

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu**

KÊNYA JESSYCA MARTINS DE PAIVA

**HISTÓRIAS DE MULHERES NA FRONTEIRA BRASIL- URUGUAI: UM ESTUDO
SOBRE GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

JAGUARÃO – RS

2022

KÊNYA JESSYCA MARTINS DE PAIVA

**HISTÓRIAS DE MULHERES NA FRONTEIRA BRASIL- URUGUAI: UM ESTUDO
SOBRE GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Planejamento Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes.

JAGUARÃO – RS

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

P142h PAIVA, KÊNIA JESSYCA MARTINS DE
HISTÓRIAS DE MULHERES NA FRONTEIRA BRASIL- URUGUAI: UM
ESTUDO SOBRE GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA / KÊNIA
JESSYCA MARTINS DE PAIVA.
222 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2022.

"Orientação: João Carlos Pereira de Moraes".

1. Estudo de gênero. 2. mulheres. 3. Educação física. 4.
formação de professores. I. Título.

KÊNYA JESSYCA MARTINS DE PAIVA

**HISTÓRIAS DE MULHERES NA FRONTEIRA BRASIL- URUGUAI: UM ESTUDO
SOBRE GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 16 de março de 2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes
Orientadora/UNIPAMPA

Profa. Dulce Mari da Silva Voss
UEPG/UNIPAMPA

Profa. Dra. Paula Bianchi
Universidade de Cádiz

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado
UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **JOAO CARLOS PEREIRA DE MORAES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/03/2022, às 07:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JULIANA BRANDAO MACHADO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/03/2022, às 08:47, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0715799** e o código CRC **2430759F**.

Dedico às minhas avós: Maria da Luz da Silveira Martins e Terezinha Vaz de Paiva (*in memoriam*). Antepassadas que amo e honro.

Dedico a todas as professoras, em especial as habitantes da fronteira *Jaguarão/Arroio Grande - Brasil*: Jane (minha mãe), Carla, Edna, Luciane; e *Rio Branco/Mello- Uruguay*: Ana Cecília e Miriam.

AGRADECIMENTOS

Nas andanças da vida humana, compartilhar foi e é uma das formas de sobrevivência física e social. Portanto, realizar sonhos, neste caso em específico, o sonho de estudar, só pode ser consolidado com a presença de outras pessoas e, evidentemente, de políticas públicas que desenvolvam as reais possibilidades. Agradecer, como se sabe, é um exercício de reconhecimento. Para agradecer é preciso que façamos uma profunda retomada de todo o nosso trabalho, e assim, refletir sobre as nossas interações do início ao fim do processo. Tenho o coração repleto de gratidão, e considerando a importância de tal feito, vou buscar nomear algumas pessoas e instituições que auxiliaram a tornar real esse estudo e pelas quais nutro imenso amor e generosidade.

A política de expansão das universidades – REUNI, tornou possível a interiorização das Universidades públicas e graças a isso, pessoas como eu, como minha mãe e como diversas outras, puderam cursar o Ensino Superior. Tenho muito a agradecer ao governo de esquerda que oportunizou a gestação e nascimento da UNIPAMPA e a todas as pessoas que ajudaram e ajudam a construir essa instituição que mudou a vida de tanta gente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por ser instrumento de formação continuada do professorado da cidade, da região e do país vizinho, Uruguai. Esse mestrado à qual muitas profissionais qualificadas se dedicam para torná-lo melhor, é referência tanto para jovens que terminaram a pouco a sua graduação, como também para pessoas mais velhas que ficaram por décadas longe da universidade e sentem desejo/necessidade de retomar. Agradeço a cada professora e a cada professor que com seus ensinamentos, incorporaram mais conhecimentos e conseqüentemente, mais questionamentos em minha mente.

A orientadora Paula Bianchi, pela paciência, pelo cuidado, pelo auxílio em cada processo, por entender que a formação profissional caminha em irmandade com a pessoal e que mesmo que queiramos ultrapassar barreiras mentais, é preciso caminhar, cotidianamente, vencendo obstáculos. Te agradeço por ser presença de sabedoria social e científica em minha vida, por ter auxiliado a dar materialidade a essa pesquisa e por ter incrementado com ótimas ideias os encontros, em especial o primeiro, do trabalho de campo, esse *ponta pé* foi essencial (risos)! Te agradeço

também pelo encorajamento, tantas vezes necessários para desfazer o sentimento traumático que carrego pelo passado não, totalmente, *ultrapassado*. Agradeço pelo tempo em que estive conosco e te desejo muitos outros voos desafiadores e felizes!

Ao professor João Carlos, após o voo da orientadora, me tornou sua orientanda faltando pouco tempo para terminar o prazo. Mas como bem se apresenta a sua personalidade, não deixou isso nos abalar, lançando sobre esta jovem aspirante a pesquisadora, uma avalanche de criatividade e animação. Obrigada por me estimular a perseverar! Obrigada pelas ideias e toques especiais!

Os dados levantados durante a pesquisa, só foram possíveis porque houve uma parceria e comprometimento de uma equipe de professoras que estavam dispostas a enfrentar as noites frias para participar da formação. Agradeço às professoras participantes, que de fato foram ativas e responsáveis pelo *corpus* dessa pesquisa: Ana Cecília Gimenez, Edna Costa, Carla Teixeira Ferreira e Luciane Martins, vocês me ensinaram muito mais do que possam imaginar, sempre serei grata pela participação de cada uma no projeto. Educadoras que escolheram compartilhar o precioso tempo para fortalecer os vínculos com suas companheiras de profissão/área, para movimentar e trazer para o presente suas próprias memórias, para mover conhecimentos educacionais e emocionais, para refletir sobre a importância das mulheres como sujeitos históricos, para dar continuidade a formação e para auxiliar uma estudante, até então desconhecida. Para além do lado profissional, eu agradeço por ter tido a oportunidade de estar com vocês e da conexão amorosa que tivemos.

A professora Juliana Machado e ao professor Fabiano Deive, banca de qualificação que fez jus ao nome e de fato, realizaram a leitura minuciosa e junto dela, ofereceram uma diversidade de críticas, correções e contribuições com vistas a melhorar a pesquisa. Na chegada do fechamento desse ciclo, consigo olhar para o projeto apresentado lá no dia 15 de setembro de 2020 e perceber a diferença que se encontra hoje. Tenho muito a agradecer a vocês!

A professora Dulce Mari da Silva Voss, membro da banca de defesa, pelas enriquecedoras contribuições trazidas com muita doçura e sabedoria.

Apesar do tão pouco contato físico que tivemos, devo lembrar que aprendi muito e compartilhei com a turma – 2019, foram tempos difíceis, as incertezas pairam no ar nesta, como diz Paulo Freire, “sociedade intensamente cambiante e

dramaticamente contraditória.” (1967, p. 35). Pegamos de frente a pandemia, antes mesmo de prestarmos a qualificação do projeto, então toda turma precisou revisar seu planejamento e enquadrar às demandas provenientes da pandemia. Entramos para um curso presencial e logo no segundo semestre, iniciamos um virtual. Não foi fácil!

Agradeço em especial a Anabelle Rodrigues, colega de curso e de orientadora, que aos poucos (ou terá sido rapidamente? Não lembro bem, de repente já éramos unha e carne) virou uma amiga e parceira de bons e maus momentos. Contigo, Ana, retomei o significado da coletividade e percebi como é bom ter alguém para nos encorajar! Contigo, pude desabafar e dividir textos, tempo e ansiedades. Sem dúvidas, te conhecer foi o grande presente desse mestrado.

Nessa sequência, aproveito para agradecer ao colega Edgar, membro nato, junto da Ana (e de mim, claro) do grupo de *whatsapp*, cujo nome vai ficar em segredo, que serviu para comunicação rápida e eficaz. O apavoramento unido à diversão foi garantido neste grupo. Piadas, entretenimentos curtos, divisão (ou tentativa) de tarefas, lembretes de trabalhos, sanar dúvidas (ou aumentá-las), reclamar, tudo isso e muito mais acontecia nele. Facilmente, poderia ser utilizado como instrumento de estudo sobre a vida de menstrandas e menstrando em Educação da UNIPAMPA. Mas, melhor não (risos).

Professoras, professores, amigas, amigos, familiares, autoras, autores, são tantos rostos, uns vistos com frequência, outros nem tanto, mas o fato é que direta ou indiretamente, inúmeras presenças compuseram as bases que tornaram possível a realização desta, ainda inacabada (e será que um dia haverá de estar acabada?!), pesquisa.

A Jane, minha mãe e Paulo, meu pai. Todos os trabalhos que faço tem, de algum modo, a forte presença de ambos. A vocês agradeço por absolutamente tudo, sou – entre outras tantas coisas – o resultado daquilo que ambos me proporcionaram e nossa experiência terrena estará vinculada para todo o sempre. Estendo esse agradecimento a Maria Clara, a sobrinha que pedi ao universo, a menina responsável por energizar as nossas vidas e uma cativante parceira de *quero assistir aula contigo, tia Kenynha*, quando na verdade esse *assistir* é só uma desculpa para ficar do ladinho da titia dela. Amo imensamente vocês.

Ao Rafael, pela amizade, companheirismo, abraços, mensagens, passeios, pedaladas e palavras de conforto. A importância nesse processo será sempre, carinhosamente e verdadeiramente, lembrada.

A Escola Dr. Alcides Marques, pela compreensão, pela amizade, por me proporcionar conviver com as melhores profissionais, por me incluírem em todas as ideias, por aceitarem as minhas também, pelas nossas diferenças serem respeitadas, por compartilhar o café de cada dia (risos). Durante a pandemia, o que talvez fosse motivo para nos distanciarmos, foram na realidade momentos em que estive convivendo ainda mais, principalmente, com a equipe diretiva. Não havia crianças no pátio, não havia corre-corre para abrir portão, receber crianças/famílias, recreio para cuidar, nada disso houve por mais de um ano, entretanto houve muito trabalho, tanto em casa (teletrabalho) como na escola e junto disso, na maior crise, também teve corte salarial. Vi no semblante o quão esgotadas estávamos, nossa mente, nossos olhos, nossos corpos, nós estávamos sendo sugadas como nunca. Porém, todo esse trabalho não foi realizado sozinho, foi sim, compartilhado com educadoras responsáveis, amorosas, empáticas e é a elas que tenho muito a agradecer e a reconhecer: Dirce, Edna, Edna Motta, Gleci, Ivonete, Janaina, Lilia, Liliane, Lisiane, Marcia, Maximiana, Rosângela, Verônica Acosta e Verônica Lima.

Acima já citei a Marcia, mas quero escrever um parágrafo especial para ela. Foi a amiga que durante esse período apoiou, escutou, estendeu a mão e o coração, tornando-se uma espécie de mentora material e espiritual em minha vida. Quero vê-la, cada dia mais, experimentando viver a própria essência e também, alcançando conquistas que por vezes duvida que vá conquistar, mas que lá no fundo, nós duas sabemos o quanto ela é capaz de avançar e suberter!

A Fatiane Nogueira, companheira do *Mujeres de Frontera* e a quem estabeleci maior vínculo após descobrir que o trabalho por ela desenvolvido no mestrado utilizou a mesma metodologia que, após muito diálogo decidimos usar neste trabalho. Após um primeiro contato, ela me indicou textos online e apesar de estar em Florianópolis, conseguiu enviar por uma amiga ótimos materiais e junto deles, uma carta cheia de carinho e entusiasmo. Obrigada, de coração. Estendo o agradecimento ao nosso grupo *Mujeres de Frontera*.

À Virginia Lucena, a amiga-irmã da 1ª série, presente que a extinta Escola Estadual Gedeão Farias Santos me deu e que permanece ainda hoje ocupando

grande parte do meu coração e da minha admiração. Com ela, conversei sobre as mudanças no projeto, a ela perguntei “coisas” do português, com ela aprendi a persistir um pouco mais todos os dias porque no final, haveria de chegar muito além do que imaginava.

A Jaqueline Silva, outra amiga de longa data e que tem compartilhado suas angústias e experiências na trajetória como graduanda em Pedagogia. Uma pessoa batalhadora, que já enfrentou as maiores guerras externas e internas que se possa imaginar e, que apesar dos pesares, continua driblando os acontecimentos e usando as pedras para forjar seu contínuo crescimento. Sei que em breve estarás com o teu suado diploma e espero te ver seguindo a sua formação, afinal a graduação é a portinha de entrada.

A Pamela Arrieche, amiga-cumadre que aguentou tanto os meus lamentos, que me faz rir bastante e que me motiva desde sempre. E as suas sementinhas, Izabelly e Lara, afilhadas que dividem comigo entusiasmo, criatividade e muito amor.

A Fabíola Pereira Sarmiento, estudante de mestrado na Universidade de Algarve, companheira que tem como tema de pesquisa a Escola da Ponte - Portugal, nos conhecemos por acaso num grupo de pesquisadoras no *whatsapp* e a partir de então, firmamos uma parceria que foi desde a escrita de capítulos para livros até a compartilhamento de projetos, sonhos, dores e lutas. Muito feliz por nossas histórias terem se cruzado, logo mais, serei eu a ler o teu trabalho final!

Ao Rodrigo Pinto da Silva, colega do curso de Gestão em Turismo, pessoa que tornou-se, lentamente, um parceiro leal de elaboração/apresentação de trabalhos, e também de ideias, de sorrisos, de escuta e de conversas toscas e/ou intelectuais. Agradeço por ter representado um dos impulsos, em meio ao contexto de pandemia, para seguir em frente no curso.

A Tati e a Andresa por terem sido suporte profissional e afetivo nos momentos finais dessa trajetória no mestrado. A Tati, por ter me feito enxergar que as inseguranças, geralmente são reflexos da nossa ancestralidade que carrega historicamente a invisibilidade e a proibição de pensar e agir por conta própria. A Andresa, por ter ajudado na retomada da minha liberdade de movimento.

A Adriane Roldan, por me oportunizar cursar por meses a formação que, nesse meio tempo de 2019 – 2021, após a realização de dias de estágio, me transformou em reikiana. A sabedoria dos ensinamentos dessa prática milenar têm

trazido leveza nos sentidos e uma grande revirada nos objetivos e sonhos de vida até então almejados. Por isso e por coisas que jamais poderia relatar com tamanha intensidade tal como é o sentimento, é que agradeço. De fato, o que vivi no reiki e no mestrado é uma experiência, à modo Larrosa.

A Virginia Laura, amiga que conheci na escola em que trabalho, mãe de uma aluna muito querida, Agustina. Através desse contato, consegui muitas informações relacionadas a Rio Branco, inclusive explicações sobre o funcionamento da educação neste país, que apesar de vizinho, é composto por inúmeras diferenças ao Brasil. Cada vez mais, amo o Uruguai e as pessoas que dele fazem parte. Gracias!

A nossa amada, honrada, sábia e valente, Mãe Terra. A ti, sempre todos os agradecimentos, por nos nutrir, nos proteger, nos fortalecer para chegarmos aos caminhos no tempo ideal. Que possamos cuidar mais daquela a quem devemos tanto. Obrigada por me energizar em cada momento, por me oferecer a cura para o corpo e para a mente através das raízes que despertam de ti e por me lembrar todos os dias qual é o mais importante dos sentidos da nossa experiência terrena: Amar.

As amigas, amigos, familiares e demais pessoas que direta ou indiretamente integraram a constituição da pessoa/estudante que, nessa impermanência da vida, tenho me tornado.

Agradeço, às antepassadas e aos antepassados que me permitiram estar aqui, desfrutando e aprendendo daquilo que, provavelmente, não tiveram oportunidade de viver. Que estudar seja cada dia mais acessível e que não haja local nesta terra em que se negue estudos às meninas, nem aos meninos.

Por fim, a você que está realizando a leitura, certamente merece um carinho também. Obrigada!

Como contadora de histórias reais, a pergunta que me move é como cada um inventa uma vida. Como cada um cria sentido para os dias, quase nu e com tão pouco. Como cada um se arranca do silêncio para virar narrativa. Como cada um habita-se. Eliane Brum, 2014.

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. Paulo Freire, 2015.

RESUMO

Inserido num contexto em que são, cada vez mais, necessárias as discussões sobre as questões de gênero, dentro e fora das escolas, o presente Relatório Crítico-Reflexivo apresenta a trajetória do trabalho vinculado à linha Gestão das Práticas docentes na diversidade cultural e territorial do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. A partir do problema de pesquisa – quais saberes, relacionados às questões de gênero, emergem das experiências narradas escrita e oralmente pelas professoras que atuam na Educação Física, trabalhadoras das cidades fronteiriças Jaguarão e Rio Branco? – delineou-se como objetivo geral conhecer as concepções sobre gênero na relação com a docência de um grupo de professoras de Educação Física, e como objetivos específicos: Como as experiências vividas na formação docente por essas professoras indicam os sentidos atribuídos às relações de gênero na docência da EF; Destacar possíveis deslocamentos, resistências e subversões criadas pelas mulheres fronteiriças e professoras de EF que participaram da pesquisa no que tange ao padrão social e cultural hegemônico patriarcal; e Identificar os atravessamentos comuns entre gênero e docência na EF produzidos pelas/nas narrativas das professoras participantes do estudo; faremos um percurso reflexivo geral com intuito de respondê-los. Para alcançar o propósito da investigação, fez-se uso de da Pesquisa Autobiográfica (AMADO; FERREIRA, 2014), metodologia usada para a construção de narrativas de Histórias de vida, que posteriormente serviram de *corpus* para as análises. O trabalho de campo se realizou através de um projeto de extensão universitária, no qual narrativas orais e autobiográficas foram desenvolvidas por quatro professoras, ao longo de atividades colaborativas propostas durante a formação continuada. Os resultados demonstram a presença de elementos patriarcais e machistas em distintas esferas da vida das professoras. Vemos na infância, na família, na formação inicial, na docência, na maternidade, a presença ativa de mecanismos para tentativa de enquadramento social delas ao seu respectivo gênero, mas também percebemos as formas ousadas de resistências e de busca por autonomia sobre suas próprias vidas. Desse modo, nos faz refletir sobre o quão positivo pode ser para a educação atividades de reflexão e autorreflexão relacionadas a gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Professoras de Educação Física; Autobiografia; Histórias de Vida; Formação continuada.

RESUMEN

Insertado en un contexto en el que las discusiones sobre las cuestiones de género son cada vez más necesarias, dentro y fuera de las escuelas, este Reporte Crítico-Reflexivo presenta la trayectoria del trabajo vinculado a la Gestión de las Prácticas Docentes en la diversidad cultural y territorial del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de la Pampa. Del problema de investigación - ¿qué saberes, relacionados con las cuestiones de género, emergen de las experiencias narradas por escrito y oralmente por docentes que actúan en Educación Física, trabajadores de las ciudades fronterizas Jaguarão y Rio Branco? – se planteó como objetivo general conocer las concepciones sobre género en relación a la enseñanza de un grupo de profesoras de Educación Física, y como objetivos específicos: Cómo las experiencias vividas en la formación docente por estos profesores indican los significados atribuidos a las relaciones de género en la enseñanza de la Educación Física; Destacar posibles desplazamientos, resistencias y subversiones creadas por mujeres fronterizas y docentes que participaron de la investigación sobre el patrón social y cultural hegemónico patriarcal; e Identificar los cruces comunes entre género y docencia producidos por/en las narrativas de los docentes participantes del estudio; haremos un recorrido reflexivo general para responderlas. Para lograr el propósito de la investigación, se utilizó la Investigación Autobiográfica (AMADO; FERREIRA, 2014), metodología utilizada para la construcción de relatos de Historias de Vida, que luego sirvió como corpus para los análisis. El trabajo de campo se realizó a través de un proyecto de extensión universitaria, en el que se desarrollaron narrativas orales y autobiográficas por parte de cuatro docentes, durante actividades colaborativas propuestas durante la formación continua. Los resultados demuestran la presencia de elementos patriarcales y sexistas en diferentes esferas de la vida de los docentes. Vemos en la infancia, en la familia, en la formación inicial, en la enseñanza, en la maternidad, la presencia activa de mecanismos para intentar adaptarlas socialmente a su respectivo género, pero también percibimos las formas audaces de resistencia y la búsqueda de autonomía sobre sus propias vidas. . De esta forma, nos hace reflexionar sobre lo positivas que pueden ser para la educación las actividades de reflexión y autorreflexión relacionadas con el género.

PALABRAS-CLAVES: Género; Profesoras de Educación Física; Autobiografía; Historias de vida; Formación continua.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Descascando batata com a avó Tereza/ Rio grande - 2009.	24
Figura 2 Apresentação na Feira Binacional do Livro 2009 - Jaguarão/Oficina de teatro com Cid Branco - Theatro Esperança 2009 - Jaguarão/ Apresentação Jaguararte 2016.	25
Figura 3 Produção de fanzines com temáticas de gênero, raça e classe social com turmas de 8º ano - Escola Municipal Manoel Pereira Vargas, bairro Pindorama. Jaguarão.	30
Figura 4 Apitaco pela democracia - JaguarArte - Theatro Esperança 2016. Da esquerda para a direita: Jose Mambrum, Juliana Jung, Kênya Martins e Juliana Nunes.	32
Figura 5 Acolhida, turma 2019 - UNIPAMPA Campus Jaguarão.	36
Figura 6 Ponte Internacional Mauá e a fronteira Jaguarão e Rio Branco.	75
Figura 7 Cartaz-convite para o projeto.	86
Figura 8 Mi familia.	94
Figura 9 Hermano y yo.	95
Figura 10 Firmando el diploma.	97
Figura 11 Tocando la guitarra.	98
Figura 12 Recordação Escolar da 2ª Série do Ensino Fundamental – 1991.	99
Figura 13 ENART – Santa Cruz do Sul – 2009.	101
Figura 14 Avaliação da disciplina de dança ESEF - UFPEL.	102
Figura 15 Festa à fantasia dos formandos de 2009.	102
Figura 16 Colação de Grau – Licenciatura em Educação Física/UFPeL – Fevereiro de 2010.	103
Figura 17 Aula de Educação Física para o Ensino Médio da EMEB “Lauro Ribeiro” – Jaguarão 2014.	103
Figura 18 Participação na Corrida Internacional Brasil/Uruguai – Jaguarão 2015. .	104
Figura 19 Escola de Samba “Samba no Pé” – Arroio grande/carnaval 2013.	105
Figura 20 Atuação no Pré- A da EMEI Bolinha – Jaguarão 2017.	105
Figura 21 Colação de Grau em Pedagogia – FAEL 2019.	106
Figura 22 Meu esposo Juliano e meus filhos Arthur e Anitha.	106
Figura 23 Eu e meu marido Juliano.	107
Figura 24 Eu com cinco anos na praça central.	110

Figura 25 Formatura em 2015 junto com meu irmão Éderson.....	110
Figura 26 A entrega do canudo, o sonho da formatura se tornou realidade.	111
Figura 27 Meus colegas de turma, todos de Arroio Grande.	111
Figura 28 Turma da faculdade em aula prática.	111
Figura 29 Aula prática de ginástica, meu irmão era meu colega de aula.....	112
Figura 30 Minha amada e eterna vó Jurema.	112
Figura 31 Mais educação e academias antes da pandemia em 2019.	113
Figura 32 Print de tela. Em cima: Edna, Kênya, Lu e João. Embaixo: Ana Cecilia, Miriam e Carla.....	124
Figura 33 Poesia de Alice Ruiz Desenhos de Leila Pugnaroni Edição P.A. 1985. ..	130
Figura 34 Slide do 3º encontro.	139
Figura 35 Print de tela google meet.	167
Figura 36 Print de tela com a abertura do vídeo documentário.	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de professoras municipais e estaduais - Jaguarão.....	81
Quadro 2 – Levantamento de professoras - Rio Branco.....	82
Quadro 3 – Motivações para adentrar no curso de EF.....	83
Quadro 4 – Participação em Formação continuada	84
Quadro 5 – Participantes do projeto - jun/2020.....	85
Quadro 6 – Encontros do projeto de Formação Continuada.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BRASIL - BR

EF - Educação Física

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

OMS - Organização Mundial da Saúde

PIBID - Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência

PROUNI - Programa Universidade para Todos

RS - Rio Grande do Sul

SMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UNEGRO - União de Negros Pela Igualdade

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 AUTOBIOGRAFIA	21
1.1 sobre viver: “dela sou aquela que nasce, mas também sou a parteira”	22
2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	39
2.1. Gênero e docência: contextualização da temática de estudo.....	39
3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS AO OBJETO DE ESTUDO	52
3.1 História das mulheres, estudos de Gênero e Gênero na Educação Física.....	52
3.2 Formação de professoras e professores	60
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	67
4.1 Estudos sobre Histórias de vida: experimentando a narrativa como perspectiva investigativa	68
4.2 Narrativas docentes como ferramenta para produção de conhecimento e de formação continuada	72
4.3 O contexto da pesquisa: a região de fronteira - Jaguarão (BR) e Rio Branco (UY)	74
4.3.1 Conceito de região de fronteira	74
4.3.2 Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil.....	77
4.3.3 Rio Branco, Cerro Largo, Uruguai.....	78
4.4 Identificação das participantes: quem são as professoras de Educação Física da fronteira?	79
4.5 A formação continuada: caminhos e desenvolvimento do projeto	86
4.6 A narrativa como análise de dados	90
4.7 Cuidados éticos da pesquisa	92
5. DIMENSÃO NARRAR-SE	93
5.1 Ana Cecilia Giménez Vázquez.....	94
5.2 Carla Teixeira Ferreira	99
5.3 Edna Gomes Costa.....	107
5.4 Luciane Pires Martins	113
6. DIMENSÃO PARTILHA	116

6.1 Encontro 1: Reunião para conhecer as participantes e apresentação do projeto de extensão.	116
6.2 Encontro 2: Diálogo sobre o que são relatos autobiográficos e a sua importância na escrita da história das mulheres.	125
6.3 encontro 3: Diálogo sobre autobiografia de professoras	138
6.4 Encontro 4: Socialização e discussão das autobiografias das participantes .	149
6.5 Encontro 5: Socialização e discussão das autobiografias das participantes .	159
6.6 Encontro 6: Reflexão e avaliação da experiência formativa.	168
6.7 Encontro 7: Da invisibilidade à visibilidade: professoras de educação física da fronteira em destaque.	169
7- DIMENSÃO ATRAVESSAMENTOS.....	172
7.1 Sensibilidades nas relações de gênero e infância/juventude	172
7.2. Sensibilidades na docência.....	180
7.3 Refletir, resistir e avançar	190
8 NÓS E AS NARRATIVAS, AS NARRATIVAS E NÓS: REFLEXÕES FINAIS (?)	196
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICES	217
APÊNDICE A – Questionário da pesquisa para diagnóstico geral das professoras de Educação Física (Brasil)	217
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	219
APÊNDICE C - Avaliação do projeto.....	222

1 AUTOBIOGRAFIA

“Me pinto porque estoy solo y porque yo soy el tema que mejor conozco”.

Frida Kahlo

No presente trabalho, tivemos como propósito oportunizar o exercício de reflexão a partir das autobiografias de professoras, seguindo a premissa de que “a vida particular ou pessoal influencia o percurso profissional dos professores [...]” (GONÇALVES, 2007, p. 148), por isso, é importante que neste texto inicial, eu, como sujeito-autora desta pesquisa, traga aspectos pertinentes a minha história, pois, objetiva e/ou subjetivamente, eles influenciam e contribuem para o desenvolvimento do presente estudo.

Parafraseando Kahlo, narrar a minha história representa um exercício que me preenche, somos seres coletivos, eu sei, mas somos dotados de experiência individual única. Gosto de pensar sobre histórias de vida, mesmo diante de todas as incertezas, indagações e sentimentos, este é um exercício de autoconhecimento que nos arranca provocações que, ao longo do tempo, se diferem diversas e diversas vezes (BENJAMIN, 1996). Sobre nós mesmas, pode haver muitas perguntas e também muitas respostas. Neste texto, trago uma narrativa frente a tantas outras possibilidades. Afinal, quem é, onde está e onde se situa esta aprendiz de pesquisadora, no universo acadêmico, cultural e social a qual pertence?

Ao começar as reflexões sobre o que iria escrever fui inundada de pensamentos, normalmente é sobre a História dos outros que escrevemos, é a História dos outros que analisamos, é a História dos outros que servem de comparativo, de exemplo, de fonte para estudos. Agora, é sobre minha biografia que falo. Somos feitas de multiplicidades, nos caracterizamos a partir de vários marcadores sociais, econômicos, políticos, étnicos, etários, etc. e cada um deles faz diferença na hora de compor a trama das nossas vidas. Dito isso, aproveito para destacar minha associação a alguns marcadores que me apresentam no tempo e espaço como *mulher, branca, jovem, trabalhadora, feminista, educadora, jaguareense – Brasileira e LatinoAmericana, ativista cultural, estudante*. Em poucas palavras é assim que me defino e o que trago agora são partes dos aspectos da trajetória familiar, pessoal, cultural, social, estudantil, profissional que compõem o fio que tece esses marcadores.

1.1 SOBRE VIVER: “DELA SOU AQUELA QUE NASCE, MAS TAMBÉM SOU A PARTEIRA”¹

Nasci dia 18 de março de 1991, numa segunda-feira durante uma noite de lua nova, em Jaguarão, fronteira com Rio Branco – Uruguai, município localizado no interior do Rio Grande do Sul. Sou a segunda filha de Jane da Silveira Martins de Paiva (57 anos) e Paulo Roberto Vaz de Paiva (58 anos), irmã de Israel Christopher Martins de Paiva (32 anos). Neta pelo lado materno de Maria da Luz da Silveira Martins e de Carlos Libânio Martins (*in memorian*), e pelo paterno de Terezinha Vaz de Paiva (*in memorian*) e de José Carlos Soares de Paiva. Meus e minhas antepassadas foram trabalhadoras e trabalhadores do campo e só tiveram escolaridade suficiente para aprender a ler e a calcular. Apesar da baixa escolaridade, minha avó Terezinha foi professora, época em que não se exigia formação para exercer a docência. Calculo que tenha sido entre 1956 -1960, pois depois disso casou-se e saiu da escola.

Nossas trajetórias não seguem um caminho linear e desligado contextualmente, então pensar em mim também me faz pensar na minha família, nos desejos e medos compartilhados, na forma como vivem e interpretam o mundo que a rodeia. São esses grupos-referência que “[...] estruturam nossa forma de pensar e de agir e são referências em nossas vidas para as múltiplas situações com que deparamos no contexto social” (GABRIEL, 2011, p. 49). Cresci numa família nuclear composta por mãe, pai e irmão mais velho. Meu pai estudou até a 4ª série e só descobri depois de adulta. Minha mãe escondia esse fato por medo de nos fazer perder o interesse e/ou usar como argumento para não estudar também. Da descendência paterna, nem um dos tios e tias pode cursar uma universidade, das netas e netos, sou a única com Ensino Superior.

Do lado materno, minha mãe, tia e primas em segundo grau, são professoras. Minha mãe, mesmo com duas crianças pequenas e com todo o serviço da casa para fazer, estava em constante busca por dar continuidade aos estudos. Guardo nitidamente a lembrança de nós duas nas madrugadas elaborando manualmente os materiais de contagem do Magistério, nisso eu tinha 12 anos, não tinha a dimensão da dificuldade que era para ela passar madrugadas estudando e depois seguir a rotina diária normalmente.

¹ Excerto do poema de Eliane Brum, citado na epígrafe.

Estudei a Educação Básica toda em escola pública. Na escola, algumas diferenciações de gênero, as mais perceptíveis, digamos, me traziam reflexões. Uma delas estava ligada ao fato de que os meninos sempre tinham prioridade para jogar na quadra de esportes. Fato que, anos mais tarde, vi se repetir nas escolas em que estagiei e trabalhei. Na Educação Física Escolar via que os meninos participavam muito mais das atividades esportivas do que as meninas, raramente havia times de futebol/handebol feminino e, quando havia, percebia a dificuldade para as meninas formar times. A proporção era desparelha e o mesmo vale para a atenção despendida pelas/os professoras/es. Estes acontecimentos também apareceram no trabalho de campo realizado nesta pesquisa e já foi amplamente estudado por uma diversidade de intelectuais, tais como Jacó e Altmann (2016) que apresentam reflexões para explicar como as vivências de fora da escola também influenciam no modo em que estudantes participam das aulas de EF.

Vivíamos com pouco – meu pai trabalhava como pintor de caminhão na empresa *Sena Transportes*, único provedor financeiro da casa – apesar disso, colocava prioridade em apoiar *as coisas do colégio*, corroborando o lema que acompanha a mãe: *a gente pode perder tudo que tem, mas o estudo ninguém nunca pode nunca nos tirar*. Quem convive comigo sabe o quanto repito e vivo desse lema, principalmente quando alguém questiona o motivo de entrar em todos os cursos possíveis e de estar sempre lendo, estudando, participando de atividades estudantis. É inegável para as famílias pobres a importância dos estudos.

Fui uma criança quieta, mas cheia de curiosidade, era a *perguntadeira* da casa. Nos encontros de família, enquanto as crianças corriam pra lá e pra cá, eu ficava prestando atenção nas histórias contadas pela *parentada*, especialmente pela minha avó paterna, Terezinha. As experiências comigo divididas, intensificaram a imaginação já muito robusta de criança, a escuta atenta também era marcada por muitas indagações. Com os contos dessa avó, aprendi a me desprender de alguns pré-conceitos baseados na cultura evangélica na qual vivia. Na imagem abaixo (figura 1), trago uma fotografia fruto do último encontro com minha avó em vida, em que descascávamos batatas para o almoço:

Figura 1 Descascando batata com a avó Tereza/ Rio grande - 2009.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Hoje, consigo perceber que nos encontros familiares, enquanto os homens ficavam conversando, as mulheres estavam na cozinha preparando os alimentos que seriam compartilhados com todas as pessoas, e isso ia além da preparação, a parte de lavar tudo e guardar também estava reservada às mesmas pessoas que cozinhavam. Junto disso, percebo também que as histórias de família eram compartilhadas e, portanto, mantidas vivas, através da minha avó.

Como dito antes, fui uma criança quieta, por isso aos sete anos minha mãe tentou uma bolsa para eu fazer teatro gratuitamente, desde então me expressei melhor e isso ajudou a desenvolver o gosto pelas artes. Aos dezoito anos, após uma oficina de direção teatral oferecida pela Secretaria de Cultura e Turismo, liderada na época pelo Partido dos Trabalhadores, criamos o GRUTA - Grupo de Teatro Amador de Jaguarão, junto dele realizamos diversas apresentações dentro e fora da cidade. Nesse período, fui bolsista na *Dança & Cia*, escola que hoje se chama *Madre Dança*, lá fiz dança do ventre e *hip hop*.

Como era bolsista, era *pau para toda obra*, ou seja, era convocada para ajudar em todas as atividades, isso foi me aproximando de pessoas e organizações, momento em que já muito conectada e apaixonada pelas artes, passei a integrar/organizar/mobilizar movimentos ligados à cultura. A arte é um instrumento que traduz as experiências da minha vida, que serviu para criar oportunidades de conectar-me às pessoas e a mim mesma, também foi um veículo de informação que construiu novos conhecimentos e facilitou muitas desconstruções. É nessa proporção de magnitude que sinto a força das artes em minha formação humana. Na

imagem abaixo (figura 2), trago recordações de oficina e apresentações de dança/teatro:

Figura 2 Apresentação na Feira Binacional do Livro 2009 - Jaguarão/Oficina de teatro com Cid Branco - Theatro Esperança 2009 - Jaguarão/ Apresentação Jaguararte 2016.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Tive poucas certezas na vida, uma delas é a de que eu seria uma estudante até o fim dela e que, independente da área de atuação escolhida, envolveria de alguma forma as artes que tanto amo e que são parte essencial na experiência humana.

As condições nem sempre são favoráveis, principalmente quando se tem pouco acesso a informação, mas são menos favoráveis ainda quando não se tem incentivo aos estudos. Felizmente, nasci numa família que se dedicava a nos fazer, a mim e ao meu irmão, entender o quanto estudar era importante e que em casos de famílias não abastadas essa é possibilidade de transformação social e econômica. A família como impulsionadora dos estudos e os estudos como força motriz para mudança de vida é algo que comumente encontramos em biografias de professoras (GABRIEL, 2011, p. 24).

Para auxiliar nos meus gastos pessoais, trabalhei por dois anos de doméstica, cozinheira e babá de duas crianças. No segundo ano de trabalho, já formada no Ensino Médio e sem saber o que fazer com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, naquela época recebida pelos correios, porque não havia computador e muito menos internet, saí a procurar algum curso na cidade para não

parar os estudos. Detestava contabilidade e era o único que tinha numa escola pública de Jaguarão, acabei procurando a particular e com o salário que recebia paguei o curso técnico em Secretariado na *Escola Nelson Wortmann*.

Mas chega uma hora que por mais certezas que acreditamos ter, quando é preciso finalmente decidir, nos vemos presas nas dúvidas e medos. Final de Ensino Médio, formatura do curso técnico e agora, seguir o que? Já quis cursar várias graduações, entre elas destaco aquelas em que me inscrevi no Programa Universidade para Todos (PROUNI) de 2008: Psicologia, Comunicação Social, Educação Física e Direito. Para este último recebi uma bolsa e durante três semestres fui estudante na Anhanguera em Pelotas. Ia e voltava de ônibus todos os dias, meu tempo era dividido com a estrada e com os sonhos que viajavam intensamente comigo.

Fui graduanda em Direito aos 17 anos, era uma menina tímida, curiosa e cheia de entusiasmo. Ainda no primeiro semestre, consegui um estágio na Inspeção da Receita Federal – Jaguarão e com a bolsa recebida pagava o transporte para Pelotas. No início, podia me ver lutando contra as injustiças e utilizando essa carreira como base para vislumbrar um mundo melhor para as pessoas com menos condições socioeconômicas. Só que viver não cabe na expectativa e as coisas não saíram como o planejado.

Não me adaptei ao curso, nem à universidade, nem (com algumas exceções) as e aos colegas. Era tudo muito estranho e eu me sentia diferente da turma, para piorar sentava ao fundo da sala (algo péssimo quando se tem baixa visão), pois ia e voltava de ônibus todos os dias e, quando chegava à universidade, as cadeiras que sobravam eram sempre as de trás. Fui tomada pela tristeza e um dia, após eu fazer alguma pergunta durante a aula, um professor, que o tempo me fez apagar seu nome da memória, disse que eu parecia gostar de História porque só trazia questionamentos sobre essa área. Às vezes só precisamos de um toque para perceber aquilo que está à nossa frente. Este foi o empurrão.

Ainda em 2009 por força da teimosia da minha mãe que não queria prestar o ENEM sozinha, me inscrevi. O desenrolar da história é enorme, com direito a muita briga e decepção, pai e mãe não aceitavam a mudança de curso, mas eu já tinha plena confiança de que precisava ouvir esse chamado e quando coloco algo na cabeça ninguém tem força para tirar (risos). No Direito, tive a primeira experiência

universitária, completamente distinta da que tive posteriormente, mas foi nesse curso que descobri o amor pela História e, na História, construí o amor pela docência.

Larguei o bacharelado em Direito e perdi o estágio na Inspetoria da Receita Federal. Entrei na graduação em História na Universidade Federal do Pampa em 2010 e ganhei, novamente, o entusiasmo pelos estudos. No primeiro dia de aula, a convite de estudantes veteranas, participei da minha primeira reunião do movimento estudantil ocorrida ao ar livre na *Praça Dr. Alcides Marques*. A partir de então, minha trajetória acadêmica esteve profundamente marcada por projetos, reuniões, debates, viagens, eleições, representações, formações, protestos e tudo que envolve a consciência de que é possível conquistar melhores condições de ser e estar na universidade, de ser e estar no mundo...

Desde o início também participei de atividades relacionadas a ensino, pesquisa e extensão. Destaco o período em que fui bolsista do Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, entre os anos 2011 – 2014, onde pude fazer parte de um grupo que se propunha a pensar a educação e a praticar as reflexões realizadas. O programa tinha como subprojeto a *Educação Patrimonial*, uma modalidade que nos ajuda a visualizar a cidade como instrumento de ensino e aprendizagem, algo que modificou nossa percepção sobre os espaços históricos e nos fez buscar compreender as variadas formas de uso ou de não uso deles pelas e pelos estudantes que participavam das atividades realizadas por nós na escola².

Iniciei minha atuação como pibidiana na mesma escola em que estudei durante toda minha vida, *Instituto Estadual de Educação Espírito Santo*, foi lá onde, ainda criança, comecei a entender a necessidade das organizações estudantis para a tomada de decisões e construção de direitos para a juventude. Nessa escola, presenciei muitos dos dilemas reais que as e os profissionais da educação vivenciam no dia a dia. Voltar para a escola e estar na posição de professora estimulou meu senso de cooperação entre professoras/es e estudantes, já não podia mais enxergar de forma limitada a educação, ela se faz com a união de diferentes sujeitos, saberes e fatores, a partir da experiência que o PIBID me ofereceu, isso se tornou muito evidente.

² Sobre o projeto/atividades realizadas, ler mais em: RIBEIRO, Angela Mara Bento; MACHADO, Carlos José de Azevedo. Construindo a formação pedagógica através da Educação Patrimonial – Uma experiência com o PIBID. In: **Simpósio Nacional de História**. Anais eletrônicos do XXVII Simpósio Nacional de História - Conhecimento histórico e diálogo social. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em 02 set.2021.

O período em que construímos as práticas educacionais se tornou o mais instigante do curso. No primeiro estágio³, realizado em duplas, Mariana Soares e eu atuamos no/com o Clube Social 24 de Agosto⁴, o objetivo era construir instrumentos metodológicos para o desempenho de uma ação docente que percebesse o ensino de História presente em diferentes espaços. A proposta prática surgiu a partir da pesquisa do acervo da instituição, em que foram analisadas fontes escritas, bibliográficas e atas, bem como por meio do diálogo com a diretoria e membros do clube. Visando demonstrar e mediar o conhecimento sobre a cultura afrodescendente, confeccionamos uma exposição na *Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII* (escola localizada em frente ao clube e que, infelizmente, foi fechada no Governo Eduardo Leite em 2019⁵), intitulada “*A África está aqui! Um pouco das histórias do Clube 24*”.

Após o bate-papo sobre a exposição, realizamos com todas as turmas da escola (1º ao 5º ano), uma oficina de máscaras africanas, com o intuito de envolver os alunos em uma prática usual de determinados grupos pertencentes ao continente africano. Com isso, nos aproximamos (Mariana, membros do Clube, escola e eu) da cultura afro e, também, desfrutamos da oportunidade de mediar conhecimentos históricos com crianças. Tivemos como intenção desenvolver uma percepção crítica da História Afro e de sua presença no território fronteiriço, buscando com isso ajudar no processo de desconstrução de concepções etnocêntricas, legitimadas por um ensino de História tradicional.

Apesar de ter sido uma boa experiência, neste primeiro estágio tive apenas um dia com as crianças. Foi nos estágios posteriores que pude, mais fortemente, indagar e entrar em contato com as desigualdades que tanto debatemos em sala. O primeiro deles ocorreu em duas turmas de oitavo ano numa escola periférica de

³ O curso de História da UNIPAMPA possui três modalidades de estágios. Fui estudante da primeira turma (2010) e nesse momento o Estágio III (caracterizado por ser em espaços não formais de educação), foi o primeiro dos estágios a ser ofertado, no ano de 2013.

⁴ O Clube Social 24 de Agosto é um clube social construído pela população negra de Jaguarão e região. Fundado em 1918, momento em que a população negra emergia com lutas e movimentos por todo país em busca de espaços igualitários, visto que a assinatura da abolição da escravidão, em 1888, não interferiu como se pretendia na vida das pessoas, o Clube Social 24 de Agosto traçou sua trajetória sob tal contexto de marginalização e preconceito racial, tendo como principal objetivo trazer divertimento à comunidade negra, para que esta pudesse participar, como qualquer grupo de cidadãos brancos, de festas, bailes de debutantes, carnaval etc (PAIVA; SILVA, 2020).

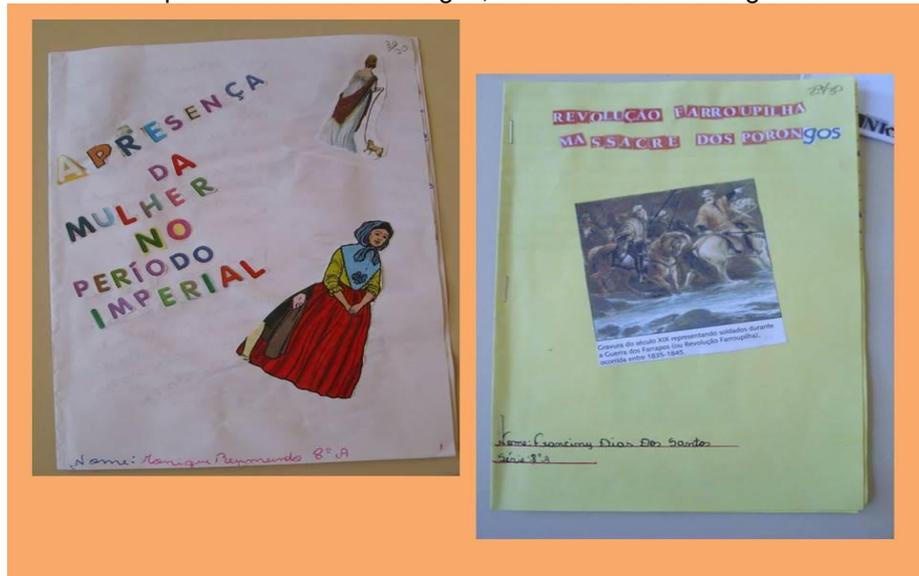
⁵ O fechamento das escolas no estado do Rio Grande do Sul vem se intensificando, no Governo de Ivo Sartori foram fechadas 100 escolas, no atual governo de Eduardo Leite em dois anos já foram fechadas 61 escolas. Esse massivo fechamento, contribui para a precarização da educação pública escolar. Leia mais em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/11/governo-do-rs-fecha-61-escolas-estaduais-em-menos-de-um-ano-denuncia-sindicato>. Acesso em: 20 fev.2021.

Jaguarão, ali era possível visualizar muitos dos conflitos socioeconômicos aos quais juventude enfrenta: gravidez na adolescência, casamento precoce, uso de entorpecentes, desestrutura familiar, etc. Naquele momento, presenciava jovens com muito potencial e eu tinha plena confiança que as práticas propostas, poderiam repercutir por toda vida naquelas pessoas, mesmo que inconscientemente.

Aprendi com essas turmas, aquilo que mentalmente já sabia, mas estando na condição de professora era completamente diferente: que ensinar não é um processo simples, pois exige desenvoltura suficiente para soltar nossas amarras, que olhar com empatia frutifica nossa prática humana docente, que estamos constantemente aprendendo a aprender e aprendendo a ensinar. Aprendi que não sou a dona da verdade e que minha compreensão do mundo e da política que o cerca estava, de alguma forma, relacionada com a oportunidade de estudar, de vivenciar, de forjar a minha formação cidadã. O que sabemos é quase nada frente a tudo que desconhecemos. Procurei trazer sentido ao que educava e me colocar lado a lado daquelas pessoas de forma ética e consciente, considerando a premissa de que formar cidadãos é muito mais do que treinar para que desempenhem tarefas nas quais solicito (FREIRE, 2011, p. 16).

Nessas turmas, trabalhei conteúdos de História com o apoio de instrumentos pedagógicos ligados às artes, fizemos *stencil*, colagens, produzimos fanzines que depois fizeram parte de uma exposição, entre outras várias atividades interessantes. Abaixo trago a produção de dois fazines (figura 3), um sobre as mulheres no período Imperial, e o outro sobre o Massacre dos Porongos - Lanceiros Negros do Rio Grande do Sul:

Figura 3 Produção de fanzines com temáticas de gênero, raça e classe social com turmas de 8º ano - Escola Municipal Manoel Pereira Vargas, bairro Pindorama. Jaguarão.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Enquanto graduanda, eu participei de muitas atividades extracurriculares, dentre elas ressalto três vivências:

- O Curso de *Lideranças para Comunidades Quilombolas*, oferecido em 2010, pela União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), em Porto Alegre, momento em que por dois finais de semana conheci várias realidades de diferentes quilombos do Rio Grande do Sul e passei a entender a importância de Jaguarão ter reconhecido uma comunidade remanescente, antes de entrar para a graduação sequer imaginava a existência do Quilombo Madeira⁶.
- O *Estágio Interdisciplinar de Vivência* na realidade dos assentamentos da Reforma Agrária, realizado em 2011, no Município de Santa Maria/RS, dividido em três partes: formação política, vivência num assentamento e avaliação. Essa vivência foi um marco na minha vida, em todos os sentidos possíveis. Através dela percebi que a educação não pode ser isolada da luta política contra as desigualdades, contra o racismo, contra o latifúndio, contra o capital, contra o machismo. Durante quase trinta dias realizei leituras coletivas importantes para entender como funciona a sociedade, o capitalismo

⁶ O quilombo se localiza em Cerrito, na 3ª zona do município de Jaguarão (RS), integra diversos núcleos onde habitam cerca de 60 famílias. O espaço territorial é composto por 40 hectares, sendo que as famílias têm de cinco a dez hectares. Ler mais em: CAPA - Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor/ MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. Revelando os quilombos no Sul. Pelotas: Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor, 2010. p. 47. Disponível em: <https://capa.org.br/publicacoes/revelando-os-quilombos-no-sul/>. Acesso em: 17 mai. 2021.

e patriarcado, e me inseri no Assentamento Rondinha, localizado em Jóia/RS. Em Rondinha, fui colocada, propositalmente, na casa de um casal de professores que também faziam parte da direção da escola, com isso estive presente em reuniões, fiz entrevistas e conversas com a comunidade escolar. Aos poucos, fui me envolvendo com a metodologia de trabalho que hoje é minha predileta, a História oral.

- E, por último, o VERSUS – Vivência na realidade do *Sistema Único de Saúde*, vivência realizada na região metropolitana de Porto Alegre e que auxiliou a compreender o processo educativo como fator multidisciplinar e colaborativo entre várias áreas.

Nesse período já militava em prol das mulheres, mas ainda não havia organizações específicas para essa luta em Jaguarão, foi então que iniciamos a *Margaridas*⁷. A Coletiva foi criada em 2013, num sábado pela manhã na sala dos Diretórios Acadêmicos na UNIPAMPA Campus Jaguarão. Não tinha computador em casa e, portanto, vivia na universidade para estudar e digitar os trabalhos. No momento, estavam Letícia Mello e outros dois estudantes. Neste dia, Leticia e eu conversávamos sobre a necessidade de termos um mecanismo de luta e apoio a mulheres vítimas de qualquer tipo de violência dentro e fora da universidade, já que, havia acontecido um caso de estupro com uma estudante de Letras e ela sofreu muito julgamento na universidade, a moça inclusive pediu transferência e o crime ainda corre na justiça.

Esse crime e os comentários dos próprios colegas da UNIPAMPA nos fizeram refletir sobre a urgência de um instrumento que chegasse às mulheres e oferecesse, de alguma forma, um auxílio para que elas fossem ouvidas, para que a população soubesse que existem mulheres engajadas na causa feminista, para que a universidade se tornasse mais igualitária e, com isso, esperávamos também nos tornar exemplos para que os outros campi também construíssem coletivas autoorganizadas para atuar na causa.

⁷ Em Homenagem à paraibana Margarida Maria Alves (1933 - 1983), camponesa e uma das primeiras mulheres a liderar um sindicato no Brasil. Foi tesoureira e presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande por mais de 20 anos, sendo responsável por mover mais de 600 ações trabalhistas. Foi assassinada a mando de latifundiários na porta de sua casa. Mais informações em: FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **A trajetória político-educativa de Margarida Maria Alves: entre o velho e o novo sindicalismo rural**. João Pessoa/PR. 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4922?locale=pt_BR. Acesso em: 02 fev.2021.

Na imagem que segue (figura 4), o registro fotográfico da participação de parte do grupo com o ato *Apitação pela Democracia* no JaguarArte no Theatro Esperança - Jaguarão:

Figura 4 Apitação pela democracia - JaguarArte - Theatro Esperança 2016. Da esquerda para a direita: Jose Mambrum, Juliana Jung, Kênya Martins e Juliana Nunes.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O interesse por pesquisas com foco na vida das mulheres surgiu, como narrado inicialmente, durante a graduação. Mas não desde o início dela, pelo contrário, o processo que me levou a compreensão da ausência das mulheres nos escritos da História foi longo. Pouco a pouco, fui me reconhecendo como mulher e aguçando o desejo de estar entre outras mulheres; a *Coletiva Margaridas* talvez tenha sido o ponto de partida que fez urgir dentro de mim o desejo de escrever sobre elas, sobre nós, com elas, por elas e para todas, todos...

Michelle Perrot, professora emérita da *Universidade Paris VII*, foi a primeira historiadora das mulheres com quem tive contato. Em seus escritos, a pesquisadora apresentava a exclusão das mulheres da História, principalmente aquelas das classes populares, demonstrando, também, que as poucas fontes encontradas que descreviam as mulheres passavam pelas mãos dos homens (PERROT, 1988). Assim, eu percebo que, por muito tempo, fomos afastadas de mecanismos que nos oportunizassem pensar, escrever e falar sobre nós mesmas e quando conseguimos fazer tal exercício surge então muitas questões: Por quantos séculos não tivemos o direito de participar das decisões sobre nós mesmas? Quanto foi o sofrimento de vidas condicionadas a realizar vontades impostas? O que as nossas ancestrais

sonharam e foram impedidas de realizar? Quais profissões muitas sequer puderam tentar exercer?

Não tenho/temos respostas para essas perguntas, mas sabemos que não sou/somos as únicas a fazê-las. Esforços atemporais, liderados por mulheres de diferentes classes sociais, etnias, idades, credos, no sentido de inserir suas problemáticas na “pauta do dia”, ocorrem há séculos e em esfera internacional.

A partir desse percurso, já dá para notar que a escolha do tema para o Trabalho de Conclusão de Curso não poderia ser outra senão História das Mulheres. Orientada pela professora Dra. Cássia Daiane Macedo da Silveira, em 2014, pesquisei, entrevistei e escrevi a história de vida de duas senhoras, Francisca e Emília, trabalhadoras formais no período de 1950 a 1960, que ergueram suas vidas com muita dificuldade dentro de um contexto conservador e moralista, típico de uma cidade de interior como Jaguarão. Com elas, aprendi os gostos e desgostos da História Oral. Gostos, pelo fato de experimentar ser uma ouvinte na condição de pesquisadora, e desgostos, porque sabemos que a prática não condiz com as expectativas. Uma deliciosa aventura regada a cumplicidade, percepções, angústias, paciência, aprendizado mútuo e trabalho duro.

Em 2015, construímos outra organização feminista na cidade, o grupo *Mulheres de Fronteira/Mujeres de Frontera*⁸, nascido durante atividades realizadas em prol de pensar uma nova sociedade para melhorar as condições de vida e trabalho das mulheres, em especial das fronteiriças. Antes da existência oficial, nos reuníamos por anos, em diversos momentos, no intuito de traçar um diagnóstico conjunto da realidade e necessidades das mulheres de Jaguarão e Rio Branco/UY, organizamos as marchas binacionais, rodas de conversas, oficinas, mês de atividades, cineclubes, etc.

Desse modo, no vai e vem das conversas, se percebeu que era preciso mais do que atividades, havia uma necessidade concreta de unir a mulherada numa só organização e, assim, nasce o coletivo na intenção de integrar todos os grupos já existentes e a sociedade civil interessada em dar continuidade às várias lutas que

⁸ O *Mulheres de Fronteira/Mujeres de Frontera* é um movimento que aglutina as pautas que tratam das questões referentes as mulheres e se mostra como uma das principais ferramentas de articulação feminista da nossa fronteira. Dentro do coletivo, há mulheres de diferentes etnias e categorias sociais, há professoras, há trabalhadoras do comércio, há católicas, há umbandistas, há desempregadas, há camponesas, há jornalistas, há jovens, há idosas, há ativistas sociais e culturais, entre outras. Cada integrante auxilia a construir as bases do movimento. Nos preocupamos em manter contato com outros movimentos organizados e o resultado de longos processos de aproximação e trocas entre várias mulheres é o fortalecimento do coletivo.

temos. Colocamos sobre nós as tarefas sociais, políticas e também acadêmicas de sempre, seja lá em qual espaço estivermos, falar sobre/com/pelas mulheres, para que, com isso, a passo de formiguinha, possamos marcar com respeito e dignidade aquilo que queremos para todas as mulheres do mundo.

Colei grau em 28 de fevereiro de 2015 e meses depois me mudei para São José – SC a fim de prestar a seleção de mestrado em História na UDESC, programa este que eu já estava *namorando* há dois anos. Nessa época morei com minha comadre Pamela e suas filhas, Izabelly e Lara, ambas minhas afilhadas. A convivência com duas crianças em idade escolar, oportunizou a continuidade na Educação Básica, desta vez, como uma das responsáveis delas, já que mãe e pai trabalhavam e, por certo tempo, acompanhei reuniões, atividades, festas e demais ações das meninas na escola. Isso também fez com que me reaproximasse de questões experimentadas por mim na infância.

Certa vez, Izabelly, chegou em casa indignada, pois ela e suas colegas haviam sido proibidas de jogar futebol na quadra. De acordo com a professora de Educação Física, elas deveriam ficar satisfeitas com uma parte do pátio, que, de fato, não era apropriada como era a quadra. Iza, que na época deveria ter seus 9 anos, juntou mais algumas meninas e foram até a Direção conversar. A pergunta que elas fizeram foi: *Porque os meninos podem jogar futebol sempre na quadra e nós não?* A menina, na época tão pequena, mas tão consciente de seus direitos (também pudera, convivia com a mãe e a madrinha feministas), não podia compreender qual seria a diferenciação que teria com seus colegas, já que ela (e suas colegas) também gostava de jogar futebol. Esse fato, de certa forma, me marcou, pois basta um olhar atento para perceber que de fato esses espaços esportivos, tanto em escolas como em praças, são normalmente ocupados por homens (SOUSA; ALTMANN, 1999).

Após a aprovação no mestrado, fui morar em Florianópolis e lá comecei a vida de pós-graduanda. A pesquisa que iniciei era com o mesmo foco da anterior, História Oral com trabalhadoras, dessa vez priorizando o trabalho da pesca. Recebi bolsa de demanda social da CAPES, conheci ótimos trabalhos de pesquisa, participei de eventos maravilhosos, de grupos de pesquisa e fui aos poucos me aproximando das ações do programa.

Em 2016, questões pessoais, relacionadas principalmente a sensação decorrente de incapacidade acadêmica, e políticas, motivadas pela frustração e

sentimento de impotência frente ao golpe que retirou a presidenta Dilma do cargo, me fizeram trocar a rota e tudo aquilo que antes parecia estar encaminhado foi bruscamente modificado. Vivenciei na pele o significado do autoboicote, apesar de gostar dos estudos, nunca me adaptei integralmente ao universo acadêmico, na verdade não sei se há quem se adapte totalmente.

Interrompi o curso, fui desligada do programa, voltei para São José. Para me sustentar, passei a trabalhar como operadora de caixa no supermercado *Fort Atacadista*, me filiei ao Sindicato dos empregados do Comércio de São José e região. Parei, parcialmente, com a vida acadêmica e foquei em novos aprendizados. Sentia que precisava estar onde estava e, tempo depois, compreendi o que a vida estava preparando. Nesse período, muitos desdobramentos poderiam ser narrados, mas a História e a Memória também são feitas de silenciamento (POLLACK, 1989).

A vida dá suas voltas, em 2018, fui chamada para um concurso no qual tinha sido aprovada já fazia quatro anos, voltei para Jaguarão e hoje sou secretária escolar na *EEEF. Dr. Alcides Marques*. Nunca havia pisado nesta escola, mas ao começar a trabalhar ali, fui preenchida daquele sentimento bom de pertencimento, talvez seja aquela típica familiaridade que sentimos quando desejamos muito alguma coisa. Eu queria muito estar numa escola e continuo querendo.

Com o retorno, uma avalanche de ações também voltaram a fazer parte da minha vida. Inscrevi-me como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Educação e fiz o componente curricular condizente com o horário que não estaria trabalhando. Neste componente que conheci a professora Paula Bianchi, orientadora deste trabalho⁹. Logo após, me inscrevi na Especialização em Ensino de História (2018/2019), ofertada às sextas à noite e aos sábados, manhã e tarde, nesta o trabalho de conclusão, orientado novamente pela professora Dra. Cássia Silveira, foi sobre memória e patrimônio na Educação Básica. Entrei, ainda, no curso de Turismo. Sim, tudo ao mesmo tempo porque funciono melhor assim e amo respirar os estudos.

E sobre as tantas voltas, voltei a militar organicamente no feminismo, voltei com as aulas de dança, voltei a trabalhar pela escola de Samba *Aguenta se Puder*, voltei com a yoga, voltei a instrumentalizar jovens através de oficinas de educação

⁹ **Observação escrita por Professor João Carlos:** Embora a vida tenha dado voltas e eu esteja como orientador do trabalho, grande parte da orientação do estudo foi constituída por essa mulher guerreira, gentil e dedicada: Professora Paula Bianchi.

feminista e popular, em Jaguarão e Rio Branco. Além disso, cabe destacar que passei a integrar o CPERS/Sindicato, representando a escola em que trabalho, e que, em 2018/2019, fui conselheira pela Sociedade Independente Cultural no Conselho Municipal de Educação. Lugares onde adquiri nobres aprendizados.

No meio do ano de 2019, me inseri, desta vez, como aluna regular do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIPAMPA, abaixo segue a fotografia da acolhida (figura 5), no primeiro dia de aula.

Figura 5 Acolhida, turma 2019 - UNIPAMPA Campus Jaguarão.



Fonte: Site do curso, disponível em:

<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/2019/08/19/acolhida-aos-ingressantes-2019-02-ppgedu/>. Acesso em 06 set.2021.

O trabalho que busco desenvolver, mais uma vez, está relacionado à História das mulheres, agora o enfoque é nas docentes. Escolhi trabalhar com professoras de outra área, da Educação Física. Os motivos são muitos, na ordem prática, porque já quis fazer este curso, e na subjetiva, pelas lembranças que guardo das aulas no Ensino Fundamental e Médio, creio que também pelo que ocorreu à Iza. A experiência da EF é regada de muitas memórias, a forma como era realizada as aulas, o modo como se via essa matéria, as competições (futebol, handebol, etc), as diferenças entre meninas e meninos... Geralmente, é uma matéria em que se percebe muito mais essas questões de gênero, ao longo do trabalho tentaremos refletir melhor sobre isso.

É muito gratificante poder estudar e trabalhar na minha cidade natal, por tantos anos vi jovens que não puderam seguir os estudos porque aqui não havia universidade pública. A Unipampa representa um marco na vida de muitas pessoas

e o mestrado, por hora o único ofertado pelo campus Jaguarão, tem sido fortalecedor da formação continuada, tanto das próprias mestrandas e mestrandos, como das pessoas que participam das ações realizadas pelas e pelos estudantes.

Em relação à docência, apesar de estar ligada à educação, ainda não pratico institucionalmente a profissão na qual escolhi, mas compreendo que a docência não se dá apenas em locais formais, pois os espaços não formais também nos formam e formam outras pessoas (TARDIF, 2002). Minha prática, não se dá enquanto docente em uma escola – na verdade, nem sou historiadora (apesar da formação, ainda não tenho bagagem o suficiente para me sentir uma historiadora) –, nem sou professora (risos), mas forjo meu entusiasmo e amor através de outras atividades educativas, tais como a organização do Mês Binacional das Mulheres; do Jaguararte¹⁰; Cineclubes; Feira Alternativa de Literatura e Artes; Semana do Patrimônio de Jaguarão; e também no serviço formal que desenvolvo como secretária escolar.

Em 2020, fomos (estamos ainda) assolados por uma pandemia, algo que tomou proporções trágicas, principalmente num país cujo presidente ri das pessoas com a COVID19, não utiliza máscara e quer a todo custo que a vida siga normal, sem medidas de proteção, independente do efeito futuro que a falta de medidas trouxe e trará. O vírus, por si só, já trazia danos horrendos ao Brasil, somado a ele, tudo piorou, chegamos a ser epicentro do mundo¹¹ e as consequências vieram a galope, quase 600 mil pessoas mortas; a fome, a miséria, a desigualdade, o desemprego voltando a ser parte presente de milhões de brasileiras e brasileiros. Meio a esse caos, tentei manter o sentimento que me moveu para seguir os estudos. Algumas vezes conseguia, outras não. Mas unida a esperança, do verbo esperar de Paulo Freire (1992), mantive a chama acesa.

A aliança entre a Educação e a História, áreas cobertas por infinitas disputas políticas, têm produzido um novo sentido para a história que vivi, para o trabalho de pesquisa ora desenvolvido e para a história que almejo vivenciar com/na/pela docência. A pesquisa, as participantes, as histórias de vida, além de ter a ver com elas, também tem a ver comigo. Inteirar-me das histórias relacionadas às

¹⁰ Evento criado pela Sociedade Independente Cultural - SIC em 1992. O Jaguararte é um evento de caráter colaborativo que visa, principalmente, utilizar o Teatro Esperança como um espaço de fortalecimento e divulgação da diversidade artística da fronteira Jaguarão (Brasil) e Rio Branco (Uruguai).

¹¹ GORTÁZAR, Naiara Galarraga. Inação e desinformação do governo Bolsonaro agravam a pandemia. **El País** São Paulo. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-16/inacao-e-desinformacao-do-governo-bolsonaro-agravam-a-pandemia-no-brasil.html> Acesso em 05. jun. 2021.

experiências das mulheres vem sendo algo que me motiva enquanto estudante e aspirante à pesquisadora.

Após deixar meu coração falar um pouco, convido vocês a lerem este trabalho, construído a muitas mãos. Espero que ele desperte sentimentos, independente de quais sejam.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

2.1. GÊNERO E DOCÊNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DE ESTUDO

Esse relatório crítico-reflexivo é uma interlocução entre marcadores na qual me dedico como estudante, militante e profissional: História, Educação e Feminismo. Ao me debruçar na realização desse estudo, busco fazê-lo com o rigor científico característico das pesquisas, mas não deixo de carregar nele a concepção militante que desde o início me levou a projetá-lo. Nos parágrafos que seguem, será apresentada uma síntese do contexto que nos orientou a pensar na relevância dessa pesquisa.

Naquele momento em que escrevia a proposta inicial para essa investigação, 2019, o contexto brasileiro enfrentava (e segue enfrentando) duros problemas no que diz respeito às questões de desigualdades de gêneros, raça e classe¹² (IBGE, 2019). Havíamos vivido o processo de ruptura governamental, o “impeachment – golpe jurídico, parlamentar e midiático” (MORITZ; RITA, 2020, p. 211) – que removeu, no dia 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff da presidência da República. Diga-se de passagem, a primeira e única mulher a chegar ao cargo político mais importante da nação brasileira até o presente (BRAZ, 2017).

Com o Presidente Michel Temer, vimos ascender no Brasil, iniciativas contrárias aos debates sobre gênero. Programas que visam a promoção da igualdade entre as pessoas, como o “Escola sem Homofobia”, recebem o nome pejorativo de “*Kit gay*”¹³ e a afirmação de que as crianças seriam induzidas a homossexualidade. Câmaras municipais Brasil afora passaram a aprovar moções contrárias ao ensino de questões referentes a gênero/sexualidade na escola¹⁴. Em

¹² Ler mais em: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais - uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira - 2019. Rio de Janeiro, IBGE, 2019a. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em 02/01/2020.

¹³ O conhecido “Kit Gay”, nada mais era do que uma iniciativa governamental para combater a violência e o preconceito contra a população LGBT, de modo a auxiliar a formação docente sobre questões de gênero e sexualidade na escola. Ver mais em: CADERNO escola sem homofobia. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 02 dez. 2019.

¹⁴ À exemplo temos a Câmara de Londrina/PR que aprova a proibição de abordagens sobre as questões de gênero nas escolas. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norteenoroeste/noticia/2018/09/13/camara-de-londrina-aprova-projeto-que-proibe-abordagem-de-questoes-de-genero-em-escolas.ghtml>. Acesso em 02/01/2020.

meio a isso tudo, vivenciávamos o trágico assassinato da vereadora e militante dos direitos humanos, Marielle Franco¹⁵.

Pairando no ar o conservadorismo, as notícias falsas, conhecidas popularmente como *fake news*, tomaram conta das redes sociais e foram fortemente disseminadas com intuito de influenciar as escolhas eleitorais (ALMEIDA, 2018). É dentro desse contexto que o país elege com 55,13% dos votos válidos¹⁶, Jair Messias Bolsonaro, o político que exaltou o coronel torturador Brilhante Ustra¹⁷, durante a votação do impeachment de Dilma. No dia da posse, Bolsonaro evidenciou em seu discurso, que daquele momento em diante, lutaria para “combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores”¹⁸, reafirmando, assim, para quem e contra quem governaria.

Como se não bastasse, nesse mesmo viés, tramita no congresso, projetos de Lei como o 4893/20, que tipifica como crime de conduta quem nas dependências das escolas, independente do nível, “adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero”¹⁹. Junto deste, desde 2014, apresenta-se o projeto Escola sem Partido (PL 7180/14), que tem, entre seus objetivos, proibir o uso dos termos “ideologia de gênero”, “gênero” ou “orientação sexual” nas escolas²⁰. Enfim, projetos que pretendem eliminar da escola toda e qualquer ação que desenvolva reflexões para ultrapassar as normas e padrões culturais e sociais patriarcais, heteronormativos e coloniais.

A escola enquanto instituição que trabalha com conhecimento e que recebe - obrigatoriamente - estudantes desde a tenra idade, tem sido espaço de manutenção

¹⁵ Militante, negra, mãe, favelada, socióloga, vereadora da Câmara Municipal do Rio de Janeiro pelo PSOL. Marielle era e é reconhecida internacionalmente por ONGs, como a Anistia Internacional, por projetos de leis e reivindicações em defesa dos direitos da população LGBT e das mulheres pretas. Em 14 de março de 2018, Marielle Franco e Anderson Pedro Gomes (motorista que a acompanhava) foram assassinados a tiros. Até o momento, não se sabe quem foi/foram o/s mandantes do crime. No link abaixo, é possível encontrar um HQ com a inspiradora história de vida dela, algo que pode, inclusive, ser utilizado no exercício docente junto a crianças, jovens e adultos: <https://www.institutomariellefranco.org/hq>. Acesso em 18 set. 2021.

¹⁶ Ler mais em: : <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Outubro/eleicoes-2018-justica-eleitoral-conclui-totalizacao-dos-votos-do-segundo-turno>. Acesso em 20 set.2021.

¹⁷ Carlos Alberto Brilhante Ustra foi o coronel que, entre 1970 a 1974, chefiou o DOI-Codi (divisão de repressão e inteligência da ditadura), tendo sido o primeiro militar do regime a ser condenado pelos crimes de tortura e sequestro.

¹⁸ PLENÁRIO Posse Presidencial 01/01/2019, (19 min.:16s). Canal Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=17NWLcKRY-Y> . Acesso em 20 set.2021.

¹⁹ Ler mais em: <https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/>. Acesso em 20 set.2021.

²⁰ Ler mais em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2264281>. Acesso em 20 set.2021.

de relações desiguais, estabelecidas por uma ordem dominante que atende aos interesses conservadores e que, portanto, segrega, oprime e silencia quem dela não faz parte (LOURO, 1999). Por isso, se torna fundamental levantar com mais profundidade as problemáticas em torno dessas relações que culminam na manutenção de uma sociedade repleta de desigualdades e que não irá chegar ao pleno desenvolvimento enquanto não tratar assuntos, como este, com a seriedade e o comprometimento que lhe são necessários.

A opressão e o silenciamento das pessoas em situação de vulnerabilidade social, econômica e política, foram intensificados ainda mais com a chegada da Pandemia. Em 26 de fevereiro de 2020, temos em São Paulo - Brasil, o primeiro caso de infectados por Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV 2), tendo sido decretado pela OMS a pandemia no dia 11 de março de 2020 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). A partir de então, foram afetadas de forma mais acentuada a vida socioeconômica e educacional, as formas de se relacionar, de viver, de estudar e de trabalhar da população (BOAVENTURA, 2020).

O período de isolamento social motivado pelo vírus forçou que o trabalho docente fizesse uma transição do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial, fato que trouxe consigo desafios que envolveram desde o uso de recursos digitais, as condições de acesso docente/discente, até a inserção da prática de estudos/trabalho na rotina da casa. Nesse momento, o ambiente doméstico passou a incorporar o ambiente laboral e as casas viraram salas de aula. Junto disso, vimos contrastar mais fortemente as desigualdades socioeconômicas e de gênero que assolam a população.

Neste trabalho, a abordagem será sobre mulheres, professoras de Educação Física e suas vivências. A entrada das mulheres no mundo do trabalho é marcada, ao longo da história, pela divisão sexual, cabendo, culturalmente, a elas a realização de trabalhos voltados ao cuidado de outras pessoas, tais como enfermagem e magistério, considerado como prolongamento externo das funções maternas (CAMPOS, 2002). Com a nova configuração trazida pela pandemia, o público e o privado viraram, de fato, uma coisa só. No caso das mulheres professoras, vimos o quanto precisaram se adequar às novas exigências e o quanto essa jornada passou a ser desgastante.

Muitos estudos têm sido feitos para demonstrar como as diferenças de gênero afetam de formas distintas a vida das pessoas, seja no trabalho, seja no

lazer. Pesquisas como a “A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia”, de PESSOA *et al* (2021), têm demonstrado o impacto do isolamento na vida das professoras. Na investigação, revela-se que o ensino remoto comprometeu o tempo social e que este contexto pandêmico intensificou a sensação de sobrecarga, evidenciando também, a divisão desigual socializada para cada gênero (PESSOA, *et al*, 2021, p. 189).

Tendo em vista este contexto social somado às questões pessoais/profissionais apresentadas na autobiografia, o propósito abraçado neste trabalho é utilizar as narrativas de professoras de Educação Física para compreender, pelas suas vozes, os sentidos – através do ato de narrar e de escrever autobiografias – do que viveram e aprenderam no curso de suas vidas, dando ênfase às questões de gênero. Nessa perspectiva, buscamos dispositivos para apresentar a importância das abordagens que trazem a voz docente, de forma a contribuir com a formação continuada de professoras da rede pública de ensino, através da articulação de suas histórias de vida com as relações de gênero produzidas socialmente e demarcadas no ambiente familiar, social e docente.

Você que nos lê, deve estar se indagando, a mestrandia é graduada em História, então **por que escrever sobre mulheres professoras de EF?** O exercício de reflexão provocado por essa pergunta, fez com que fossem buscados na minha história de vida, outros elementos que também compõe essa motivação. Ao refletir para escrever a autobiografia, pude reviver um passado no qual tive essa área como uma das opções de estudo e profissão. A curiosidade não nasce por acaso, como narrado, havia um antigo desejo de adolescência em cursar EF, ligado principalmente pelo gosto de dançar e de jogar futebol. Ao construir o projeto, a união da História com a EF tornou-se a almejada novidade que impulsionou e solidificou este trabalho.

A proposta em si nasceu a partir de uma pesquisa rotineira na internet sobre histórias de mulheres no mundo acadêmico, em que me deparei com questionamentos sobre a história do trabalho de professoras. Essas profissionais que, assim como espero ser um dia, compartilham conhecimentos e vivem em um quase *eterno* fluxo de estudos, um desafio constante que a carreira docente possui. Sendo a Educação Física uma área que trata – pedagógica e cientificamente – sobre o corpo e o movimento, percebemos como um terreno instigante para refletir

sobre as questões ligadas a gênero e os estudos de histórias de vida ajudará na combinação de História e EF.

A EF foi, por muito tempo, uma profissão associada ao masculino e não acessível para o feminino, inclusive muitos esportes foram proibidos por lei para mulheres. As justificativas, hoje entendidas como infundadas, associavam o feminino a um sexo/corpo frágil, alegando que os exercícios poderiam danificar os órgãos ligados à reprodução – uma das funções principais das mulheres numa sociedade patriarcal (GOELLNER, 1999). Como vimos, esse campo está alicerçado historicamente em modelos sexistas e machistas, ligados às concepções de gênero da sociedade vigente.

Ainda que diante de contextos declaradamente conservadores, percebemos a existência de muitas mulheres atletas, tais como a Licenciada em EF e nadadora Maria Lenk²¹ (1915-2007), primeira brasileira a participar de uma Olimpíada; a ginasta negra Daiane dos Santos (1983), primeira atleta dessa modalidade a conquistar medalha de ouro para o país num Campeonato Mundial; a tenista Maria Esther Bueno (1939-2018), vencedora de vários títulos e, por conseguinte, considerada uma das melhores tenistas da América Latina; a futebolista Marta Silva (1986), eleita diversas vezes a melhor jogadora do mundo; a lutadora do UFC Amanda Nunes (1988), primeira brasileira a conquistar um cinturão nessa categoria; a futebolista Fernanda Tenório (1999), atleta uruguaia que luta pela profissionalização do futebol feminino em seu país; a velocista Déborah Rodríguez (1992), uruguaia que recebeu medalha bronze na categoria de 800 metros nos Jogos Pan-Americanos de 2019, em Lima.

Essa pequena demonstração traz mulheres que se destacaram, mas a indagação que fica é: quantas outras tiveram que nadar, jogar futebol, lutar para que estas, hoje reconhecidas com repercussão nos meios de comunicação, pudessem surgir e triunfar? Com isso, vemos que existem tantas vivências que podem ser significativas para potencializar as informações sobre a situação das mulheres da América Latina, que permanecem, por sua vez, desconhecidas ao grande público.

²¹ Sobre a trajetória histórica de Maria Lenk, indicamos a leitura da pesquisa *Primórdios da natação competitiva feminina: do “páreo elegância” aos jogos olímpicos de Los Angeles*, dos pesquisadores Fabiano Pries Devede e Sebastião Josué Votre. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a15.pdf>. Acesso em: 10 out.2020.

Ao nos aproximarmos das mulheres professoras de EF, encontramos alguns trabalhos, tais como o artigo de Paula Viviane Chiés²², intitulado "Você Desiste? Não desisto, e vou ficar bem na frente!: O sexismo nos relatos orais de professoras de Educação Física". Neste, a pesquisadora analisou a categoria gênero nas trajetórias de vida de três docentes formadas pela Escola Superior de Educação Física entre 1940 e 1950, são elas: Profa. Loyde Del Nero Daiuto; Profa. Ida Zabeu e Profa. Andreina Righini. Chiés aborda que em 1935, a referida instituição formou a primeira turma com mulheres na área. Entretanto, apresenta fragmentos de reportagens da época que diante desse momento histórico, exaltam a beleza das formandas, "eram valorizadas pela estética e como futuras mães, sem haver apreciação às inovações profissionais e sociais daquele acontecimento histórico, afora, às competências daquelas profissionais recém-formadas". (CHIÉS, 2019, p. 06).

Além desta pesquisa, encontramos algumas dissertações, tais como a de Daienne Gonçalves²³, intitulada "Memória, formação e Docência: Histórias de professoras da Educação Física da Educação infantil". Nesta foi abordado o percurso de duas professoras que atuam na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Porém, nesta obra (assim como em algumas outras encontradas) nos deparamos com o uso de nomes fictícios para as professoras, o que impossibilita sabermos quem realmente são e reconhecermos suas histórias.

Para fazer um levantamento de pesquisas sobre autobiografias de mulheres que se dedicam à docência de EF em Jaguarão e Rio Branco, buscamos no banco de teses e dissertações da CAPES dos últimos cinco anos, inicialmente através das palavras-chave "autobiografia", "Educação Física" e "Jaguarão" com o filtro de área de conhecimento e de concentração "educação". Não encontramos nenhum registro. Refizemos a busca mudando uma ou outra palavra-chave, substituindo, por exemplo, por "Histórias de vida", "Uruguai", "Formação docente", "Pesquisa Narrativa". Assim, surgiram pesquisas com os mais variados temas e enfoques, muitos se alinhavam a apenas um ou outro conceito, ou seja, não eram condizentes

²² CHIÉS, P. V. Você Desiste? Não desisto, e vou ficar bem na frente!: O sexismo nos relatos orais de professoras de Educação Física". *Recorde - Revista de História do Esporte*, v. 12, p. 1, 2019. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=EVuK9acAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em 19 dez.2021.

²³ GONÇALVES, Daienne. **Memória, formação e docência: histórias de professoras da educação física da educação infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/183623>. Acesso em dez/2021.

com o conjunto de palavras-chaves colocadas. Logo foi necessário refinar ainda mais para que surgisse aquilo que procuramos. Após refazer o processo, dessa vez com as palavras “pesquisa autobiográfica” e “professoras de educação física”, ainda assim, nenhum registro foi encontrado.

Nessa dificuldade de encontrar dissertações e teses com autobiografias de professoras da fronteira Jaguarão e/ou Rio Branco, revela-se um silenciamento e portanto, vemos a importância de pesquisas com esse enfoque. Se mal conhecemos a história de mulheres tidas como marcantes, o que podemos pensar sobre aquelas que estão ao nosso redor? O que estamos perdendo ao ignorar as mulheres que vivem na fronteira? O que elas têm a compartilhar conosco? Quem são elas, afinal? Foi pensando nessas perguntas que decidimos empenhar nossas forças para ouvir essas vozes vivas que guardam valiosos conhecimentos adquiridos.

A ausência de trabalhos na área de Formação docente e Gênero em Histórias de vida de professoras de Educação Física habitantes dessa região de fronteira foi, sem dúvidas, um dos principais motivos para a construção do projeto e desenvolvimento dessa pesquisa.

O espaço geográfico eleito para realizar a pesquisa foi a fronteira na qual resido. Jaguarão, cidade brasileira com menos de 30 mil habitantes, que faz fronteira com Rio Branco, no Uruguai, experimenta todas as relações sob a realidade “do lá e do cá”. Ser fronteira significa entender, desde a infância, que temos à nossa volta vizinhos que falam outro idioma, saber que logo “ali” podemos comprar determinados alimentos e produtos mais baratos, participar de movimentos sociais binacionais, fazer cursos ou aulas de dança do lado uruguaio, atravessar a ponte e ter em mente que estamos em outro país, mesmo que, de tão habitual, pareça ser o nosso lugar natural.

Na fronteira, relações políticas, culturais e econômicas se entrelaçam em conjunto com as múltiplas temporalidades que se articulam para criar experiências no ir e vir das pessoas. Assim, há nessa condição maior facilidade para conjecturar uma conexão entre dois mundos, igualmente parecidos e distintos em cultura, organização política, social, econômica e educacional. Considerando tal fato, a decisão foi abraçar as trabalhadoras brasileiras e uruguaias. Com essa abordagem, dispomos-nos a conhecer e relacionar duas formas de vida que se complementam e se distinguem na medida em que entendemos a fronteira como espaço que aproxima culturas e, portanto, cria diversas identidades (HALL, 2006, p. 12-13).

Mulheres, fronteiriças, professoras de Educação Física. A partir dessas marcações, criamos as implicações necessárias para estabelecer uma pesquisa em torno das problemáticas baseadas na construção daquilo que conhecemos como os papéis sexuais²⁴ (também chamados de sociais ou de gênero) na formação e ensino de Educação Física, dentro do contexto latinoamericano.

Nesse sentido, o presente trabalho trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa, na qual utilizamos como dispositivo de investigação as histórias de vida e, como técnica para a produção das fontes, a Pesquisa autobiográfica. A metodologia de Pesquisa Autobiográfica (AMADO; FERREIRA, 2014), por ter um caráter mais voltado à participação e à colaboração, tem tido maior procura na área educacional, principalmente porque a metodologia tradicional está distante dos problemas urgentes da Educação (GOODSON, 2004; NÓVOA, 1992; JOSSO, 2007).

Guacira Louro (2003), em “O gênero da Docência” reflete sobre o tema gênero na atuação e formação da sociedade, indagando sobre qual seria o gênero da escola:

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente "fabricam" os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola? (LOURO, 2003, p.88).

A autora ressalta que poderia responder a pergunta de duas formas. Uma delas é que o gênero da escola é feminino, pois a educação escolar é um local majoritariamente ocupado por mulheres, e também pelo fato de que “[...] os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança [...]” (LOURO, 2003, p. 88), aparatos relacionados tradicionalmente ao feminino. A outra possível resposta é que o gênero na docência seria masculino,

[...] pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento — e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens. [...] ainda que as

²⁴ Discurso apoiado na medicina e biologia, oriundo do século XIX, em que nas palavras de Perrot: “Discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. As mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (PERROT, 2006, p.177).

agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino — não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação "científicos" e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (LOURO, 2003, p. 88)

Por fim, a autora não opta por uma resposta em detrimento de outra, mas trás uma reflexão fundamental para os estudos que versam sobre a Educação, para ela: “a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2003, p. 89, grifo da autora). Pensando na assertiva da autora, a pesquisa se justifica pela importância de trazer ao debate da educação questões relacionadas a gênero e a docência, com vistas a colaborar na luta pela garantia das discussões sobre “gênero” no currículo da Educação Básica, nos cursos de graduação e nas formações docentes, especialmente sob o atual contexto brasileiro em que foi retirada da BNCC²⁵ a palavra gênero, na tentativa de invisibilizar tudo que o conceito representa e deslegitimar as conquistas progressistas dos últimos tempos.

Gênero é um conceito que traz em si inúmeras e constantes elaborações, mas nesta pesquisa será pensado pelo viés da Scott (1986), como categoria social de análise que interliga relações de saber e poder.

A investigação também se justifica por oportunizar formação continuada com viés de estimular *experiências/sentidos* (LARROSA, 2002) para professoras brasileiras e uruguaias da rede pública. Considerando a pouca oferta²⁶ de ações específicas para profissionais da EF na fronteira Jaguarão e Rio Branco, as atividades com enfoque na subjetividade docente, serão importantes, posto que:

A cultura profissional dos professores esteve cheia de distanciamento, de frieza e ocultação das emoções e da naturalidade do ser humano, o refletiu no trabalho conjunto dos professores com os alunos. A formação deve ser mais atitudinal no seu processo e na sua metodologia, permitindo mostrar as diferentes emoções, a fim de que os professores melhorem a comunicação, convivam nas instituições educacionais e transmitam essa educação aos alunos. (IMBERNÓN, 2010, p 39).

²⁵ O MEC retirou os termos gênero e orientação sexual dos documentos da Educação. Leia mais em: <https://catracalivre.com.br/educacao/mec-retira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-bncc/>. Acesso em: out /2020.

²⁶ Fato que constatado através do questionário respondido pelas professoras de EF.

Nesse sentido, o foco não foi trabalhar com conceitos específicos da área de EF (até porque não tenho subsídios para tal), focamos sim em trocas de experiências, por meio da constituição de um grupo de estudos, visando o compartilhamento de distintos saberes e aprendizados através de narrativas de histórias de vida. Portanto, o mesmo constitui-se em uma ação capaz de contribuir com a formação profissional mais crítica, além de promover através do projeto de extensão, um envolvimento maior das professoras com a Universidade, já que muitas delas não participam de atividades como esta há muitos anos. Junto disso, foi oportunizado as participantes, um contato direto entre as colegas de profissão residentes na fronteira Brasil e Uruguai, ajudando assim na percepção e reconhecimento de suas histórias, seus sentidos, suas experiências, etc.

As análises interpretativas deste trabalho se centralizam em torno das narrativas autobiográficas de quatro professoras de Educação Física. No trabalho de desenvolver as narrativas, estabelecemos o envolvimento de reflexões para alcançar as trajetórias docentes, através dos sentidos e significados das narradoras, foi possível conhecer a dimensão pessoal e profissional que constituem o ser professora, dessas professoras, na fronteira (TARDIF, 2014; NÓVOA, 1992). Tais autobiografias, no campo da Educação nos deram sustento para usar as histórias de vida como ferramenta de formação docente, mas ainda poderiam no campo da História, ser úteis como ponto de partida para compreender a construção da consciência histórica²⁷, já que, por meio dessas realidades, aproximamo-nos de aspectos sobre a história local, do trabalho, das mulheres e do cotidiano.

Considerando que o saber é algo construído em ambientes de socialização (TARDIF, 2014), o trabalho de campo, como já dito, foi realizado a partir de um projeto de extensão universitária, que oportunizou estabelecer atividades ao lado das professoras, em uma perspectiva colaborativa de formação continuada, visando criar um espaço de experiência, de fala e de reflexão. Atividades dessa natureza auxiliam na articulação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, demonstrando que a universidade tem papel na sociedade, especialmente no que tange à formação de professoras para o protagonismo e a autonomia, conscientizadas de sua história e de sua função social como educadoras. Com o projeto, foi possível romper com a

²⁷ Compreendida como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

separação entre teoria e prática, abarcando saberes que estão para além da dimensão escolar/universitária.

Em consonância com o propósito, como produto das ações desenvolvidas pelo grupo de estudos, houve a construção de autobiografias, material escrito por elas/nós, com foco a considerar questões que envolvam gênero em suas vivências pessoais e em sua formação docente. Nas escritas, as professoras contextualizam suas histórias, narram aspectos sensíveis às suas existências e posições no mundo vivido, atribuindo sentidos às suas trajetórias como mulheres, fronteiriças, trabalhadoras, professoras de Educação Física. Além das autobiografias escritas, construímos juntas um audiovisual para viabilizar a publicização das histórias das professoras. Ao adentrar um pouco nessas biografias, conseguimos vislumbrar um enorme campo de possibilidades e, mais do que isso, faz-nos refletir sobre a lacuna em torno dessas trajetórias e de tantas outras nos discursos populares e no próprio ensino formal.

Além disso, ressaltamos que, no processo de formação de professoras, é essencial levar em consideração os saberes docentes. Conforme Nóvoa (1992, p. 27), “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.” Dentro desses saberes, encontram-se os da experiência, que são constituídos através de dinâmicas sociais, econômicas, culturais e políticas vivenciadas no individual e no coletivo, e que se manifestam na formação de suas histórias de vida. Nóvoa (1995), em “Vidas de Professores”, destaca que não é possível separar o “eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” (NÓVOA, 1995, p. 9).

A socióloga Marie-Christine Josso trabalha nessa mesma perspectiva e se posiciona sobre o caráter indispensável que essas narrativas têm para a Educação e a formação docente:

Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. (JOSSO, 2007, p. 413).

Como foi possível observar, para a autora, todo projeto de formação deveria integrar a reflexão a partir da abordagem das experiências, motivações e percursos

sociais das pessoas envolvidas. Ainda de acordo com a autora, a análise das “histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos” (JOSSO, 2007, p. 413). Este trabalho se preocupa em estimular e abordar as reflexões permeadas nas narrativas das professoras, usando-as como fonte principal.

O projeto se alinha ao Mestrado Profissional em Educação por propor caminhos com vistas à qualificação da Educação Básica. Nesse sentido, a finalidade desta pesquisa é dar maior visibilidade às professoras como sujeitos de voz ativa; contribuir para a pesquisa com autobiografias; trazer elementos práticos para a formação de professoras, assim como colaborar com a busca por uma educação com maior equidade entre as pessoas.

A partir do dito até aqui, elencamos como problema de pesquisa desse estudo, a seguinte questão:

Quais saberes, relacionados às questões de gênero, emergem das experiências narradas escrita e oralmente pelas professoras que atuam na Educação Física, trabalhadoras das cidades fronteiriças Jaguarão e Rio Branco?

Deste modo, o objetivo principal desta investigação consiste em conhecer as concepções sobre gênero na relação com a docência de um grupo de professoras de Educação Física, residentes na região de fronteira Brasil e Uruguai, por meio de uma proposta de formação continuada.

Diante disso, são objetivos específicos:

- Compreender como as experiências vividas na formação docente por essas professoras indicam os sentidos atribuídos às relações de gênero na docência da EF;
- Destacar possíveis deslocamentos, resistências e subversões criadas pelas mulheres fronteiriças e professoras de EF que participaram da pesquisa no que tange ao padrão social e cultural hegemônico patriarcal;
- Identificar os atravessamentos comuns entre gênero e docência na EF produzidos pelas/nas narrativas das professoras participantes do estudo.

O relatório desta pesquisa foi organizado em oito capítulos. Os dois primeiros, como já vimos, contaram com a apresentação da autobiografia e as considerações iniciais, em que apresentou-se as principais motivações e objetivos do trabalho.

No terceiro, esboçam-se as considerações teóricas ao objeto de estudo, trazendo abordagens sobre dois eixos: 1) História das Mulheres, estudos de Gênero e Gênero na Educação Física e 2) formação de professoras. De modo a refletir, junto a diversos estudos, sobre as questões de gênero e os saberes necessários à docência, essenciais à formação docente atual.

O quarto capítulo traz a metodologia Pesquisa Narrativa Autobiográfica. Neste é apresentado desde o questionário de levantamento de dados e sua respectiva análise, até os recursos empregados para/no curso de extensão, enfatizando a discussão sobre Histórias de Vida e Narrativa como meio de obtenção de dados e elaboração de saberes docentes.

No quinto, está a *Dimensão Narrar-se*, em que são apresentadas as autobiografias escritas pelas participantes e colaboradoras ativas desta pesquisa, as professoras de EF: Ana Cecília Giménez Vázquez, Carla Teixeira Ferreira, Edna Gomes Costa e Luciane Pires Martins.

Em seguida, no sexto capítulo, aborda-se a *Dimensão Partilha*, em que apresenta-se a descrição-interpretativa dos encontros do projeto de extensão.

As análises obtidas a partir das narrativas (orais e escritos) das participantes são apresentadas no sétimo capítulo, com vistas a responder aos objetivos do trabalho.

E, por fim, as reflexões finais se preocupam em contemplar as perspectivas e os olhares diante do trabalho desenvolvido.

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS AO OBJETO DE ESTUDO

Esta seção se divide em dois momentos. O primeiro, busca apresentar o que a literatura traz sobre História das Mulheres, estudos de Gênero e Gênero na Educação Física, nesta parte da seção será possível refletir sobre a posição histórica das mulheres na sociedade, e conseqüentemente, no campo da EF. Em seguida, no segundo momento, discutiremos o histórico da formação de professores e professoras com vistas a defender as narrativas de histórias de vida como fatores de promoção de uma formação voltada ao protagonismo a partir da ação e da autorreflexão.

3.1 HISTÓRIAS DAS MULHERES, ESTUDOS DE GÊNERO E GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Façamos um exercício de pensamento: quando estamos realizando a leitura de qualquer texto científico e vemos o sobrenome da pessoa que o escreveu, geralmente, logo consideramos que se trata de um homem e, partindo disso, no nosso imaginário já se forma uma referência masculina. Dificilmente, o contrário irá acontecer. E isso não é por acaso, essa percepção tem raízes históricas e culturais.

Nas últimas décadas do século XX, a historiografia, acompanhando as abordagens qualitativas de pesquisa científica, sofreu diversas alterações tanto de viés teórico quanto metodológico (BOLÍVAR, SEGOVIA, 2018). Tais mudanças fizeram com que os estudos passassem a incorporar análises sobre pessoas e grupos sociais que viviam, até então, às margens da História. Numa dinâmica que envolvia as lutas sociais dos povos negros, das mulheres, do operariado, dos povos indígenas, etc., por direitos e justiça, somada a uma perspectiva de que todas as pessoas são sujeitos de suas próprias histórias, o interesse pelas camadas populares – antes não relevantes como fontes de pesquisa – passou a ter caráter essencial para as Ciências Humanas e Sociais (BOLIVAR, SEGOVIA, 2018).

A História das Mulheres nasceu em meio a tais mudanças e, aos poucos, consolidou-se como campo de análise que buscou compreender as figuras femininas em tempo e espaços distintos. Porém, é preciso ressaltar que a busca por incorporação das mulheres como protagonistas de suas vidas, vem de muito tempo e é movida pelas mãos de muitas mulheres. À exemplo disso, vemos no final do século XVIII, Olympe de Gouges, feminista e revolucionária partícipe da Revolução Francesa (1789 - 1799), escreveu, em oposição a Declaração dos direitos do

homem e cidadão (1789)²⁸, a Declaração dos direitos da mulher e cidadã (1791)²⁹. Nela, ecoou sua manifestação quanto à igualdade de direitos para as mulheres, reivindicando o direito ao trabalho, igualdade salarial, a participação política no parlamento, acesso à propriedade para mulheres casadas, modificação em leis, etc.

O lugar das mulheres socialmente aceito e reivindicado no mundo patriarcal era voltado fundamentalmente para os cuidados da casa e da família, mas, em determinados momentos, passou a ser necessária a inserção também no trabalho fora do lar, “à medida mesmo em que as transformações sociais e os acontecimentos políticos, como a Primeira Guerra Mundial, forçaram a entrada cada vez maior das mulheres no mundo público” (RAGO, 1995-1996, p. 22). Evidentemente, que quando se fala dessa inserção para fora do lar, trata-se de, em sua maioria, de mulheres brancas. As mulheres negras, há muito tempo, estavam inseridas no trabalho, inclusive há estudos que abordam que elas são mais precocemente postas a labuta, inclusive, com semelhante precariedade salarial e desigualdade racial aos dias de hoje³⁰. (BENTO, 1995)

A inclusão massiva das mulheres no mercado de trabalho, decorrente das mudanças econômicas, sociais e culturais do século XX, veio acompanhada de modificações na organização familiar e na estrutura social que não voltariam às mesmas configurações.

Prá e Cegatti (2016) apresentam a educação e a docência como os espaços historicamente que as mulheres se incorporaram mais facilmente no mundo do trabalho. Portanto, a feminização do magistério não é um fenômeno novo, ele se coloca no momento histórico em que eclodiram as revoluções burguesas e no período de fortalecimento das pautas feministas que reivindicavam igualdades de oportunidades. Esses embates foram muito importantes, porque deu início a

²⁸ DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

²⁹ DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ, 1791. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

³⁰ Recomendamos a leitura do texto: BENTO, Maria Aparecida da Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.3 n.2. 1995 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/10/16466-50750-1-PB.pdf>. Acesso em dez/2021.

inserção das mulheres em espaços antes considerados não aptos a elas (PRÁ; CEGATTI, 2016, p.215).

As autoras citadas desenvolveram um trabalho sobre gênero, educação e feminização do magistério utilizando como análise a dicotomia público/privado, para elas “as relações de gênero são estruturadas pelo vínculo das mulheres com a esfera doméstica (privada), situando-as em lugares subalternos na hierarquia entre os sexos e distanciando-as da esfera pública (política)” (idem, p. 216). Entretanto, ainda que fosse permitida a presença das mulheres nas escolas, existia o ensino específico para cada sexo. Para meninas, ensinavam-se atividades que fossem complementares às tarefas domésticas. Para meninos, caberiam atividades voltadas às tarefas que servissem ao serviço fora de casa (por isso a dicotomia público/privado).

Vimos que a divisão dos papéis de acordo com o sexo se estabelecia em vários ramos, incluindo o desporto. No período que compreende o Estado Novo no Brasil, vemos nascer a primeira legislação esportiva com o decreto-lei 3.199 de 14 de abril de 1941, nela se apresenta no 54º artigo uma proibição específica para mulheres: “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo [...] o Conselho Nacional de Desportos (CND) baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país” (BRASIL, 1941).

Em Silva (2012), vimos que determinações como estas, apoiadas por discurso médico, vinham para limitar os corpos femininos do espaço público e estavam em comum acordo com a ideologia hegemônica que associava às mulheres a geradora da “nova raça” (espaço privado), enquanto que aos homens cabia o compromisso de trazer glória à nação (espaço público). Portanto, o foco era proibir “quaisquer esportes ou práticas que viessem a masculinizar o seu corpo, torná-lo forte em demasia ou exibi-lo, além do moralmente aceitável, eram, naturalmente, considerados inadequados à mulher e, portanto, deveriam ser restritos aos homens” (SILVA, 2012, p. 02).

No campo do trabalho docente, Márcia Ferreira (2015) se debruça a refletir sobre o termo “natureza do trabalho docente”, apresentando estudos específicos sobre o assunto no Brasil. A pesquisadora trabalha a partir do histórico da concepção de que o trabalho docente seria uma função destinada às mulheres. Aponta que as principais análises influentes dos estudos de trabalho docente

ocorreram nos anos 1980, momento em que há uma reorganização de vários setores e a docência foi um destes. A autora destaca que não há possibilidade de falar em um único tipo de natureza do trabalho docente, pois este se reinventa a cada período e de acordo com aquilo que o Estado e o capitalismo esperam dele. No contexto de crescente inserção das mulheres na docência, Ferreira (2015) apresenta que essa feminilização inaugurou o trabalho docente como um ato de cuidado, tarefa na qual é atribuída às mulheres. A educação passa a ser exercida pela “vocação” e como tal tarefa é realizada por amor, não carece de ser um serviço bem remunerado.

As intelectuais Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj, ao pesquisarem a consolidação dos estudos de gênero nas Ciências Sociais, fazem uma síntese sobre como se configurou os estudos feministas em países como os Estados Unidos, explicando que a sua origem teve ligação com os “movimentos de protestos nas universidades americanas ao longo da década de sessenta” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 185). As autoras evidenciam a importância das acadêmicas feministas norte-americanas para a criação de cursos e de cadeiras voltadas aos estudos das mulheres e das relações entre os gêneros. Já no Brasil, elas abordam que o caminho se deu de maneira distinta e apontam dois motivos: o primeiro, relacionado aos problemas sociais, em uma sociedade altamente desigual que teriam imposto ao feminismo brasileiro uma orientação muito mais moderada em torno do conflito entre os sexos; já a segunda razão, estaria ligada à própria origem do feminismo brasileiro, pois “algumas versões de sua história consideram que o feminismo apareceu primeiro na Academia” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 3).

As feministas acadêmicas buscaram, entre seus pares, o devido reconhecimento científico para seu novo campo de atuação, que tinha como foco retirar a invisibilidade das mulheres no mundo intelectual:

Os Estudos sobre Mulher, Estudos de Gênero ou de Relações de Gênero foram as fórmulas encontradas para institucionalizar a reflexão impulsionada pelo diálogo com o feminismo na academia brasileira. A escolha de uma ou outra destas denominações não é ingênua nem arbitrária, pelo contrário, remete às controvérsias sobre a natureza e os limites desta área de estudos. Na década de setenta "estudos sobre mulher" foi a denominação mais comum utilizada para caracterizar esta nova área. Livros, artigos e seminários fazem constar de seus títulos o termo mulher e pretendem, principalmente, preencher lacunas do conhecimento sobre a situação das mulheres nas mais variadas esferas da vida e ressaltar/denunciar a posição de exploração/subordinação/opressão a que estavam submetidas na sociedade brasileira. (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 4, grifos das autoras).

Como é possível observar no excerto acima, era usual falar de “estudos sobre mulher”. O termo “gênero” apenas começa a ser usado como categoria analítica no Brasil depois da década de 1980, trazendo para o debate as relações históricas, sociais e culturais entre homens e mulheres, retirando, com isso, qualquer traço que envolvesse explicações biológicas. Nesse sentido, apresentam que o uso de gênero “em substituição aos termos mulher e feminismo favoreceu a aceitação acadêmica desta área de pesquisa, na medida em que despolitizou uma problemática que, tendo se originado no movimento feminista, mobilizava preconceitos” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 4-5). Diferentemente de países como a França, onde não se usa o conceito de gênero, no Brasil, o termo tornou-se hegemônico para tratar questões referentes às mulheres.

Uma das obras de renome sobre a temática, traduzida e amplamente utilizada entre as pesquisadoras brasileiras, inclusive é a perspectiva adotada nesta pesquisa, foi produzida pela historiadora norte-americana Joan Scott, chamada *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. No artigo, trabalha-se a história do gênero enquanto conceito e as discussões trazidas a partir da inserção desse termo no campo das Ciências Humanas. Scott (2016, p. 12) traz questões importantes, a exemplo: “Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas?” e “Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?”. A autora pontua que as respostas para essas perguntas vão depender precisamente do debate do gênero como categoria analítica (SCOTT, 2016).

Scott (2016) também tece análises contundentes sobre gênero e começa afirmando que ele foi utilizado como forma de substituição à palavra “mulheres”. O termo gênero tem sido escolhido hegemonicamente por possuir conotação tida como mais séria e objetiva do que “mulheres”; e que “história das mulheres” demonstra uma posição política em que as mulheres são partícipes, construtoras e produtoras de História, enquanto que a palavra “gênero” apenas, nas palavras de SCOTT “inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica. Este uso de ‘gênero’ é um aspecto que a gente poderia chamar de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 1980” (idem, p. 13-14). Outra crítica que a historiadora faz se refere ao gênero entendido como estudo das relações entre homens e mulheres, pois assim o termo é “igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro”

(SCOTT, 2016, p. 14). Em outras palavras, tal uso só aceita o estudo da relação entre os sexos, não aceitando estudá-los independentemente.

Nesse contexto, a partir do pressuposto que as funções adequadas para serem desempenhadas por mulheres e por homens é criação social e, portanto, varia de cultura para cultura; os estudos de gênero servem como categoria analítica para compreender como se dá essa significação historicamente. Quando se fala em gênero, quer dizer que se fala na categoria de análise que busca traçar diferenciações ocorridas não só pela diferença no sexo biológico, mas, também, por aspectos/mecanismos determinados por instituições culturais e sociais que marcam os papéis atribuídos às categorias de homens e mulheres em diferentes sociedades. Ainda para Scott, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...] é uma forma primeira de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 2016, p. 28), sendo essas relações regidas por desigualdades de poder que devem ser pensadas através das perspectivas de, no mínimo, três eixos: classe, raça e gênero.

Maria Eunice F. Guedes (1995), em *Gênero, o que é isso?*, afirma que o segundo momento da história da construção do conceito de gênero se deu no seio dos movimentos sociais e acadêmicos, podendo ser agregado ao famoso *slogan* que circulava no país nas décadas de 1980 e 1990: “o cotidiano é político”. A estudiosa aponta que a preocupação do período era muito mais do que visibilizar a mulher: era preciso “entender o *Sujeito Mulher*, a Identidade Feminina, desvendando as relações do cotidiano” (GUEDES, 1995, p. 7, grifos da autora). Dessa forma, foi se operacionalizando a construção dos estudos nos quais as mulheres tiveram e têm como foco suas vivências, seus dilemas e paradigmas socioculturais e históricos. Essas questões são importantes, pois nos ajudam a entender historicamente os percursos atravessados pelas teorias que colocam as mulheres em destaque.

Os estudos de gênero na EF, área construída pelo prisma das ciências médicas e da saúde, passou pelo importante desafio no sentido de desenvolver formas para se distanciar dos determinismos biológicos (JUNIOR; 2001). No artigo *Estudos de gênero na Educação Física Brasileira* (2011), de Fabiano Pries Devede *et al*, vemos que a EF, até então muito ligada a preceitos biologicistas que justificavam a exclusão das mulheres na área, inicia a seguir a tendência de outras áreas somado às mobilizações feministas. A partir de 1970, se intensificando em 1980, passa-se a refletir sobre as questões de gênero a partir de três correntes: marxista,

culturalista e pós-estruturalista (DEVIDE *et al.*, 2011, p. 93). Ao realizarem o mapeamento do quadro teórico dos estudos de gênero na EF no Brasil, percebem que a maior parte dos estudos está relacionada a metodologias de ensino, aos estereótipos das práticas corporais, aos mecanismos de inclusão e exclusão, a História das Mulheres na área, as representações de gênero na mídia, as mulheres em posições de comando na área e as identidades de gênero.

Trazendo o debate para se pensar a problemática do gênero no ambiente de formação acadêmica, Pedrona Serra Payeras *et al.* (2016) pesquisaram os cursos de graduação em Ciências de La Actividade Física y El Deporte (CAFyD) de dezesseis universidades públicas da Espanha, e juntaram uma amostra de mais de setecentos guias de currículos, disponíveis nos sites das universidades, para investigar sobre como se deram as questões de gênero inseridas nesses materiais curriculares. Através da análise dos discursos presentes nesses guias, foi possível construir as bases para entender como o professorado se posicionava frente às relações que compunham a dinâmica cultural entre mulheres e homens.

O estudo se deu com duas fases, sendo a primeira etapa descritiva e quantitativa, na qual se buscou em todos as guias termos como “coeducación, mixto/a, discriminación, equidad, igualdad, feminismo, género, sexo, hombre(s), y mujer(es)” (PAYERAS *et al.*, 2016, p. 824). A segunda fase contou com a análise de discurso de 54 desses guias, em que a “análisis del discurso explora cómo el lenguaje contribuye a reproducir las relaciones de poder y permite realizar diferentes lecturas analíticas de los textos” (VAN DIJK, 2009 *apud* PAYERAS *et al.*, 2016, p. 825). Sendo assim, as autoras dividiram o levantamento em cinco categorias de análises, sendo elas:

Las cinco categorías establecidas son: 1. Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia; 2. Presencia superficial o ‘políticamente correcta’; 3. Reproduciendo a mujeres (débiles, pasivas y oprimidas), y a hombres; 4. Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias; y, 5. Transformación de las relaciones de género. (PAYERAS *et al.*, 2016, p. 825).

A partir dessa categorização, as pesquisadoras perceberam que 74,6% desses guias não mencionam nenhum termo que faça referência ao conhecimento sobre mulheres e suas experiências: “destaca la ausencia de referencias a la experiencia y realidad de las mujeres o a la influencia de los modelos y relaciones de

género en la práctica deportiva” (PAYERAS *et al.*, 2016, p. 825). Nessa categoria, é reforçada a ideia de que a educação mista seria, por si só, uma forma de igualdade. Porém, conforme as autoras abordam, isso corroborou para a existência e reforço da “anulación de la diferencia, e implicó la implantación de un modelo de EF androcéntrico em el que las actividades próximas a los intereses y experiencias de las niñas son ignoradas o menospreciadas” (PAYERAS *et al.*, 2016, p. 825). Quanto à presença superficial dos conceitos, ou como as estudiosas chamam de “politicamente correta”, foi verificado que 18,4% se ajustam ao que trata a legislação sobre a necessidade de abordar tais assuntos nos currículos, porém sem grandes desenvolvimentos que permitam pensar em aprendizados significativos na prática: “leyes de igualdad efectiva han llevado a una corrección formal em muchos documentos oficiales pero posteriormente no se mantiene en la parte específica de la asignatura, redactada por el profesorado.” (PAYERAS *et al.*, 2016, p. 826).

Por meio desse estudo, é possível perceber elementos interessantes, como a pouca inserção de conhecimentos específicos sobre as mulheres e, quando há essa inserção, geralmente ela vem acompanhada de temas ligados às funções reprodutivas (gravidez). Em alguns casos, até existe a inclusão de aspectos fisiológicos e biológicos específicos das mulheres, mas esses conteúdos são colocados nos guias em uma posição de invisibilidade, o conteúdo somente aparece “clasificado como ‘otros’ [...], suelen estar al final del programa, em un bloque aparte, situando los asuntos de la mujer como una cuestión menor. El modelo es El cuerpo masculino – joven y blanco –” (PAYERAS *et al.*, 2016, p. 827).

Com tais apontamentos, as estudiosas refletem sobre as estatísticas que mostram a pouca participação das meninas nas atividades de Educação Física escolar, indicando que compreender a fundo as questões de gênero pode ajudar a responder os porquês de esse fato ser recorrente. Expor tal problema sem o mínimo de embasamento pode contribuir para induzir “un discurso donde las mujeres son el ‘problema’, pues participan menos y no están motivadas para la práctica deportiva.” (PAYERAS *et al.*, 2016, p. 827).

No Brasil, a tese *Bela, Maternal e Feminina: imagens da mulher na Revista Educação física*, de Silvana Vilodre Goellner (1999), nos mostra que os esportes foram utilizados como forma de propagar um conceito de nação e nacionalidade, bem como de representação de feminilidade e masculinidade através dos corpos e de determinadas funções que, nesse contexto, eles poderiam ou não realizar.

Inclusive, aborda que, em 1941, o General Newton Cavalcanti e o Conselho Nacional dos Desportos outorgaram leis proibindo determinadas práticas às mulheres, tais como nos mostra o trecho da Revista Educação Phisica (1941, p. 75, *apud* GOELLNER, 1999, p. 144): “neste gênero deve ser terminantemente proibida a prática de futebol, rugby, polo, waterpolo, por constituírem desportos violentos e não adaptáveis ao sexo feminino”.

Nesse sentido, compreender quais são os caminhos trilhados pelas mulheres no processo de formação docente e de atuação na área de Educação Física serve como um aporte reflexivo que nos auxilia a verificar as dificuldades concretas da temática gênero/formação docente, que, muito provavelmente, são parecidas com outros estados/países. A partir da abordagem microanalítica, será possível realizar o estudo de determinada realidade, a partir das vozes das próprias envolvidas dentro dela, de modo a perceber como as relações de gênero atuam (ou tentam atuar) nas trajetórias das participantes da pesquisa.

Com esse breve levantamento bibliográfico, é possível entender, ainda que resumidamente, como se deu o percurso teórico das discussões sobre gênero. Sem ignorar as críticas pertinentes, é preciso compreender a importância que os estudos de gênero têm para a compreensão das trajetórias das mulheres e suas relações no mundo, pois, por meio deles, é possível identificar transformações, permanências, rupturas e uma série de obras que trazem ricas abordagens evidenciando e relacionando a atuação de mulheres na economia, na política, na universidade, no trabalho, no lar, na maternidade, etc.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Ao trabalhar com a formação de professoras, é preciso estar consciente de que essa é uma questão que causa preocupação em muitas e muitos agentes sociais (CANDAU, 2007). Não é de hoje que universidades, escolas, gestoras e gestores, profissionais, estudantes e instituições em geral colocam em suas agendas a urgência em debater e trazer sugestões para criação e/ou fortalecimento de políticas educacionais voltadas ao professorado, seja em nível local, regional ou federal. E por qual motivo é tão urgente essa discussão? É evidente que uma das premissas para uma Educação de qualidade é a formação de qualidade daquelas e daqueles profissionais que irão exercê-la no dia a dia. Porém, essa construção não

se dá de forma tão coesa e simplista; muito pelo contrário, ela é constantemente marcada por conflitos.

Observa-se, ao longo da História, que a Educação e conseqüentemente, a EF, também possui uma cultura institucionalizada e elaborada de acordo com os interesses e as mudanças da conjuntura na qual se insere. Torna-se relevante fazer uma breve apresentação histórica sobre a formação docente brasileira.

No período do Brasil colonial, não houve preocupação com a formação de professoras e professores. A mesma, aparentemente, ganhou espaço após a Independência, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, datada de outubro de 1827 e que dispõe sobre a responsabilidade de formação dos professores para o método mútuo, exigido na época. Nesse mesmo contexto, datado de 1828, foi produzido o primeiro livro brasileiro sobre a EF, sendo este intitulado de *Tratado de Educação Física-Moral dos Meninos*, com a autoria do médico pernambucano, Joaquim Jerônimo Serpa (GUTIERREZ, 1972, p. 47). O tratado estabelecia a EF e a educação moral como complementares, apresentando desde já, os desdobramentos pelas quais a área está atrelada ao longo de sua história.

De acordo com Dermeval Saviani, no artigo *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, em 1834, foi lançado o Ato Adicional e, então, o ensino primário passou a ser responsabilidade das províncias, que criaram, por sua vez, as Escolas Normais. O Rio de Janeiro foi o pioneiro ao fundar a primeira Escola Normal, em 1835, enquanto que o Rio Grande do Sul foi a sexta província a seguir esse modelo de instituição escolar, em 1869.

Anos mais tarde, em 1854, com a reforma *Couto Ferraz*, a EF passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras, porém a implementação da lei ocorreu lentamente, tendo seu início na então capital do país, Rio de Janeiro. Nesta capital foi que a EF, na época chamada de *Ginástica*, passou a integrar os conteúdos de ensino escolar, bem como esteve presente em espaços militares (DARIDO, 2012, p.25).

As Escolas Normais tiveram sua expansão e consolidação entre 1890 a 1932, e, naquele momento, o foco estava no domínio do conteúdo que seria transmitido e não no preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009). Na EF, desenvolvida por militares, a concepção do que deveria ser transmitido e praticado estava orientada pela visão higienista em que o valor estava em ensinar hábitos de higiene e saúde, sendo que os exercícios deveriam ir ao encontro do

desenvolvimento físico e moral. Nesse período, “não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar”, não se compreendia a EF como uma área que precisasse de fundamentação teórica, ela era vinculada à prática, portanto qualquer pessoa que já a tivesse praticado poderia lecionar (DARIDO, 2012, p.26).

Entre 1932 e 1939, foram criados os Institutos de Educação, locais voltados não somente para o ensino como também para a pesquisa. Em março de 1932, houve uma nova reforma instituída pelo decreto n. 3.810, no qual Anísio Teixeira, com o objetivo de instituir uma nova cultura educacional, transformou a Escola Normal em Escola de Professores (SAVIANI, 2009). Posteriormente, esses institutos se transformaram em universidades e, a partir do decreto-lei n. 1.190 de 1939, a formação docente começou a incorporar o modelo de organização de cursos de licenciatura conhecido como esquema 3+1, na qual três anos seria para estudar componentes específicos e um ano para a formação didática (*id.*, 2009, p. 145).

Durante o golpe civil militar que marcou o início da Ditadura em 1964, o ensino primário e médio passou a ser denominado de primeiro grau e segundo grau. Nesse novo modelo, o curso normal desapareceu e se instituiu uma habilitação específica de segundo grau para a realização do magistério em primeiro grau, como explica Saviani: “[...] organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Após movimentos que visavam à reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, em 1996, foi assinada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Porém, conforme Saviani, a legislação não trouxe mudanças significativas, assim como as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em 2006. Esse percurso temporal demonstra a falta de políticas para formação docente com vistas a preparar o professorado para os problemas da educação escolar do Brasil (*id.*, 2009, p. 148).

No livro *Professores no Brasil: novos cenários de formação* (2019), organizado por Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, as pesquisadoras realizam uma investigação envolvendo docentes, estudantes de licenciaturas e formadoras/es de docentes, por meio de um levantamento de dados em documentos relacionados às políticas docentes e às próprias formações, tais como normas, leis,

orientações, cursos, propostas formativas em geral. Com essa pesquisa, é possível “[...] entender como tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas” (GATTI *et al.*, 2019, p. 15).

No âmbito da EF, vê-se diversas tentativas de buscar romper com o modelo tradicional, mecanicista e esportivista, no qual valorizava-se muito mais o saber fazer do que a experimentação para uma aprendizagem significativa. Essa visão foi predominante na EF por muitas décadas, especialmente de 1970, 1980 e 1990, e ainda hoje permanece se fazendo presente (DARIDO, 2012). Em busca de romper com essa concepção limitante, intelectuais passaram a refletir e buscaram assim, ampliar o rol de concepções pedagógicas da área, partindo à pensá-la de forma mais aberta, em suas mais variadas potencialidades, e não somente a partir de conteúdos esportivos.

De acordo com GATTI, *et al.*, a institucionalização histórica da formação de professoras e professores têm se modificado nos últimos séculos pelo rápido avanço tecnológico. Nesse sentido, utilizam o sociólogo espanhol Manuel Castells (2006) para refletir sobre as diferenças trazidas pela tecnologia da comunicação, uma das grandes responsáveis por processos de inclusão e de exclusão na sociedade. Além disso, afirmam que “as transições que se operam no mundo do trabalho vêm acarretando, também, a emergência de condições de vulnerabilidade social e de precariedade de subsistência (...)” (GATTI *et al.*, 2019, p. 17). Tais questões são características de um sistema que se coloca lado a lado com a cultura do individualismo, fato que induz a construção de um sujeito com novas personalidades e que demanda a formação “das pessoas em novo paradigma cognitivo e ético-social” (*id.*, 2019, p. 18).

Há alguns aspectos que Antônio Nóvoa (1992), em seu texto intitulado *Formação de professores e profissão docente*, considera importantes para auxiliar e desenvolver as habilidades de professoras e professores:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 13).

E essa formação, que não ocorre sob um processo uno e linear, parte de um envolvimento constante e deve ser voltado às percepções das pessoas, considerando suas experiências de vida no mundo. Nóvoa (1992), assim, é incisivo quando aborda que a formação docente não deve ser apenas uma mera acumulação de atividades profissionais, tais como cursos, técnicas, conteúdos. Jacques Therrien (1993) também critica o processo de formação que, por décadas, foi marcado pelo compartilhamento dos saberes “numa perspectiva de educação limitada à tarefa de meros transmissores desses saberes, como técnicos especializados em ‘repetir’ os conhecimentos produzidos por outros.” (THERRIEN, 1993, p. 3). Contemporaneamente, novos debates tomam conta do cenário educacional e identifica-se que há uma pluralidade de saberes histórico-culturais, sendo a categoria docente constituída por meio dessa diversidade (TARDIF, 2014).

O processo de formação tradicional, em que se busca acumular conhecimentos para posteriormente transmiti-los, sem qualquer reflexão, seguindo uma lógica “mecânica”, já não é aceitável para classificar a prática docente. A Educação é uma relação que não floresce na sua plenitude se conduzida por uma simples transmissão, assim “[...] a ‘relação ao saber’, para um sujeito individual ou coletivo, vem da necessidade de analisar sua situação, sua posição, sua prática e sua história para lhe dar seu sentido próprio” (BEILLEROT, 1989, p. 189).

Donald Schön (2000) com vistas a refletir sobre a importância do professorado pensar e analisar as suas próprias práticas, criou o conceito de *reflexão-na-ação*, explica:

Ao observar o *processo* de ação, tentando fazer como vi uma pessoa habilidosa fazer, reflito-na-ação tanto sobre o processo que observei quanto sobre minhas tentativas de reproduzi-lo. [...]. Posso quebrar em partes todo o gesto que imitei, tentando ver o que, em cada parte, torna minha tentativa de reprodução certa ou errada. [...] sou capaz de refletir sobre os critérios que guiam minhas percepções de adequação ou inadequação (SCHÖN, 2000, p. 92, grifo do autor).

Desse modo, paralela a prática docente, a *reflexão-na-ação*, sugere o pensamento, a reestruturação e reorganização no decorrer da atividade e logo em seguida, a reflexão sobre essa atividade realizada (*id*, 2000). Um modo de estimular tal reflexão está na construção autobiográfica da nossa vida (GOODSON, 2004; JOSSO, 2007).

No que diz respeito a formação em EF, no artigo *Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física*, publicado em 2010, a pesquisadora Zenólia Figueiredo reflete, sob o viés da Sociologia, a respeito da formação e das transformações das identidades utilizando autobiografias do professorado. Para a autora, “é possível caracterizar o processo de formação de professores de educação física como uma forma de socialização, como um processo de identificação, de construção de identidade, de pertença e de relação” (FIGUEIREDO, 2010, p. 154). Além disso, considera que essa formação viabiliza não só a efetivação de uma identidade, mas de uma série de identidades, que poderão ser diferentes de acordo com o momento e com o contraste entre os saberes, os interesses e as vivências das e dos docentes, dentro e fora do espaço escolar.

A identidade profissional é autoformada por outros saberes, que vão desde saberes oriundos da prática docente até saberes relacionados às instituições sociais, vivências, desejos e escolhas dos sujeitos. Figueiredo (2010), ao pesquisar estudantes de Licenciatura em Educação Física, percebeu que a definição da escolha do curso está relacionada ao prévio reconhecimento de conteúdos como esporte, dança e ginástica, e que tais conteúdos já fazem ou fizeram parte de maneira recorrente das experiências sociocorporais dessas pessoas. Ou seja, as trajetórias das e dos estudantes marcam suas relações com a profissão e também são consideradas no processo de formação docente, assim a pesquisadora explica que: “algumas experiências transformam-se em estratégias tanto para hierarquizar/valorizar unidades curriculares no interior do curso, quanto para escolher e se relacionar com os saberes dessas unidades.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 156-157).

O reconhecimento da importância dos saberes que emergem das histórias de vida das pessoas demorou a ocorrer, de acordo com Goodson (2007) por muito tempo essas narrativas foram consideradas sem relevância acadêmica e formativa. Mas essa concepção se transformou e hoje se compreende que “[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”(GOODSON, 2007, p. 71).

Nesta pesquisa, se reconhece a potencialidade do uso dos saberes que emergem das histórias de vida de cada professora, compreendendo que a formação

docente e conseqüentemente, a educação, só tem a ganhar ao se utilizar das reflexões críticas oportunizadas pela construção de narrativas autobiográficas.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste trabalho, utilizamos a *Pesquisa Autobiográfica* (AMADO; FERREIRA, 2014), como ferramenta metodológica para construção e produção de dados científicos, tendo como dispositivo de investigação as histórias de vida, produzidas numa perspectiva estratégica de formação docente (GOODSON, 2004; NÓVOA, 1992; JOSSO, 2007). Uma das premissas implicadas no trabalho com narrativas autobiográficas é a participação e o comprometimento das pessoas envolvidas. Visto que,

Os estudos (auto)biográficos consistem num tipo de investigação que visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respectiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiverem lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos (e.g., pais, irmãos, colegas, patrões) e de sistemas (e.g., família, escola, emprego). (AMADO; FERREIRA, 2014).

Sendo assim, esta abordagem que têm carácter qualitativo, busca compreender “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” (ANDRÉ, 2005, p. 47). Bolívar e Segovia (2018), ao falar sobre a metodologia qualitativa, destacam que o seu crescimento no campo das Ciências Sociais tem se dado em paralelo com a metodologia biográfico-narrativa, tornando possível recuperar memórias históricas e assim “[...] mostrar la otra historia (la personal, silenciada y oculta), rescatar las identidades comunitarias en riesgo de olvido y mostrar retratos culturales y psicoanalíticos de grupos sociales [...]”. (2018, p. 799).

As metodologias qualitativas na ciência partem do momento histórico em que estão situadas, é o espírito de cada época que sustenta a forma com que ela irá se relacionar dentro e fora da ciência. A escolha da nossa metodologia de trabalho, como não seria diferente, se vincula a essa concepção, já que no Brasil e na América Latina em geral, o uso das narrativas têm se fortificado no campo da formação docente a partir da década de 1980 e ganhado fôlego suficiente para entusiasmar pesquisadoras e pesquisadores.

Inicialmente, a proposta seria realizar o trabalho a partir da metodologia de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), método de pesquisa social com foco em constituir ações coletivas e participativas, para produzir coletivamente instrumentos de pensamento que contribuam para a formação profissional, pedagógica e social

consciente das pessoas envolvidas, possibilitando um espaço em que haja, a partir da tomada de decisões, o estímulo à reflexão, à crítica, ao protagonismo e à autonomia. Entretanto, no momento de qualificação do projeto, a banca – composta pelo professor Dr. Fabiano Devede (UFF -RJ) e pela professora Dra. Juliana Machado (UNIPAMPA -RS) – fez sugestões que nos ajudaram na percepção de que seria necessário seguir outro caminho, um caminho que viesse mais ao encontro da nossa intenção de pesquisa.

Nesse momento, a *Pesquisa Autobiográfica* veio como possibilidade de recurso metodológico para investigar as concepções de gênero na História de vida de professoras e suas conseqüentes implicações na prática em Educação Física. Apoiamo-nos, teoricamente, em estudiosas e estudiosos que apostam nesse método como forma de destacar as singularidades das histórias de vida, utilizando-o como meio para compreensão do ser, fazer, saber docente, sendo alguns destes: Goodson (2004), Nóvoa (1992-2010-2000), Bueno (2002), Figueiredo (2010), Josso (2007), Larrosa (2002), Molina e Molina Neto (2010), Molina (2011), Oliveira (2011), Tardif (2002).

No capítulo que segue, apresentamos o referencial teórico utilizado para organizar o trabalho, damos enfoque aos *estudos sobre histórias de vida e a narrativa como perspectiva investigativa* – “em que se procura mais estabelecer a relação do indivíduo com os contextos sociais e culturais do seu trajeto pessoal” (AMADO; FERREIRA, 2014, p. 174), em seguida tratamos de abordar as *narrativas docentes como estratégia para produção de conhecimento e de formação continuada*. Posteriormente, serão apresentados os caminhos trilhados para alcançar os objetivos de pesquisa, tais como o *contexto da pesquisa; a identificação das professoras; o desenvolvimento do projeto de formação continuada; a narrativa como análise de dados; e por fim, os cuidados éticos da pesquisa*.

4.1 ESTUDOS SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA: EXPERIMENTANDO A NARRATIVA COMO PERSPECTIVA INVESTIGATIVA

“[...] Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado [...]” (BOSI, 1994, p. 55).

Nas últimas décadas têm se fortalecido nas Ciências sociais e Humanas o interesse por pesquisas que produzam conhecimento sobre pessoas e, por extensão, grupos sociais, com enfoque em suas relações, experiências, modos de

ser, fazer e estar ao longo da vida. Sobre o aumento desse interesse, Nóvoa (2000) apresenta que houve uma urgência acadêmica na renovação das formas de investigar e produzir conhecimento científico, associada à percepção de que a ciência há muito tempo buscou explicações globalizantes, constituindo análises baseadas em categorias gerais que outrora respondia ao espírito da sua época, mas que agora o clamor é por estabelecer conexões que ajudem a compreender anseios, acontecimentos, vivências do/no cotidiano das pessoas.

O século XX marca um movimento de contínuas mudanças paradigmáticas e de rupturas que trouxeram diversas transformações conceituais no campo das Ciências Sociais. Conforme Bueno (2002, p.14), “cada disciplina, a seu tempo e em função de seus problemas e insatisfações, foi rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões”. A Nova História³¹ também é apontada por Nóvoa (2000) como propulsora do estudo de Histórias de vida, dada sua validação a metodologias baseadas na oralidade e sua concentração em pesquisas focadas na cultura popular.

No contexto dessas mudanças, mais especificamente, o período que compreende o início da década de 1980, é apresentado por Nóvoa (2000) como momento em que se destacam discussões e obras relacionadas ao estudo das Histórias de vida e formação docente. O livro *O professor é uma pessoa*, publicado em 1984, da pesquisadora francesa Ada Abraham, é apontado como um dos trabalhos responsáveis por propulsionar a centralidade do professorado na investigação em Educação (NÓVOA, 1992, p.15).

Ivor Goodson, na obra *Historias de vida del profesorado*, citando Lortier (1975) sobre a Educação nos EUA, trata questões pertinentes ao assunto e aborda que a área educacional é rica em prescrições e pobre em descrições, isto é, existe grande diversidade de livros e artigos ressaltando o que os professores devem fazer e como se comportar, mas poucos trabalhos empíricos realizados sobre e com esses docentes (GOODSON, 2004, p. 47).

³¹ Corrente historiográfica vinculada à última geração dos *Annales*. Resumidamente, a proposta da Nova História é ampliar o campo de atuação, saindo do paradigma tradicional onde a História é relacionada tão somente à política. Nesta corrente, a história deixa de ser percebida só como narrativa de acontecimentos e passa a ser analisada a partir das estruturas. Modifica-se as abordagens, as metodologias e os olhares em prol de perceber a História de pessoas comuns, representando o oposto do que ocorria anteriormente em que o foco era na História dos grandes heróis. Leia mais em: http://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf Acessado em 28 fev. 2021.

Nesse contexto, vai nascendo a percepção da necessidade de se incorporar as histórias de vida dessas profissionais aos interesses das pesquisas sobre Educação, pois, de acordo com Goodson (2004, p. 47), “si tratamos de comprender algo tã intensamente personal como es la enzeñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona”. A docência por natureza é algo pessoal, cada qual a fará de acordo com suas características, com suas crenças, com seus saberes e com seus métodos, nesse sentido não há como dissociar a pessoa da sua profissão (NÓVOA, 2007).

Os estudos de Histórias de vida, constituídos como objetos de pesquisa em Educação, se desenvolvem pela necessidade de emergir um novo tipo de conhecimento voltado a se aproximar das realidades educativas e pessoais da educadora e do educador (GOODSON, 2004). Com o uso de variados tipos de fontes autobiográficas (relatos orais/escritos, fotografias, diários, cartas, escritas escolares, memoriais, etc), estes estudos são capazes de proporcionar conteúdo para analisar como as pessoas dão sentido biograficamente às suas vidas, e neste caso em específico, à sua aprendizagem, formação e atuação como professoras. Dessa maneira, se dá ênfase à pluralidade de saberes desenvolvidos nos processos formativos das professoras e dos professores (TARDIF, 2002).

Refletir sobre esses saberes docentes implica em considerar as histórias de vida das profissionais da área educacional, e é um movimento que tem ocorrido nos últimos anos, pois assim como afirma Goodson “[...] particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor [...]” (GOODSON, 2007, p. 69). Nesse sentido, temos o exemplo da professora Zenólia Figueiredo, que, ao realizar uma análise sobre a história da sua trajetória enquanto estudante de Licenciatura em Educação Física, percebeu que a participação nas ações do Movimento Estudantil em nível nacional fez toda a diferença na sua compreensão política sobre a Educação: “aprendi a analisar os problemas sociais e educacionais brasileiros de uma maneira mais concreta do que da forma como eram abordados nas disciplinas do curso de formação” (FIGUEIREDO, 2010, p. 158). Esse fato a fez examinar sua formação entendendo o sentido de ser professora de Educação Física, algo que ela passou a ver que ia além de, simplesmente, ensinar alguém a jogar algum esporte.

Uma das contribuições que investigações analíticas sobre histórias de vida tem é a de “re-situar a figura do docente, outorgando-lhe não só visibilidade, mas um

novo sentido: o de práticos reflexivos ou intelectuais críticos que tomam suas próprias trajetórias como fonte não só de experiência, mas também de conhecimento e saber pedagógico” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 25). Dessa forma, questões foram suscitadas nessa pesquisa, tais como: Como as professoras de Educação Física da fronteira Jaguarão e Rio Branco, se relacionam com suas próprias histórias e como essas histórias se articulam para torná-las as profissionais que são? Como estas histórias contribuem para orientar seus pensamentos e ações no âmbito das relações de gênero?

O trabalho *Memórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente*, de Carolina Chagas Kondratiuk e Marcos Garcia Neira (2013), contribui na reflexão sobre as dúvidas apontadas acima. Na pesquisa, os autores apresentam Cibele Lucas de Faria, professora de Educação Infantil e Fundamental, cuja história de vida foi organizada em depoimentos coletados em entrevistas e analisada por meio de uma relação entre a sua formação enquanto educadora e suas próprias experiências desde a infância até a sua prática como profissional da Educação. Com isso, é possível vislumbrar uma série de identidades que coabitam nessa criança, jovem, mulher, mãe, professora: “[...] enquanto fala de sua vida, Cibele não descreve simplesmente, mas produz suas várias identidades.” (KONDRATIUK; NEIRA, 2013, p. 138). É uma investigação que percebe essa professora não de forma separada ou à parte (como alguém que exerce uma única função social no mundo), mas como um todo, isto é, um sujeito integral e repleto de significados que se modificam no tempo. Kondratiuk e Neira (2013) dão a visibilidade necessária para instigar diversas facetas dessa mulher professora e abrem a possibilidade de relacionar a trajetória de uma pessoa com sujeitos de outras histórias.

Como vimos, as histórias de vida se tornam o arcabouço necessário à compreensão da formação docente. Por meio delas, cria-se a oportunidade de entender quem são as professoras, como estão, quais são suas falas e intenções em relação às suas vidas e às suas práticas escolares. A partir daí, também pode-se inferir que analisar aspectos ligados à Educação como um todo abrirá espaço para que elas se percebam como protagonistas das suas histórias e como peças fundamentais na sua profissão, assim como também na formação de educandas e educandos que vise o fim da desigualdade de gênero.

4.2 NARRATIVAS DOCENTES COMO FERRAMENTA PARA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1987, p. 197-198)

A sociedade atual ocidental se difere em muitos fatores das sociedades antigas, um deles está relacionado à importância que havia para a tradição oral, utilizada por milênios como forma de transmitir pensamento, conhecimento e ensinamentos através da oralidade. Em *O narrador*, texto em que foi retirada a epígrafe, Benjamin (1987, p. 198 - 202) discorre que o processo que acarretou o declínio da capacidade humana de narrar histórias está relacionado ao desenvolvimento moderno que traz consigo a perda de ações que possam se configurar como experiência, concomitante à ampliação e difusão da informação.

O ato de narrar histórias acompanha a humanidade, a narrativa, portanto, é intrínseca à essência da espécie humana, a partir dela produzimos experiência que dá sentido à nossa existência.

Sobre a Pesquisa autobiográfica, Abrahão (2004) a apresenta como “uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais” (ABRAHÃO, 2004, p. 202). A composição das autobiografias é a narrativa, pois através dela é possível construir sentido para as Histórias de vida, e estas enquanto método para investigação científica permite que as pessoas, neste caso professoras, estejam no centro da pesquisa em educação.

Com as reflexões adquiridas pela formação de si, de acordo com Josso (2017, p. 414), é possível sentir, imaginar, sensibilizar, emocionar, e ainda perceber “[...] mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. Para a referida autora, as histórias de vida por seu caráter “transformador de si”, são indispensáveis para pensar uma formação continuada digna deste nome (idem, p. 413).

As narrativas como recurso metodológico e de formação, conforme apresentam Molina e Molina Neto (2010), são capazes de oferecer o exercício de reflexão e autoreflexão propiciando ressignificar a vida a partir da dimensão de experiências narradas. Nesse sentido, a metodologia voltada à construção de

narrativas autobiográficas surge como uma estratégia de produção de conhecimento e “[...] implica em tornar a própria história narrada o núcleo do estudo, o que demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta” (SOUZA, 2006, p. 1). Ao narrar estamos dando sentido aos nossos saberes, revelando experiências vividas no passado, que nos trazem reflexões sobre a nossa vida no presente e oferecem perspectivas de pensar as relações que iremos desenvolver no futuro.

Nessa direção, a pesquisadora Rosa Oliveira enfatiza que “a construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais [...] têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências” (OLIVEIRA, 2011, p. 290). Portanto, o processo de narrar trajetórias contribui na formação pessoal e profissional, assim como desperta reflexões sobre o próprio fazer docente.

Tardif (2014, p. 64) ao chamar a atenção para a construção de saberes sociais ressalta que eles são consolidados também fora do ambiente profissional, por meio da dinâmica cultural, movimentam-se em conjunto, criando, assim, elementos que acabam influenciando na relação e prática docente em aula. A formação docente extrapola os limites da sala de aula e da escola, pois passa, fundamentalmente, pela vivência de situações, desafios e resoluções de conflitos não apenas no âmbito profissional, mas, também, na esfera pessoal.

No processo de formação de professoras, é essencial levar em consideração esses saberes. Conforme Nóvoa (1992, p. 27), “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”. Dentro desses saberes, encontram-se os da experiência, que são constituídos através de dinâmicas sociais, econômicas, culturais e políticas vivenciadas no individual e no coletivo, e que se manifestam na formação de suas histórias de vida. Larrosa (2002) chama de *experiência/sentido*, tudo aquilo pela qual emerge a nossa subjetividade, aquilo que nos provoca reflexão, aquilo que nos toca profundamente, aquilo que nos faz sentir verdadeiramente.

Nóvoa (1995, p. 9), em *Vidas de Professores*, destaca que não é possível separar o “[...] eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. A partir das narrativas que envolvem aspectos ligados à vida como um todo é possível a percepção de questões reais ligadas ao cotidiano, aos saberes,

aos fazeres, as preocupações, as inquietações, as potencialidades, as resistências, as lutas, aos protagonismos, dessas mulheres que possuem múltiplas experiências e não somente a docente. Entretanto, todas essas experiências, de alguma maneira, estarão presentes na composição de sua atuação profissional.

Dessa forma, as narrativas docentes são usadas nesta pesquisa, tanto com fins de formação docente tendo em vista à reflexão crítica coletiva, quanto como ferramenta para produção de conhecimento. Com isso, o horizonte de expectativa é que a formação continuada possa servir para nós (professoras e pesquisadora) como um espaço para construção de *experiência/sentido* (LARROSA, 2002), que seja capaz de possibilitar a “transformação de si”, tal como apresenta Josso (2007), e que as narrativas nos deem suporte para refletir em torno das relações de gênero vivenciadas pelo grupo, permitindo que seja possível responder os objetivos do trabalho.

4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: A REGIÃO DE FRONTEIRA - JAGUARÃO (BRA) E RIO BRANCO (UY)

Este texto se reserva a fazer uma breve síntese sobre a região de fronteira Jaguarão e Rio Branco (dados históricos, geográficos, políticos e educacionais), dada a importância de compreender o espaço em que se insere a pesquisa, nos possibilitando chegar ao local onde as professoras participantes vivem e atuam.

4.3.1 Conceito de região de fronteira

Os primeiros estudos sobre fronteiras caracterizavam-na através do viés físico, através da linha de separação que dá limite a um país, tal compreensão surge na Europa, no bojo do Tratado de Westfalia (1648). Essa visão foi superada pela ideia de que fronteira é caracterizada pela união e por hibridismo de culturas, visão que vem após I Guerra Mundial, substituindo o conceito de linha de fronteira pelo de região de fronteira (CASTROGIOVANNI; GASTAL, 2006).

A pós-modernidade trouxe um novo imaginário para as fronteiras, neste momento passa a se entender ela como espaço de trocas ou como local “onde se encontram culturas diferentes, sociedades diferentes, economias diferentes, populações diferentes, enfim, onde ocorrem mudanças quantitativas e qualitativas nas vidas das pessoas e populações envolvidas [...]” (ROCHA, 2003, p. 96). A compreensão da fronteira ultrapassa a visão dela como um espaço “fixo”, para ser vista como “fluxo” de união, mudanças e trocas entre pessoas, culturas, costumes, tradições, políticas, economias, etc.

Discutir sobre os significados e significantes do que é *fronteira* acarreta o movimento de múltiplos sentimentos. Em Jaguarão e Rio Branco, por exemplo, a faixa que divide e une a fronteira com outro país se dá através das águas e do estabelecimento de uma ponte, fruto do trabalho de muitos obreiros, advindos de diversas localidades e que deram sua força e seu tempo para que hoje nós pudéssemos fazer esta travessia (SOARES, 2005). O Rio Jaguarão/ Río Yaguarón nasce próximo à Bagé/RS e deságua na Lagoa Mirim (pelo território uruguaio). Na imagem abaixo (Figura 6), podemos visualizar a Ponte Internacional Mauá, o rio e as cidades vizinhas:

Figura 6 Ponte Internacional Mauá e a fronteira Jaguarão e Rio Branco.



Fonte: Portal IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/393/>. Acesso em: 21 de fev 2021.

Mas pensar na fronteira vai muito além de seu espaço físico. Para explicar essa assertiva, Guazzelli (2018) trabalha as distintas compreensões de fronteira na obra *A Salamanka do Jarau*, do reconhecido escritor João Simões Lopes Neto. A partir dessa obra, desenvolve uma análise que busca responder como a literatura

fantástica gauchesca pode ser utilizada para a compreensão de determinados comportamentos fronteiriços em fronteiras territoriais. O referido pesquisador quando trata do conceito já deixa especificado a possibilidade de três tipos de fronteira, uma espacial (que seria o caso da fronteira de Jaguarão e Rio Branco), outra textual (ligada a produção ficcional tendo como objeto pensar na fronteira e suas nuances) e outra que se une entre o que o autor chama de “aquela dimensão entre o verossímil e o fantástico”. (GUAZZELLI, 2018, p. 229).

O pampa, a música, o chimarrão, assim como tantos outros elementos, são (re)conhecidos como parte da cultura que liga Brasil e Uruguai, fazendo com que entendamos na prática que nada neste local é fixo e tudo se dá a partir da nossa relação com o coletivo. A vivência cotidiana nesse espaço contraria os primeiros estudos sobre fronteiras em que a caracterizavam através da linha de separação que dá limite a um país, e à vista disso, reafirmam que a fronteira é caracterizada pela união e por mescla de culturas, independente do limite físico/ imaginário.

Essa união, para Stuart Hall (2000) é fruto dos processos de globalização que têm oportunizado a diminuição das distâncias e facilitado a interação entre distintas culturas. Nesse sentido, o autor aponta que nos últimos tempos se vê que “as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-global”. [...] As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar” (HALL, 2000, p. 69). As identidades se estabelecem, desde as raízes, nos espaços de sociabilidades em integração com os “outros”, numa dinâmica repleta de múltiplos caminhos, pois não possui qualquer linearidade, se configurando por meio de muitas negociações, diversas experiências e linguagens próprias, gerando o hibridismo cultural, típico de espaços fronteiriços.

As pessoas de todos os cantos constroem suas identificações e, portanto, identidades, a partir do local em que vivem, as fronteiras são o que representam aquilo que entendemos como parte de nós. A fronteira não é algo que se dê por si só, num vazio sem reciprocidade. Tampouco pode ser concebida pelo viés que só compreende a sua materialidade, isto é, por questões que a caracterizam fisicamente. Pela sua existência, são tecidas relações de parentesco, de trabalho, de solidariedade, de memórias, de engajamento, de fugas, de separações, de romances, de tráfico humano, de lutas sociais, de entrelaçamentos.

4.3.2 Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil

Jaguarão é uma cidade brasileira, localizada no estado do Rio Grande do Sul, situada na divisa com a República Oriental do Uruguai, possui um distrito sede e quatro distritos rurais, com cerca de 30 mil habitantes³². A economia local está ligada na pecuária, principalmente de rebanhos bovino e ovino, na agricultura, com foco na cultura do arroz, e no setor de serviços (COSTA, 2011). Nos últimos dez anos, o município passou por um processo de patrimonialização, em que foram tombados mais de 800 prédios históricos, dando à Jaguarão, de acordo com o IPHAN, a categoria de cidade histórica com maior número de patrimônios em estado de conservação do Rio Grande do Sul³³.

Seu nome remete a antiga lenda indígena do Jaguar, este seria um animal que possuiria corpo de lobo marinho, dentes e patas como as de um tigre e que se alimentava de pulmões de animais e pessoas, abrigando-se às margens do rio que passou a ser chamado de Jaguarão (CECHIN, 1979). Martins (2001) aborda que a posição geográfica que a cidade tem, foi e é um elemento que influencia todos os momentos de seu desenvolvimento, estando submetida às flutuações econômicas, sociais e políticas que se processavam no país vizinho (MARTINS, 2001).

Atualmente, no âmbito da política, a cidade possui apenas uma vereadora, sendo Isabel (PT). Em Arroio Grande, cidade vizinha em que moram duas das participantes do projeto (moram lá e trabalham em Jaguarão), não possui, atualmente, nenhuma vereadora no quadro do legislativo municipal.

Sobre a Educação, em 2012, o Poder Executivo Municipal autorizou a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Jaguarão, abrangendo a educação escolar que se desenvolve em instituições do Município, de acordo com as orientações do art. 211 da Constituição Federal e do §2º do art. 8º da Lei Federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e artigo nº133 da Lei Orgânica Municipal.

O Sistema Municipal de Educação é composto por sete instituições de Ensino Fundamental completo urbanas³⁴, cinco escolas de Ensino Fundamental incompleto

³² INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao>. Acesso em: 28 fev.2021.

³³Mais informações podem ser acessadas no site do IPHAN, disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/393/>. Acesso em: 28 fev.2021.

³⁴ EMEF Ceni Soares Dias; EMEF Dr. Fernando Corrêa Ribas ; EMEF Gen. Antônio Sampaio; EMEF Mal. Castelo Branco; EMEF Manoel Pereira Vargas; EMEF Marcílio Dias; EMEF Padre Pagliani.

rurais³⁵, uma escola de EF e Ensino Médio rural³⁶, sete escolas de Educação Infantil mantidas pelo poder público municipal³⁷; compreende a rede estadual que possui duas escolas de EF anos iniciais da rede urbanas³⁸; uma escola de EF - anos iniciais da rede rural³⁹; uma escola de EF completo⁴⁰; três escolas de EF completo e EM⁴¹; além das instituições de Educação Infantil, EF e EM criadas e mantidas pela iniciativa privada; bem como a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais⁴² e dos órgãos municipais de educação, sendo eles a Secretaria Municipal de Educação⁴³ e o Conselho Municipal de Educação.

4.3.3 Rio Branco, Cerro Largo, Uruguai

Rio Branco, cidade uruguaia que pertence ao Departamento de Cerro Largo e localiza-se na zona sudeste deste, na margem direita do Rio Yaguarón, possui 14 mil habitantes de acordo com o Instituto Nacional de Estatísticas⁴⁴, sendo sua economia ligada à agricultura e pecuária, com destaque para a cultura do arroz, já que é um dos principais pólos de produção de arroz.

A cidade recebeu esse nome devido ao cônsul e diplomata brasileiro, José Maria da Silva Paranhos Júnior, o Barão do Rio Branco. Este ganhou reconhecimento, por sua, segundo Caetano (2012, p. 105), “notável disposição para negociar con el Gobierno uruguayo las controversias sobre el condominio de las

³⁵ EMEF Barão do Rio Branco; EMEF Dona Beloca Dutra Baltar; EMEF Dr. Alcides Pinto; EMEF Dr. João Azevedo; EMEF Pompílio Almeida Neves.

³⁶ EMEB Lauro Ribeiro

³⁷ EMEI Bolinha; EMEI Casa da Criança ; EMEI Cebolinha; EMEI Pato Donald; EMEI Pedacinho do Céu; EMEI Prof^a. Verdina Raffo; EMEI Prof^a. Silvia Beatriz Ferreira Soares.

³⁸ EEEF. Dr. Alcides Marques, EEEF. Manoel Amaro Junior.

³⁹ EEEF Maria Quitéria.

⁴⁰ EEEF. Joaquim Caetano da Silva.

⁴¹ Instituição Estadual de Educação Espírito Santo; Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas e EEEM. Hermes Pintos Affonso.

⁴² Associação de caráter beneficente, construída por iniciativa da sociedade civil, sem fins lucrativos, para prestar serviços gratuitos a pessoas/familiares com deficiências.

⁴³ De acordo com o art 9 da lei ordinária 5663/2012 que cria o Sistema Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação é o órgão próprio do sistema municipal de ensino para planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino a cargo do poder público municipal no âmbito da educação básica.

⁴⁴ Instituto Nacional de Estatísticas. Disponível em: <https://www.ine.gub.uy/>. Acesso em 08 de ago.2019.

aguas del Río Yaguarón y de la Laguna Merim⁴⁵”, de modo a adquirir tamanho prestígio e simpatia na política uruguaia, que seu nome recebeu tal homenagem.

O Sistema de Educação⁴⁶ é composto por escolas de Educación Primaria (equivalente ao Ensino Fundamental do Brasil), divididas em escolas que atendem em tempo integral (das 10h às 17h), lá chamadas de Tiempo Extendido -TE⁴⁷, e em Escolas Comuns- UC⁴⁸, com turno normal atendendo das 8h às 12h e à tarde, das 13h às 17h, bem como por duas escolas de Educación Secundaria⁴⁹ (equivalente ao Ensino Médio brasileiro) e uma Escola de Educação Especial⁵⁰, mantida pelo poder público.

4.4 IDENTIFICAÇÃO DAS PARTICIPANTES: QUEM SÃO AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FRONTEIRA?

A seleção das professoras seguiu dois critérios principais: a) ser Licenciada em Educação Física; b) Atuar como professora de EF na rede pública de Ensino de Jaguarão ou de Rio Branco. O processo de identificação das participantes iniciou-se com o levantamento do quadro de professoras de EF da Educação Básica pública do contexto em foco.

No Brasil, essa investigação se deu através de contato telefônico com as escolas estaduais e visita presencial na Secretaria Municipal de Educação, onde foi disponibilizado o nome das professoras de Educação Física vinculadas/os à Prefeitura Municipal de Jaguarão. O quadro 1, abaixo, traz informações sobre o levantamento:

⁴⁵ A negociação em questão refere-se ao *Tratado de Rectificación de Límites*, de outubro de 1909. Este, por sua vez, “modificava a linha e o regime de fronteira na lagoa Mirim e no rio Jaguarão estabelecendo princípios gerais para o comércio e a navegação naquelas águas”. (DEMUTTI, 2015, p.10)

⁴⁶ Informações retiradas do site <https://www.anep.edu.uy/>. Acesso em 13 jun. 2020.

⁴⁷ Escuela Primaria: Escuela 12.

⁴⁸ Escuelas Primarias: Ma. Josefa Gamio de Ferreiro; Leyenda Patria; Escuela 136, e Escuela 138, escuela rural 97.

⁴⁹ São duas: Escuela Técnica de Río blanco UTU e Liceo Dr. Aníbal Acosta Estapé.

⁵⁰ Escuela 137.

Quadro 1 – Levantamento de professoras municipais e estaduais - Jaguarão - 2020.

Professoras	Nascimento Brasil	Área de formação e concurso/contrato	Tempo de trabalho no magistério	Escola atual
1. Camila Bretanha Hepp	(sem informação)	Educação Física	Não participou do questionário.	E.E.E.F. Marcílio Dias
2. Carla Teixeira Ferreira	14/07/1983 (36 anos)	Educação Física	6 anos	E.M.E.F. Gal Antônio de Sampaio.
3. Cristiane Lopes Solari	03/03/1975 (45 anos)	Educação Física	Não participou do questionário.	E.E.E.M. Hermes Pintos Affonso
4. Edna Gomes Costa	18/05/1991 (29 anos)	Educação Física (contrato)	3 meses	E.E.E.F. Dr. Alcides Marques; E.E.E.M. Carlos Alberto Ribas e E.E.E.F. Joaquim Caetano.
5. Luciane Pires Martins Rodrigues	29/10/1985 (34 anos)	Educação Física	7 anos	E.M.E.F. Padre Pagliani
6. Maria Betanea da Silva Oliveira	16/08/1970 (49 anos)	Educação Física	19 anos.	Instituto Estadual de Educação Espírito Santo
7. Tamyres Goulart Alonso	18/05/1988 (32 anos)	Educação Física	Não participou do questionário.	E.E.E.M. Carlos Alberto Ribas
8. Vera Emília Vieira Petry (Aposentada)	26/04/1957 (63 anos)	Educação Física	37 anos (aposentada)	Instituto Estadual de Educação Espírito Santo

Fonte: Elaboração própria.

Já em Rio Branco, a dificuldade foi maior. A organização das instituições escolares está estabelecida em outra cidade e, neste momento, enfrentamos uma pandemia, sendo assim, o contato presencial foi descartado. Não conseguimos retorno nas tentativas de contato via internet com o departamento responsável pela educação, que se encontra em Melo - Departamento de Cerro Largo. Por isso, foi necessária a utilização do “boca em boca”, e o aplicativo *WhatsApp* se tornou um aliado para obtenção de informações. Através da troca de mensagens em grupos e entre diversas amigas que moram no país vizinho, foi possível descobrir algumas

questões, como o baixo número de mulheres trabalhando com Educação Física nas escolas.

Na pesquisa, identificamos apenas três docentes, sendo que uma é residente de Melo e leciona em Rio Branco, e a outra trabalha no Balneário Lagoa Mirim (a cerca de 20 km do centro do município).

Quadro 2 – Levantamento de professoras - Rio Branco - 2020.

Professoras	Nascimento Uruguai	Área de formação e concurso/contrato	Tempo de trabalho no magistério	Escola atual
1. Ana Cecília Gimenez Vázquez	18/03/1990 (30 anos)	Educação Física	6 anos	Secundaria Liceo Rio Branco
2. Liliana Olivera Latorre	15/01/1965 (51 anos)	Educação Física	32 anos	Escuela Rural nº 97
3. Miriam Cuello	25/12/1984 (34 anos)	Educação Física	6 anos	Liceo Dr. Anibal Acosta Estapé

Fonte: Elaboração própria.

Com o nome completo das professoras, foi possível pesquisá-las nas redes sociais. O contato se deu tanto pelo *Facebook* quanto pelo *WhatsApp*, e, após a apresentação da proposta, foram encaminhados os questionários criados com a ferramenta *Formulários Google (2020)*. De um total de onze professoras que receberam o link para o formulário, oito responderam às perguntas. No Apêndice A, disponibilizamos o questionário enviado às professoras para a sua identificação e consulta de participação na pesquisa.

Ao questionário responderam cinco brasileiras e três uruguaias. A partir das respostas, podemos perceber que o perfil das professoras de EF da fronteira é majoritariamente composto por mulheres autodeclaradas como brancas, a maioria é predominantemente responsável pelo serviço doméstico, a faixa etária das que estão em atuação é de entre 29 e 51 anos e 63 anos a professora aposentada, sete são concursadas para magistério em EF e uma possui contrato temporário. O tempo de experiência profissional das educadoras no Magistério varia entre 3 meses, 6 e 32 anos. Sendo que a professora aposentada possui 37 anos de carreira.

Sobre a área de atuação na escola, quando questionado se elas lecionam somente na área de EF, exceto uma das professoras brasileiras que exerce apenas a EF, a mesma está vinculada a apenas três meses no Estado através de contrato temporário. O restante das brasileiras responderam que exercem/exerceram outras atividades na escola, além da docência em EF (tais como aulas de religião, artes, inglês, sala de AEE, cargo de direção). Já as uruguaias, todas responderam que trabalham apenas na área específica.

Sobre exercer funções que estão além da docência escolar, todas responderam que sim, isto é, as professoras de EF de Jaguarão e Rio Branco, partícipes desta pesquisa, desempenham duplas/triplas jornadas de trabalho, seja trabalhando em suas casas com o trabalho doméstico/maternal, seja em escolas/academias/ginásios/aulas particulares, etc.

A identidade pessoal é construída a partir de uma multiplicidade de fatores que nos acompanha e “[...] atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola [...]” (MOITA, 2007, p.115-116). Para o melhor desenvolvimento de qualquer pesquisa, é importante que essa multiplicidade de fatores sejam reconhecidas e consideradas, pois como vimos, as professoras em questão exercem variadas funções e possuem uma vasta rotina de afazeres, todas essas atividades participam do processo de construção de experiências e sentidos que, de alguma maneira, apareceram no âmbito de suas docências.

No que diz respeito às motivações para cursar EF, o conteúdo das respostas apresenta, de maneira geral, pontos em comum entre as histórias de vida docente (GABRIEL, 2011), como vemos abaixo, as professoras responderam o seguinte:

Quadro 3 – Motivações para adentrar no curso de EF

Professoras	Respostas
P1	Gostar de escolas e pessoas me fizeram seguir a carreira do Magistério.
P2	A ideia inicial era cursar Medicina, e me preparei muito para o vestibular, só que chegou na hora e eu vi que não queria ser médica, mas também não sabia o que queria, então fui cursar Design Gráfico no antigo CEFET e fazer cursinho pré vestibular, ainda sem muita ideia de que curso queria. Fiz alguns testes de vocação e dava área da saúde mas também estética, fiz vestibular para educação física na ufpel e passei super bem, entrei meio sem saber o que era, só com a experiência da academia mesmo, e me apaixonei, vi que tinha nascido para aquilo. Junto com isso veio o trabalho com pessoas especiais através da atividade física adaptada.
P3	Sempre gostei da atividade física e incentivar as pessoas a terem mais saúde é motivador para mim.
P4	El interés y el gusto por la actividad, el ejercicio físico y el deporte desde niña despertaron en mí el interés en estudiar esta carrera. Desde que iba a la escuela recuerdo aquella ansiedad esperando el día para tener E.F ,ir a la escuela con la ropa adecuada para esa clase y la alegría al ver a la/el profe, esta asignatura no era obligatoria en ese momento, no siempre teníamos la suerte de tenerla, los docentes eran muy escasos, viajaban desde otros departamentos y el grado de ausencia de estos era demasiado, por tanto recuerdo también la tristeza y frustración cuando "el profe.no iba a la escuela"... Siendo más grande, estudiando en secundaria E.D Física seguía siendo la asignatura más esperada en la semana, las clases eran más sistemáticas y despertaban mayor interés aún hasta que llegó el momento de decidir cuál sería la carrera terciaria a estudiar y E.F fue la elegida.
P5	Me gustó siempre la actividad física, deportes, atletismo y también me gusta Biología y Psicología. Además me gustaba enseñar, mi abuela y madre fueron maestras y desde muy chica me vincule con el medio
P6	A paixão pela dança, já dancei em concurso estadual, a afinidade com crianças e o fato de ter sido excluída das aulas de Educação Física na escola e querer provar que era possível fazer diferente.
P7	Siempre me gustó el deporte desde chica y más en la adolescencia me interesó la formación como docente en esa área.
P8	Um sonho de criança de ser professora de Educação Física, sempre me inspirei em uma professora do ensino fundamental. A professora Marilú.

Fonte: Elaboração própria.

Ao narrar suas motivações, as professoras buscaram experiências mobilizadas no contexto familiar ou escolar: o gosto desde a infância por atividades físicas, a presença de docentes marcantes (positiva ou negativamente) que influenciaram na escolha pela EF e a familiaridade com as escolas devido a docência de pessoas do convívio cotidiano.

No que diz respeito à atualização e formação continuada das professoras brasileiras, vemos que duas delas não participam de formação, outras duas afirmam participar das atividades de formação propostas pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que uma delas ressalta que não há cursos específicos para a área de EF, a outra respondeu vagamente, não citando nenhuma formação em específico, mas informou que irá participar da seleção de mestrado da UNIPAMPA. Em relação às professoras uruguayas, as três demonstraram participar de variadas formações, online e presenciais. Uma delas ressaltou que no Uruguai há escassez de formação voltada ao ensino de EF, além disso, destacou que a maternidade tem dificultado a sua participação em atividades de formação docente. Abaixo o quadro com as informações retiradas dos questionários:

Quadro 4 – Participação em Formação continuada

Professoras	Participa de formação continuada, se sim em qual/quais?
P1	Sim, de todas as promovidas pela Escola e Secretaria de Educação.
P2	Não muito. Hoje em dia não tem como. Participo das formações promovidas pela SMED, mas nunca são na área.
P3	Não na área escolar.
P4	Realizó cursos presenciales y on line, busco información en internet y libros más orientados al entrenamiento y el ejercicios Físico, la actualización en el área de E.F para la enseñanza en la escuela es escasa o nula en Uruguay. Además, la maternidad me ha dificultado la formación continua.
P5	He hecho muchos cursos de actualización, en diversas áreas y congresos de Ed Física Además de libros, internet y contacto con colegas.
P6	Procuró dentro do possível acompanhar publicações. No momento vou tentar uma vaga no mestrado da Unipampa.
P7	Actualmente estoy realizando dos cursos relacionados con el fútbol, el primero es de periodización táctica es un curso virtual y el otro es de la licencia c para dirigir baby fútbol.
P8	Não.

Fonte: Elaboração própria.

Ademais, as informações obtidas indicam a necessidade de ações que invistam na qualificação docente, mais particularmente na área de EF e que sejam pensadas num formato que atenda a realidade das professoras (em sua maioria mães, responsáveis pelas tarefas domésticas, trabalhadoras de dentro e fora das escolas, etc). Visto que, na questão sobre a formação continuada, apenas as

professoras uruguaias, participam de congressos e cursos de atualização em EF, o restante relataram dificuldade em participar de atividades de formação, devido a demanda do cotidiano e também que as formações realizadas pelos órgãos educacionais não trazer aportes específicos na área, fato que provoca menos interesse ainda nas educadoras. No geral, cinco professoras apontaram desejo em participar de uma formação continuada, sendo elas:

Quadro 5 – Participantes do projeto - jun/2020

Professora	Data de Nascimento	País	Área de concurso /contrato	Formação acadêmica	Formação continuada na área	Tempo de atuação no magistério
Ana Cecília Gimenez Vásquez	18/03/1990	UY	EF	Licenciatura em Educação Física	-	6 anos
Carla Teixeira Ferreira	14/07/1983	BR	EF	Licenciatura em EF - UFPEL Pedagogia - UFPEL	Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional.	6 anos
Edna Gomes Costa	18/05/1991	BR	EF	Licenciatura em Educação Física - Anhanguera	Especialização em AEE	3 meses
Luciane Pires Martins Rodrigues	29/10/1985	BR	EF	Licenciatura Plena em EF - UFPEL Licenciatura em Filosofia - UFPEL	Especialização em AEE	7 anos
Miriam Cuello	25/12/1984	UY	EF	Licenciatura em Educação Física	-	6 anos

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados das professoras que aceitaram participar da pesquisa demonstram que todas possuem formação em nível superior em EF, sendo que Carla e Luciane⁵¹, possuem outras graduações (Pedagogia e Filosofia, respectivamente), as professoras uruguaias ainda não possuem formação a nível de pós graduação, enquanto que as brasileiras todas realizaram especializações. O tempo médio de trabalho no magistério é de 3 meses a sete anos. Inicialmente, nossa intenção era inserir profissionais com distintos períodos de atuação, entretanto percebemos que essa realidade não se aplicaria à nossa pesquisa.

⁵¹ Nas próximas referências a professora será chamada apenas de *Lu*, como nos relatou que prefere ser chamada.

Feito esse caminho, quem antes era “conhecidos somente pelos nomes [...] no processo, ganham vida: têm rostos, biografias, sentimentos, relações, contextos, histórias, identidades” (MOLINA, 2011, p. 432). Com o recebimento do questionário respondido e a leitura do retorno, as histórias das professoras passaram a integrar uma rede de sentidos que ajudam a percebê-las no tempo e espaço em que vivem.

As cinco professoras interessadas em participar de atividades de formação continuada foram convidadas e prontamente aceitaram estar no projeto de extensão proposto. Na imagem abaixo, o cartaz-convite enviado às professoras:

Figura 7 Cartaz-convite para o projeto.



Fonte: A pesquisadora.

No próximo tópico, serão apresentados os caminhos percorridos para o desenvolvimento do projeto.

4.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto de extensão “Proposta de formação continuada de professoras de Educação Física na fronteira Brasil – Uruguai a partir das narrativas docentes”⁵², foi pensado para ser o instrumento de trabalho para a construção das narrativas docentes, tanto orais (durante os encontros virtuais), como escritas (com a produção de autobiografias), *corpus* desta pesquisa. O projeto nasce como forma de

⁵² Cadastrado na Pró-reitoria de Extensão - UNIPAMPA sob o número 06.016.21, projeto vinculado ao Mestrado Profissional em Educação.

proporcionar formação continuada com foco em colaboração coletiva para professoras de Educação Física de Jaguarão/Brasil e Rio Branco/Uruguai, de modo a estimular a reflexão das professoras, brasileiras e uruguaias, sobre suas próprias formações docentes e socioculturais, assim como, de possibilitar a produção das informações que, posteriormente, tornaram-se fonte para a análise da pesquisa.

Para o projeto foi pensado questões com o propósito de evocar a reflexão e a fala das professoras, num exercício dialógico que nos levaria a troca de saberes de maneira serena e harmoniosa. Vale apontar que houve o cuidado em buscar leituras/vídeos na língua espanhola, bem como, os materiais didáticos produzidos para os encontros foram escritos nas duas línguas.

Nesse sentido, o objetivo geral da ação de extensão foi *estabelecer ações de formação continuada voltadas para professoras de Educação Física, na região de fronteira entre Jaguarão (Brasil) e Rio Branco (Uruguai), através das narrativas autobiográficas*. Paralelamente, os objetivos específicos foram: propor um tempo-espaço formativo voltado à reflexão coletiva acerca da formação docente em Educação Física; construir relatos autobiográficos relacionados às questões de Gênero, a docência em Educação Física e a fronteira; organizar e realizar em conjunto com as docentes participantes uma mostra virtual sobre os relatos construídos na formação.

Por estarmos vivenciando um período de distanciamento social devido a pandemia causada pela COVID-19, as atividades foram pensadas/adaptadas para as demandas da contemporaneidade e, portanto, ajustadas ao modo virtual. Nesse sentido, o desenvolvimento das ações do projeto de extensão foram mediadas pelas tecnologias digitais (*google meet* e *whatsapp*). Sendo assim, os encontros tiveram sua realização através de dois modos: síncronos, pelo *google meet* e assíncronos, pelo *whatsapp* e *email*.

Durante os encontros, a metodologia utilizada foi o *grupo de discussão*, pois o mesmo configura-se como uma:

“[...] técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (FLORES, 1992-1993, p. 201).

O grupo de discussão é comumente usado em pesquisas qualitativas, em que se constrói atividades que possibilitam a escuta, como fonte para coleta de informações, por meio das interações grupais, assim como o nosso projeto. A

atividade estimula o aprofundamento das discussões, favorecendo a abertura para que as vozes possam abordar seus pensamentos e compreensões de vida e mundo, assim, é possível situar o individual em contextos sociais. Essa prática é alimentada pela assertiva de que pesquisadora e pesquisadas são “sujeitos em processo, biográfico e historicamente situados, capazes de transformarem-se ao longo da trajetória percorrida” (MEINERZ, 2011, p. 486) e, que, portanto, a escuta atenta e afetuosa faz parte política e eticamente dessa metodologia.

No que diz respeito à dinâmica de desenvolvimento das atividades, utilizamos o grupo de whatsapp *Projeto Professoras de EF* para tratarmos de todos os assuntos relacionados ao projeto, bem como, para compartilhar notícias e/ou escritos interessantes à temática de trabalho. Os encontros que ocorreram *online*, iniciavam após as 20h⁵³, e duraram de uma a quase três horas, entre os meses de maio a outubro de 2021, nas suas respectivas cidades (Arroio Grande - Edna e Carla; Jaguarão - Lu e eu; Melo/UY - Ana e Rio Branco/UY - Miriam).

Cabe ressaltar que as narrativas de vida foram gravadas em vídeo e transcritas, somando o tempo total dos encontros em cerca de 12 horas. Alguns tópicos foram registrados durante o projeto e o diário de campo foi escrito a partir desses registros *a posteriori* aos encontros, também encontramos nele registros transcritos de narrativas das professoras, que julgamos interessantes para a pesquisa. Após julho, às participantes ainda realizaram, individualmente, gravações de vídeo dialogando sobre os pontos-chaves trabalhados no projeto e gravaram também imagens apresentando seus locais de trabalho/sociabilidades. A conclusão efetiva do projeto se deu em outubro, com a mostra do audiovisual e o bate-papo sobre ele⁵⁴.

No decurso do processo de investigação, através da mobilização de diálogos que deram abertura às questões subjetivas das professoras, foram articuladas reflexões sobre diversos assuntos, tais como: relações familiares, maternidade, desigualdades socioeconômicas, educação, prática docente, opressões de gênero, etc. As relações estabelecidas entre o grupo operaram para fortalecer a autonomia e o protagonismo das professoras, fato que manteve a participação e a ampliação dos vínculos a cada encontro do projeto. Abaixo, segue o quadro constando a programação dos encontros realizados:

⁵³ Os horários foram sendo modificados de acordo com a demanda das participantes.

⁵⁴ Em termos de certificação, o mês de finalização do projeto foi no mês de setembro de 2021.

Quadro 6 – Encontros do projeto de Formação Continuada

Ações	Tema	Objetivos	Instrumentos Metodológicos
Encontro 1 Síncrono	Reunião para conhecer as participantes e apresentação do projeto de extensão.	Dialogar sobre a proposta de grupo de estudos com a finalidade de realizar ações de formação continuada por meio da construção de autobiografias com foco na temática de gênero e docência em Educação Física em contextos de fronteira.	- Grupo de discussão - Diário de Campo
Assíncrono	Introdução aos estudos sobre histórias de vida e relatos autobiográficos.	Estudo de material bibliográfico.	Envio de material por email das participantes.
Encontro 2 Síncrono	Diálogo sobre o que são relatos autobiográficos e a sua importância na escrita da História das mulheres.	-Discussão sobre História das Mulheres e relatos autobiográficos. -Discutir e (re)conhecer as reflexões do grupo acerca de gênero em sua formação inicial e na sua profissão, considerando as vivências em contexto fronteiriço. -Iniciar a escrita da autobiografia de cada participante.	- Grupo de discussão - Diário de Campo
Encontro 3 Síncrono	Diálogo sobre os relatos de professoras encontrados em dissertações/teses.	Discutir o atravessamento histórico que gênero apresenta frente às relações de vida das pessoas, e neste caso, das mulheres.	- Grupo de discussão - Diário de Campo
Assíncrono	Experiências e histórias de vida das mulheres professoras.	Elaboração das autobiografias individuais.	
Encontro 4 Síncrono	Socialização e discussão das autobiografias das participantes	Discussão sobre os pontos levantados pelas participantes em suas escritas através da leitura de relatos das colegas.	- Leitura coletiva -Diário de Campo
Encontro 5 Síncrono	Socialização e discussão das autobiografias das participantes	Discussão sobre os pontos levantados pelas participantes em suas escritas através da leitura de relatos das colegas.	- Leitura coletiva - Diário de Campo
Encontro 6 Síncrono	Reflexão e avaliação da experiência formativa.	Conhecer através da oralidade e da escrita, o que pensam as professoras sobre a formação e a metodologia utilizada no projeto, a fim de analisar as vantagens e os limites da formação continuada.	-Grupo de discussão - Questionário <i>google</i> <i>formulários</i> . - Diário de Campo
Assíncrono	Da invisibilidade à visibilidade: Professoras de Educação Física da fronteira em destaque.	Construção da estratégia, pensada coletivamente, para divulgação das autobiografias.	Gravação dos vídeos pelas participantes.
Encontro 7 Síncrono	Organização e sistematização das informações obtidas nos encontros.	Apresentação do audiovisual, estratégia eleita coletivamente para ser instrumento de visibilidade das histórias.	Documentário.

Fonte: Elaboração própria.

4.6 A NARRATIVA COMO ANÁLISE DE DADOS

Considerando que “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.45), após finalizar a produção do nosso projeto, será apresentado, sob abordagem qualitativa, a análise dos dados obtidos durante o trabalho de campo.

Com as narrativas prontas, fizemos escolhas de quais processualidades engendrar na análise. Consideramos que as histórias de vida advindas da oralidade durante os encontros e da escrita autobiográfica que cada professora realizou, servirá para a interpretação e produção de novas narrativas. Deste modo, as informações produzidas foram lidas, relidas, separadas conforme os objetivos e após esse processo de verificação foram escolhidas três dimensões da narrativa que nos instigam para análise:

1) *Dimensão Narrar-se* – nesta, as professoras contam quem são.

Como já dito, Goodson (2008) aponta que um dos ingredientes que vem faltando no desenvolvimento da Educação são as vozes do professorado. Ao refletir sobre os processos desencadeados durante as interações do projeto de formação continuada, entre eles a escrita autobiográfica, pensamos em oferecer a primeira seção contendo essas vozes, de modo a apresentá-las para você que nos lê.

As subjetividades das professoras serão entendidas como um ato político (NOVAES, 2015, p. 333), capazes de disparar auto reflexões e oferecer sentidos ao desenvolvimento de sua atuação na vida e na formação. A partir da consideração de que “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27), nesta seção as professoras serão apresentadas através de suas próprias escritas e fotografias escolhidas para acompanhar suas histórias, por meio delas veremos como se compreendem e se posicionam em suas vidas, priorizando com isso, o contar-se da pessoa (IMBERNÓN, 2011).

2) *Dimensão Partilha* – nesta, damos espaço ao encontro entre nós.

A Pesquisa Narrativa se deu através de um movimento oportunizado por encontros virtuais em busca de conhecer, compartilhar e compreender experiências. Nesses encontros, com o diálogo constante entre as professoras e eu, histórias de vida e visões de mundo foram compartilhadas e refletidas. Nesta seção, serão apresentadas as processualidades e as transformações ocorridas ao longo do projeto de extensão, para a escrita foram utilizadas as transcrições dos encontros de formação continuada, bem como o diário de campo reflexivo- interpretativo.

3) *Dimensão Atravessamentos* – nesta, discutimos os atravessamentos que se produziram entre nós.

As dimensões *narrar-se* e *partilha* nos permitiram adentrar nas dinâmicas que compõem as histórias das docentes e, com isso, abriu caminho para a construção de sensibilidades compartilhadas, inspirada em Lopes (2018).

Essa dimensão foi criada com intuito de dar enfoque para a composição de sentidos compartilhados durante o projeto, “a ideia de constituição de si por meio da interação com o outro evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento”. (NOVAES, 2015, p. 333). Assim, em nossa constituição, compartilhamos atravessamentos sociais e culturais a partir da existência de pontos em comum, naturalizando modos de nos relacionar com a ótica do que se espera para cada qual, assim como demonstrando o quanto nos diferenciamos a partir das nossas subjetividades.

Dividimos essa seção em três momentos: 1) Sensibilidades nas relações de gênero na infância/juventude - em que apresentamos algumas narrativas que se sobressaíram desse período histórico da vida delas ; 2) Sensibilidades na docência - na qual trazemos as relações de gênero com a profissão de professora; e 3) Refletir, resistir e avançar - em que conversamos sobre a importância da formação continuada com viés biográfico, como meio de estimular a autorreflexão, servindo para auxiliar na formação docente/social/cidadã, e também, para produção de conhecimento.

4.7 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

Em relação aos cuidados éticos da pesquisa (BROOKS; TE RIELE; MAGUIRE, 2017), as participantes foram informadas antes, durante e depois do processo de pesquisa, sobre as intenções, finalidades, bem como os procedimentos da pesquisadora.

Em consonância à investigação, as professoras participaram do projeto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Cabe ressaltar, que as professoras aceitaram participar da pesquisa de forma não anônima e deixaram explícito não só nos encontros, como no termo assinado por todas. A aceitação se deu, principalmente, pela motivação em revelar as subjetividades de suas vidas em formação e pelo fato de suas narrativas servirem de inspiração e como possibilidade de inclusão de suas trajetórias numa possível História das mulheres da Educação Física na fronteira Brasil e Uruguai.

5 DIMENSÃO NARRAR-SE

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos. Paulo Freire (1979)

Neste capítulo, apresentamos na íntegra⁵⁵ os relatos autobiográficos⁵⁶ (e as fotografias⁵⁷ por elas escolhidas para compor as escritas), produzidos pelas partícipes do projeto de formação continuada. Neles, as professoras fazem a retomada do seu passado e dialogam sobre aspectos que fizeram parte significativa de suas vidas, tal como Freire (1979), identificamos a importância da reflexão da nossa história, de modo a construir a ponte para chegar ao futuro que almejamos, o hoje só existe porque existiu um ontem e conheceremos um pouco do *ontem* dessas profissionais através de suas próprias escritas.

A escolha de inserir as autobiografias num capítulo específico para eles, se dá por quatro motivos, o primeiro é que raros foram os trabalhos encontrados que incluem diretamente as escritas das partícipes da pesquisa, o segundo é oferecer um espaço de fala apenas para elas, o terceiro é para oferecer a leitora e ao leitor a oportunidade de adentrar em suas histórias e assim, conhecer as professoras a partir de suas próprias ópticas, e o último diz respeito a oportunidade de produção de outros trabalhos a partir dessas escritas.

As autobiografias que seguem foram produzidas no mês de junho de 2021 e são formadas por histórias de vida que se entrelaçam entre as vivências pessoais e as trajetórias profissionais. A composição das lembranças foi construída através dos diálogos coletivos experimentados nos encontros. A escrita foi orientada por eixos complementares: Gênero no contexto familiar/social e Gênero na Formação profissional em EF.

⁵⁵ As autobiografias não sofreram nenhum tipo de revisão ou modificação, estão apresentadas assim como foram entregues na versão finalizada.

⁵⁶ Por questões pessoais, a professora Miriam participou apenas do primeiro encontro. No entanto, em alguns momentos, inserimos sua participação. A professora não produziu a sua história.

⁵⁷ A inserção de fotografias foi opcional.

5.1 ANA CECILIA GIMÉNEZ VÁZQUEZ

Esta es la primera vez que tengo que escribir un relato, mí nombre es Ana Cecilia Giménez Vázquez nací el 18 de Marzo de 1990 en la ciudad de Melo Cerro Largo, Uruguay.

Mis padres se llaman Nancy Vázquez y Carlos Giménez, tengo un hermano mayor que se llama Marcos Sebastián Giménez Vázquez.

Figura 8 Mi familia.



Fuente: archivo personal de la autora.

Mí infancia fue muy feliz, con todos los amigos en el barrio, jugando en la calle a la escondida y en el campito al fútbol, siempre jugando con varones y alguna que otra niña. Algunos varones no entendían como una niña jugaba al fútbol con ellos, lo percibía en sus miradas, el mundo no era el mismo para los varones que para las niñas y los juegos tampoco lo eran. En mis cumpleaños solían regalarme ollas y juegos de cocina o muñecas, todo color rosa. Ningún juego era un desafío, como los juegos de los varones, cuando me hacían esos regalos me molestaba, porque los varones tenían esos juguetes divertidos? Se suponía que tenía que aprender a cocinar y a tener cuidar bebés solo por el hecho de ser niña? Comencé a pensar que no encajaba con este mundo.

Figura 9 Hermano y yo.



Fuente: archivo personal de la autora.

En la escuela muchas maestras se molestaban porque yo no era como las demás niñas. Me gustaba trepar árboles y jugar deportes y eso no era lo “normal”.

Desde pequeña me gustaron los juegos y el deporte, hasta hoy sigo jugando siempre que puedo, creo que el juego en si tiene su misterio, sus reglas y eso aunque parezca poca cosa te libera de la realidad de la vida cotidiana para entrar en la realidad del juego. Mi casa siempre fue el punto de encuentro de vecinos y amigos, creo que eso fue gracias a mis padres que siempre estaban dispuestos a recibir a todos.

Mi adolescencia fue un quiebre, como toda revolución interior mi rebeldía floreció y con ella mi necesidad de mostrarle al mundo quien soy, soy una mujer a la que le gustan las mujeres, se que eso no es lo que la gente esperaba de mí. Las personas van por la vida asumiendo que hay una norma y esa norma es ser heterosexual. Me costó un poco al principio como todo, pero por suerte mis padres estuvieron ahí y si bien a ellos también les costó con el pasar de los años lo van entendiendo un poco más día tras día, porque para eso estamos en la vida para aprender cada día unos de otros.

Nunca fui una alumna destacada, desde tercero de Liceo me quedé a examen hoy en día estoy graduada en sortear obstáculos, nunca fue fácil. Puedo decir que la única asignatura a la que nunca faltaba y siempre iba con ganas de participar era educación física, ya que era en lo único que me sentía buena.

Termine el liceo y la elección era clara, era buena en Educación Física y me gustaba mucho enseñar, seguramente que mi madre fuera maestra influyó mucho en mi. En el año 2019 viaje al departamento de Maldonado a dar la prueba de ingreso para la cual había entrenando y estudiando por un largo tiempo.

Las pruebas eran teóricas y prácticas, nada fáciles por cierto, cada prueba era eliminatoria.

Di las pruebas prácticas de test de cooper y gimnasia artística y aprobé, faltaba la de piscina 50 metros en total. 15 metros de inmersión, 30 metros nado croll y vuelta americana antes del final. Perdí la prueba por 25 milésimas de segundo. Si, menos de 1 segundo, ese día lloré mucho. Pero como nunca fue nada fácil no iba a desistir, al año siguiente fui 3 meses antes para adaptarme a la piscina, ya que en la que yo entrenaba en Melo era de 25 metros.

Esos tres meses fueron de mucho desgaste físico y emocional, lejos de la familia, entrenaba en la piscina por la mañana por la tarde estudiaba para la prueba teórica y por la noche volvía a la piscina a entrenar. El día llevo volví a aprobar las pruebas de gimnasia artística y test de cooper y esta vez aprobé la prueba de piscina y también la teórica que era la prueba final. Por fin lo había logrado había ingresado a ISEF Instituto Superior de Educación Física, en el departamento de Maldonado, Uruguay.

Formé parte de la generación 2010, la carrera universitaria tampoco fue fácil, pero en 2015 di la tesis para finalizar la carrera, la tesis la estaba preparando desde el año 2013 y fue sobre Metodología Lúdico Creativa. Una metodología creada por el Prof. Raimundo Dinello.

Figura 10 Firmando el diploma.



Fuente: archivo personal de la autora.

Al finalizar mí carrera regrese a mí ciudad natal. Y comencé a trabajar en lo que siempre había soñado ser Docente de Educación Secundaria. Desde el año 2015 hasta la fecha me desempeño como docente y ya eh trabajado en todos los liceos del departamento.

Desde el año 2020 trabajo como educadora en el Ministerio de Educación y Cultura para el programa aprender siempre brindando talleres de deporte y recreación a personas privadas de libertad en la Unidad N° 15 Conventos en el departamento de Melo Cerro Largo. Es un trabajo el cual disfruto mucho, la mayoría son varones pero tenemos 4 mujeres que participan del taller que es mixto, una de las cosas que me llamo mucho la atención de este trabajo es pensar el rol de la mujer en la sociedad ya que se le asigna ese rol del cuidado de la familia y los niños a la mujer. Entonces cuando los varones tienen sus visitas todas la madres, compañeras, hermanas se hacen presente en la unidad y a las mujeres generalmente nadie las visita. Esto es una cruda realidad.

Hoy en día estoy por abrir mí propio gimnasio y eso me genera mucha alegría.

Mí carrera profesional es solo una faceta de mí vida, ya que en el día a día realizó muchas otras actividades las cuales me aportan mucho a mí crecimiento como persona.

Desde el año 2017 organizo jornadas de castraciones económicas en la ciudad de Río Branco, cree una organización que se llama La Negrita Río Branco y

además de las jornadas de castraciones mensuales, brindamos asistencia a algunos animales, así como alimento y también damos animales castrados en adopción responsable. Siempre ame los animales por eso sentía la necesidad de aportar mi granito de arena en ese sentido.

También formó parte de una banda, se llama Nota Fantasma tocando la guitarra y cantando, siempre ame mucho la música y me sume a la banda la cual comparto con mis amigos.

Figura 11 Tocando la guitarra.



Fuente: archivo personal de la autora.

Ahora el 28 de Junio se celebra el día internacional del orgullo LGTBTTQ+ y voy a aprovechar la fecha para inaugurar el gimnasio que está dirigido al público de nuestra comunidad y personas Friendly.

Trato cada día de ser feliz y ayudar a los demás a salir adelante en la vida, se que soy una persona privilegiada por tener una familia y un plato de comida siempre en la mesa, por tener trabajo y sobre todo por tener salud. Voy a finalizar mi relato con una frase de Avicii la cual siempre llevo presente en mi día a día. “Un día vamos a dejar este mundo atrás así que vive una vida que puedas recordar”.

5.2 CARLA TEIXEIRA FERREIRA

Nasci no dia 14 de julho de 1983, em uma quinta-feira chuvosa, às 19h, na Santa Casa de Misericórdia, na cidade de Arroio Grande – RS, pesando 1 Kg e 900 gramas, filha de João Carlos Ferreira, professor fora do exercício, hoje funcionário público aposentado e Neuza Denair Teixeira, do lar, e tendo como sua principal função servir ao seu esposo, para que este não realize absolutamente nenhuma tarefa doméstica e se sinta muito confortável em seu lar.

Não tem como iniciar este texto sem falar da minha infância, desde bem pequena, por volta dos 5 anos de idade, algo me dizia que eu havia vindo a esta existência para transmitir conhecimento / ensinar. Minha brincadeira preferida era montar uma sala de aula, onde os alunos eram as bonecas e eu a professora, escrevendo em um quadro de giz.

Figura 12 Recordação Escolar da 2ª Série do Ensino Fundamental – 1991.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fui muito estimulada desde a infância que estudar era o melhor caminho (fato que iria mudar mais tarde, quando chegou o momento de ir para a faculdade), mas o fato é que a semente foi plantada e eu sempre sonhei com o momento em que o canudo estaria em minhas mãos. Por toda minha passagem pelo ensino fundamental e médio, sempre que me perguntassem: - O que você vai ser quando crescer?, eu respondia: - Vou ser professora.

O tempo foi passando, e o ensino médio chegou, e com ele uma dúvida, fazer ou não o curso de magistério, e devido a vários comentários negativos, dizendo que este curso não me levaria para a faculdade, pois não dava conta dos conteúdos para o vestibular, resolvi então, cursar o ensino médio tradicional.

Foi exatamente, no último ano, do ensino médio, que conheci uma das paixões da minha vida: a dança, que teve um papel muito importante na decisão de que curso superior escolher.

Bom, o ensino médio terminou, e com ele veio uma de minhas maiores decepções: o NÃO do meu pai, ele afirmou não ser o momento de eu ir para a faculdade, e usou de todas as armas para impedir que eu fosse, sendo que me deixou bem claro, que não me pagaria o vestibular. Como eu não sou de desistir fácil, descobri por meio da escola onde cursei o ensino médio, que era possível tentar uma isenção da prova, mas para isto era necessário, juntar uma baita papelada e ir até a cidade de Pelotas, junto à UFPEL, para pedir a isenção da prova, que seria então avaliada através desta documentação. Falando com um aqui, com outro lá, consegui então uma passagem no ônibus que levava os estudantes para Pelotas, justamente no último dia para entrar com tal pedido. Deitei toda faceira, já sonhando com meu nome na lista, mas como naquela época só existia despertador no relógio analógico de cabeceira, meu amado pai, esperou que eu adormecesse e desativou o alarme do relógio para que eu perdesse o horário do ônibus. Naquela manhã, nunca foi tão sofrido olhar na minha janela o nascer do sol e pensar : “agora só no ano que vem”.

Mas, esta filha de lansã, não é de desistir de uma batalha, e por uma questão de honra, resolvi então fazer um curso técnico no antigo CEFET, atual IF- Sul, que não necessitava pagar a prova, e dentre os cursos que a Escola oferecia, o menos pior para minha pessoa, era “Telecomunicações”, imaginemos então, uma pessoinha que sempre desejou e soube que nasceu para ser professora, cursando um curso técnico que não tinha nada de “didático”. Analisando hoje, percebo que estes dois anos me serviram para fazer amizades, uma delas que carrego até hoje, e para descobrir a existência de um curso pré – vestibular que a UFPEL oferecia de graça, e seus alunos já saiam com a inscrição da prova garantida (tudo que eu queria). Agarrei a oportunidade com as duas mãos e fui estudar no “Desafio Pré – Vestibular”, aprendi muita coisa e no final do ano, mais um dilema: “Qual Licenciatura fazer?”. Então a paixão pela dança e o amor pelo corpo em movimento,

me levaram para a ESEF, onde superei meus limites, pois embora eu tivesse aptidão para dança, os esportes com bola eram um “bicho de sete cabeças”.

Pode parecer estranho que uma pessoa descoordenada para esportes com bola, resolvesse cursar Educação Física, inclusive muitas vezes até cheguei a pensar em desistir e cursar Pedagogia ou Biologia, pois sempre gostei dessas áreas, porém, acredito que meu subconsciente sabia que eu precisava me superar, e penso que fui para este curso, para melhorar meu repertório motor, que desde sempre foi podado, pois meus pais “super protetores”, “anti-movimento”, nunca permitiram que eu tivesse uma infância como outra criança qualquer, e inclusive nunca aprendi a pedalar.

Embora, toda a dificuldade motora que acabei desenvolvendo, meu corpo sempre mostrou aptidão para a dança, inclusive desde criancinha, eu dançava muitas vezes na frente do espelho.

A dança continuava cada vez mais presente em minha vida e no ano de 2009, participei da final de um dos maiores concursos de dança tradicional do estado: O ENART (Encontro de Artes e Tradições Gaúchas) em Santa Cruz do Sul.

Embora eu fosse mulher, e mais uma vez sem nenhum apoio de meu pai para praticar a dança, fui para Santa Cruz, com a roupa do corpo e a pilcha na mão, para realizar o sonho de participar da final do ENART.

Figura 13 ENART – Santa Cruz do Sul – 2009.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em vários momentos pensei em desistir, mas como já citei, filha de lãnsã, não desiste tão fácil, e no dia 17 de fevereiro de 2010, com o guarani lotado, derramei as

lágrimas mais sinceras da minha vida até o momento, pois chegar até ali não foi fácil, aquele papai que sempre me incentivou, me mandava para Pelotas com R\$20,00 para passar a semana e houveram dias não muito fáceis nesta trajetória, mas graças Deus, minha coroa também traz o Orixá Oxalá, que seria Jesus, então hoje com 37 anos de idade, posso dizer que o perdão está sendo trabalhado dentro de mim, e poder mostrar que eu estava certa e no caminho do bem, e que com certeza colhi muitos bons frutos e ainda colherei outros tantos, de certa forma me conforta a alma.

Figura 14 Avaliação da disciplina de dança ESEF - UFPEL.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 15 Festa à fantasia dos formandos de 2009.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 16 Colação de Grau – Licenciatura em Educação Física/UFPeI – Fevereiro de 2010.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

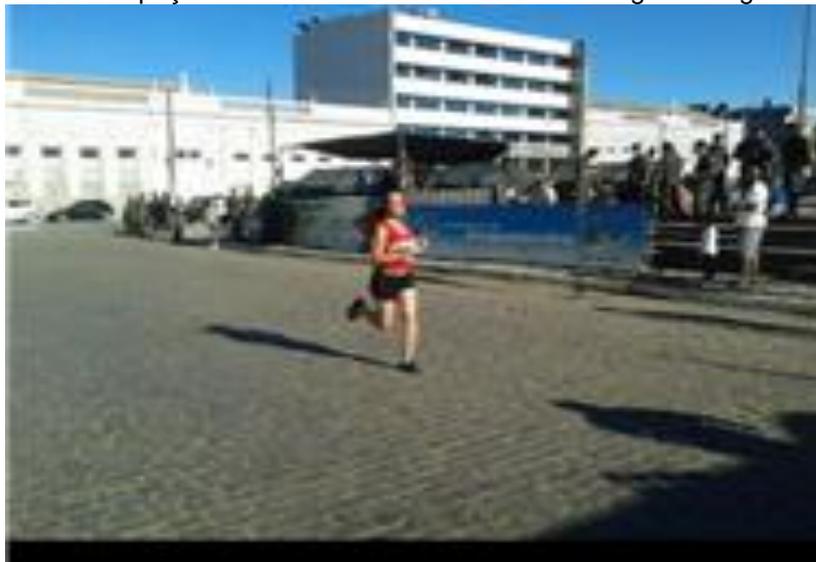
Uma vez formada em Licenciatura em Educação Física, pela Universidade Federal de Pelotas, no mês de maio de 2010, descobri que meu verdadeiro amor estava a caminho, meu filho Arthur, que nasceu no dia 13 de janeiro de 2011, pesando 2.950 Kg e medindo 47 cm. A partir deste dia minha vida mudou completamente, agora minha vontade de vencer, era por mim e por ele, e assim se fez, estudei muito e no ano de 2014, fui nomeada “professora de Educação Física no município de Jaguarão”, deve ser minha alma cigana, que queria me manter na estrada, como se não bastasse os 7 anos que viajei para Pelotas (2 no curso Técnico, 1 no cursinho e 4 na faculdade), mas filha de lansã não desiste.

Figura 17 Aula de Educação Física para o Ensino Médio da EMEB “Lauro Ribeiro” – Jaguarão 2014.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 18 Participação na Corrida Internacional Brasil/Uruguai – Jaguarão 2015.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante minha prática, por muitas vezes percebi a necessidade de continuar estudando, buscar uma pós-graduação, e um tema que sempre me chamou atenção foi a “Educação Especial, e no ano de 2015, comecei o curso de “Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva”, que me trouxe a necessidade de ter mais conhecimentos de alfabetização, o que me levou então para a “Licenciatura em Pedagogia”, que pode então me fazer realizar aquele sonho de criança, de quem ensinava as bonecas no quadro de giz, e este também foi o caminho para atuar na sala do atendimento educacional especializado (AEE), experiência muito gratificante, que me fez crescer como ser humano.

Uma experiência curiosa, durante a minha docência no Ensino Médio, foi uma certa vez, em uma festa no Clube Caixeiral de Arroio Grande, onde a presença dos meus alunos na festa, me fez perceber que eles não paravam de me olhar e pareciam cuidar todo o meu movimento no local, e de fato sabiam tudo, pois na segunda-feira o assunto da aula de Educação Física era a presença da professora na festa do fim de semana. De fato ser mulher e professora, nos traz um desafio ainda maior, inclusive passei por outro momento curioso, onde durante uma aula de futebol, ao explicar sobre impedimento, um aluno me disse que pelo fato de eu ser mulher, com certeza sabia menos sobre o assunto, ao ser comparada com ele.

E a dança? A dança não parou por aí...juntamente com a paixão pelo movimento, os tambores sempre se fizeram presentes na minha existência, tanto na

religião quanto no lazer...e o carnaval, cultura popular tão rica, me ajuda a espantar os medos e trazer otimismo para continuar firme na luta.

Figura 19 Escola de Samba “Samba no Pé” – Arroio grande/carnaval 2013.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A Pedagogia me possibilitou a tão sonhada permuta, e agora em 2021, cá estou trabalhando na minha cidade (Arroio Grande), com uma turminha de Pré –A (amados da prof.). O desejo da permuta nunca foi tão grande como agora, pois tenho uma bebê para cuidar, os Orixás são tão maravilhosos, que no dia 03 de outubro de 2019, ganhei minha princesinha Anitha, pesando 3.450 Kg e 49 cm, estimulando mais ainda sua mãe a vencer.

Figura 20 Atuação no Pré- A da EMEI Bolinha – Jaguarão 2017.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 21 Colação de Grau em Pedagogia – FAEL 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 22 Meu esposo Juliano e meus filhos Arthur e Anitha.



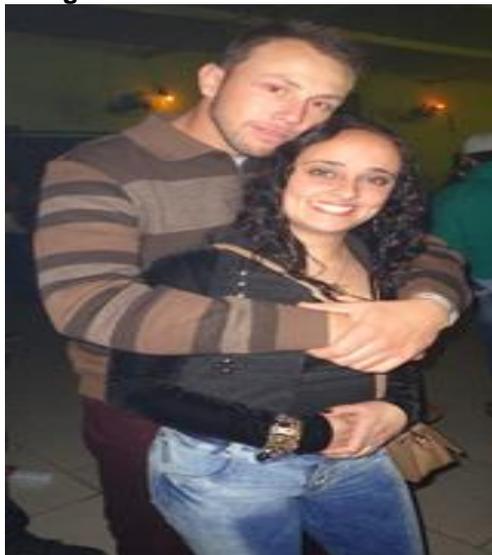
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Estou neste momento tentando o Mestrado em Educação, para aumentar meus conhecimentos na área e facilitar o processo de me tornar funcionária do quadro municipal de Arroio Grande, ficando mais perto dos meus filhos e maridão.

E por falar no “maridão”, este sim, além dos meus filhos, me foi um presente de Deus, pois diferente dos outros homens com quem convivi, sempre me estimulou a seguir em frente e a lutar por todos os meus sonhos.

Amar é ser cúmplice, companheiro, amigo, fã e eterno namorado, e com certeza é isso que somos um para o outro. TE AMO.

Figura 23 Eu e meu marido Juliano.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

5.3 EDNA GOMES COSTA

Venho trazer meu relato, um convite da minha colega de trabalho.

Nasci em 18/05/1991, na cidade de Pelotas/RS. Sou filha de Selmar Costa e Jussara Gomes Costa. Cresci na cidade de Arroio Grande e, ainda hoje, continuo a residir neste município. Durante a infância, morei com meus pais e meu irmão. Não foi um período fácil, pois éramos uma família muito humilde. Minha avó, Jurema, teve um papel fundamental na minha criação, pois, enquanto meus pais trabalhavam, eu ficava a seus cuidados. Além disso, era ela quem me ajudava com os afazeres da escola, retirava meu boletim, ia às reuniões e me acompanhava nas festividades escolares. Minha avó, assim como minha mãe, foi uma mulher de muita personalidade e que lutou muitas batalhas. Hoje, infelizmente, ela já não está fisicamente comigo, mas ainda a carrego no coração.

Além da minha mãe, minha avó teve outros nove filhos, todos homens. Eles sempre estiveram presentes na minha vida, cada um do seu jeito. Todos eles, de certa forma, foram um pouco de pai para mim. Com o tempo, a maioria deles acabaram se mudando para outras cidades e, com isso, nossa convivência acabou diminuindo. Mesmo distante, o carinho e a cumplicidade que tenho com eles nunca diminuiu.

Orgulho-me muito da minha família. Sempre foram meus incentivadores e minha base.

Minha trajetória escolar começou na escola Dr. Dionísio de Magalhães, onde estudei da 1º a 8º série. Nessa escola conheci a professora Marilu e a partir de suas aulas comecei a nutrir interesse pela disciplina. Talvez ela nem saiba, mas foi minha inspiração. Sempre fui uma aluna participativa e esforçada. Guardo um carinho enorme por essa escola, funcionários, professores e equipe diretiva. Poderia contar muitas histórias dessa época de ensino fundamental.

No ensino médio, estudei na escola Aimone Soares Carricone, onde permaneci até o 2º ano do ensino médio. Precisando trabalhar durante o dia, resolvi concluir o ensino médio na modalidade EJA, na escola Vinte de Setembro. Após terminar o ensino médio, voltei para escola Aimone para dar início a um curso técnico em administração. Decorrido um ano de curso, optei por ingressar na faculdade de educação física onde obtive o Fies, o qual foi uma grande oportunidade de realizar meu sonho. Nessa época eu tinha 21 anos de idade. Meu irmão começou o curso no mesmo período, dessa forma, acabamos ficando na mesma turma. A faculdade era a Anhanguera de Pelotas.

Durante os três anos de faculdade, eu trabalhava e estudava. Me dividia em duas para dar conta de trabalhar durante toda manhã e um pouco da tarde, pegar o ônibus às 16:40 para faculdade e só chegar em casa às 00:00. Foram três anos de muita persistência. A galera do ônibus e da faculdade faziam as noites mais leves e divertidas. Durante o segundo semestre, descobri possuir grande perda auditiva bilateral. Após à descoberta, passei a fazer uso de próteses auditivas.

A partir do momento que comecei a utilizar o aparelho auditivo, obtive uma grande melhora na minha qualidade de vida, pois me permitiu ouvir com mais clareza. Nesse período eu também dava aula em duas escolas, no projeto mais educação. Já na fase de celular, onde todos estavam interagindo por redes sociais, começou as dificuldades de resgatar a turma para as aulas, principalmente as aulas práticas, pois muitas das vezes, fora do projeto, era permitido que os alunos ficassem “à vontade no pátio”. Sempre zelei pela importância e comprometimento da disciplina.

O ano letivo acabava e, com ele, o projeto também. Não recebíamos férias, então resolvi trabalhar, durante esse período, em Rio Grande. Trabalhava em uma

papelaria. Todo dinheiro obtido nesse período era guardado a fim de pagar minha formatura.

Ao concluir a faculdade, percebi que o trajeto até à sala de aula ia ser mais difícil do que eu imaginava. O projeto acabou e eu não poderia ficar sem trabalhar, pois o financiamento da faculdade era algo que me preocupava muito. Resolvi, então, trabalhar em outras áreas. Por muitas das vezes isso me deixava aflita, pois ansiava ser professora.

Depois de uns dois anos sem estudar e trabalhando em outras áreas, surgiu um convite para fazer uma pós-graduação e novamente voltei aos estudos. Fiz uma especialização em Atendimento educacional especializado (AEE). Foi um período de muito aprendizado. Ainda nessa época retornou o projeto Mais Educação, onde comecei novamente a dar aula. Nesse meio tempo surgiu propostas de trabalhar em academias e eu aceitei. Nesse momento as coisas começaram a fluir e daí em diante não saí mais da minha área. A cada dia eu estava mais realizada e aprendendo um pouco mais.

Com a chegada da pandemia o projeto acabou e as academias fecharam por um tempo. No final de tudo, uma boa notícia: uma contratação para Três escolas na cidade de Jaguarão. Não pensei duas vezes e aceitei mais esse desafio, pois em meio de uma pandemia não é fácil ser professora, sobretudo de educação física, onde a prática e o contato físico com os alunos ficam impossibilitados. As aulas remotas dificultam um pouco em alguns pontos, pois a correção de posturas e exercícios se torna mais complicada. Outro desafio é colocar no papel as aulas práticas, pois nem todos os alunos têm acesso a internet. Estou passando todo aprendizado e experiência, sempre quando preciso conto com a ajuda e incentivo das minhas colegas de trabalho.

Estou a pouco tempo como professora “oficial”. A cada dia e a cada aula, vejo que era isso que eu queria para minha vida profissional. Tenho recebido, a cada aula, pelo meet, um grande carinho dos meus alunos. Isso tudo é muito gratificante. Minha dedicação e apreço por esses pequenos só aumentam. No decorrer do tempo, sei que muitos obstáculos irão surgir, mas nesse momento eu só tenho a agradecer por esse acolhimento que tive nessas três escolas maravilhosas.

Atualmente, trabalho com turmas do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, nas escolas Dr. Manoel Amaro Jr, Escola Carlos Alberto Ribas e Dr. Alcides Marques, onde conheci a Kênya, que me convidou para participar desse relato.

Figura 24 Eu com cinco anos na praça central.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 25 Formatura em 2015 junto com meu irmão Éderson.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 26 A entrega do canudo, o sonho da formatura se tornou realidade.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 27 Meus colegas de turma, todos de Arroio Grande.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 28 Turma da faculdade em aula prática.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 29 Aula prática de ginástica, meu irmão era meu colega de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 30 Minha amada e eterna vó Jurema.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 31 Mais educação e academias antes da pandemia em 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

5.4 LUCIANE PIRES MARTINS

Meu relato biográfico parte de uma pergunta que ao longo desta reflexão vou tentando respondê-la: porque eu? Por que a minha história deveria ser contada? O que ela teria de interessante ou especial?

Sem falsa modéstia, sei que sou uma boa professora porque me esforço para isso. Sou dedicada, estudiosa, busco sempre inovação e dinamismo, penso sempre no melhor para meus alunos. Mas isso acredito que não me faça especial, e sim profissional, afinal, é meu trabalho e sou paga para tal. Acredito que a diferença seja feita na minha postura, firme, forte e convicta, que participa e apoia o aluno de perto, na procura por conhecer sua realidade e fazer uma educação cheia de significados nas suas vidas, e assim, deixando de serem espectadores e passando a tomar frente das suas próprias decisões, vontades e realizações.

Seguindo o relato surge outra pergunta: Onde surgiu essa mulher forte que gosta de impulsionar e empoderar as outras pessoas? Em que momento da minha vida eu tive tanta segurança em meus atos que passei a desejar que todos a tenham, que desejei viver e ser exemplo para quem também desejar estar ocupando todos os espaços que desejar. Onde eu mesma tomei esse passo e me coloquei nesses espaços? Acredito que essa resposta tenha começado a ser construída com a própria formação do meu ser, na geração da minha vida já na barriga da minha

mãe. Eu sei e sempre tive consciência do quão privilegiada fui e sou. Quando meus pais namorados adolescentes descobriram que eu estava à caminho (mãe 17 anos e pai 21), ambos estudantes universitários que moravam com os pais, decidiram se casar, trabalhar e ali se formou a nossa família. 2 anos mais tarde veio a minha irmã e assim permanecemos até hoje, 36 anos depois do casamento, meus pais seguem sendo nosso apoio, nosso porto seguro, nossos maiores fãs e incentivadores.

Meu pai vem de uma família patriarcal, extremamente machista, onde a mulher só deve servir aos homens, sejam eles seus pais, maridos ou até mesmo irmãos. Até hoje vejo minha avó servir o prato do meu avô, preparar o banho dele, minhas tias nunca contrariaram meu pai, irmão mais velho. Nem fumar na frente do meu avô elas fumam. Já aos homens é permitido tudo, mesmo, farra, carro, noitadas e a falta de respeito com as mulheres, quanto mais, mais macho era. Então tudo que meu pai queria e tinha como dever de macho era ter o filho homem para dar seguimento ao sobrenome.

Já minha mãe veio de uma realidade muito diferente, meu avô apesar de também ter uma visão mais machista de que o homem pode tudo, minha avó era uma mulher muito forte, com curso superior trabalhava fora e era quem colocava o dinheiro das contas em casa. O maior sonho do meu avô era ter um filho e eles passaram anos sofrendo com inúmeras perdas, e assim ele contava, com dor, como não conseguiu ter seu filho homem.

Em meio a essas duas histórias cheguei para confundir o que era “ser menina” ou “ser menino”. Vi meu pai se desconstruindo a cada bola que eu chutava, a cada ferramenta que eu mexia, a cada resposta cheia de razão que eu dava, a cada brincadeira na Vila que eu coordenava e ditava as regras. Não foi fácil pra mim, mas acredito que tenha sido bem pior para ele. Na rua por muitas vezes fui chamada de “guri do seu Marcos” o que foi sentido com dor ou com preocupação da minha parte, acho que até sinto um certo orgulho de em momento algum ter deixado de fazer algo por ser “coisa de homem”.

E assim cresci, não foi uma infância fácil, meus pais trabalhavam muito, mas sempre tinham tempo para nós. Lembro deles brincando, lendo, cantando, jogando, e me cobrando bastante, em tudo eu tinha que ser a melhor, eu tinha que tirar a nota mais alta, a que sabia jogar, a que nadava, a que leu com 5 anos, a única alfabetizada na pré- escola, etc. E assim cresci, eu era a que dançava no CTG, a que puxava a guarda nos desfiles de 7 de setembro, a que estava nos concursos de

beleza, que também dirigia trator, subia na colheitadeira, conhecia ferramentas, trabalhava de secretária da família em turno inverso da escola, nunca fiquei em recuperação, nunca rodei em uma prova, fui morar sozinha em outra cidade com 17 anos para estudar e acabei aprovada em 2º lugar na UFPEL.

Como profissional da educação física, segui trabalhando com dedicação e vontade. Nunca me senti discriminada em casa, na faculdade ou na academia pelo fato de ser uma mulher nessa área historicamente ocupada por homens. E também em casos onde algum jogador não quis me ouvir por ser uma técnica de futebol mulher, ele simplesmente ficou no banco pra ver quem manda, em reuniões onde o assunto é esporte ou futebol, eu entro na discussão, chego sem medo e dou meu parecer, e caso haja alguma piada eu com certeza serei mais sarcástica ou até mais ácida do que a própria piada. Acredito que meu pensamento tenha seguido a mesma linha de sempre, se um homem faz, que bom, eu vou fazer se eu quiser, e da melhor forma possível porque é assim que eu sou, exigente comigo.

Olhando essa rápida trajetória me vejo muito privilegiada por todas as experiências que vivi, por todas as oportunidades que eu tive, que meus pais me proporcionaram e que eu agarrei e fiz bom uso de cada uma delas.

Fiz e faço tudo o que tenho vontade e que não ofenda nem machuque o outro. Faço o que homem faz, faço o que mulher faz, mas sem pensar porque fui criada para fazer e pronto. Se as situações de preconceito em questão de gênero não me abalam ou não significaram tanto é porque eu soube me impor e me colocar, responder a altura e não deixar que passem em branco, o que é extremamente desgastante e desnecessário, eu realmente queria que tivesse sido mais fácil, mais leve e mais bonito, mas se sigo firme na luta é porque não quero que com minhas filhas também tenha que ser assim.

6 DIMENSÃO PARTILHA

Após a leitura das autobiografias, na perspectiva de compreender as reflexões narradas durante a formação continuada, realizada a partir da metodologia de grupo de discussão (FLORES, 1992-1993), esta dimensão apresentará as descrições-interpretativas com base nas anotações desenvolvidas no diário de campo e nas transcrições dos encontros das atividades síncronas⁵⁸. Nessa seção, percebemos a potencialidade dos encontros para o processo de partilha de sensibilidades, lembranças, valores, visões de mundo, lutas, resistências, culturas, etc.

6.1 ENCONTRO 1: REUNIÃO PARA CONHECER AS PARTICIPANTES E APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO.

O primeiro encontro, realizado dia 13 de maio, através da plataforma google meet, teve duração de 52 minutos e a presença de cinco professoras de Ensino Fundamental e Médio, três brasileiras e duas uruguaias. As presentes são as que participaram da realização do diagnóstico geral através de um questionário, momento pelo qual tivemos acesso as participantes e identificamos o interesse em participar do projeto de extensão.

A intenção deste primeiro encontro foi conhecer as participantes, apresentar a proposta de projeto de extensão e discutir sobre a disponibilidade delas para integrar e colaborar na realização do mesmo. Desde o começo, estabelecemos que tudo seria acordado entre nós, e que tentaríamos ao máximo (adaptando dias/horários), fazer com que todas estivessem presentes durante *todos* os encontros.

Abrimos o diálogo com uma apresentação coletiva. Inicialmente, fiz minha apresentação, contando aspectos relevantes do histórico pessoal, de formação acadêmica e profissional, e logo em seguida, as professoras foram convidadas a contar dados pessoais e informações profissionais. Além das apresentações de cada uma, orientei que apresentassem suas respectivas filhas/filhos⁵⁹, já que serão parte integrante do projeto, participando lado a lado com suas mães.

⁵⁸ Lembrando que as atividades assíncronas consistiram no envio de material para leitura, na realização da escrita dos relatos, bem como na comunicação entre o grupo, portanto, não serão apresentadas nas descrições-interpretativas.

⁵⁹ Haverá, propositalmente, neste trabalho as passagens em que as professoras saem para atender e/ou mostram que estão amamentando, cuidando, acalmando o choro das crianças, enfim, maternando em geral. Participar de um projeto de extensão sendo mães de bebês é um desafio grande e é importante que seja apresentado tal como é. Cabe ressaltar, que neste projeto o acolhimento e o vínculo entre nós foram sempre colocados em centralidade.

Carla foi a primeira a se apresentar, em sua fala nos contou que desde criança já nutria o gosto por ensinar, ela relembra sorrindo a relação da sua infância com a profissão que futuramente iria assumir: “era criança, brincava com aqueles quadros, acho que todas vocês deviam ter [...] brincava de dar aulas para as bonecas e desde então tinha as bonecas que acertavam e as que erravam”.

Na adolescência, conta que se aproximou da dança e a partir dessa nova paixão, passou a vivenciar as artes, participando inclusive de campeonatos estaduais como o ENARTE⁶⁰. No momento de escolher uma carreira a seguir, pensou logo em unir suas duas paixões, a dança e o ensinar, escolhendo então a EF:

Me apaixonei pela dança lá pelos 14, 15 anos e isso nunca mais saiu de mim, né. Depois, aí acabei indo para a graduação em Educação Física por conta da dança e pela paixão por criança, eu sou aquela professora louca que nem eu digo, que tá sempre ‘ah vamo fazer uma coreografia, vamo aê deixa que eu ensaio’. Ah é sete setembro, lá tá a Carla ensaiando baliza, fazendo coreografia com arco, ginástica eu gosto muito também. A dança em si, movimento né. (Carla, 1º encontro).

Carla demonstra em sua fala ser uma professora muito ativa e apaixonada pelo que faz. Em 2014, a referida professora foi nomeada para lecionar EF em Jaguarão. Após dois anos de prática, cursou uma especialização em Neuropsicopedagogia Educação Inclusiva, área na qual ela sente muita afinidade. Em seguida, ao se formar nesta especialização, Carla passou a trabalhar na sala de AEE no Município de Arroio Grande. Na sequência da formação profissional, por sentir que necessitava de mais conhecimentos na área de alfabetização, cursou Pedagogia por “[...] me dar conta de que como eu não tinha magistério, precisava ter um conhecimento maior na alfabetização, porque os alunos que chegavam pra mim, a grande maioria era problemas na defasagem na alfabetização”. Com a formação em Pedagogia, Carla conseguiu uma permuta⁶¹ em Arroio Grande e atualmente trabalha em uma EMEI, lecionando no pré A.

Luciane foi a próxima a se apresentar. Formada em 2009 pela UFPEL, Lu, como é conhecida e como a chamaremos aqui, relata possuir 16 anos de práticas, tendo iniciado a trabalhar na docência desde o primeiro dia de aula como

⁶⁰ O Encontro de Artes e Tradição Gaúcha é um evento a nível estadual, considerado o maior festival de arte amadora da América Latina.

⁶¹ Na Educação, a permuta se dá de uma Unidade para outra e normalmente é realizada entre profissionais titulares, sediados em escolas diferentes, possibilitando a troca de Unidade, de período e/ou modalidade de ensino.

licencianda em EF: “eu já trabalho desde o primeiro dia da faculdade como eu disse eu já assumi uma turma, um projeto com 23 crianças com síndrome de down, crianças e adolescentes, então foi aí que começou a minha vida professora”.

Lu demonstrava ser uma criança com inteligência superior, exemplo disso era que sua alfabetização se deu com quatro para cinco anos, não atoa foi considerada por algum tempo como portadora de Altas Habilidades. Portanto, relata que desde a infância foi criada para ser médica, ela conta que “quando criança [ser professora] não era o que eu planejava, eu praticamente fui criada pra ser médica, estudei em escolas onde propiciavam isso, eu tive uma educação voltada”.

Durante a adolescência, os conflitos de identidade passaram a pôr em cheque a escolha da sua profissão e de médica, ela passou a desejar, primeiramente, Odontologia, mas por conta de diversos acontecimentos, ela não foi prestar o vestibular. Tempo depois, enquanto estudava em Pelotas, fez um teste vocacional e a EF apareceu em destaque. Lu realizou o vestibular e ficou em segundo lugar geral na UFPEL.

Em sua fala, destaca que na época entrou “com o olhar do bacharel, virei licenciada, porque eu acho que o sangue da minha família falou mais alto, eu sou filha e sou neta de professoras, de pedagogas”. Em seguida, mostra para o grupo as tatuagens de corujas, representando sabedoria e conhecimento, que fez no braço em homenagem à mãe e a avó, ambas professoras. Lu, estabelece uma conexão de laços sanguíneos para explicar seu deslocamento até a profissão de professora: “então o sangue falou mais alto e eu acabei prestando concurso para o município, virando professora municipal”.

Após sua formação na graduação em EF, a professora realizou especialização em Atendimento Educacional Especializado e prestou o concurso em 2019 para a área, obtendo o primeiro lugar. Entretanto, a Prefeitura de Jaguarão não chamou as aprovadas do concurso até o momento (maio/2021). Na sequência dos estudos, Lu entrou como portadora de título para o curso de Filosofia em EAD pela UFPEL: “me formei agora esse ano, esse mês ainda! São quatro anos de muito [Lu dá ênfase no “muito”] estudo, mas me faltava esse título, foi uma realização pessoal, sinto que, se eu tivesse me formado em Medicina, o que eu falaria teria mais peso”.

Obter a formação no curso de Filosofia, como ela relata, parte de um desejo de estabelecer maior confiabilidade aos argumentos trazidos por ela, algo que sentia falta tendo a formação apenas em EF:

Como professora, como licenciada, como bacharel, o que eu falava eu precisava sempre ter que buscar prova de outras pessoas, parecia que eu sempre precisava de alguém atrás de mim, de um autor atrás de mim que desse força ao que eu penso. Então, agora eu me formei em filosofia e eu [ênfase no “eu”] me dei este peso, né. As teorias que eu falo, eu sou filósofa, eu tenho habilitação para falar de teorias. Foi um presente que eu me dei, pessoal. (Lu, 1º encontro)

Percebe-se, a partir dessa narrativa que além da desvalorização social em relação à profissão docente, ela traz a questão da desvalorização em ser professora de Educação Física, profissão que envolve um conjunto de atividades que vão além de exercícios físicos, pois agrega e produz também o conhecimento científico, mas que é reconhecida comumente como uma área prática, desprovida de razão/racionalidade e, portanto, renegada a uma posição subalterna frente às outras áreas (BETTI, 1992).

Atualmente, Lu está cursando especialização em Psicomotricidade, pois decidiu que quer trabalhar unindo o campo da Educação Especial com a EF. Em relação à sua família, Lu é casada, possui duas filhas adolescentes, Lívia (10 anos) e Antônia (14), e o João Marcos (1 ano). Este último acompanha o encontro no colo da mãe.

Miriam, professora de EF natural do Uruguai, residente de Rio Branco, foi a próxima professora que tomou a palavra para sua apresentação. Antes de iniciar, apresentou sua filha Emma (5 anos) que pediu para falar conosco. A menina contou sobre os desenhos que ela gosta de olhar. Ao retomar com a fala, a professora nos contou que atualmente trabalha com os adolescentes e além da escola, possui trabalho num ginásio em Rio Branco.

Relembra que seu interesse pela EF tem ligação com sua infância, pois foi uma criança que gostava de movimento, subir em árvores, jogar bola, correr na rua, também gostava muito das aulas de EF da escola, fato este que a levou a optar pela licenciatura em EF. Miriam expõe os desafios enfrentados para iniciar a sua formação, pois no Uruguai as provas de ingresso na graduação são compostas por prova escrita e várias provas práticas, como conta: “Una de las pruebas físicas era natación, lo que no costaba mucho, a mi principalmente me custó mucho, hice como tres veces la prueba para ingreso”. Foram anos até que pudesse adentrar no curso, desde 2003 realizava os exames e foi em 2010 que ingressou no município de

Maldonado/UY. Em 2013, conta que voltou graduada e passou a trabalhar em Rio Branco.

Ana Cecília, professora uruguaia, toma a palavra anunciando, em tom de brincadeira, que iria aproveitar o momento para praticar o seu português. Inicia sua apresentação contando que foi colega de curso de Miriam, e que assim como a colega, também já havia tentado mais de uma vez e reprovado no exame de natação. A referida professora, colou grau em 2015 e voltou a sua cidade natal, Melo, cidade que fica 89 km de Rio Branco, onde trabalha há sete anos no ensino secundário, assim como leciona em Rio Branco (juntamente com Miriam). Ana também leciona EF para pessoas em situação de privação de liberdade, há dois anos, na penitenciária de Melo.

O interesse de Ana pela EF se deu desde sua infância:

Y me interesé por la EF desde niña. Siempre me gustaron mucho los deportes, era relativamente buena también, modesta parte. Anei sempre todos los deportes, fútbol, basquetebol, vóleibol [...] Todo lo que hacía movimiento, me gustaba mucho. Lo he disfrutado mucho hasta ahora. Me gusta mucho entrenar y los deportes también. (Ana, 1º encontro).

A docente nos conta que a educação sempre teve importância em sua família, pois “mi madre también es maestra y toda la parte de la educación siempre estuvo presente en mi familia”. Para escolha da sua profissão, uniu as suas habilidades e gostos - como consta na citação acima - ao desejo de ensinar: “Y bueno, me forme en EF, une las dos cosas, lo que era buena y lo que gustaba enseñar”.

Edna, professora natural de Arroio Grande, inicia sua apresentação rememorando sobre uma professora que teve papel fundamental para a escolha da EF: “sempre tive um sonho que era ser professora de educação física, desde pequeninha lá na escola que foi uma professora que me incentivou muito, aqui de Arroio Grande, professora Marilu”. Foi nas aulas de Marilu que Edna foi percebendo sua afinidade com a área e vendo a possibilidade de seguir o caminho trilhado por sua professora.

Iniciou sua faculdade de EF na Anhanguera de Pelotas, convenceu seu irmão a cursar a licenciatura com ela e ambos realizaram sua formação no curso. Edna foi uma estudante trabalhadora, antes mesmo de iniciar a faculdade ela já trabalhava e não foi diferente quando adentrou no âmbito universitário: “eu segui trabalhando

desde o primeiro mês de faculdade, segui trabalhando nos projetos aqui da minha cidade, em quadra de esportes, sempre gostei, sempre voltei mais ao esporte”.

Com sua formação, passou a buscar incansavelmente por espaços escolares para iniciar efetivamente sua carreira como professora, porém encontrou dificuldades e permaneceu trabalhando em academias, mas ressalta que como fez licenciatura, gostaria de estar trabalhando em escolas. Após alguns anos, o sonhado momento de trabalhar em escolas chegou, em 2020, após se inscrever para os contratos da Secretaria Estadual de Educação, foi chamada a trabalhar em três escolas no Município de Jaguarão. A euforia pela conquista tomou conta da sua fala, como vemos a seguir: “eu to muito feliz, era o meu sonho, foi uma realização pra mim. Eu sempre quis ser professora e hoje eu consegui!”.

A partir das apresentações, alguns apontamentos foram remetidos, entre eles, o interesse em comum de três das cinco professoras na área de Educação Inclusiva e o papel de outras mulheres em nossas vidas. Lu tem inscrito em seu corpo, no formato tatuagem, uma homenagem às suas ancestrais; Ana também vem de uma família de professoras; e Edna escolhe a profissão a partir de professoras da infância. Nesse sentido, há uma reverência para as outras que abriram portas e mostraram possibilidades para elas. Aquelas que encontraram frestas contra as subordinações de poder (SCOTT, 1990) e produziram para si uma profissão.

No momento seguinte às apresentações, conversamos sobre os resultados dos dados levantados no questionário respondido pelas professoras de EF da rede municipal e estadual de Jaguarão e pelas professoras de Rio Branco. Considerando os resultados, a intenção com o projeto foi criar oportunidades, através de diálogos e de relatos de Histórias de vida, para que houvesse um movimento de trocas de saberes e experiências formativas, laborais e sociais relacionadas às questões de gênero. Para tal, explicamos que nossa escolha metodológica para o projeto foi pensá-lo a partir da constituição de um grupo de discussão, de modo a proporcionar um espaço em que todas as pessoas pudessem se manifestar e fossem agentes protagonistas e que ao final, nossas reflexões possam possibilitar a construção de um produto que seriam as autobiografias, com foco na temática de gênero e docência em Educação Física em contextos de fronteira.

Fiz o questionamento a elas sobre qual poderia ser o motivo de abordar as questões de gênero como um dos enfoques do projeto e expliquei que antes de ser professora, elas eram mulheres e que, por tal, vivenciam problemáticas próprias

(FERREIRA, 2015). Além disso, a EF foi por algum tempo uma área predominantemente masculina, até porque as mulheres em determinados momentos históricos foram proibidas até mesmo de praticar determinados esportes (GOELLNER, 2005).

Na sequência, a professora Ana tomou a fala para problematizar o relato da colega do projeto Lu:

Cuando la compañera hoy hablaba de que la palabra della no pesaba, en realidad, había doble factores ahí, no pesaba por carrera en sí, por justamente por estar ella relacionada con lo masculino y también porque ella era mujer. Dos cosas pesaba esa falta de palabra que ella tenía. Y que no es una cuestión de formarse en otra área, sino de formarlos como colectivo de mujeres para dar peso, o sea, para que cuando nosotras hablamos se sienta de igual manera que se sienta cuando hablan los barones. (Ana, 1º encontro).

A professora argumenta que o peso ofertado das palavras ditas entre homens e mulheres é distinto na sociedade, demonstra aí sua conscientização no que diz respeito às desigualdades de gênero. Dando continuidade ao que Ana trouxe, Lu responde contando sua experiência enquanto professora treinadora de times masculinos: “[...] toda vez que eu troco de escola, de time, eu tenho que fazer todo um trabalho de imposição de uma figura de uma mulher treinadora de futebol, de atletas masculinos”. Nesse sentido, é possível refletir sobre as resistências e lutas que nós, mulheres, precisamos para garantirmos nossos espaços de fala.

Para nós, feministas, o empoderamento de mulheres é o processo da conquista da autonomia, da autodeterminação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. Para as feministas latino americanas, em especial, o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero (SARDENBERG, 2006, p. 2).

Ao narrar sua imposição frente a seus alunos, Lu, simbolicamente, está desestabilizando a ordem patriarcal e demonstrando que a divisão de gênero não se sustenta na sociedade: homens e mulheres têm capacidades para a realização de profissões, independente dos padrões imputados pela cultura.

Ao retomar a fala, foi explicado sobre os objetivos do curso que é propor um tempo-espço para fazer uma formação diferenciada das que comumente é

realizada pelas instituições educativas em que, no geral, tem caráter mais conteudista. Nesta, a intenção é voltar a formação a nós mesmas, as nossas reflexões, ao que a gente vivencia e assim criar a experiência, ou seja “aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece e, ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2004, p. 163). Essas narrativas, essas experiências, também nos formam como docentes, como seres humanos e é um retrato da sociedade, a gente consegue ver muita coisa através da nossa história familiar e da escola, ou seja, das ações que a gente promove dentro e fora dela.

Além do que foi dito, também ressaltar sobre a importância de instigá-las ao seguimento dos seus estudos, e que o Mestrado em Educação é uma oportunidade gratuita e de qualidade para tal, aproveitei para explanar sobre o processo seletivo que já estava disponível no site do curso. Em relação ao edital de mestrado, Carla alertou que já estava trabalhando para participar da seleção, estava escrevendo o projeto. Edna foi outra professora que disse estar *sofrendo* pressão de amigas e colegas para cursar o mestrado, ela afirma que está pensando nesta possibilidade ainda.

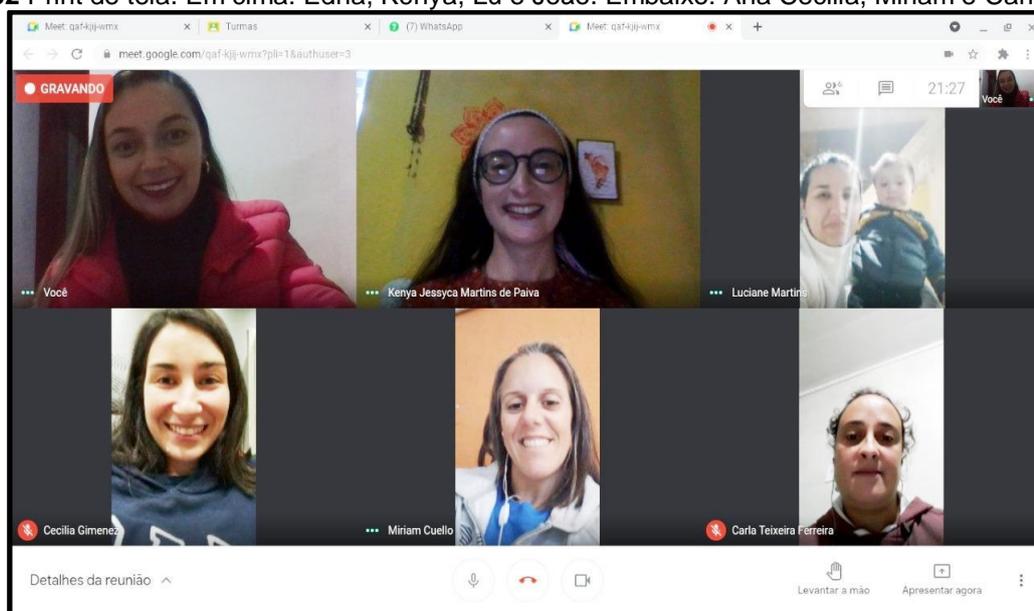
Lu, disse que tem recebido muita pressão, que a todo momento há pessoas marcando ela na postagem do facebook em que está o convite para o processo seletivo deste mestrado, porém ainda não sabe se quer para agora. Logo mais, ela afirma que gostaria de entrar primeiramente como aluna especial, devido às questões pessoais como a maternidade, neste momento seria uma demanda grande cursar essa pós-graduação, a professora ainda afirma: “é que é ser mulher né, a gente tem que maternar, estudar, trabalhar, ainda ser competente e bonita no salto alto com cabelo bom. [risos]”.

Contei ao grupo sobre a minha experiência como aluna em regime especial, que foi uma escolha assertiva, porque se consegue ter uma ideia de como é que funciona o programa, a área, as aulas, a pesquisa, e ainda, é possível adiantar os créditos, caso a pessoa aprove no processo seletivo e se matricule como aluna regular. Ou seja, pode servir como um auxílio inicial para ajudar na decisão.

Na sequência, foi apresentada a proposta de cronograma, contendo atividades síncronas via google *meet* e assíncronas, com envio de atividades pelo *whatsapp* e *e-mail*. Perguntei a elas se elas aceitariam fazer parte do projeto até o final, incluindo, a escrita da autobiografia e a criação de algo coletivo para divulgar o trabalho realizado, todas aceitaram de forma entusiasmada e propuseram,

coletivamente, estratégias para construção da divulgação das autobiografias. Realizamos ao final uma fotografia:

Figura 32 Print de tela. Em cima: Edna, Kênya, Lu e João. Embaixo: Ana Cecilia, Miriam e Carla.



Fonte: Grupo do Whatsapp "Projeto - Profas de EF".

Neste primeiro encontro, através das apresentações de cada professora, percebe-se que algumas das inquietações que tinha – como por exemplo, se todas iriam aceitar compor o grupo e assim, dialogar sobre suas próprias vidas – não seriam, necessariamente, os maiores problemas da pesquisa. As professoras aceitaram fazer parte e mostraram animação com a proposta, algo essencial visto que elas estão participando sem qualquer liberação das escolas que trabalham, em horário noturno e após a realização de horas de trabalho online e no caso da Edna, presencial na academia.

A escuta atenta e a participação espontânea, ou seja, não apenas nos momentos em que foram chamadas, contribui com o pensamento de Nóvoa, para ele “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25). Nesse sentido, percebe-se a importância de locais para que as professoras possam conversar sobre suas próprias vidas, percepções, motivações, desafios.

Desde já, através de alguns relatos, é possível levantar discussões sobre os desafios da prática docente das professoras de EF, a exemplo da necessária

imposição do lugar de treinadora de futebol, caso exposto pela Lu. Para ser e estar atuando em espaços socialmente compreendidos como locais de homens é preciso constantemente reivindicar sua atuação como profissional qualificada e com competência para tal.

6.2 ENCONTRO 2: DIÁLOGO SOBRE O QUE SÃO RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS E A SUA IMPORTÂNCIA NA ESCRITA DA HISTÓRIA DAS MULHERES.

O segundo encontro⁶², realizado dia 21 de maio, através da plataforma *google meet*, teve duração de 2 horas e a presença das quatro professoras participantes, três brasileiras e uma uruguaia.

Nesse encontro, o objetivo teórico foi introduzir os estudos sobre histórias de vida e autobiografias, bem como dialogar sobre a História das Mulheres, de modo a discutir e (re)conhecer as reflexões do grupo acerca das relações de gênero em sua formação inicial e na sua profissão, considerando as vivências em contexto fronteiriço. O objetivo prático foi estimular a iniciação à escrita da autobiografia de cada participante. Nesse sentido, iniciamos com o questionamento sobre o que entendiam por histórias de vida, o que seria para elas uma escrita autobiográfica e sua relação com a educação. Solicitei que cada uma falasse aquilo que viesse em mente.

Ana, explicou em suas palavras que “un relato autobiográfico es contar la vida de una persona, desde el nacimiento, bueno las cosas que ha vivido, que se ha formado, lo que ha portado a la sociedad, eso básicamente, no?”.

Carla, explicou que para ela, história de vida é relacionada à educação por entender que estudantes não chegam vazios à escola, pelo contrário: “a história de vida do aluno deve ser sempre levado em conta [...] por que eu acho que primeiro deve ser avaliado, o que ele já sabe, o que ele já viveu”. Nesse momento, sua reflexão vai ao encontro sobre as distintas formas de gerar aprendizados, o conjunto da experiência das e dos estudantes devem ser considerados, pois eles formam “a aquisição de conhecimentos, o saber-fazer e o saber-ser, a formação de atitudes.” (PERRENOUD, 1995, p. 172).

⁶²A professora Miriam, devido a questões de cunho pessoal, não continuará sua participação no projeto.

Outro ponto importante destacado pela professora é que o processo de formação se dá durante toda a vida: "porque por mais que a gente passe por uma graduação, por mais que a gente passe por uma pós-graduação, vai nos modelando, a nossa história de vida, inclusive, no caso o que vivenciamos enquanto aluno". Carla também aponta que "as nossas histórias também se refletem na prática, não só o conhecimento que nos foi passado num curso de graduação: a nossa história de vida vai aparecer lá na prática". Isto é, a professora reconhece que é na construção do cotidiano como um todo, que se reúnem experiências que darão suporte e, conseqüentemente, estarão presentes, na prática pedagógica.

A professora Lu foi pontual, para ela as histórias de vida são os fatos que "são ou que podem ser relevantes na história de outras pessoas, para inspirar ou não também, ter como exemplo que pode influenciar de algum modo a vida de outras pessoas, fatos relevantes".

Edna, trás dois elementos para pensar em sua própria história de vida. O primeiro deles foi que se esqueceu de contar no primeiro encontro, em sua apresentação, que é deficiente auditiva. Na escola acreditavam que ela era desatenta, a professora relata que sempre foi uma aluna esforçada, mas nunca foi a aluna nota dez. Ao pesquisar sobre estudos que tivessem como sujeitos estudantes surdas, me deparei com uma pesquisa autobiográfica na qual informantes relataram algo muito parecido com o que a Edna trás, as experiências dessas pessoas, especialmente na infância, estão relacionadas às adversidades sofridas na escola, preconceitos, falta de acessibilidade linguística e empatia por parte das escolas (FAGUNDES *et al*, 2018). Nossa professora não era desatenta, e sim, deficiente auditiva.

Ela descobriu a deficiência tardiamente, estava com 21 anos quando fez uma audiometria e apareceu "70% de perda nos dois ouvidos, agora eu faço uso do aparelho auditivo, ganhei pelo SUS e nunca mais eles me deram nenhum recurso, esse aparelho já faz nove anos que eu tô". Atualmente, nos conta sobre sua luta para que haja a reposição de outro aparelho, pois a dificuldade aumentará quando as aulas voltarem a serem presenciais "porque as aulas é complicado pra mim, quando voltas às aulas, [...] usando máscara, gurias, que é muito difícil, tanto pra criança, [...] como para professora usar máscara". A leitura labial para pessoas surdas é um importante recurso que facilita a compreensão da mensagem falada, o uso de máscara impossibilita a compreensão com clareza. Em razão disso, já tramita

no Senado o Projeto de Lei 3.370/20⁶³, que visa alterar a Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para indicar a obrigatoriedade, durante a pandemia, do uso de máscara de proteção *transparente* nas transmissões jornalísticas televisivas. Entretanto, percebemos que uma lei como esta deveria emergir à todos os espaços, inclusive nas escolas.

O outro elemento é o que ela chama de trauma, "um relato meu de História de vida, foi um trauma meu na escola que eu peguei na primeira série uma professora bem [ênfase ao "bem"] carrasca, bem carrasca". A professora ainda reflete sobre o desafio que é estudar quando se tem uma professora pouco afetiva e o quanto memórias como estas ficam marcadas na vida da criança "a gente se toca quando a gente pega uma professora difícil, a gente é uma criança que já tem alguns problemas em casa e vem pra escola e a gente pega uma professora, que, tu conheces ela né, Carla?", convoca a lembrança de Carla para dar suporte a sua memória traumática. Carla afirma que já ouviu falar e Edna continua: "Então, ela era muito complicada. Mas aí foi indo assim, eu fui me esforçando e tudo mais, as professoras nunca se deram conta que eu tinha essa deficiência, que eu nasci com essa deficiência". Deixa transparecer em sua fala, que talvez se as professoras tivessem percebido a sua deficiência, ela teria sido uma aluna com mais oportunidades e acolhimento.

Edna reflete sobre seu início de carreira, seu contrato nas escolas estaduais é de 2020, portanto, sua prática docente tem se dado, devido ao contexto de pandemia, através da plataforma *google classroom*. A professora afirma que terá muitas coisas para relatar em nosso projeto e faz menção às outras professoras que estavam acostumadas ao ensino presencial e precisaram adaptar toda sua prática para o ensino através de plataformas digitais. Em seguida, questiona a Ana sobre o funcionamento do ensino neste contexto no Uruguai.

Ana responde que no Uruguai o governo, antes mesmo da pandemia, já havia disponibilizado computadores para todas as crianças de Educação Primária e Secundária, "entonces todos tienen computadoras y hay una plataforma que se llama CREA, que todos los profesores trabajamos por plataforma. Yo estoy trabajando normal, o seja, no es presencial". Nos conta também que a Educação Primária (equivalente ao Ensino Fundamental do Brasil) voltou às aulas presenciais,

⁶³SENADO FEDERAL. Projeto de Lei nº 3370, de 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/142562>. Acesso em 24 set.2021.

mas a secundária (equivalente ao Ensino Médio do Brasil), onde ela leciona, permanece no sistema virtual.

Em seguida, assistimos a um vídeo⁶⁴ sobre autobiografia na educação, na visão de um pesquisador que trabalha com isso, Gabriel Murilo da Universidade de Antioquia/ Colômbia. A fala de Murilo vai ao encontro daquilo que as professoras falaram, em especial por ressaltar a importância da centralidade das e dos docentes no processo de formação.

Aproveitei para dialogar sobre movimentos históricos voltados à Educação. Na América Latina, na década de 90, houve grandes reformas na educação, e entre várias reverberações, uma das coisas que se colocou como algo primordial foi dar destaque para a importância que tem o professor e a professora dentro desse processo (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010).

Resgatei a fala de Murilo no que tange a Ditadura, momento em que a ruptura na democracia afeta diretamente as escolas, as universidades e em espaços de compartilhamento de saberes. Questionei-as sobre algumas reflexões, por exemplo: como pensar essa educação, sem pensar no professorado? E como pensar essas professoras e esses professores de forma que eles não sejam apenas espectadoras e espectadores? Com o silêncio das professoras, respondi que o trabalho com os relatos autobiográficos poderia ser uma potencial forma de reflexão teórico-prática, e também de fortalecimento da autonomia e protagonismo docente.

Apresentei no slide o livro “Histórias de vida em educação - A construção do conhecimento a partir de histórias de vida”⁶⁵. Este possui trabalhos escritos em português e espanhol, escolhido justamente para acolher as professoras Uruguayas, pois pensávamos que a língua poderia ser um problema para elas (vimos posteriormente que a comunicação bilíngue na fronteira é realmente eficaz).

Expliquei que os esses relatos são um dispositivo de formação, porque a partir do momento em que escrevemos sobre nós, estamos refletindo, trazendo significados à nossa vida (GOODSON, 2004; NÓVOA, 1992), e junto disso, proporcionando que esses trabalhos escritos sejam lidos e analisados no campo social e científico.

⁶⁴ MURILLO, Gabriel. Investigación biográfico-narrativa - 3:50 min. **Publicado pelo canal Red de Lenguaje de Antioquia**, youtube - jul/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fQS5k19Pqkg>. Acesso em: 21 de mai. 2021.

⁶⁵ LOPES, A; Hernández, F.; Sancho, J.M; Rivas, J.I. **Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida**. Barcelona: Universidade de Barcelona. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/47252>. Acesso em: 10 mai. 2021.

Destaquei que as histórias de vida nos auxiliam a pensar a educação do lugar onde estamos, no nosso caso, da fronteira, e que nosso projeto promoverá esse espaço de conexão. As formas de organização na Educação são completamente diferentes, contei a elas que quando fui procurar uma instituição que me auxiliasse a procurar as professoras de EF, em Rio Branco, não encontrei. No Brasil, os municípios têm Secretarias de Educação, já no Uruguai o local mais perto para buscar informações sobre formação de professores era em Melo. Na sequência, no sentido de retomar a conversa sobre a EF, falei que, provavelmente, haveria diferenças de como a área é trabalhada no Uruguai, e de como é trabalhada no Brasil e que nossos encontros podem ser úteis para conversarmos também sobre isso.

Aproximando a temática, objetivo do encontro de hoje, falamos sobre a História das Mulheres, conversei sobre o conceito geral de História, que é investigar a ação dos seres humanos no tempo. Até o final do século XIX predominava o estudo de grandes personalidades e também de grandes feitos políticos e militares, era um período em que se analisava a vida de forma positivista (PEZAT, 2006).

A História é ação dos seres humanos do tempo, no entanto ela foi durante muito tempo escrita pelas mãos dos homens, então ela virou uma história de certa forma dos homens no tempo (SCOTT, 1995). No tempo presente há uma reivindicação das mulheres por visibilidade, entretanto ainda encontramos barreiras, exemplo disso é a escritora do Harry Potter, Joanne Rowling, que foi orientada à abreviar seu nome, de modo a não aparecer que era uma escritora mulher, porque provavelmente não iria atrair público e vender tantos livros, quanto vendem os homens.

Na sequência, dialogamos sobre as formas de invisibilidade que as mulheres ao longo da história vivenciaram, bem como os consequentes silenciamentos, oriundos de uma cultura patriarcal. No intuito de oportunizar maior reflexão e espaço de fala entre o grupo, foi apresentada uma imagem com desenho da pintora, escultora e desenhista carioca, Leila Pugnaroni e com a poesia da poeta, letrista e tradutora paranaense, Alice Ruiz, que diz o seguinte: *de tanto não poder dizer meus olhos deram de falar, só falta você ouvir*. Segue abaixo:

Figura 33 Poesia de Alice Ruiz Desenhos de Leila Pugnaroni Edição P.A. 1985.



Fonte: https://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/bibliografia/rimagens/de_tanto_nao_poder.htm.

Acesso em: mai/2020.

Provoquei sobre quais sentimentos elas tinham quando escutaram/leram essa poesia, perguntei o que esse verso dizia para cada uma das professoras. Ana foi a primeira a se manifestar, contou que em Melo há muito mais professores do que professoras de EF, e que ela percebe que nas reuniões de trabalho há mais atenção às falas quando elas são ditas por homens: “en los lugares de trabajo, bueno, se nota la clara experiencia cuando habla un profesor varón que cuando habla una profesora mujer”. A professora ainda complementou refletindo que tal fato ocorre em todas as áreas: “no es pela assinatura de EF, sino que parece que pasa en general, la palabra del hombre, por si, en cualquier ámbito de la vida, en la educación, en la política, bueno, lo que sea, tienen más peso que la palabra de la mujer”.

O discurso de Ana provocou-me a pensar sobre os nossos espaços de fala e a trazer para o debate o combo: classe, raça e gênero. Assim, passo a conceber que o espaço de fala não se restringe ao ouvir o que as mulheres falam, mas dar visibilidade ao que é dito por nós. Ou, como ressalta Pereira *et al* (2018),

O lugar/posição de fala não se refere necessariamente a indivíduos dizendo algo; é um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas. [...] lugar de fala não diz respeito a negar as experiências individuais, tampouco se trata de uma visão essencialista, mas se refere ao reconhecimento do lócus social e da reflexão de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência (PEREIRA *et al*, 2018, p. 155).

No âmbito das relações de gênero, o lugar de fala das mulheres está condicionado a preconceitos que ultrapassam os tempos. Djamilia Ribeiro em seu livro *O que é lugar de fala* (2017) trás um histórico das lutas das mulheres negras e a importância do protagonismo delas para a percepção de que não dá para universalizar a mulher, pois as mulheres são diferentes e carregam em si fatores que as diferencia uma das outras. No livro é demonstrado que as mulheres negras já falam, se articulam e se mobilizam politicamente há muito tempo, mas que demorou décadas até que fossem minimamente ouvidas. Para dialogar sobre o apagamento das vozes das professoras de EF, é sobretudo, essencial correlacionar com os distintos formatos de opressão que emergem na vida das mulheres, envolvendo no debate raça, classe, orientação sexual, etc.

Ana trás mais percepções no sentido de argumentar sobre a posição de mulheres e homens: “[...] cuando voy a un lugar distinto [...] escucho que siempre los que llevan la palabra, o los relatos, o los cuentos de las cosa son los varones, y cuando una mujer vá a hablar el hombre generalmente habla por encima”. A professora demonstra possuir subsídios para debater o assunto, inclusive, trouxe ao grupo a informação sobre a palavra *mansplaining*, criada para nomear os homens que buscam explicar coisas óbvias às mulheres, de acordo com a professora isso é um mal costume: “que los varones tem de todo el tiempo como estar explicando a mujer, como tiene que hacer las cosas o cómo tiene que referirse a tal tema o lo otro”.

Lu toma a fala para dizer que seu relato é diferente, sua vivência é marcada por uma criação que a permitiu vislumbrar o mundo com maior igualdade. Ela conta que sua mãe veio de uma família matriarcal, pois havia apenas seu avô de homem na casa. Ao contrário da família do seu pai que possui muitos marcadores machistas, inclusive “quando ele casou com a minha mãe, ele não pegava a toalha pro banho, sabe, ele tomava banho, abria a porta e a toalha a minha mãe levava, ele não se servia no almoço”. Com a chegada das duas filhas (de Lu e sua irmã), a professora afirma que houve mudança de posicionamento e reconstrução de conceitos por parte do seu pai, afirma também que “eu sou mulher, mas eu sempre tive muito apoio e o lugar de fala na minha família assim”. Lu traz mais elementos para pensarmos em sua infância, juventude e na própria carreira docente:

Por exemplo, o meu pai me deu brinquedos tipicamente masculinos. Eu entrei na lavoura com ele, eu subi em trator, eu tive carro, eu aprendi a dirigir muito nova. Então, nada era uma barreira por ser menina ou menino, tanto que me chamavam do gurizinho do Marcos. 'Ah lá vem o guri do Marcos, lá vem o guri do Marcos'. Eu não sou guri, eu sou guria. Eu sou guria e vou fazer o que eu quero. E eu sempre fui assim de fazer o que eu quero. Tanto que na adolescência ele sentiu o jeito que me criou, porque não tinha quem me segurasse. E eu sou, quem me conhece na escola e no trabalho sabe que eu sou assim. Eu imponho o que eu quero falar, o que eu quero dizer e o que eu quero fazer e não tem quem diga que não. (Lu, 2º encontro).

Vimos através desta narrativa que por possuir comportamento assertivo e determinado, houve quem a comparasse com um homem: “Então, eu sempre passei a vida inteira sendo vista como uma atitude masculina”. Nesse sentido, Lu complementa: “Por que isso não é atitude feminina? Por que eu sempre fui o guri do Marcos?”, nos conta também que na juventude sai na madrugada com os funcionários da empresa do seu pai e por isso, conta “claro que teve muitos homens que confundiram meu jeito com ‘ah tá fácil’, e eu não tive problema em olhar para eles e dizer: olha aqui nem vem, nem vem, nem vem, que comigo não tem”.

Lu afirma que nunca teve problemas em se expressar por ser mulher e que nunca entendeu o que seriam “coisas de homem”, e que buscou ofertar as duas filhas uma criação com oportunidades independentes do que a sociedade coloca como ideal para cada sexo. Contou que sua filha mais velha jogava futebol em times femininos da cidade e já sua outra filha tem gosto por maquiagem e, inclusive, faz tutoriais ensinando a fazer maquiagem e cabelo. Sobre esta filha, a professora conta que “ela veio para me desconstruir esse meu lado não mulherzinha, ela é totalmente o oposto de mim”. Já agora, continua ela, com o menino ela percebe que mesmo buscando oferecer brinquedos que quebram o clássico estereótipo, como, por exemplo, bonecas, o filho tem nítida preferência por brinquedos como carrinhos e outros em que seja possível utilizar a força: “ele veio para desconstruir meu conceito de machismo e masculinidade. Porque eu vejo muito numa casa tão feminista, de luta feminista, ele tem característica muito masculina e muito forte”.

A partir dos relatos da Lu, foi possível perceber que há uma incongruência entre as falas do primeiro e do segundo encontro. No primeiro encontro, a professora recorda de maneira mais explícita os momentos em que precisou se impor como mulher e professora de time masculino de futebol. Neste, ela reafirma que possui

atitudes masculinas por ser assertiva e determinada, algo que demonstra a clássica divisão entre gêneros socialmente imposta para encaixar homens e mulheres.

À vista disso, há fortes indícios para se desnaturalizar no grupo, como por exemplo, a ideia que existe um modo natural de ser homem e ser mulher na nossa sociedade. Como ressalta Ribeiro e Soares (2007), esta construção é um produto das forças exercidas pelas instituições sociais que nos rodeiam:

Em cada sociedade, o ser "menino" ou "menina", é transmitido às crianças desde o nascimento, pelas práticas culturais estabelecidas num primeiro momento pela família e depois pelas diferentes instâncias sociais como a escola, a igreja, o clube, a mídia. Instituem-se aí, as estereotípias de gênero [...] Meninos são fortes, jogam bola, usam roupa azul. Meninas são carinhosas, brincam de casinha, de boneca, usam roupa rosa, por exemplo. (RIBEIRO; SOARES, 2007, p. 27).

Em seguida surgiu uma questão referente a escolha da profissão e a família, perguntei a elas: “Quando vocês chegaram em casa e falaram para mãe e pai de vocês que iam fazer Educação Física, qual foi reação das famílias, o que falaram à vocês?”

Lu conta que seu pai chegou a dizer que iria deserdá-la, pois vislumbrava a carreira de médica à sua filha, o magistério não estava entre as aspirações para a jovem: "ele não queria que eu fosse professora. Ele não queria! Até hoje, esses dias, a gente estava conversando, e ele ainda disse assim: ‘Minha filha eu admiro muito sua inteligência, pena que isso não te eleve muito, não te dê muito’”. Vemos na atitude do pai, um reflexo do desprestígio da carreira de professora perante a sociedade. Entretanto, essa carreira nem sempre esteve atrelada a tal desprestígio, existiu períodos em que estava vinculada a imagem de “saber”, que garantia, inclusive, um *status* social (PENIN, 2009). A autora explica que até os anos 1970, o professorado atendia em especial os segmentos mais ricos do país, e portanto, havia valorização social. Foi após os anos 1990, período em que aumentaram as instituições escolares, que passou a existir políticas para diminuição salarial e com isso, desenvolveu o que a autora chama de *fenômeno da pauperização da profissão* (PENIN, 2009, p. 3).

Nesse instante, o debate passou a ser a questão salarial, por alguns minutos conversamos sobre as diferenças nos valores recebidos no Brasil (especificamente no Município de Jaguarão e no estado do RS) e no Uruguai. Falamos sobre os salários e Ana rapidamente pegou sua calculadora e para fazer os cálculos. Ficou

visivelmente assustada com os resultados, pois para trabalhar por 17h semanais em escolas no Uruguai, ela recebia o dobro do que uma trabalhadora do estado do RS recebe para trabalhar 20h. Em seguida, confusa, Ana questiona: “Pero, porque ganan tan poco ahí, no entiendo o porquê?”

Essa pergunta teve vários desdobramentos, Lu iniciou o debate respondendo, sem rodeios: “investir em educação faz o povo pensar e não há interesse político que nós pensemos”, imediatamente entramos no assunto do Piso Nacional do Magistério; sobre o achatamento dos níveis (acordo da prefeitura de Jaguarão junto ao Sindicato Municipal de Professores que alterou a lei que garantia determinado valor salarial de acordo com o aumento de níveis *em troca* do pagamento do piso); sobre o desafio - e necessidade - de encorajar educadoras e educadores para o engajamento nas lutas; sobre as dificuldades de encontrar protagonismo entre colegas.

A professora Edna, ressalta questões factuais sobre sua prática profissional no contexto de pandemia, ela nos conta que trabalha em três escolas e cada qual possui características específicas. Ou seja, é preciso organizar material pensando na especificidade de cada uma, já que em algumas a maioria estudantil realiza as atividades apenas de forma impressa, já em outra é possível que haja aula síncrona, pois há maior acesso aos dispositivos eletrônicos e a internet. A professora inclusive, comenta que trabalhava (e permanece trabalhando) na academia sem carteira assinada, mas que seu desejo era voltado a trabalhar com a licenciatura em escolas: “minha formação não é para academia, não é bacharel, minha formação é licenciatura, o que me fez estar na academia é o destino que me desviou para lá, é o financeiro”.

Em relação a luta por melhorias na categoria, Lu relata que se sente sozinha, pois sempre que é procurada por alguma injustiça, ela busca auxiliar, no entanto, as próprias pessoas que a procuraram não se posicionam quando ela constrói espaço para tal. Isso faz com que ela se sinta solitária e desgastada emocionalmente, reclama: “às vezes parece que só a gente vê, só a gente sente, ninguém mais sente (...) só eu sinto, só eu levanto, só eu falo, só eu reclamo”.

A professora Carla levanta questões sobre as mulheres na sociedade. Nos conta que, ao contrário da Lu, em sua trajetória não foi orientada à independência: “‘tu não precisa trabalhar, tem que casar com um homem de posse’. Minha família dizia isso para mim. Eu sempre fui contra isso, eu sempre soube [...] que queria ter a

minha vida e que quem fosse viver comigo ia ser companheiro e não patrocinador”. Percebe-se, a partir dessa fala, que a referida professora precisou vencer muitas barreiras por estar no seio de uma família conservadora.

Carla, prossegue e dessa vez relata a reação da família quando ela disse que faria faculdade de EF, segundo ela seu pai que, inclusive, tem formação na área da Educação, disse a ela que “Ah então vai ser barbada, chega no pátio joga bola, pronto”. Para seu pai, a carreira escolhida seria a ideal, pois não haveria nada mais fácil do que lançar a bola para as/os estudantes jogarem, a clássica visão tecnicista e esportivista da EF. Em relação a docência, a professora relembra que logo que iniciou na escola com uma turma de Ensino Médio, passou por alguns problemas de cunho machistas, explica: “se eu ia explicar algo que não estava exatamente correto no passe de futebol ou a questão do impedimento [...] os meus alunos diziam: ‘mas sora, a senhora não sabe nada de futebol, a senhora é mulher’”.

Carla incrementa sua narrativa levantando o assunto das mulheres na pandemia. O fato de realizar o trabalho formal em casa têm sido motivo para uma sobrecarga física e mental, ela concorda com a Edna sobre não ter horário fixo para mais nada e destaca que apesar de tudo, procura auxiliar as outras mulheres, pois entende que neste momento as dificuldades também recaem nelas, assim nos narra que tem: “mães que me respondem às onze horas da noite. Retorno porque sei que é o único momento que a pobre mãe também tem para responder. [...] E lá pela meia-noite, eu penso, agora vou desligar o Wi-Fi.”.

A professora Carla tem um filho de dez anos e procura conversar com ele no sentido de torná-lo responsável para viver sua vida junto a uma futura companheira “tento mostrar para ele, por exemplo, que ele não vai adquirir uma dona de casa quando ele casar. Ele vai adquirir uma companheira, que pode muito bem dividir as tarefas começando agora, me ajudando [risos]”. Carla, orgulhosa do filho, vai nomeando as tarefas que ele já desempenha em sua casa, no entanto expõe que é criticada por pessoas da família por criá-lo, desde criança, para contribuir participativamente com os serviços domésticos. Além das críticas sobre os ensinamentos para seu filho, nos conta que recebe visitas que fazem comentários depreciativos em relação a limpeza da sua casa, algo que dá a entender que a professora fica o dia inteiro em casa e não a arruma de forma adequada, ou seja ser professora [na pandemia] não é considerado um trabalho que exija tempo e dedicação. Carla termina sua narrativa em concordância com Lu sobre a pouca

valorização da Educação no Brasil, para ela “o Brasil, de forma geral, falando dos governantes, o Brasil não quer um povo lúcido, um povo que pensa, um povo que discute sabendo do que está falando”.

Edna lembra de situações constrangedoras que vivenciou em uma escola de Arroio Grande: “eles eram adolescentes na época, eu ia de abrigo, né meninas, eu não conseguia ir de legging, porque eles olhavam a gente com olhar de malícia, se a gente agacha-se para pegar uma bola era uma piadinha que jogavam”. Conta que na época, a quadra em que ministrava as aulas não era dentro da escola, e por isso, a “gurizada” de fora ia para assistir as aulas e que “tinha que tomar cuidado quando tu ia pegar a bola”. Sobre o futebol, concorda com Carla quando ela fala do “preconceito com mulher sobre futebol”.

A professora Edna nos trás uma experiência docente com a turma de 4º ano, em que as meninas se negaram a jogar futebol, afirmando ser “coisa de guri” e que, na tentativa de desmistificar essa ideia, buscou na internet textos sobre a história do futebol feminino. Para sua surpresa, encontrou um trecho pequeno que contava rapidamente a participação das mulheres no futebol brasileiro:

Um textinho desse tamanho [simboliza representando a mão fechada com os dedos polegar e indicador próximos, demonstrando algo pequeno] de futebol feminino, sem mentira nenhuma, um trequinho do futebol feminino. Só coisa do futebol brasileiro, só falando dos jogadores. E o futebol feminino não sabe quando foi, como surgiu no Brasil, de que forma foi, umas coisas aleatórias, um textinho desse tamanho. Aí realmente, eu falo o que para essas crianças?! Já começa por aí. (Edna, 2º encontro).

A indignação de Edna, despertada pela quase invisibilidade das mulheres nos sites sobre a História do futebol brasileiro, vem acompanhada de uma pergunta: *eu falo o que para essas crianças?* Na tentativa de responder a sua pergunta, falei da importância que é conversar com as crianças sobre este assunto, demonstrando para elas a dificuldade encontrada para saber a História das mulheres no futebol brasileiro e que essa falta da História das Mulheres se aplica a outras áreas também.

Na sequência fiz a pergunta: Cite de três a cinco mulheres importantes que vocês conhecem da área de Educação Física. Perguntei se vinha alguém à mente, Edna respondeu a Marta (jogadora), a Marilu (sua professora que a inspirou na carreira) e permaneceu algum tempo em silêncio, até afirmar que não pensava que seria tão difícil responder a pergunta.

Lu se lembrou de Luciana, sua professora na universidade. A memória foi se expandindo e Lu nos contou que quando engravidou foi proibida de realizar a disciplina de basquete, ministrada por esta professora e por isso, ficou mais um ano estudando. Nos contou ainda que, a professora citada jogava na Seleção Brasileira Master de Basquete, junto com a Hortência e hoje não estava mais lecionando na UFPEL, mas sim na UFRJ. Além de Luciana, citou Renatinha, doutora em Epidemiologia, disse que a mesma trabalha com o Pedro Hallal, reitor da UFPEL: “ela é uma mulher que eu admiro muito, tomara que um dia eu a encontre e fale o quanto a admiro assim, mas são duas mulheres muito fortes”. Terminou sua fala, citando Marta e Formiga, ressaltando que essas jogadoras foram divisor de águas no futebol brasileiro.

Questionei novamente e as meninas responderam que não conseguiam lembrar-se de mais ninguém. Ficamos em silêncio e certamente, este silêncio disse muito.

Ao nos encaminharmos para o final do encontro, disse a elas que poderiam iniciar a escrita do relato e que o próximo encontro seria para nos debruçar na discussão a partir de relatos autobiográficos prontos e que enviaria por email o livro citado no encontro, bem como o material para ser lido no encontro assíncrono e debatido no próximo encontro síncrono. Ressaltei à elas, que falassem de si próprias o mais livre possível, com total flexibilidade para reviverem memórias, mas que lembrassem dos focos do projeto que está na formação docente e nas questões de gênero envolvidas durante a vida.

Carla pediu a fala para explicar que precisou atender a filha, mas que agora queria dar algumas palavras e usou suas palavras para agradecer pelo convite ao projeto e demonstrar sua empolgação com o mesmo:

Kênya, aquela hora eu tava off, fui atender a picurrucha ali. Gostaria de te agradecer a oportunidade porque o crescimento e o aprendizado nunca é demais. Eu acho que tudo que a gente, todos os debates que são feitos gera aprendizagem, a gente cresce, com certeza. E falar da vida da gente e principalmente assim entre mulheres, que todas nós, cada uma do seu jeitinho, cada uma com a sua história, com certeza uma entende a história da outra. [...].
(Carla, 2º encontro)

Lu, complementou, indo ao encontro do que Carla fala: “assim Kênya, além de tudo que a Carla falou assim, mais do que assino embaixo, eu acho que o que tu

está fazendo é de muita grande valia, porque tu foi realmente muito inspirada [...]. (Lu, 2º encontro).

A sequência das narrativas delas foram apresentadas e refletidas no terceiro momento da *Dimensão Atravessamentos*. Esses comentários-reflexões tão generosos, trouxeram amplo estímulo. Reafirmei meu engajamento na causa que me move, que é estudar sobre/com/pelas mulheres e assim, finalizamos o encontro.

6.3 ENCONTRO 3: DIÁLOGO SOBRE AUTOBIOGRAFIA DE PROFESSORAS

O terceiro encontro, realizado dia 04 de junho, através da plataforma *google meet*, teve duração de 1h e 57 minutos e a presença de quatro professoras de ensino fundamental e médio, três brasileiras e uma uruguaia. Nosso terceiro encontro teve como objetivo apresentar e discutir quatro exemplos de autobiografias, usadas de modo a facilitar a visualização e discussão. Os relatos utilizados foram de uma professora (*não identificada*) de EF⁶⁶, da professora *Mari Simionato* de Educação Artística⁶⁷, da professora alfabetizadora cujas iniciais são *I.M.A.*⁶⁸ e de outra escritora, que não é professora, mas que suas histórias nos ensinam muito, *Carolina Maria de Jesus*⁶⁹.

Iniciei perguntando sobre como estava a iniciação da escrita da autobiografia. No slide coloquei as fotos delas em caricatura (como na imagem abaixo), moda do momento nas redes sociais, aprendi a fazer no aplicativo *Voila*. As professoras adoraram e todas fizeram comentários sobre as imagens, ao final do encontro as mesmas foram enviadas no whatsapp do grupo para elas.

⁶⁶ BETTI, Irene Conceição Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **MOTRIZ** - Volume 3, Número 2, Dezembro/1997. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6568>. Acesso em 20 mai. 2021.

⁶⁷ PAZ, Thais Raquel da Silva. **Processos de subjetivação e narrativa autobiográfica de uma professora de artes visuais**. Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7068/PAZ%2C%20THAIS%20RAQUEL%20DA%20SILV A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 21 mai 2021.

⁶⁸ ANTUNES, Helenise Sangoi. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. **Educação**, Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 81-96, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117311006.pdf>. Acesso em 20 mai 2021.

⁶⁹ JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2004.

Figura 34 Slide do 3º encontro.



Fonte: a pesquisadora.

Carla começou falando que juntou umas fotografias e que iria lembrar a sua história através dessas fotos. Edna iniciou a escrita, começou com seu nascimento, a história da mãe e do pai, falou sobre os seus estudos, mencionou a professora que a influenciou a seguir a carreira na EF e disse que conseguiu fluir naturalmente até o Ensino Médio, ou seja, não conseguiu desenvolver sobre a época da faculdade e inclusive percebeu no encontro que também não lembrou de escrever que está cursando uma especialização, assim como não escreveu nada referente ao momento presente. Disse que sua maior dificuldade está em elaborar uma coesão na ordem dos acontecimentos da sua vida.

Após seu comentário, evidenciei que elas escrevessem aquilo que viesse em mente e que buscassem fazer uma volta ao passado através das memórias, das fotos, inclusive que poderiam conversar com pessoas que estavam convivendo naqueles períodos. Tudo isso facilitaria a lembrança. Também disse que não se preocupassem com a ordem em si, que isso não é o foco da autobiografia, e sim, que escrevessem o máximo de informações sobre elas e que estas informações fossem acompanhadas de reflexões, sentimentos, discussões.

Lu destaca que escreveu de forma romantizada e para iniciar a autobiografia, partiu de uma pergunta: “O que levou a Kenya a me fazer esse convite, o que será que minha vida tem de interessante que até então eu não parava para perceber o que ela percebeu?” Complementou dizendo que suas memórias estão muito

atreladas às suas relações com o pai, pois para ela é um privilégio ter tido a oportunidade, que muitas pessoas não têm, de possuir um vínculo forte com ele. Ressaltou, com orgulho, que seu pai assumiu, apesar de jovem, a construção de uma família, assim que sua mãe ainda adolescente engravidou dela. Finaliza, reafirmando que nunca sentiu em sua vida, a diferença entre os gêneros: “eu tô mais fazendo essa reflexão sobre o que eu não senti nunca essa diferença de gênero na minha vida, nunca ter sentido essa relação, ou nunca ter percebido também”.

Respondi a Lu, trazendo elementos relatados por ela, como por exemplo o fato dela ter vivenciado fatos que a levaram a ser percebida como "pertencente" ao gênero masculino. Isto é, na visão social às mulheres cabe realizar tarefas de cuidado, de sensibilidade e dedicação ao outro. Uma mulher que destoa disso é então considerada, uma mulher masculina. Citei os enfrentamentos experimentados por ela na prática como treinadora de time de futebol masculino. Alertei que estas questões, muitas vezes passam despercebidas, já que é algo realmente comum na nossa sociedade, mas que servem para pensarmos sobre as desigualdades sociais e profissionais entre gêneros.

Lu concorda e complementa nos lembrando de que “na época dos cursos técnicos, antes da EF ser curso superior, ela era exclusivamente para homens.”. Continua elencando que na casa dela, se fossem seguir pela lógica social, os papéis seriam invertidos, pois ela faz mais funções com o uso de força, portanto seria vista como masculina e o marido nem tanto. Mas que estes fatos não são levados em consideração em sua vida prática, por ela não estabelecer uma linha de pertencimento a determinado gênero (no sentido de fazer o que a norma social impõe), ela: “eu acho que eu nunca dei ênfase, ou mim, dentro de mim, nunca me via, essa diferença de sexo né, de gênero, né. Nunca senti e talvez por isso, nunca dei bola, nunca me tocou”.

Carla, rapidamente conta a história de uma festa que ela foi em Arroio Grande, época em que estava atuando no Ensino Médio, como professora de EF numa escola rural Lauro Ribeiro em Jaguarão. Os jovens de Jaguarão organizaram uma excursão e foram para a cidade vizinha, e que ao chegar na festa viram a Carla e que ficaram muito tempo de olho naquilo que ela fazia. O acontecimento se deu no sábado e dias depois, na segunda-feira, a professora virou comentário na escola, ela conta rindo que mal conseguiu dar aula, já que o assunto que interessava no dia era a festa e o fato da professora também estar na festa.

Edna aproveitou a oportunidade e nos contou que no carnaval ela vivenciou algo muito semelhante. Seus alunos a viram pulando e bebendo no carnaval e quando voltaram as aulas fizeram comentários do tipo: “A primeira coisa quando voltou as aulas, era ‘sora, eu te vi no carnaval, nem parecia a senhora’, com as mãos na cintura, assim sabe, me interrogando”. Na sequência, ela conta que respondeu: “olha, aqui eu sou a professora Edna, lá eu sou a Edna, falei assim pra eles. Porque uma coisa não tem nada a ver com a outra, porque eles tem que saber separar né, gente, pelo amor de deus. [risos]”.

Em seguida, iniciamos de fato a exibição dos trechos das autobiografias. Abordei que estava com medo que ficasse maçante, e que por isso, convidaria cada uma para fazer a leitura de um, e alertei que caso ficasse muito cansativo, que ficassem à vontade para falar, pedir pra parar, para avançar. Li o primeiro relato da professora de Educação Artística, Marli Simionato, neste ela reflete em modo de carta, a convite de uma professora, sobre sua formação docente e a sua constituição enquanto professora. Ana, deu continuidade a leitura, brincou que este é um bom momento para aproveitar e praticar o seu português.

Nesta autobiografia, a professora Marli faz uma série de reflexões para buscar sentidos em como ela iniciou na carreira dela, em como ela percebia essas experiências. Ela conta que ia se sentindo mais professora aos poucos, ou seja, era a partir de vários planejamentos, ela ia se reconhecer como professora. Aproveitando, perguntei a elas como foi o processo até encontrar o método próprio, como foi o processo de aprender a lecionar.

Apesar de já ter lecionado em projetos como Mais Educação, Edna, agora contratada para lecionar em três escolas, diz estar vivendo um grande desafio, tamanha é a responsabilidade assumida em sua primeira experiência como professora em escolas. Para ela o desafio em si não está em realizar planejamentos, preparar materiais e dar aula pelo google *meet*, mas sim, realizar planos de ações, fechamento de trimestre, responder a planilhas diagnósticas e demais ações que, por serem uma novidade, causam insegurança e preocupação sobre estar certo ou não o seu trabalho. Apesar das dificuldades, ela diz se sentir realizada por perceber que pode melhorar: “eu tô me reencontrando, vendo mais a minha capacidade, um pouquinho mais a cada dia, me reinventando mais a cada dia. Se eu fiz isso, sou capaz de fazer um pouquinho mais, então vou lá e vou dar uma aula melhor ainda”.

Outro ponto importante é que com a pandemia, além das aulas via síncronas, as professoras precisam enviar atividades para serem impressas e entregues pela escola às crianças sem acesso a internet. Edna relata que em algumas turmas, principalmente no 1º e 2º anos, preparar esse material têm provocado muitas reflexões, pois é diferente de realizar atividades práticas, como ela está acostumada, além do mais, essas crianças estão ainda em processo de alfabetização.

Carla acredita que se constituiu como professora na tentativa e no erro. Quando saiu da faculdade tinha sonhos e crenças de que bastava planejar uma aula pensando pela perspectiva de que como aluna ela gostaria de ter, que na prática seria ótima. No entanto, a realidade normalmente é outra, ela conta:

Muitas vezes eu planejei uma aula, que eu me vi como aluna fazendo e que seria muito interessante, muito legal, chegou na hora e simplesmente, por exemplo 'vamos fazer um alongamento', [o aluno responde] 'não quero, não vou fazer, ah não, to cansado'. Eu mesma que comecei com adolescente, então eu tive que tentar ganhar aquele espaço deles, tive que ir no foco que eles gostavam, então os meus planejamentos, principalmente no início era assim, era o plano que eu tinha feito e embaixo o que de fato tinha acontecido, todos com adaptação assim. Praticamente o meu caderno era todo riscado, depois eu passava tudo a limpo de novo, que aquilo que eu pensei em fazer não acontecia exatamente daquela forma, por isso que eu digo que eu me construí mais por tentativa e erro. Eu acredito que a aula saiu do papel mesmo, que eu fui pra casa, planejei, dei aquela aula, naquele formato, depois de um ano, um ano e meio de prática, mais ou menos. (Carla, 3º encontro).

A fala da professora vai ao encontro de Tardif (2010, p. 73), quando o autor apresenta que “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”. As vivências como aluna estiveram presentes durante sua atuação profissional, ainda que ela tenha percebido as diferenças, o seu ponto de partida contou com essas experiências.

Lu, filha e neta de professora, trás a visão mais naturalizada sobre o ambiente escolar, já que desde muito cedo estava ligada a um espaço propício para tal. Diferente de Edna e Carla, ela passou a se ver como profissional desde a faculdade, conta que um professor dela da época do Ensino Médio a viu na Universidade e deu as boas vindas a ela. Além de parabenizá-la por estar cursando EF, ajeitou a sua postura e disse a ela que a partir de hoje ela era uma profissional: “Aquilo entrou na minha cabeça, que a partir daquele momento eu sou uma profissional, então eu encarei sempre tudo com muito profissionalismo”.

Desde o início da graduação ela trabalhou em projetos e na medida em que ia demonstrando comprometimento e dedicação, aproximava-se de maiores responsabilidades, ou seja, professores a convidavam para participar de mesas redondas, de eventos para representar os projetos que fazia parte, etc. Conta sem modéstia que “nunca me atrasei pra dar uma aula, eu nunca atrasei a entrega de um caderno de chamada”. Logo que ela começou a trabalhar numa escola em Jaguarão, sua mãe a alertou para seguir tudo o que a supervisora solicitar e assim, Lu fez. Sua experiência no ambiente escolar ajudou para que não tivesse grandes dificuldades, ela começou o serviço já sabendo fechar caderno de chamada, “porque eu vi minha mãe fazer isso uma vida inteira, eu já sabia como me portar porque eu vi isso a minha vida inteira, a minha mãe sempre foi muito respeitada, até hoje que ela tá aposentando”.

Um dos problemas levantados pela Lu, remonta ao fato de que ao iniciar na Escola Padre Pagliani - Jaguarão, a maioria das professoras a enxergavam apenas como a filha da Rita, e não como a professora Luciane, ela sentia que era tratada assim: “‘ah todo mundo tem que fazer alguma coisa, mas ah a Lu não precisa’, sabe? Eu era a queridinha delas ali e eu não gosto, eu gosto da minha posição de professora responsável, sabe?!”. Lu também conta que é daquelas professoras proativas e que adora ajudar, sempre que há problemas, independente da matéria que seja, ela busca conversar e solucionar. junto disso manifesta seu amor pela profissão: “eu tô sempre me envolvendo porque eu respiro educação 24h por dia, é isso que eu gosto de fazer. Estudo muito, leio muito sobre educação, então é isso, é a minha vida desde que eu nasci. Eu não sei fazer e não saberia fazer outra coisa.”.

A forte aproximação com as e os estudantes é outra característica da professora Lu. Ela demonstra isso através de três experiências, a primeira onde ela soube que uma aluna enviava fotografias íntimas para outro aluno, quando soube conversou com a aluna sobre, de modo a fazê-la perceber que essa atitude poderia vir a prejudicá-la posteriormente. A segunda, se apropriou deste episódio para introduzir na turma o assunto do cuidado com a exposição nas redes sociais. E por último, o caso de um estudante que ligou para ela pedindo ajuda, pois havia tentado suicídio, tomando vários remédios. Na ocasião, Lu procurou rapidamente a psicóloga da cidade, foi com ela para a casa do menino e o levou ao hospital.

O ocorrido foi em setembro, a professora começou a trabalhar com as turmas sobre a prevenção ao suicídio, levou vídeos sobre o *setembro amarelo* e

transformou o acontecimento em algo útil para orientar as outras pessoas. Ao final da aula, contou que um dos meninos a procurou e relatou também já ter atentado contra a própria vida, coincidência ou não, ele era primo do menino que foi internado, e a professora o orientou a conversar com a sua mãe, disse que ela poderia e iria ajudá-lo. Ao chegar em casa, o adolescente contou a mãe e a mãe embravecida ligou para a direção da escola para reclamar que da professora, ela não admitia que seu filho já tivesse tentado suicídio, tal como o primo. Os desdobramentos após a denúncia para a direção, foram:

[...] sempre com muito profissionalismo, “fiz e fiz por este e este motivo, que é conteúdo da EF e que me é pertinente a discussão”, sempre com uma postura muito profissional. Nunca me viram dizer “ah não, desculpa”, não! A menina tava falando do corpo, é minha obrigação entrar no assunto, setembro amarelo é, eles queriam que eu assinasse um termo de comprometimento que nunca mais ia falar de setembro amarelo na escola! Olha pra minha cara, vê se eu assinei, não mesmo! Eu prefiro responder pelo que vier daqui por diante, eu vou falar do que eu quiser. [silêncio]. (Lu, 3º encontro)

A experiência da Lu nos trás muitas reflexões, a primeira delas é que parece haver uma abertura da turma para conversar com ela questões relacionadas ao âmbito pessoal, tamanha que mais de uma vez a procuraram por ver nela alguém que poderia ajudá-las. O outro é que as professoras recebem o tempo todo situações que exigem delas posicionamentos e que tais posicionamentos poderá fazer total diferença no curso dos acontecimentos. Pela escola passam todos os dilemas humanos possíveis, ainda assim, há dificuldade de inserção de temas transversais, como as sexualidades, as relações de gênero e o próprio suicídio (BEIRAS; TAGLIAMENTO; TONELI, 2005).

Ana aborda que a abertura maior das professoras de EF com as turmas, pode se dar pelo fato de que este componente curricular é literalmente mais aberto, ou seja, não se dá em contexto de sala, fechado, se dá em praças, quadras, pátio:

yo creo que eso que vos estan hablando, me parece que la EF, no se como es hay, pero acá el contexto es totalmente distinto a aula a las otras asignaturas, que se dado en un contexto de encierro, de estar en num salon, de estar en determinada manera, y la EF es en el patio, en la cancha, la plaza, es como que un contexto diferente. Entonces, nesse contexto me parece que se da, como cierta abertura a los chiquilines para hablar sobre otras cosas o para hablar sobre su vida, o que les pasa. (Ana, 3º encontro)

Ao final da fala de Ana, lembrei-me de perguntar a elas sobre algo que até então não sabia que tinha, que é o livro didático para a EF. Lu me disse que no Município elas estão recebendo faz dois anos. No currículo ainda não recebemos, Edna inclusive contou sobre as dificuldades que enfrenta ao preparar as aulas impressas para as turmas de 1º e 2º ano, reflete que é aula de EF e não de Educação Artística e que portanto, não quer ficar apenas pedindo que as crianças realizem pinturas de desenhos. Prosseguindo no assunto, Lu retoma para sugerir o site: “Edu do Impulsiona, são webinários maravilhosos, sobre dicas de como fazer, principalmente agora com essa função da pandemia, ele dá vários cursinhos assim, mas é muito prática assim, pra quem tá na sala de aula mesmo, ele dá muito material”. No sentido de colaborar, ela enviou no whatsapp o link e alguns materiais.

Voltamos a conversar sobre a formação docente e sobre o enfoque que era dado na licenciatura. Carla contou que o enfoque era dado de acordo com cada professor, usou como exemplo: “aquele professor lá que tinha um enfoque mais pedagógico, ele trazia educativos, na prática, e outros não, porque parecia que o foco deles era alto rendimento, então eles não eles não traziam muito aquele enfoque do ensinar, principalmente para crianças”. Ela conclui contando que, sentia como se alguns professores esquecessem de que aquela formação era voltada a licenciatura: “parecia que a gente ia ser professor de academia, às vezes eu dava os pitacos, ‘helloo, nós vamos para a escola’, [...] claro todo conhecimento é válido, mas tinha muitos que fugiam completamente do enfoque da escola, tu entendes”.

Lu, que estudou na mesma universidade e foi veterana de Carla, tem uma outra visão, pois na época que ela entrou o curso era voltado a licenciatura e a bacharelado. Quando Carla entrou, estavam realizando uma transição na qual se dividiu o curso em duas modalidades. Tal fato, para Lu, gerava dúvidas nos próprios professores que agora teriam que se acostumar a vivenciar outra realidade.

No Uruguay não há essa divisão, quem realiza o curso de Licenciatura em EF fica habilitado para trabalhar tanto em escolas, como em academias, de acordo com Ana: “nuestro título es licenciatura en EF, así se llama el título, y vos puedes trabajar en el ámbito que quiera, porque ahí está lo que yo te digo, la licenciatura es un pantallaço muy grande, de todo tiene.”. Em relação aos estudos no curso em si, ela relata que no UY é muito parecido com o Brasil, possui conteúdos voltados à Educação, os conteúdos treinamento esportivo, os estágios e por fim, a tese (nosso TCC).

No tocante, Lu provoca um debate sobre a diferença entre bacharelado e licenciatura:

A diferença aqui é só de atuação, e é uma questão totalmente financeira, porque nos dois, em qualquer lugar tu é professor, tanto numa academia tu é professor de EF. Tanto que o termo da nossa profissão, dentro das profissões do Ministério do Trabalho, era profissional de EF, agora já tem gente falando em educador físico, mas não tínhamos o termo professor. Parece que assim óh, o profissional de EF entrou na escola aí ficou igual aos professores, que não deveria ser né, não era a ideia inicial, aí criou meio que um preconceito "não, a gente não quer ser professor, a gente quer ser profissional de EF". Mas a atuação é a mesma, as áreas são as mesmas, professor também dá treinamentos esportivos, a gente não vê treinamento esportivo na licenciatura, mas o que tu faz nas competições escolares? Não é treinamento?! (Lu, 3º encontro).

Apesar de desconhecer estes termos usados para indicar profissionais em EF, me pareceu intrigante e na minha fala expos que tal processo possivelmente veio acompanhado do sucateamento da educação no Brasil, a própria história familiar da Lu é exemplo disso, seu pai não queria que ela fosse professora, queria que estudasse medicina. A formação em Magistérios e licenciaturas já foram motivo para orgulho profissional, mas houve um declínio.

Prosseguimos com a leitura do segundo relato, escrito por uma alfabetizadora em 2006 pelas iniciais I.M.A., não estava escrito o nome dela. Nesta autobiografia, é possível ver um pouco do que a Edna nos trouxe no relato dela, iniciando pelas histórias na primeira escola, resgatando como foi o início da sua formação. Vimos pelas memórias dessa professora, uma reflexão carinhosa de como foi o processo dela na primeira escola e de como foi difícil quando ela foi para outra escola, onde havia várias regras, onde havia uma forma de lidar com as crianças muito diferente da escola pública em que ela enxergava que havia muito mais amor e coletividade e isso significou um rompimento muito grande na vida dela. Diante disso, perguntei às professoras se elas também tiveram algo que as marcou?

Com o silêncio, prosseguimos com o próximo relato, escrito por uma professora de EF, a Carla realizou a leitura e ao finalizá-la, disse que se identificou com as palavras dela. Nesta autobiografia são abordados aspectos que surgiram no encontro de hoje, tais como a aproximação maior de docentes de EF com as crianças e conseqüentemente, a possibilidade de virar confidente delas.

Lu disse que jamais havia pensado pelo ângulo de que a EF poderia favorecer para uma interação e aproximação maior com as e os estudantes, pensava que isso estava mais ligada ao estilo pessoal dela. A professora continua:

Também tem a questão da gente ter vinte alunos em uma quadra só, aí enquanto dez, cinco de cada lado jogam, o resto dos dez estão conversando contigo. Eu sou a primeira a perceber quando a menina vai menstruar, quando ela começa com dor, então eu já tenho que ter o meu discurso pronto, muitas vezes eu ensinei a colocar um absorvente, muitas vezes eu dei uma camisinha escondida, já aconteceu de eu levar até teste de gravidez, então realmente não sei se é uma característica de professora de EF. Mas a gente tá mais aberto, mais vulnerável, mais alegre, não precisa do silêncio pode conversar, pode ouvir música no celular e então eu já acabo conhecendo os gostos deles, eu vou muito a festa, vou a todos os 15 anos das alunas que me convidam, então eu sei quem anda de namorico com quem, então não sei se é da EF ou meu. (Lu, 3º encontro).

Esse envolvimento com as problemáticas das crianças também é relatado pela Carla, inclusive ela recordou de momentos da sua atuação profissional, que a fazem pensar, hoje, no quanto as professoras de EF são vistas como a referência de saúde na escola:

Kenya, eu acho que uma diferença que tem, embora todos os professores pensem e trabalhem de certa forma a saúde, eu acho que a referência de saúde dentro da escola ainda é o professor de EF. Muitas vezes eu já me vi em situações em que eu não sabia o que responder, que às vezes até mais me perguntavam coisas que deveriam ser perguntadas para médico, tu entende? De certa forma eu até me sentia lisonjeada, aí eu dizia “vou ficar te devendo a resposta”, eu dizia pra pessoa, “ai vais ter que ir consultar um medico”, Eu acho que a gente é uma referência de saúde. (Carla, 3º encontro).

Essa ideia de relacionar a EF à saúde, pode ter vindo da própria consolidação dessa área no país, pois assim como apresentado no referencial teórico, a EF nasceu com o viés higienista e portanto, têm o seu histórico atrelado aos discursos médicos.

Finalizamos a conversa com trechos escritos no livro Diário de Despejo (1960), de Carolina Maria de Jesus (1914 — 1977). Conteí aspectos relevantes da sua história de vida, que Carolina era uma catadora de lixo, moradora da favela do Canindé em São Paulo e que recolhia os livros que encontrava nas ruas e no lixo. Era uma leitora voraz e passou a escrever suas experiências cotidianas em diários e que posteriormente, foi descoberta por um jornalista e teve seu primeiro livro

publicado. A escritora era uma mulher negra, mãe solo de três crianças, catadora de ferro, papel e outras coisas, além disso, lavava roupa para fora, ou seja, era uma mulher que carregava consigo toda a desigualdade socioeconômica possível. Sua escrita trazia referência a sua vida, a fome, a necessidade de itens básicos para a sobrevivência, as dificuldades de criar suas crianças em meio a tanta miséria, etc.

Após a leitura de trechos do Diário de Despejo, passamos a conversar sobre a escrita do relato que agora era o próximo passo. Finalizamos com a Carla mostrando o que estava fazendo, estava dando de mamar para a sua filha, a Lu comenta sobre o seu filho não querer mais mamar a partir dos cinco meses.

A partir deste quinto encontro, podemos fazer algumas reflexões sobre alguns temas, dentre eles: desafios da prática inicial da carreira de professora de EF; importância de a escola trabalhar com temas transversais; diferenças e aproximações entre a formação acadêmica no Brasil e no Uruguai.

O relato da Edna traz elementos para investigarmos sobre como ela percebe a sua prática no início da sua carreira profissional. Esta professora, vivencia um impacto logo em sua primeira atuação escolar, pois o contexto de pandemia forçou-a transformar as atividades que outrora realizava, assim como, criar maneiras de atender estudantes que não utilizam a plataforma virtual e recebem apenas material impresso. Outro fato que a professora trás, diz respeito a quantidade de turmas e escolas que está lecionando, cabe ressaltar que escolas diferentes significa reuniões diferentes, planejamentos institucionais diferentes e conseqüentemente, experiências diferentes. Somado a isso, tem a angústia e a insegurança de precisar cumprir com diversas burocracias institucionais, pois Edna não havia experimentado a rotina do trabalho docente que excede a sala de aula (atualização dos diários de classe, da chamada, de planilhas, etc).

Carla ao rememorar sobre a constituição da sua atuação como professora, provoca um debate sobre o planejamento e a prática pedagógica: como se dá o planejamento das professoras de EF, é coletivo, é individual?

Nos diálogos da professora Lu, percebemos que ela enfrenta a direção da escola em prol de manifestar seu protagonismo frente a situações-problemas, diante disso podemos refletir sobre: por que a direção da escola negligencia determinados assuntos? Quais seriam os assuntos da esfera da escola e quais não seriam? E que motivo justifica um ou outro? Vimos pelos relatos a urgência que temas como sexualidade, suicídio, uso consciente das redes sociais e tantos outros, tem de

serem inseridos na organização escolar, pois este é o contexto experimentado pelas e pelos estudantes e a escola tem o papel de orientar de forma ética-cidadã.

6.4 ENCONTRO 4: SOCIALIZAÇÃO E DISCUSSÃO DAS AUTOBIOGRAFIAS DAS PARTICIPANTES

O quarto encontro, realizado dia 14 de junho, através da plataforma *google meet*, teve duração de 1h e 53 minutos e a presença de quatro professoras de ensino fundamental e médio, três brasileiras e uma uruguaia. Nesse encontro, o objetivo foi apresentar os relatos escritos pelas professoras Carla e Edna, e problematizá-los com o grande grupo.

Carla inicia a leitura e para no primeiro parágrafo para nos contar que ao escrever esta autobiografia, ela se viu voltando no tempo e ao fechar os olhos poderia ver todo o passado vivenciado. Na parte em que narra sobre o seu pai ter proibido de todas as formas o seu acesso ao estudo superior, ela disse que leu o relato para o seu filho e que ele ficou espantado pelo avô ter feito a mãe passar por aquilo. Sua escrita traz fatos não comentados durante os encontros, tais como este do seu pai, bem como as dificuldades financeiras que passou para realizar seus estudos em outro município.

Na medida em que realizava a leitura, trazia mais aspectos relacionados a sua escrita, Carla vivenciou sua infância sob muito controle, não era liberada para brincar daquilo que quisesse: “Eu fui uma criança podada motoralmente, por exemplo assim ‘Não rola, não corre, não pula’. Eu aprendi a andar, a brincar no escorregador eu já era grande, já devia ter uns nove anos [...]”. O excessivo cuidado que a família tinha com ela, fez com que ela não experimentasse muitas das práticas na infância, pedalar foi uma delas.

Disse a ela que poderia ensiná-la agora, ela brincou que, o marido também gostaria de ensiná-la e ela sempre diz que só se fosse num local afastado, pois seria vergonhoso uma adulta levar vários tombos na rua. Perguntei a ela se era filha única, ela contou que tem uma irmã mais nova e que com ela a relação de controle familiar foi ainda pior, disse também que a história da irmã daria um livro e que ela é a liberta da casa. Não entrei em detalhes, mas a sua fala deixa possibilidades para imaginarmos o quanto houveram barreiras a serem vencidas pela sua irmã também.

Ana pergunta a idade de seus pais, Carla responde que o pai tem 68 anos e a mãe faz 70 anos em novembro. Ana, prossegue e, sem rodeios, questiona sobre o

relacionamento atual entre ela e a família nuclear. Carla, que estava com a câmera fechada, responde:

Olha, quando eu fiz mais ou menos uns 15 anos, eu sempre digo assim, quando eu despertei pra vida, quando a ficha da vida mais ou menos te cai, eu comecei a ter muito atrito com o meu pai. A minha mãe eu me dou bem porque eu vejo ela no sentido assim, ela é muito submissa a ele. Então muitas coisas que ela deixou de fazer, ela deixou de falar é por conta dessa submissão que ela tem, mas com ele eu tive muitos atritos. Inclusive, por conta da história da minha irmã que é muito pior que a minha, e às vezes eu tentava intervir e coisa, aí teve muitas fases ruins, bom gurias... (Carla, 4º encontro)

Termina a resposta e continua a leitura do relato, de modo a não deixar espaço para mais perguntas.

Na leitura, conta sua trajetória até a conquista do diploma e o quanto teve que batalhar, pois o “incentivo” que o pai dava para ela passar o dia em Pelotas era de 20 reais. Afirma que hoje, aos 37 anos, o perdão está sendo trabalhado nela, pois percebeu que toda a sua história justifica que ela estava no caminho do bem e toda a colheita fruto de seu trabalho traz conforto a sua alma. Percebemos na escrita da professora, uma tentativa de fazer as pazes com essa experiência traumática, apesar da temática do nosso projeto ser outra, ela utilizou desse espaço para rememorar esses sentimentos e através da escrita, dar um novo significado ao conjunto de dores sofridas num período que poderia ter sido marcado com outros tipos de lembranças, caso estivesse num lar diferente, isto é, caso tivesse um pai diferente.

Uma vez formada em 2010, ela soube que estava esperando o primeiro filho, Arthur. Em seguida, estudou e obteve aprovação num concurso em Jaguarão, ela brinca que pode ser porque tem a alma cigana, pois novamente estaria conectada nas estradas, primeiro quando foi estudante passando a viajar por sete anos, e agora, viajaria novamente, dessa vez para Jaguarão. O tempo todo ela evoca a sua religião para reafirmar suas conquistas: “Mas filha de Iansã não desiste”.

Apresenta para nós os motivos que a fizeram continuar seus estudos e optar, primeiramente, por cursar especialização em Educação Especial, depois Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva, pelo curso de graduação em Pedagogia. Ao lecionar EF, percebeu as dificuldades na alfabetização de muitos estudantes, e assim, passou a ter interesse nessa área. Com a chegada da sua filha, dia 03 de outubro de 2019, passou a desejar ainda mais a permuta para Arroio

Grande, fato que a auxiliará nos cuidados com a pequena que ao chegar trouxe ainda mais estímulos para ela seguir em frente, conta. E assim, finaliza seu relato.

Questionei as professoras, quais os elementos do projeto que elas conseguiram identificar no relato da Carla, em relação a gênero, em relação o que é ser mulher, em relação a ser professora de EF no contexto de fronteira?

Carla diz que sobre isso terá que abrir um parênteses para inserir. Contei a ela que senti muita emoção (na verdade, chorei muito) ao ler o relato e que, apesar de saber das proibições de estudar para meninas mundo afora, não foi possível controlar a tristeza e indignação por conhecer alguém tão jovem que experimentou isso. A professora retoma afirmando que acredita já ter enfrentado uma depressão: “hoje eu me considero uma pessoa muito bem resolvida [pede para a filha esperar], mas acredito que teve uma fase da vida que de repente eu tive um pouquinho de depressão e acho que me curei sozinha ou me agarrei na fé e superei”. Carla também nos conta que morou com o filho na casa de seu pai e da sua mãe, até o filho completar cinco anos e que durante este período houve vários transtornos, já que a família não deixava a criança desenvolver as habilidades para realizar tarefas sozinho.

Complementa sua reflexão, se reportando a crer que seu pai possua algum problema de cunho psicológico pois “é aquela coisa de não querer dar asas pra não voar. Eu acho que seja isso, não consigo, eu acredito que meu pai tenha algum fator psicológico assim, eu acho até que eu fui lá pra neuro pra ver se descobria isso [risos]”. Para ela é difícil fazer qualquer diagnóstico, principalmente quando é para alguém da família, entretanto não consegue ver outra forma de pensar o motivo de ter sido tão proibida de fazer as coisas, a não ser pelo viés psíquico. Ela foi uma aluna ativa, gostava de participar e tinha desejo de desfilas no 7 de setembro, de dançar em coreografias, porém nunca ia e foi iniciar no campo das artes através de um namorado quando já estava no Ensino Médio.

Questionei a Carla sobre se ela nascesse menino, teria tido a mesma criação? A resposta foi que não teria tanta diferença, para ela a única coisa que poderia ter mudado estava no fato de que sendo homem, possivelmente, teria agido com maior imposição diante das situações. Inclusive, acredita que “se eu fosse homem, de repente, [...] nem me daria bem com ele, tinha saído fora mesmo. Acho que o fato de eu ser mulher, de repente me travou um pouquinho de ficar ali [...]”.

Edna conta que se sentiu emocionada com o relato da Carla, para ela, que advém de uma família pobre, estudar era uma necessidade e, portanto, recebeu estímulos familiares para persistir nos estudos: “[...] a mãe trabalhava de faxineira, o pai era autônomo, e tínhamos problemas em casa, então sempre naquela função “[...] tem que estudar pra trabalhar pra ter as tuas coisas [...]”.

Ressaltou ainda, as dificuldades que a colega passou em função da maternidade, usando a sua própria mãe como exemplo, pois Edna a via sempre trabalhando e ainda chegando em casa e fazendo a lida doméstica: “não deve ser fácil, qualquer tipo de trabalho, não só professora, [...] Eu sei pela minha mãe, que sempre trabalhou, sempre chegando em casa e fazendo as coisas[...]”. Edna parabeniza a Carla pelo seu relato, pelas conquistas permeadas de barreiras e pelo que ela representa como mulher, mãe e trabalhadora.

Em seguida, exibi nos slides, excertos das falas de Carla durante os encontros anteriores, que poderiam estar nos relatos, abarcando os três focos do projeto - Formação docente; gênero e contexto social/fronteira - dentre eles: Estigma na faculdade “isso é coisa para mulheres, e isso é coisa para homens fazerem; Na formação inicial, muitas vezes o enfoque dos professores pareciam estar mais ligados ao bacharelado, não a licenciatura; Na primeira turma, de Ensino Médio, se ia explicar algo que não estava correto num passe de futebol (impedimento), os alunos falavam que ela não sabia nada de futebol por ser mulher; História sobre quando trabalhava no Lauro Ribeiro, foi a uma festa em Arroio Grande e os alunos estavam lá, a encontraram e ficaram te analisando e cuidando; Sobre ser professora de EF, o pai dela disse “vai ser barbada, chega no pátio e joga bola”; Fala do pai sobre ela não precisar trabalhar, e sim, casar com um homem de posses; Ser mulher na pandemia, mães das crianças retornam atividades tarde da noite; Filho de 10 anos, explica que ele não vai casar com uma empregada doméstica, que precisa dividir as tarefas, desde agora ajudando em casa e Carla é criticada por isso “homem não precisa pra aprender coisas domésticas, homem é pra trabalhar fora; Comentários de visitas que dão a entender que professora não trabalha na pandemia, portanto tem que no mínimo arrumar a casa.

Edna aproveita o ensejo para refletir nas imensas tarefas que desempenha em função da pandemia e que apesar de estar dia e noite planejando, criando atividades, corrigindo trabalhos e lecionando no google meet, ainda há pessoas que a tratam como se ela não trabalhasse. Ela além de desempenhar sua profissão em

horário apropriado, também utiliza de outros horários - sem receber a mais por isso - para dar conta de tanto serviço: “Fico até as 23h trabalhando [...] a gente trabalha no feriado, a gente trabalha no final de semana. E eu não to reclamando, eu agradeço todos os dias, porque era isso que eu queria, mas é puxado”. Com isso, percebe-se o esgotamento mental motivado pela sobrecarga de trabalho, ampliado ainda mais na pandemia.

A história de vida da Carla também provocou inquietações em Ana:

A mi me sorprendió el relato de carla, cuando contaba todo esto del padre, o sea, me sorprendió y no, en realidad, porque conozco muchos hombres que así como intentaron cortar a las hijas y no pudieron, con muchas otras mujeres sí pudieron. Es una cuestión de control sobre el cuerpo y la vida de la mujer, socialmente el hombre siempre se acho el dueño de la mujer. Inclusive, muchas mujeres criando hijos varones, seguirán perpetuando eso. Y bueno, me alegra saber que no pudo el padre con ella y que ella, igualmente, supo buscar las herramientas y los medios para cumplir lo que ella quería. (Ana, 4º encontro).

As colocações da professora expressam com veemência os sentimentos de irritação frente a casos como este. Ela conta que conheceu muitos homens que tentaram proibir suas filhas na tentativa de controle sobre o corpo e a vida delas. Essa reflexão nos dá margem para refletir sobre as demandas atuais das mulheres, pois apesar de nos depararmos com direitos conquistados que vão desde à educação formal, aos direitos trabalhistas, a legislação contra feminicídio, e tantos outros, é inegável que na prática há uma discrepância, especialmente porque não há como dimensionar na totalidade o tanto que isso acontece na vida das mulheres. Nós não saberíamos que entre nós havia alguém com essa vivência, caso não estivéssemos num ambiente adequado, propício e de confiança para que Carla relatasse. Quantas Carlas mais têm entre nós?

Além disso, Ana pontuou reflexões sobre a atuação das religiões para manter as formas de divisão sexual e controle entre as pessoas “pero lo siento como que las religiones sea cual sea, como que perpetuam esto también, el dominio del hombre, el patriarcado como del jefe del lar.”. Terminou dizendo que percebe ter no Brasil maior ligação religiosa do que no Uruguai:

Si, porque ahora escuchando estos relatos, como que me parece que el Uruguay está así, como que, un poquito más avanzado que el Brasil en esta cuestión de género y diversidad y todo. Pero no se se por eso religioso, de la familia como que tiene esa cuestión religiosa mais arraigada, que los Uruguayos, acá por ejemplo no conozco a nadie que sea como practicante de una religión, y ustedes como siempre están, me pasa mucho en las castraciones, las personas brasileñas que están llevando sus animales a castrar, por ejemplo siempre están diciendo “que Dios te bendiga”, a mí me gusta eso, como que la otra persona está expresando que te vaya bien en tu vida, pero que ustedes están todo el tiempo a nombrar a Dios, y los Uruguayos no. No, es como si no es presente la religión en nuestra vida cotidiana. (Ana, 4º encontro).

Lu, assim como as outras colegas, iniciou ressaltando o quão tocada ficou com o relato da Carla, apesar de ser sua amiga de longa data elas conversaram mais sobre questões profissionais e Lu, jamais imaginou que ela carregaria consigo uma história de tamanha coragem e luta: “Eu fiquei muito tocada, muito mexida com o relato da Carla, pra ti ver que a gente se conhece a tantos anos, há bem mais de dez anos e eu não imaginava [...]. Se ela já tinha [...] muito a minha consideração, acredito que hoje ela tenha ainda mais”. Na casa de Lu, o estudo tinha grande importância, seu avô foi quem a introduziu no mundo da leitura e como estimulação a presenteava com muitos livros.

Na casa de Lu, a composição era em maior número de mulheres e seu pai desejava ter um filho homem para seguir o seu nome, entretanto teve duas filhas, a Lu que é a mais velha e a Cecília, mais nova. Essa percepção da necessidade de ter um filho homem para dar continuidade a seu nome, veio dos antecessores:

Minha família é sempre de muitas mulheres então, meu pai queria um filho homem, pra seguir o nome da família, a tradição, e tinha que ter um filho homem, tinha que ter um filho homem, meu avô por mais culto que seja ele é muito machista, veio de uma família muito patriarcal, e ele dizia “o filho das minhas filhas, meus netos são, o filho dos meus filhos serão ou não”, olha a ideia, o a frase do vó Joaquim! (Lu, 4º encontro).

A professora Lu garante que com a sua chegada à família, e logo após com a sua irmã, de acordo com seus relatos, duas mulheres fortes, seu pai passa a romper com velhas concepções. A própria criação que ofereceu às filhas teve o viés de fortalecimento da autonomia delas e da liberdade como princípio central, sobre isso, Lu afirma que seu pai experimentou na adolescência o “gosto” da criação que deu a ela:

Mas enfim, eu acho que eu conquistei muito o meu espaço, o meu pai foi se domando, ele realmente se desconstruiu, por minha causa, porque era aquela coisa, eu vejo a reação de vocês comparada a minha, quando dizem 'ah tu não pode, tu é mulher', posso sim e duvido quem me segurar, sabe, eu sempre fui muito assim. 'Ah não pode jogar com os guris', já fui, vem me pegar então, eu já to lá suja no meio dos guri jogando, eu sempre disse isso pro meu pai na época da adolescência, 'eu não te pedi pra ti me dizer se sim ou se não, eu simplesmente fui, então tu não tem que me dar permissão ou não, se quiser vem aqui me catar depois', sempre fui mais ou menos assim né. (Lu, 4º encontro).

A história de Lu se diferencia em muitos aspectos da de Carla. Um deles, como comentado, está na importância que a família da primeira dava para os estudos, o desenvolvimento de Lu estava voltado a continuação acadêmica, ela "sempre soube que eu ia sair de Jaguarão, que ia estudar o que eu quisesse, a princípio era medicina, tava todo mundo faceiro, quando mudou para EF o negócio meio que desandou, mas eu também nunca perguntei o que que achavam". Sua desenvoltura para protagonizar e levar a cabo suas escolhas também são características da criação familiar que teve: durante toda sua vida teve empregada doméstica, pode participar dos espaços que tivesse vontade, pode cursar os cursos que desejasse, tinha um apartamento para morar sozinha na cidade em que estudava a graduação, são privilégios que a colocam num patamar de destaque frente a outras realidades, tais como a de Edna e Carla.

A própria professora deposita no privilégio, enquanto pertencente à família abastada, o motivo para muitas de suas conquistas pessoais e profissionais. Conta também, que seu pai apesar das boas condições financeiras, se preocupava em conscientizar as filhas sobre a importância do trabalho para a conquista de bens, inclusive aos 14 anos Lu trabalhava como secretária da empresa dele e como recompensa, pois não havia salário para ela, recebera um celular que outrora pediu a ele: "chegou em mim 'ah tu quer um celular? então tu vai ser minha assistente por um ano', e eu tinha 14 anos e assim aprendi a dar valor as minhas coisas, foi um jeito que ele me ensinou".

Ainda que, em alguns momentos, Lu traga apontamentos ligados às desigualdades de gênero, ela acredita que essas desigualdades não a atingiram, por ela ser determinada naquilo que se dispunha a fazer:

elas sempre tiveram presentes, elas não me tocaram, não me machucaram, quando eu digo que essas questões não me atingiram, porque se alguém me dissesse 'não, porque tu é mulher', eu, eu sempre fui muito respondona, então ia dizer 'vem ver se eu não tenho mais do que tu'. (Lu, 4º encontro).

Além do dito, também destacou que se tivesse nascido homem teria tido outros tipos de privilégios: “Eu sei que se eu fosse um menino com 18 anos meu pai tinha me dado um carro, mas eu não sou, então com 20 eu comprei um carro velho [...] É isso que eu te digo, não é que eu não tivesse, ah deu choro aqui, gente! [filhinho dela chorando]”.

Na sequência, Edna começa a ler o seu relato e junto da leitura realiza intervenções para melhor explicar o que escreveu no texto entregue. Logo no início, a professora nos deixa evidente que trabalha desde muito jovem. Com a mãe faxineira e o pai autônomo, o trabalho é a maneira mais eficaz de poder garantir dinheiro para adquirir coisas nas quais a família não teria como pagar. Edna, conta que não tinha vaga para cursar o noturno na escola que já estudava, pois para tal precisaria ter acima de 18 anos, dessa forma ela foi estudar em outra escola e lá fez a EJA. Prestou o ENEM, mas não obteve nota suficiente e como não estava acostumada a verificar seus emails, acabou perdendo a oportunidade que lhe foi enviada por uma universidade particular de cursar com 50% de bolsa.

Com o intuito de não parar de estudar, logo que terminou o Ensino Médio fez um curso técnico, mas em sua mente sempre estava presente o desejo de cursar uma graduação. Através de uma amiga soube da existência do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) para facilitar o acesso de jovens de baixa renda à educação superior, neste a estudante realiza o curso em universidade particular e só faz o pagamento das parcelas após a formação. Edna “correu” até Pelotas e procurou informações na Anhanguera Educacional, convenceu o irmão, mais velho seis anos que ela, e com ele iniciou o curso de EF.

A experiência de ter o irmão como colega teve êxito, faziam as viagens, trabalhos e atividades juntos, conta: “foi muito bom estudar com ele, a gente fez tudo junto. Nosso TCC foi uma grande pesquisa na cidade de Capão do Leão, onde ele mora, a gente pesquisou mais de oito escolas, um trabalho muito bom”. Entusiasma, relembra das trocas de conhecimento e de quanto a aprendizagem se torna menos

cansativa na presença de uma parceria, especialmente quando se é uma estudante que reside em outra cidade e que precisa pegar ônibus e viajar diariamente.

Nas andanças de ônibus, assim como, na turma de EF, seus colegas foram percebendo que havia algo de diferente em Edna, ela parecia não escutar direito e diante de tantos comentários, se interessou a buscar exames para ver se fazia realmente sentido. Após fazer uma audiometria tonal, teve a confirmação de que era deficiente auditiva, tendo grande perda auditiva bilateral e assim, pelo Sistema Único de Saúde conseguiu uma prótese auditiva (aparelho). Nesse momento, a professora que antes se quer escutava o sons dos pássaros, passou a ter uma qualidade de vida melhor, ela conta sorrindo que se impressionou ao perceber o quanto a turma que trabalhava no Mais Educação era barulhenta.

Com o objetivo de realizar o sonho de fazer uma linda festa de formatura, Edna passou a trabalhar durante as férias da faculdade na cidade de Rio Grande, ficava lá de dezembro à fevereiro trabalhando numa papelaria. Juntou todo o dinheiro e conseguiu realizar a formatura exatamente do jeito que queria. Enquanto estava graduanda, trabalhava diretamente com a EF, entretanto em após a formatura, Edna teve dificuldades em conseguir trabalhar na área de sua formação: “Nesse meio tempo que eu me formei, trabalhei como fotógrafa, trabalhei na padaria, trabalhei em várias outras coisas, em supermercado. Mas tu te forma, tu quer dar aula, [...] trabalhar na tua área”. Mas, aos poucos foi ganhando espaço, trabalhou em algumas academias, sem carteira assinada, e após algum tempo conquistou seu primeiro contrato temporário como professora de EF em escolas estaduais de Jaguarão. Sobre o contrato, Edna não esconde sua satisfação: “realmente não é uma coisa de puxar o saco nem nada, mas realmente eu to na melhor fase que eu poderia estar, graças a deus.”. Entretanto, a professora não deixa de mostrar sua preocupação com tamanha responsabilidade, pois esta é a “primeira vez que pego esse compromisso mesmo de ser professora que é totalmente diferente de ser monitora do projeto “Mais Educação”, chamavam a gente de professora, mas a gente na verdade era monitora”.

Quando questionada sobre ser professora e mulher no contexto de fronteira, a professora responde que em casa conviveu com vários homens, sua mãe era a única filha, o restante de seus irmãos eram homens. Em casa, Edna teve apoio para estudar, na escola já enfrentou alguns problemas por ter aparência de mais jovem, na academia nunca teve problema em treinar homens, sempre foi respeitada,

portanto conclui que “como mulher, como professora me sinto realizada, e não vejo, nenhum obstáculo por eu ser mulher [...] fui criada com homem, então pra mim se eles podem, eu também posso, não tem nada que me impeça”.

Sobre isso, Ana ao avançar nas reflexões crítica a enorme naturalização social que muitas vezes não nos permite enxergar onde atua o patriarcado, explica: “El patriarcado está tan escondido que muchas veces creemos que no nos afecta, pero en conversaciones más informales surgen relatos como de Edna, como de Lu que también, [...] el patriarcado nos afecta a todas por igual, a todas”.

Aproveitei a fala de Ana para tencionar sobre a falta de espaços específicos para conversar sobre esse tipo de coisa, ou seja, os espaços a que estamos no geral não nos possibilitam se quer a pensar em questões do cotidiano como as citadas nas vivências das professoras do projeto. Discorri sobre o serviço doméstico, função desempenhada e naturalizada como sendo obrigação das mulheres, serviço doméstico que recai nas mulheres e que muitas vezes nos tira tempo de estudo, de estar fazendo outras coisas, e como não há divisão igualitária nós acabamos fazendo o serviço que deveria ser de várias pessoas, ou melhor, de todas as pessoas adultas da casa. Isso também nos coloca nesse espaço de desigualdade, parece uma coisa pequena, mas quando a gente vai fazer um balanço do tempo que a gente faz em função de outras pessoas que podem fazer essas tarefas, que tem possibilidade física e intelectual, mas não fazem porque não foram criados para tal.

Ana que além da escola, trabalha num presídio em Melo/UY, nos relatou a quantidade de visitas que os homens em situação de privação de liberdade recebem, maior parte das vezes são de outras mulheres e ressaltou que o número é desigual quando são as mulheres as apenadas: “Y a las mujeres que están presas, privadas de libertad, no viene nadie a visitarlas”. Em sua reflexão afirma: “eso es una cosa que refleja tal cual hizo que vos estaba hablando, nosotras somos que hacemos muchas cosas más que los varones, porque es social, [...]” e conclui, “básicamente las tareas de cuidado, de servicio doméstico, de cuidar de los niños, de la casa, todo eso, socialmente y historicamente, ya estaba asignada a la mujer”.

A reflexão de Ana provocou outras participações, Lu que é casada com um trabalhador da polícia, diz que no Brasil é algo muito recorrente, ou seja, seu marido trás o mesmo relato em relação às visitas serem em número visivelmente maior para homens nos presídios. Rememorou lembranças de sua infância em que seu pai demonstrava clareza na divisão sexual do trabalho, para ele sua esposa, mãe de Lu,

era a responsável “pelo almoço, pelo banheiro limpo, pela casa limpa, mesmo ela sendo professora 40h, agora ela tá aposentada. Ele exige, exige assim, meio dia o almoço perfeito na mesa”. Em compensação quando o pai visita a sua ou a casa de sua irmã, o questionamento é outro:

Mas dentro da minha casa ele não enxerga isso, dentro da minha casa ele é mega feminista, ele sabe que eu sou assim então, ele enxerga isso. Na casa da minha irmã também, ele diz assim, ele acha super normal chegar aqui e meu marido tá varrendo a casa, mas ele não, a responsabilidade lá não é, pergunta quando eu digo que tenho que fazer tal e tal coisa “ue e teu marido nao faz contigo, não te ajuda?, sim, agora ele não pode. Mas ele não ajuda minha mãe! (Lu, 4º encontro).

Na casa das filhas o tratamento tem que ser outro, lá os companheiros têm de ser participativos e dividirem as tarefas, já em sua casa é diferente.

Ao observar os relatos das colegas, Carla fez uma retomada ao passado e através dessa retomada percebeu que o marido atual se diferencia de todos os homens que haviam cruzado seu caminho, seja amigos, familiares, romances, pois ele, de acordo com a professora, foi o único que a incentivou a seguir em frente com os estudos e com as coisas que ela planejava, mas que nem sempre havia encorajamento para trilhar.

Pelo adiantado da hora (quase 23h), combinamos de deixar os relatos faltantes para outro dia. Ao final do encontro, Edna e Lu fizeram algumas considerações sobre a escrita de seus relatos, postularam dúvidas e relataram como estava o processo de construção das trajetórias descritas e refletidas na autobiografia. Expliquei que a primeira versão é justamente para que tenhamos uma preparação e posteriormente, com as discussões grupais, provavelmente surgirão outras lembranças e conseqüentemente, novas escritas.

6.5 ENCONTRO 5: SOCIALIZAÇÃO E DISCUSSÃO DAS AUTOBIOGRAFIAS DAS PARTICIPANTES

O quinto encontro, realizado dia 25 de junho, através da plataforma google meet, teve duração de 2 horas e 44 minutos, com a presença das quatro professoras participantes. Nesta noite fria de inverno, o objetivo era dar continuidade a leitura e discussão dos relatos autobiográficos, nos alongamos e fomos até quase às 23h.

Iniciei perguntando se elas haviam conseguido fazer a leitura dos relatos das colegas, Lu respondeu que leu todos, só não leu o próprio.

Em seguida, mostrei nos slides as fotografias inseridas pela Carla, na segunda versão de sua escrita. Com as fotos percebemos histórias que não haviam sido contadas pela Carla antes, como por exemplo o fato dela correr em maratonas e inclusive, receber premiações.

Edna também refez o relato e inseriu aspectos sobre sua família, ressaltou a presença da avó materna em sua criação e que todos os seus tios foram ao longo dos anos fazendo um pouco do papel de pai na vida dela. Inseriu também o período em que trabalhou no projeto Mais Educação e sobre os desafios que têm enfrentado no início de sua carreira docente formal.

No tocante, comecei pela minha autobiografia. Enquanto lia, fazia algumas considerações, assim como as outras colegas fizeram ao ler seus relatos no encontro anterior. Contei aspectos da minha história pessoal e profissional. Na parte profissional, me empenhei em contar como iniciei a saga dos estudos e que assim, como Edna e Carla, fui uma estudante viajante. Ia todos os dias para Pelotas quando cursei Direito na Anhanguera. Além disso, experimentei angústias parecidas no quesito financeiro, fui uma estudante trabalhadora e vivenciei muitos apertos econômicos.

Carla pede a fala e levanta a questão da solidão sentida durante a sua graduação. Hoje, ela ouvindo os relatos, percebe que apesar dela sentir “como se só eu passasse por aquilo, eu me sentia um ponto perdido no universo”, havia outras mulheres que passaram por situações semelhantes e termina ressaltando que se nós soubéssemos da existência uma da outra, poderíamos ter até mesmo criado um grupo de apoio.

Entusiasmada, segue seu raciocínio e trás a ideia de criarmos um grupo de apoio nem que seja no *facebook*, de modo a servir como amparo para outras mulheres com histórias de vida parecidas: “eu acredito que se a gente se montasse um grupo de apoio bem para esse sentido, sabe as mulheres que acham que não vão conseguir ter uma carreira profissional, que não vão conseguir estudar”. O que a professora traz nos ajuda a pensarmos sobre quantas batalhas experimentamos ao longo da nossa formação e sobre quantas vezes há espaço para conversar sobre elas nas formações continuadas. Os espaços de diálogo com enfoque nas Histórias de vida, são fundamentais para a construção de saberes, de empatia e de

solidariedade entre as pessoas. Ao retomar lembranças, organizamos a nossa trajetória e aquilo que deriva dela, positiva ou negativamente, contribui para a profissional que nos tornaremos (NÓVOA, 1995).

Lu, conta que quando foi trabalhar na escola Sampaio, escola periférica de Jaguarão, percebeu que em suas turmas, a começar pelo 7º ano, sempre havia uma aluna grávida. Isso foi deixando a professora preocupada, pois a evasão tomava proporções grandes e perceptíveis, especialmente no 9º ano. A realidade em casa dessas alunas a levavam a planejar a união com um homem: “realmente, a realidade de dentro de casa era horrível, mas pior era a ilusão de arrumar um marido sair de casa resolveria”. Diante desse contexto, a professora criou um projeto “Eu no mundo”, neste as e os estudantes contavam suas histórias e onde/como elas gostariam de se colocar no mundo e a partir dessas histórias, Lu buscava trazer pessoas que tivessem conquistado sonhos semelhantes aos das e dos estudantes para explicarem como foi a trajetória e servirem de inspiração.

Com o andamento do projeto, que inclusive recebeu premiação de destaque do Município em 2018, a escola foi percebendo os benefícios na melhora da autoestima entre as turmas. A gravidez, antes algo muito comum, passou a diminuir e a Lu conta que faz uns quatro anos que não tem mais meninas grávidas na escola. A professora, determinada em sua atuação docente, diz sem receio que quando vê “que elas estão começando a ir para um lado errado, eu levo camisinha e bota na mochila, e 'qualquer coisa está aqui'. Eu levo chamada 'não pode'. Não pode? Não pode é ela desistir do sonho porque uma mãe não falou”.

Ao finalizar seus relatos, conversamos sobre o conceito de maternidade compulsória. Ana, que escreveu em seu relato sobre a divisão sexual dos brinquedos, ressalta que somos ensinadas - desde a infância - a maternas e que nem sempre se sabe o que é ser mãe: “[...] Entonces, la mayoría de las mujeres desean ser madres, pero ninguna sabe en realidad lo que es ser madre, o porque surge este deseo de ser madre”. No Uruguai, a professora afirma que tem havido um movimento de conscientização sobre ter filhos e que muitos casais optam por não ter.

Sobre a divisão sexual dos brinquedos, Lu relata que criou suas filhas de forma livre, ou seja, elas tiveram acesso a uma diversidade de brinquedos e que os mesmos não eram escolhidos considerando os padrões e que o mesmo está realizando com o seu filho, demonstrando com o vídeo que ele tem na caixa de

brinquedos um dinossauro e uma boneca. Ainda assim, ela percebe nele uma agressividade, que nas palavras dela, seria o que se conhece por masculinidade, explica:

Aí o guri, para não dizer que eu estou mentindo, olha os brinquedos dele, tem dinossauro e tem uma boneca, uma baby alive ali. Eu dou todo tipo de brinquedo que tem que aprender. E ele nana e dá beijo nas bonecas. Mas o guri é uma agressão só. Ele só quer brincar de martelo, ele só quer brincar de prego. Ele não pode ver uma roda que ele quer arrancar a roda. Ele tem uma, o que a gente conhece, por masculinidade, uma virilidade, ele é agressivo nos gestos, nas ações, e eu criei os três do mesmo jeito. Mas não adianta, sabe. Ele nasceu assim, tu vai botar uma panelinha para ele, ele vai virar a panelinha e vai fazer a panela uma roda. Vai pegar a tampa e vai fazer uma roda. Está nele, eu morde minha língua quando tive um filho homem. (Lu, 5º encontro).

Na sequência, Ana diz perceber nos tempos atuais uma maior consciência em relação às questões de gênero na infância e que isso pode ser um motivo para auxiliar a sociedade a criar pessoas menos presas aos padrões impostos. Relembra ainda que quando era criança, seus amigos se escondiam para brincar de bonecas com ela: “en mi tiempo por ejemplo, mis amigos varones cuando jugaban conmigo las muñecas, meio que escondían, porque se no fueran a pensar que ellos por estar jugando con muñecas iam a ser maricones”.

Questionei a elas sobre a escola, como acontece essas questões dentro das aulas de EF. Ana respondeu que depende do professor, se ele for mais mente fechada, os meninos jogaram a determinada coisa e as meninas a outra, ela conta que ensina a todos por igual, que “empezó con acondicionamiento físico, voleibol, basquetbol, cambol y fútbol y enseñó a todos por igual. Bueno, y después en la hora recreativa, que ellos eligen, digamos, a que quieren jugar, juegan todos mistos”. A professora também percebe que os meninos, no tempo presente, têm maior engajamento para as causas sociais e que isso é algo empolgante.

A professora Lu, em suas experiências, percebe que no geral, as meninas preferem jogar vôlei, escutar música ou dançar, enquanto que os meninos preferem o futebol. Alguns meninos, inclusive, não gostam de futebol, mas vão junto pois é algo esperado pelos outros colegas.

E aqueles que ficam na sala de aula ou que são excluídos, que ficam mais com as meninas, sempre são aqueles que também são excluídos na sala de aula, não pertencem aos grupinhos. Parece que para ti pertencer ao grupinho tem que ser aquele macho que joga futebol, que não anda com as meninas, que faz bagunça na aula e tem que tirar nota baixa. Se tu é, se tu estuda, ou se tu joga vôlei, aí tu já não faz mais parte desse grupinho. (Lu, 5º encontro).

Esses relatos nos demonstram que a desigualdade de gênero afeta, mesmo que de distintas maneiras, a todas as pessoas. Lu evidencia que tais acontecimentos não são isolados, fazem parte de uma cultura e que para mudar essa cultura, seria necessário conversar não só com as e os estudantes como com suas respectivas famílias. Em seguida, nos contou que em 2019 classificou dois times no Jogos Escolares do Rio Grande do Sul - JERGS, um feminino e outro masculino, e que nunca colocou ênfase nas ditas divisões de padrões para um grupo ou outro: “Nunca quis dar ênfase para isso: ‘Ah, menino faz uma coisa, menino não faz nada’. Na minha aula faz o que eu mandar e pronto”.

Ana ficou encantada com a firmeza da colega. E Lu, trás outro exemplo sobre a necessária imposição que precisa fazer frente a seus alunos:

Tem um jogador que é meio famoso aqui em Jaguarão, ele foi e jogou fora e o filho dele é meu atleta, quando eu mandei ele fazer uma coisa, eu via que ele fazia outra e eu mandava ele jogar pela esquerda e ele seguia fazendo outra jogada. Eu cheguei: Olha aqui, tu acha que porque eu sou mulher eu não entendo mais de futebol do que tu, eu vou te dar uma chance, ou tu vai ou vai ser banco. E o pior é que o guri joga muito e eu precisava dele. Mas aí tu vai ter que me respeitar na marra. Claro, deixei ele dois dias no banco. Eu olho para ele, ele já sabe o que tem que fazer. (Lu, 5º encontro).

Carla, imediatamente se recorda de um episódio, inclusive percebe que não colocou no relato escrito, em que entrou em conflito com estudantes sobre a regra do impedimento: “Eu fui explicar para mostrar para eles que não estava [impedido] e o que achava que estava me olhou e disse assim: ‘Tá, mas a senhora é mulher. O que a senhora quer, explicando impedimento?’”. Em ambos relatos, percebemos que o fato de ser mulher influencia na confiança ou desconfiança dos alunos, especialmente quando o assunto é futebol. A professora ainda, rememora fragmentos da sua infância que corroboram com essa visão de divisão dos brinquedos e neste caso do futebol, isto é, para sua mãe, assim como para seus alunos, futebol não é algo para mulheres:

Eu lembro uma vez, vocês sabem, eu já comentei que a minha cultura corporal não é muito ampla devido aqueles cortes que eu tive, por exemplo: “Não faz isso, vai te quebrar, vai te matar.” Coisas desse tipo assim, e uma vez eu lembro que eu estava empolgada, não lembro por que, eu sei que eu fui brincar com uns amiguinhos assim que era da mesma rua eu acho e quando a minha mãe se deu por conta, eu estava brincando com os guris na rua, jogando futebol, eu estava no gol até, bem faceira, acho que eu tinha uns oito anos por aí e a minha mãe me chamava e eu só fazia com mão que já ia. Eu estava adorando estar lá.

Quando eu cheguei, ela disse: “Era só o que me faltava. Tu andar na rua brincando com os guris.” E eu disse: “Mas mãe, tu estava me vendo.” “Não, mas não era por eu estava te vendo não, não é para ti brincar com os guris e pronto. Futebol nem é coisa de mulher.” A minha mãe ficou muito nervosa comigo, é uma situação que eu posso colocar também. (Carla, 5º encontro).

Todo esse histórico da professora Carla nos leva a pensar que a opção pelo curso de EF, além da afinidade, tenha sido uma forma de vencer obstáculos oriundos da sua infância, criação familiar e contexto social.

O relato da Carla provocou lembranças nas outras participantes. Elas passaram a comentar sobre as vestimentas específica para cada sexo, sobre ser perguntada nas lojas pelas vendedoras se o presente é para menina ou menino, sobre a escolha dos nomes de crianças. Ficamos algum tempo nessa conversa, até que busquei retornar para o foco do projeto e retornei a perguntar como era a EF na escola quando elas estudavam, como elas viam esses mesmos estereótipos que percebiam em seus contextos, dentro do local de serviço, tanto quando estudante como agora sendo educadoras.

Edna, respondeu contando sobre como era no Projeto Mais Educação. Ela conta que era comum as meninas ficarem apenas no celular durante a EF, entretanto não se sentia à vontade para solicitar que realizassem outras atividades, pois com a professora titular da escola, as meninas faziam a mesma coisa e no projeto sequer havia avaliação. Em sua experiência, a professora conta que a participação na EF majoritariamente é dos meninos:

Mas as gurias, os guris sempre foram muito mais participativos nas aulas de Educação Física do que as meninas. Eu sempre tive assim no Projeto Mais Educação e “Esportes para todos” isso aí, os meninos muito mais próximo de mim do que as meninas em relação ao futebol. Até vôlei assim, elas não gostavam de jogar vôlei com rede, tem que ser vôlei tipo só jogar bola para cima. Elas tinham medo de jogar vôlei com os guris porque os guris batiam forte na bola, sabe aquela coisa. Então, foi isso, mas assim, aulas síncronas agora, a única coisa que eu tive que eu vi que ficou meio dividido foi essa questão do futebol. Mas as outras atividades que eu tenho dado para eles super tranquilo, do quarto ano eu digo. Porque os pequenos tudo eles topam. (Edna, 5º encontro).

Percebemos pelo seu relato, que a faixa-etária estudantil interfere na prática da EF, as crianças no geral são mais participativas, independente de ser menina ou menino. Porém, à medida que os anos passam, as meninas têm a tendência de não participarem tanto. E, por que isso acontece? Ficou este questionamento ao grupo. Em relação à sua época de estudante, Edna recorda que não gostava de jogar futebol e que participava ativamente da EF até terminar o Ensino Fundamental, no Ensino Médio preferia passear pelos corredores da escola com suas colegas. Nesse tempo, a EF era realizada de forma mista.

Lu conta que era uma estudante muito participativa, era a aluna que pegava o saco das bolas na secretaria, que desfilava levando a bandeira no 7 de setembro, que jogava vôlei na rede, etc. Conta que sentia muita dificuldade de formar times de futebol femininos para participar dos torneios escolares. Assim como Edna, Lu participou com afinco até o final do Ensino Fundamental, pois no Ensino Médio passou a trabalhar com o pai e a se preparar para morar em Pelotas e fazer faculdade.

O relato de Carla se assemelha ao das colegas:

As minhas aulas de Educação Física quando eu estudava, no início eram no contra turno. Aí na sexta série começou a ser no contra turno e eu até lembro que uma vez, quando começou a esfriar, o meu pai disse assim: "tu quer que eu vá lá no Colégio e diga que tu tem alguma coisa e aí tu não precisa ir, não precisa levantar cedo". Aí depois começou a ser no mesmo turno. E era bem dividido no meu caso era bem dividido. Acho que foi na oitava série que os meninos jogavam e as meninas só faziam caminhada. (Carla, 5º encontro).

No relato, percebemos que a EF para o pai de Carla, tinha um peso menor do que as outras disciplinas curriculares a ponto dele perguntarem à filha se ela gostaria que ele inventasse algo para que a filha não precisasse realizar as práticas. Carla quando passou a estudar no noturno, conta que não teve mais aulas de EF.

Ana se identificou com Lu, no que tange, às dificuldades de encontrar parceiras para formar times de futebol, conta rindo: “en mi época como contaba Lu, que nunca encontraba compañera para jugar, bueno, me pasaba lo mismo”. Conta também que as aulas eram modificavam de acordo com quem a lecionava, exemplo: “cuando nos tocaba un prof varón, los barones ficaba con lo futbol y las niñas que hiciesen lo que quisieran, lo profesor muchas veces jugaba fútbol con los varones. Se nos tocaba una profesora mujer, era como distinto [...] marchamos las niñas”.

Pelo adiantado da hora, precisamos retomar a leitura e o diálogo dos relatos escritos. Lu fez a leitura e as interferências durante ela. O relato desta professora traz muitas informações pessoais, de aspectos relacionados à sua família, a seu pai e avô. Ela conta que suas tias, irmãs mais novas do seu pai, nunca contrariam o irmão e se quer fumavam na frente do pai (avô de Lu): “É incrível isso, isso que todo mundo já tem cinquenta anos. Já são avós e mesmo assim não podem fazer nada de errado na frente do meu avô. Já aos homens é permitido tudo, mesmo, farra, carro, noitadas e até a falta de respeito com as mulheres”. Em relação ao avô materno, suas lembranças e emoções afloraram, especialmente ao relembrar que:

O maior sonho do meu avô era ter um filho, um filho homem, e eles passaram anos sofrendo com inúmeras perdas. A minha avó perdia um filho atrás do outro, acho que uns três ou quatro que eram homens. Não coloquei, [...] quando a minha mãe nasceu, as duas que vingaram, (...) ele chamava minha mãe de Chico, porque ele queria um filho que chamasse Francisco e não veio, e até morrer chamou minha mãe de Chico. (Lu, 5^o encontro).

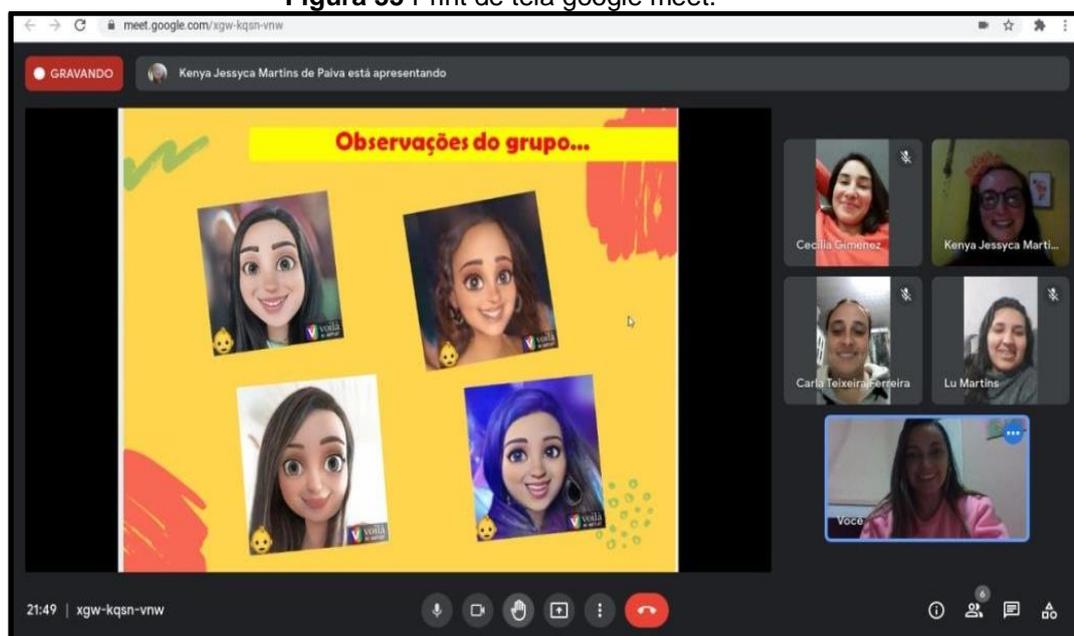
Tanto sua mãe como a tia, tiveram filhas. Lu se emociona ao contar que quando descobriu que sua última gravidez viria um menino, o avô faleceu e por fim, não conheceu o menino que sonhava, fato que ao relatar provocou lágrimas nela. Fizemos o acolhimento à professora, ressalttei que para escrever precisamos pensar na nossa história e isso nos emociona porque revira partes de nossa vida que nem sempre estão consolidadas na nossa mente, como perdas e demais situações. Na continuidade, Lu afirma novamente que no seu histórico de vida sempre precisou se impor para conseguir seu espaço: “[...] começo a falar e vejo que não querem me ouvir, eu já paro e digo: ‘não vão me ouvir, vou ficar quieta’. Porque eu também não vou gastar meu vocabulário em vão. Eu sempre tive que me impor, é desgastante [...]”.

Em sequência, Ana faz a leitura de seu relato, nos conta que sua mãe também era professora de Educação Infantil e que isso a ajudou a estar em contato com a docência desde nova. Seu relato reflete sobre várias das questões que trouxemos nos encontros, trás informações de vivências específicas e também de como ela percebia aquelas vivências.

Ao final do encontro, assistimos ao vídeo⁷⁰ “A invisibilização da mulher na história”, nele a socióloga Moraes (2017) faz apontamentos históricos para explicar o processo de apagamento das mulheres. A intenção ao apresentá-lo foi, além de oferecer um momento de reflexão histórica, agradecer as participantes pelo comprometimento e dedicação em participar de um projeto que exigia delas, desde o início, participação ativa, empatia e confiança coletiva, e ainda, a produção escrita de sua própria história, algo que nos foi renegado há séculos.

Muitas questões surgiram neste encontro: divisão sexual de brinquedos, imposição das professoras para serem respeitadas em seu ambiente de trabalho, lembranças de como era a EF escolar na época de cada professora. Com essas lembranças, percebemos o quanto as questões de gênero, apesar de não haver um entendimento coletivo do grupo sobre como afeta a vivência de todas as pessoas na sociedade, estão presentes na formação pessoal e profissional das professoras.

Figura 35 Print de tela google meet.



Fonte: a pesquisadora.

⁷⁰ MORAES, Maria Lygia Quartim. A invisibilização da mulher na história - 6:30 min. **Publicado pelo canal TV Boitempo - youtube.** mar/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aT14cSBKd7Q>. Acesso em: 25 de jun. 2021.

6.6 ENCONTRO 6: REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA.

O último encontro, realizado dia 29 de junho, através da plataforma google meet, teve duração de 1 hora e 03 minutos, com a presença das quatro professoras participantes. Nesta noite, o objetivo era avaliar o trabalho coletivo durante o projeto de formação docente.

Para a realização deste momento avaliativo, começamos pela pergunta: A partir das narrativas autobiográficas, como podemos identificar as professoras de Educação Física deste grupo? Pedi que cada uma comentasse algo e tentassem responder a pergunta.

Carla entusiasmada aborda, pensando no grupo em geral, as qualidades de batalhadoras que as participantes carregam, sempre ultrapassando barreiras e vencendo muitos desafios para sobreviver e ainda, destacou a possibilidade de não termos nos encontrado todas por acaso. Edna, deu continuidade ao que Carla trouxe, disse a palavra 'persistência' para identificar o grupo: “A persistência também que todas tiveram aqui em busca de seus sonhos. Teve várias barreiras, mas a gente enfrentou algumas até a gente conseguir alcançar o objetivo. Acho que isso é algo em comum entre nós”.

Ana após enfrentar problemas de conexão com a internet, consegue participar e ressalta:

yo creo que todas em si tenemos iso de la competencia inata. Porque na vida siempre está compitiendo, pero en EF es como se esta compitiendo más todo el tiempo. Yá se porque les gustan los deportes, los juegos, y creo que era un poco eso que Carla dizia con el caerse y levantarse, que faz la parte de la vida, no se se una característica exclusivamente nuestra o de todas las personas, pero enquanto el rol de la mujer me parece que eso ia cambiando al largo del tiempo e ya no existe, al que la mujer debe. Hoy en dia toda mujer que sale adelante de la vida es una mujer fuerte. Ya se que tenga una carrera o no. (Ana, 6º encontro).

Para a professora, as mudanças que vêm ocorrendo mostram que atualmente as mulheres têm maior liberdade para escolher seu destino e que todas, independente das escolhas que fizerem, são mulheres fortes. Lu, segue a mesma linha e nos trás:

Me deparei com pessoas muito diferentes, mas ao mesmo tempo com o mesmo objetivo. Eu acho todo mundo muito forte, determinada, muito certa do que quer. Vejo como mulher, não como professora de EF, como mulher, acho que a gente já espera do mundo dificuldades, a gente já espera que seja mais difícil, a gente já espera ter que pegar um gás a mais. A gente sai atrás porque casa, por ter filhos, até mesmo só por ser mulher. A gente já sai um degrau mais abaixo, uma posição mais difícil. Mas acho que todo mundo aqui aceita, encara e não lamenta. É como professora de Educação Física mata no peito e chuta e é isso e é gol. [risos]. (Lu, 6º encontro).

As quatro professoras fazem referência à luta, aos sonhos e ao poder de resiliência das mulheres. Além disso, abordam algum jargão específico da EF para responder a pergunta, como a Lu trouxe ao final da citação acima. Após as falas delas, fiz uma retomada de todo os encontros, mostrei as fotos e os diálogos que fizemos, brinquei com elas sobre o nosso projeto ser muito mais do que simples encontros, foi para mim uma vivência, uma jornada cheia de descobertas, regado a uma rede que nos permitiu segurança e confiança para as trocas acontecerem.

Também destacaram o diferencial do nosso trabalho, pois não foi colaborativo apenas no nome, já que todas participaram, todas falaram, todas foram ouvidas, respondidas e respeitadas, algo que as próprias professoras observaram a dificuldade de encontrar espaços de formação continuada com essa característica. Como ponto de partida para que as professoras comentassem e fizessem as reflexões livres, realizamos a avaliação através de palavras geradoras (Tema e Metodologia de trabalho) e perguntas (Como foi para você realizar a escrita autobiográfica? Quais foram as principais facilidades e as dificuldades encontradas durante o processo formativo?).

Após cada professora falar sobre o assunto, momento em que apenas elas falaram, dialogamos sobre a estratégia de visibilidade das Histórias e decidimos fazer um documentário (audiovisual). Em seguida, elas responderam por escrito individualmente, através da *google formulários*, um questionário autoavaliativo e avaliativo da pesquisadora (APÊNDICE C).

6.7 ENCONTRO 7: DA INVISIBILIDADE À VISIBILIDADE: PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FRONTEIRA EM DESTAQUE.

Neste encontro, iniciamos conversando sobre como cada uma estava e tivemos a boa notícia de que a professora Lu havia sido chamada no concurso que aguardava para AEE no Município de Jaguarão; Edna iniciou uma especialização na

área de Supervisão e Orientação Escolar pela Universidade FAVENI; Carla permanece seus estudos na área da Matemática e Ana, planejava suas viagens de férias.

No decorrer, contei a elas sobre as dificuldades encontradas durante a construção do documentário. Foi a primeira vez que fiz um audiovisual com esse perfil, então não sabia utilizar os programas corretos, inicialmente por pesquisa e indicação tentei usar a versão gratuita do *Filmora*, porém após todo o trabalho de produção de roteiro, corte e edição, ao chegar no final aparecia uma marca d'água no meio do vídeo inteiro. Depois de tentar, sem sucesso, recuperar o trabalho já feito, o tempo estava passando e, portanto, busquei por algo já conhecido, assim usei o editor gráfico, *Canva*. O processo de edição é algo muito complexo, lento, exaustivo e regado a muitos detalhes, foi um grande aprendizado construir o envolvimento com essas mídias.

Em seguida, visualizamos o documentário intitulado “Professoras de Educação Física: Narrativas de vida, sonhos e lutas”⁷¹. Título escolhido com base na avaliação do último encontro, na qual as palavras “sonhos e lutas” surgiram várias vezes. Abaixo, uma imagem da abertura do audiovisual⁷²:

Figura 36 Print de tela com a abertura do vídeo documentário.



Fonte: youtube.

⁷¹ PAIVA, Kênya Jessyca Martins de. Professoras de Educação Física: Narrativas de vida, sonhos e lutas - 20:56 min. Youtube - dez/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xlzyYLDgxqc>. Acesso em 21 jan.2022.

⁷² O vídeo foi visualizado em grupo e somente depois foi postado para o público em geral assistir. Ainda estamos trabalhando para realizar a tradução para a língua espanhola.

Nos primeiros minutos da apresentação, tivemos um problema de conexão com a internet e precisamos reorganizar a dinâmica, nesse sentido, cada uma assistiu o vídeo diretamente pelo *youtube* e em seguida, após todas assistirem, trocamos ideias, elogios e dialogamos via nosso grupo no *whatsapp*.

Foi um momento de alegria por vermos a obra de um trabalho que contou com o envolvimento e compromisso de todo o grupo. Com o passar dos meses, as professoras, já haviam – após pesquisadora e orientadora realizar os trâmites necessários para encerrar o projeto de extensão – recebido da Unipampa a certificação de 40h, fato que as deixou muito satisfeitas.

7 DIMENSÃO ATRAVESSAMENTOS.

No decurso do processo de investigação, através da mobilização de diálogos que deram abertura às questões subjetivas das professoras, foram articuladas reflexões sobre diversos assuntos, tais como: relações familiares, maternidade, desigualdades socioeconômicas, docência, etc. As relações estabelecidas entre o grupo operaram para fortalecer a autonomia e o protagonismo das professoras, fato que manteve a participação e a ampliação dos vínculos a cada encontro do projeto.

A partir dos relatos das professoras, tanto os realizados durante os encontros de formação continuada, como os produzidos em suas autobiografias, será abordado fatores que trazem referência às questões de gênero, aqui entendido como categoria de análise histórica, conceito defendido por Joan Scott em que para ela “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86). Buscar-se-á examinar as percepções das professoras acerca das relações de gênero em seus contextos profissionais e como essas relações limitam e/ou favorecem o seu trabalho docente.

Essa seção apresenta perspectivas que impulsionam a discussão da correlação entre gênero e formação docente nas histórias narradas e escritas pelas professoras. Dois elementos se sobressaíram nas narrativas: o patriarcado e o machismo. Estes, explícita ou implicitamente, estiveram presentes desde as lembranças da infância até a fase atual e podem nos trazer pistas para pensar na condição de vida das mulheres na sociedade capitalista na qual se inserem. Nesse sentido, a discussão apresentada abaixo, vem ao encontro de apresentar a partir das transcrições dos encontros e das autobiografias das docentes, as sensibilidades compartilhadas nas relações de gênero e infância/juventude; nas suas relações com a docência e por fim, a compreensão e a resistência como fatores que incentivam a produção de saberes não colonizados pela hegemonia patriarcal.

7.1 Sensibilidades nas relações de gênero e infância/juventude

As sensibilidades são atravessadas, como dito anteriormente, pelo machismo e patriarcado. Dentre as diversas formas de conceituar, no Dicionário Crítico de Gênero, Ana Maria Colling (2019) apresenta o Patriarcado pela união das palavras gregas pater (pai) e arkhe (comando), sendo este caracterizado como um modelo ideológico presente, com distintos formatos, no modo como os homens operam e se beneficiam em relação às mulheres nas sociedades.

O mundo contemporâneo passou por grandes mudanças no que tange sua organização familiar, entretanto, Colling (2019) aponta que “o modelo patriarcal ainda desempenha, e não somente no Brasil, importante papel na estruturação das relações conjugais de gênero, legitimando a desigualdade de direitos entre homens e mulheres” (2019, p. 581). Isto significa que, nessa relação de poder, as mulheres estão num patamar desigual e essa desigualdade orienta todos os setores de suas vidas: no âmbito privado elas são consideradas as cuidadoras natas; têm seus corpos regulados pelo Estado; são vítimas de violência e feminicídio; no âmbito público, as que estão no mercado de trabalho atuam nos piores ramos; recebem salários menores em funções iguais a dos homens; são assediadas; quando mães têm maiores dificuldades de acessar trabalhos formais; etc (AZEVEDO, 2016).

No que diz respeito ao Machismo, Drumont (1980, p.81, grifo da autora), o apresenta como “um sistema de *representações simbólicas*, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre homem e mulher”. Esse sistema, portanto, trabalha de modo a oferecer modelos identitários, considerados como naturais, que ditam comportamentos e lugares que podem ser ocupados para cada sexo biológico:

é através desse modelo normalizante que homem e mulher “tornam-se” homem e mulher e é também através dele que se ocultam partes essenciais das relações entre os sexos, invalidando-se todos os outros modos de interpretação das situações, bem como todas as práticas que não correspondem aos padrões de relação nele contidos (DRUMONT, 1980, p. 81)

A referenciada autora também usa o termo *representações-dominação* (idem, p. 82) para explicar como a hierarquização dos sexos determina os pólos de dominado e dominante, produzindo com isso duas linguagens: uma feminina e outra masculina. Essas duas linguagens se manifestam criando e recriando padrões de gênero, Scott (1995) os aborda como “sistemas de significado, quer dizer, aos modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência” (SCOTT, 1995, p. 82). No âmbito dessas linguagens é que se organiza e se produzem/reproduzem os símbolos, os papéis, as relações em articulação com uma ideologia de poder e controle que põe os homens em posição de superioridade.

É por isso que as problemáticas das relações de gênero aparecem desde a infância no relato das professoras. Isso não nos surpreende, pois a literatura aponta

que as interações objetivas e subjetivas desenvolvidas pelas pessoas têm por base a experiência de socialização dos papéis sociais de gênero (SCOTT, 1995). Nesse sentido, serão analisadas narrativas docentes que vão ao encontro de compreender como foram construídas as relações de gênero entre as docentes em suas infâncias e juventudes.

A citação abaixo compartilhada, faz parte da autobiografia de Ana, participante do projeto de extensão que originou a sua escrita. Escolher esse trecho para iniciar o texto, deve-se pelo mesmo ser capaz de expressar de forma simples a representação do mundo em que o binarismo⁷³/sexismo homem x mulher se apresenta na vida cotidiana, desde a tenra idade, através das brincadeiras oferecidas para cada sexo, demonstrando nessa separação os limites quanto à possibilidade de ser:

En mis cumpleaños solían regalarme ollas y juegos de cocina o muñecas, todo color rosa. Ningún juego era un desafío, como los juegos de los varones, cuando me hacían esos regalos me molestaba, porque los varones tenían esos juguetes divertidos? Se suponía que tenía que aprender a cocinar y a tener cuidado bebés solo por el hecho de ser niña? Comencé a pensar que no encajaba con este mundo.

A normatização sociocultural dita posturas e comportamentos diferenciados para homens e mulheres, isto é “desde a infância, tais atitudes são enraizadas através dos relacionamentos na família, na escola, construindo assim valores, nem sempre explícitos, mas que sutilmente determinam nossos comportamentos” (FINCO, 2004, p. 1). Quando a professora relata que em seus aniversários recebia apenas presentes ligados aos cuidados domésticos, algo que não acontecia igualmente com o seu irmão, traz à tona as diferenciações socioculturais com que são educadas, que caracterizam o que é ser menina e o que é ser menino e, conseqüentemente, reiterando qual futuro é possível e se espera para cada qual.

Para explicar sua teoria de Gênero, Scott (1995, p. 86) aborda que há quatro elementos interrelacionados, um desses são os *conceitos normativos* que são manifestados nas “doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher [...]”. Vimos que brincadeiras fazem a transmissão dos signos do gênero para a criança, cumprindo

⁷³ É preciso ressaltar que esse binarismo não é a única forma de dialogar sobre as relações de gênero, mas que nesse momento foi, de modo geral, o que sobressaiu nas narrativas.

assim o papel social de transmitir os elementos culturais estabelecidos como necessários ao seu aprendizado. A narrativa a seguir, vai ao encontro do relato acima:

Gente, eu fui uma criança podada motoralmente, por exemplo assim “Não rola, não corre, não pula”. Eu aprendi a andar, a brincar no escorregador eu já era grande, já devia ter uns nove anos quando eu comecei a brincar no escorregador. Então eu fui muito podada, pra vocês verem hoje eu falo disso com a maior naturalidade do mundo, vamos botar assim, há uns cinco anos atrás, muitas coisas eu guardava há sete chaves porque eu tinha vergonha. Mas hoje em dia, graças a deus, eu digo, eu sou uma professora de EF que não sabe andar de bicicleta, vocês tavam falando em pedalar e eu fiquei pensando “bá, nao vou poder ir” (risos). (Carla - 4 encontro)

Em uma mesma linha de análise, observamos aspectos, de acordo com o que é concebido para cada gênero, que envolvem o que é proibido e o que é permitido na infância das meninas. É nessa fase que o comportamento é adequado/acomodado em consonância com o que se espera socialmente e as brincadeiras são um dos mecanismos usados para buscar a normatização comportamental. A professora, assim como a grande parte das meninas, através da educação familiar recebida, não teve as mesmas oportunidades referentes ao seu desenvolvimento corporal e às brincadeiras, que teria tido, caso nascesse com o sexo oposto. Esses fatos trazem prerrogativas que repercutem na vida adulta, tal como nos mostra Carla na narrativa, atualmente ela consegue dialogar sem maiores problemas, mas por muito tempo isso representou algo no qual não gostava nem de comentar.

A docente apresentou em sua autobiografia, recursos utilizados em suas relações para inventar uma outra realidade para a sua história. Na escola, conheceu a dança, a partir de então passou a frequentar ensaios, atividades culturais, apresentações e foi, assim, construindo maior independência, autonomia e formando o seu gosto pela área que futuramente atuaria. Ainda que a normativa patriarcal faça sua parte ao que pese aos comportamentos socialmente esperados dentro dos papéis familiares, destaca-se o que as psicólogas Martha Narvaz e Sílvia Koller (2006, p. 49) chamam de *subversão criativa*, que significa a “capacidade de resistência humana às normatizações reguladoras, em especial a resistência das mulheres à opressão patriarcal que lhes tem sido imposta há séculos”. Carla, à seu modo, conquistou sua profissão e independência em contraponto à sua orientação cultural familiar.

O próximo relato se difere, em parte, das abordagens anteriores. A professora apresenta o histórico do seu pai como parte e agente ativo do patriarcado, principalmente na relação com a sua esposa (mãe de Lu, também professora, atualmente aposentada). Através da manutenção de valores sexistas⁷⁴, o pai busca sua hierarquização, especialmente no contexto de execução e expectativas atreladas aos papéis da mulher na família. Apesar disso, a experiência de Lu traz oposição ao que socialmente se espera para formação e transmissão de comportamentos sociais de meninas:

Um relato um pouco diferente, eu Luciane, eu nunca senti, eu nunca senti nenhuma, eu nunca perdi por ser mulher assim né, mas também tenho muito da minha criação, [...] meu pai, né, veio de uma família muito patriarcal, machista, que assim, quando ele casou com a minha mãe, ele não pegava a toalha pro banho, sabe, ele tomava banho, abria a porta e a toalha a minha mãe levava, ele não se servia no almoço. Então é cultural e daí quando ele teve duas filhas mulheres com personalidade muito forte vinda da família da minha mãe, ele aprendeu, ele se desconstruiu e se reconstruiu. Então assim, eu sempre tive, eu sou mulher, mas eu sempre tive muito apoio e o lugar de fala na minha família assim. Por exemplo, o meu pai me deu brinquedos tipicamente masculinos. Eu entrei na lavoura com ele, eu subi em trator, eu tive carro, eu aprendi a dirigir muito nova. Então, nada era uma barreira por ser menina ou menino, tanto que me chamavam do gurizinho do Marcos. 'Ah lá vem o guri do Marcos, lá vem o guri do Marcos'. Eu não sou guri, eu sou guria. Eu sou guria e vou fazer o que eu quero. E eu sempre fui assim de fazer o que eu quero. (Lu - 2º encontro)

Nessa narrativa, vemos como é possível ocorrer, em meio ao contexto que impulsiona as determinações por gêneros, formas de garantir transgressões e resistências aos modelos pré determinados de comportamentos. A condição econômica da família de Lu, já demonstrada em sua autobiografia e na descrição dos encontros, pode ter sido um dos fatores que influenciaram a sua posição de privilégio em relação à educação recebida. Sobre o assunto, as autoras Carvalho e Melo (2019, p. 04) abordam que é preciso levar em consideração as questões de ordem econômica, principalmente “num país socialmente estratificado onde as relações sociais mudam de acordo com a classe social, sendo as mesmas influentes nas escolhas, oportunidades de vida e convívio dos seus membros.” À vista disso, a desigualdade de gênero caminha junto com a desigualdade social e racial, consequentemente, as oportunidades também.

⁷⁴ Para Audre Lorde (2009, p.05), sexismo é a crença em superioridade inerente de um sexo sobre todos outros e então seu direito a dominância.

Ainda que se perceba um desdobramento menos padronizado, no que tange, a educação familiar da professora, vemos em sua narrativa, que no âmbito social, há sempre uma tentativa de enquadramento dela nos ditames esperados para seu papel de gênero. Se ela ultrapassa e transgride, é considerada como menino, chamada com escárnio como *guri do Marcos*. O sexo, dimensão biológica da humanidade, é referenciado na mentalidade coletiva, como sendo o mesmo que o gênero, produto social e histórico (SCOTT, 1995; GOLDENBERG, 2001). Em sequência desse assunto, abaixo há o relato de Ana Cecília, demonstrando a importância de desnaturalizar o padrão normativo voltado a moldar as experiências das pessoas pelo viés heterossexual:

Mí adolescencia fue un quiebre, como toda revolución interior mí rebeldía floreció y con ella mí necesidad de mostrarle al mundo quien soy, soy una mujer a la que le gustan las mujeres, se que eso no es lo que la gente esperaba de mí. Las personas van por la vida asumiendo que hay una norma y esa norma es ser heterossexual. Me costó un poco al principio como todo, pero por suerte mis padres estuvieron ahí y si bien a ellos también les costó con el pasar de los años lo van entendiendo un poco más día tras día, porque para eso estamos en la vida para aprender cada día unos de otros. (Ana- Relato autobiográfico).

Os *conceitos normativos*, apesar de existirem com intuito de formatar as pessoas, são produtos histórico-culturais permeados por conflitos (SCOTT, 1995). Ana em sua adolescência percebe-se como não pertencente àquilo que foi socializada para ser, isto é, sua identidade sexual não coube na heteronormatividade. Adrienne Rich (2010) explica a *heterossexualidade compulsória* - como um pressuposto natural/universal dos modos de relacionamento, sendo esta (junto com a religião, ciência, Estado, maternidade, etc) uma das instituições pelas quais as mulheres são controladas. Quem foge à norma, têm suas vivências violentamente deslegitimadas, por não se adequar ao padrão que rege uma coerência obrigatória entre o sexo biológico, o gênero e a sua respectiva, orientação sexual (HERNÁNDEZ; TORRES, 2005).

A experiência de manifestar a sua sexualidade, dificultosa à princípio, como conta a professora, e a compreensão política que tais fatores significam na vida de quem não segue a linha da heteronormatividade, levou a professora a criar um espaço específico, a fim de potencializar a identificação e o vínculo, para atender a demanda de pessoas LGBTQ+. Sua academia desportiva, construída e inaugurada

durante os encontros da formação continuada, é a primeira com essa característica na cidade de Melo/UY.

A seguir, um excerto da narrativa da professora Carla, pela qual é possível estabelecer conexão com outro braço do patriarcado, o casamento:

Aquela hora eu ia falar sobre a questão da mulher na sociedade. Assim eu sempre ao contrário da Lu, que sempre foi, digamos assim, estimulada a ser como ela é, eu sempre fui estigmatizada no sentido assim: tu não precisa trabalhar, tem que casar com um homem de posse. A minha família dizia isso para mim. E eu sempre fui contra isso, eu sempre desde sempre eu soube que eu queria fazer minha vida, que eu queria ter a minha vida e que quem fosse viver comigo ia ser meu companheiro e não meu patrocinador. (Carla - 2 encontro)

A professora forjou sua resistência, como já apresentado em sua autobiografia, desde muito jovem. Na infância, teve seus movimentos e interações corporais e sociais “podados”. No período em que poderia escolher sua profissão, dando continuidade aos estudos após a formação no Ensino Médio, seu pai a impediu sutilmente de viajar para prestar o vestibular. Nessas histórias encontram-se vestígios para refletir sobre a mentalidade, ainda muito tradicional, da família nuclear em que Carla foi criada. Vemos também, a partir da narrativa acima, que a família tende a atuar como instrumento de reforço a naturalização dos papéis de gênero, fato este que contribui para a continuidade das condições sociais de desigualdades entre as mulheres. Contudo,

No interior desses processos e estruturas, há espaço para um conceito de agência humana, concebida como a tentativa (pelo menos parcialmente racional) para construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem -uma linguagem conceitual que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade da negação, da resistência, da reinterpretação e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação (SCOTT, 1995, p. 86).

Na reflexão trazida pela professora, como resposta ao que a família propunha como destino para ela, há ali o que Scott chama de possibilidade de negação e resistência, ou seja, contrariando a expectativa, Carla orientou sua trajetória em contraponto ao destino cativo de casar-se com um homem que provesse seu sustento.

O relato a seguir traz outra perspectiva familiar. Criada pela avó materna, Edna conta que sua avó Jurema “teve um papel fundamental na minha criação, pois,

enquanto meus pais trabalhavam, eu ficava a seus cuidados” (autobiografia, Edna). O envolvimento na escolarização da professora era todo realizado pela avó Jurema, que ia buscar os boletins, acompanhar as festividades e demais atividades educativas. A mãe era faxineira e o pai era autônomo, ambos trabalhavam fora (e quando o pai não trabalhava, quem assumia os cuidados das crianças era igualmente a avó), dessa maneira, a presença da avó tornara-se essencial na vida da professora. O envolvimento central das avós na dinâmica de organização da vida das crianças é comum em famílias trabalhadoras e têm sido palco de debate, inclusive, sobre as mudanças nas configurações contemporâneas de família. (CARDOSO, 2011).

Para a família nuclear de Edna, estava posto o reconhecimento da importância do estudo para a busca de melhores condições de trabalho e de vida:

É um relato bem forte na questão do pai dela ali [se referindo a Carla], não querer que ela fosse estudar, comigo sempre foi ao contrário, eu sempre tive apoio, tanto do pai como da mãe pra estudar, muito apoio pra estudar. Porque já vim de uma família muito, uma família pobre né, que a mãe trabalhava de faxineira, o pai era autônomo, e tínhamos problemas em casa, então sempre naquela função “tem que estudar pra ter as coisas, tem que estudar pra trabalhar pra ter as tuas coisas”, então sempre em volta disso, sempre muito incentivada ao estudo. (Edna - 4º encontro).

Por vir de uma família pobre, a professora precisou trabalhar desde os 15 anos e passou por diversos ofícios, antes mesmo de ser graduanda em EF. O mesmo ocorreu quando passou a ser estudante universitária, trabalhou durante todo o tempo de estudo, inclusive nas férias, para garantir uma festa de formatura dos seus sonhos. Em famílias da classe trabalhadora, como a da professora, vemos que a percepção dos estudos está atrelada a melhores condições de trabalho, nesse caso, significa ir além do que a sua família teve oportunidade de ir. Assim, quando a professora narra que diziam a ela que deveria *estudar pra trabalhar pra ter as tuas coisas*, em outras palavras, estão apresentando o *estudo* como, possivelmente, a única fonte de melhoria de vida, ascensão econômica e cidadã (GABRIEL, 2011, p.22).

As narrativas trazidas sob contextos específicos e individuais, servem à busca de significados, e para tal "precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas interrelações, pois ambos são

cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança.” (SCOTT, 1995, p. 86). Dessa forma, nos ajudam a refletir sobre as permanências/não permanências de padrões tradicionais do patriarcado, sobre os conflitos que continuamente ocorrem no seio de muitas famílias e somado a isso, as diversas formas de resistências que ao longo dos tempos escancaram à sociedade que ela não pode ser pensada se não pelo ângulo da diversidade.

7.2. Sensibilidades na docência

Neste segmento, o foco será apresentar e discutir aspectos de como as professoras construíram sua profissão, enfatizando o âmbito escolar⁷⁵, por considerar relevante dialogar não somente sobre as relações permeadas no âmbito familiar, mas também no âmbito profissional, em que se sabe que é um espaço segregado sexualmente e permeado pelas marcações das relações de gênero (SCOTT, 1995, p. 87). Nesse sentido, a proposta é compartilhar os seus relatos e pensar sobre a experiência e histórias de vida junto de aportes teóricos em prol de buscar levantar como as experiências vividas no âmbito das relações de gênero, contribuem para orientar ações e reações na formação e atuação como professoras de EF.

Goodson (2008) em suas reflexões sobre a formação docente, afirma que relevante destaque deve ser dado às trajetórias pessoais, pois elas interferem, conseqüentemente, na trajetória profissional. No caso das mulheres, profissionais de EF - área historicamente masculina e carregada de carga cultural de gênero (SOLER, 2009), vemos que a marcação dos estereótipos está fortemente presente em seus relatos e em suas histórias de vida. No caso da Carla, a presença está desde a sua *tentativa* de profissionalização:

⁷⁵ Ressaltamos o âmbito escolar, pois a maioria das professoras trabalham em outros espaços também. Entretanto, iremos abordar o contexto de uma professora específica que trabalha em um presídio.

Bom, o ensino médio terminou, e com ele veio uma de minhas maiores decepções: o NÃO do meu pai, ele afirmou não ser o momento de eu ir para a faculdade, e usou de todas as armas para impedir que eu fosse, sendo que me deixou bem claro, que não me pagaria o vestibular. Como eu não sou de desistir fácil, descobri por meio da escola onde cursei o ensino médio, que era possível tentar uma isenção da prova, mas para isto era necessário, juntar uma baita papelada e ir até a cidade de Pelotas, junto à UFPEL, para pedir a isenção da prova, que seria então avaliada através desta documentação. Falando com um aqui, com outro lá, consegui então uma passagem no ônibus que levava os estudantes para Pelotas, justamente no último dia para entrar com tal pedido. Deitei toda faceira, já sonhando com meu nome na lista, mas como naquela época **só existia despertador no relógio analógico de cabeceira, meu amado pai, esperou que eu adormecesse e desativou o alarme do relógio para que eu perdesse o horário do ônibus**. Naquela manhã, nunca foi tão sofrido olhar na minha janela o nascer do sol e pensar : “agora só no ano que vem”. (Carla- relato autobiográfico, grifo nosso).

A organização familiar tem muitas nuances ao longo da história da humanidade, uma delas é centrada no poder dos homens, como já foi dito, essa é a conhecida *família patriarcal* (NARVAZ; KOLLER, 2006). Vemos na narrativa acima as facetas do pai, sujeito masculino, atuando na história profissional de sua filha, Carla. Seu pai, na condição de patriarca/provedor, não disponibilizou o recurso financeiro (mesmo tendo condições) necessário para a filha tentar cursar o Ensino Superior. Em seguida, a professora buscou outros meios e conseguiu uma isenção, sabendo disso, não satisfeito, desativou o alarme do despertador, para que ela não acordasse a tempo de viajar à cidade de Pelotas. A autoridade de pai, mesmo diante da resistência e da iniciativa da professora, não permitia qualquer contestação, nesse momento a figura paterna demonstra poder e controle sobre a conduta⁷⁶ que a filha deveria ter, no espaço privado e no espaço público, fato que provavelmente não aconteceria se ela não carregasse consigo o estigma do gênero (SCOTT, 1995). Desse modo, conforme Chiès (2019) vemos a forte presença e impacto da família no contexto da profissionalização (ou não) das mulheres.

As próximas narrativas abordam a atuação e o enfrentamento das professoras ao sexismo⁷⁷, às diferenças em relação ao padrão androcêntrico, e seus desdobramentos, na EF escolar:

⁷⁶ A conduta adequada às mulheres, estaria atrelada aos cuidados da família, marido, prole e casa, demonstrando a passividade frente a sua vida enquanto sujeito de sua história.

⁷⁷ No Dicionário crítico de gênero, sexismo é definido “como a retaliação, preconceito, e/ ou atitudes negativas dirigidas às mulheres, tendo como justificativa esse fato, ou seja, seu sexo físico e seu gênero correspondente. Apresenta uma relação de supremacia dos homens em relação às mulheres, colocando-as em um papel de submissão, inferiorizando o feminino em relação ao masculino. Uma

É muito difícil também como nós somos vistas no olhar dos alunos meninos. Por exemplo, eu sou técnica de futebol, trabalho com um time de futebol masculino, eu prefiro treinar o time masculino do que um feminino, mas preferência né, já trabalho assim há muitos anos. E toda vez que eu troco de escola, de time, eu tenho que fazer todo um **trabalho de imposição de uma figura de uma mulher treinadora de futebol, de atletas masculinos, em respeito, em ouvir o que eu falo, em fazerem o que eu quero, que ainda a gente vê esse preconceito que as crianças carregam de casa.** (Lu - 1º encontro, grifo nosso)

A ampliação dos estudos sobre as experiências sexistas na EF, têm ganhado relevante destaque em pesquisas nas últimas décadas. CHIÉS (2019, p. 2) conta que no século XX, em suas primeiras décadas, acompanhando o estímulo à formação docente feminina, na EF ocorreu também “o direcionamento das mulheres para a prática da docência, diferentes dos homens que foram culturalmente estimulados à formação técnica e esportiva como instrutores”. A referida pesquisadora trabalhou com mulheres graduadas em EF das primeiras turmas da Escola Superior de Educação Physica de São Paulo (ESEP), entre 1930, 1940 e 1950, além de outras fontes, utilizou - assim como nós - a oralidade para a coleta de dados. A partir das histórias de vida de três professoras, identificou o sexismo em distintos momentos das vidas das entrevistadas, demonstrando o quanto isso auxiliou nas escolhas, caminhos e na própria formação profissional de cada uma delas.

No caso dessas três professoras, Chiès (2019) identificou que houve uma conformidade das normativas de gêneros entre elas, algo que diverge das nossas docentes. Lu, ao refletir sobre seu trabalho enquanto treinadora de times masculinos, reconhece a necessidade de desenvolver nos alunos a segurança na sua autoridade como profissional. Reconhece também, que se fosse um professor ali, a *imposição* não seria necessária. Por outro lado, em sua autobiografia, a professora reflete que as situações de gênero não a abalaram ou não foram tão significativas “porque eu soube me impor [...] eu realmente queria que tivesse sido mais fácil mais leve e mais bonito, mas se sigo firme na luta é porque não quero que com minhas filhas também tenha que ser assim”. (Lu - Relato autobiográfico).

ideia ou comportamento será considerado sexista no momento em que o gênero masculino estiver se sobrepondo ao feminino, construindo uma atmosfera de depreciação e estigmatização”. (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 667).

A atuação de Lu enquanto treinadora de times tem recebido destaque na cidade e região, inclusive recebeu honorarias da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Jaguarão, por seus times terem sido vencedores em todas as etapas. Em sua autobiografia, a professora aborda que foi criada sem o reforço aos estereótipos de gênero e isso, somado a sua condição financeira privilegiada, provavelmente fez com que ela pudesse ter muito apoio frente às dificuldades impostas, mesmo as mais sutis, às mulheres. Apesar de ressaltar inicialmente que não foi abalada pelos preconceitos, apresenta, tanto nos encontros como na sua escrita autobiográfica, os desgastes que vivenciou por precisar sempre se impor e que toda luta travada é, para além dela própria, em prol de que suas filhas não sofram os mesmos desgastes. Nos últimos dois encontros, sua narrativa modifica-se (como apresentado na seção 3.3).

Do mesmo modo, percebemos que para as nossas participantes, de uma forma ou de outra, o sexismo está presente nas diferenciações impostas para cada gênero, fez parte antes, durante e permanece estando presente nas suas trajetórias. Na mentalidade coletiva, refletida pela fala dos alunos de Carla, por ela ser mulher não teria a mesma capacidade de conhecimento sobre um esporte tido como masculino tal como é o futebol:

E na Faculdade a gente sempre tem aquela função do estigma da mulher. 'Ah isso aqui não é para mulher, é para homem'. Mas muito assim só no diálogo. Quando eu fui para a prática porque eu comecei com criança mesmo, meninos assim. A primeira turma de Ensino Médio que foi quando eu fui nomeada no Município de Jaguarão, eu caí numa turma de Ensino Médio. Era aquela coisa assim, por exemplo, se eu ia explicar algo que não estava exatamente correto no passe de futebol ou a questão do impedimento que é muito comentado, tem muita polêmica, está impedido ou não está, os meus alunos diziam: "**mas sora, a senhora não sabe nada de futebol, a senhora é mulher**". (Carla - 2º encontro, grifo nosso).

No que diz respeito à docência em EF, é notória as dificuldades no âmbito laboral por conta das relações de gênero. O corpo enquanto veículo de marcação, internalização e disseminação dos papéis sociais, têm sido estudado no campo da EF, de modo a compreender como funcionam as questões de gênero e demonstrando que nas atividades físico esportivas também se vê as restrições e as indicações do que seria, historicamente, inerente ao feminino e ao masculino (CHIÉS, 2019). Sobre esse assunto, Louro (2008) aborda que:

Quanto à diferença, é possível dizer que ela seja um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja, lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência (LOURO, 2008, p.22)

O *corpo referência* neste caso é o masculino. As mulheres, em suas relações sociais/laborais, são comparadas e devem, na óptica patriarcal, ser diferentes dos homens. Quando se trata da EF, especificamente, dos esportes, há uma distinção normativa sexual, advinda do próprio histórico da área, já que esta era trabalhada a partir de instruções militares, voltada à disciplina, higiene, saúde física e moral (MACHADO *et al*, 2020).

No Brasil, início do século XX, o que era eleito como natural para as mulheres, envolvia práticas que não necessitasse de esforço físico e não retirasse a feminilidade, voltadas, portanto, a se adequarem ao objetivo estatal de eugenia⁷⁸, “movimento político-científico que tinha por finalidade o aperfeiçoamento da espécie humana” (SILVA; BERLESE, 2018, p. 51). Nesse sentido, áreas correlatas a Educação, passam a ser instrumento para alcançar tal objetivo, assim a EF e os esportes deveriam vir ao encontro de aprimorar a saúde das mulheres, para que com isso, elas cumprissem da melhor forma possível seu papel maior na sociedade: gerar filhos saudáveis, física e mentalmente, e dessa maneira, dar continuidade às futuras gerações.

Saffioti (1987, p.10) problematiza sobre a naturalização de processos socioculturais, afirmando que é próprio da nossa espécie “elaborar socialmente fenômenos naturais. Por esta razão é tão difícil, senão impossível, separar a natureza daquilo em que ela foi transformada pelos processos socioculturais”. Quando o aluno responde que a sua professora não sabe nada de futebol e argumenta sua fala pelo fato dela ser mulher, está demonstrando a elaboração historicamente construída sobre quais os conhecimentos e a que espaços as mulheres devem *naturalmente* pertencer.

Assim como os meninos têm a crença de que as meninas não tem habilidades naturais para o futebol, pois este é associado à virilidade, força, agressividade (atributos tidos como masculinos, portanto opostos a feminilidade

⁷⁸ Este movimento se estabeleceu no país como uma solução para a vasta miscigenação (SILVA; BERLESE, 2018). Ler mais em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n56p49/37983> Acesso em 10 jan.2022.

esperada para as mulheres), o mesmo ocorre à muitas meninas que não se dispõem ao esporte. Esse assunto vemos na narrativa da professora Edna, em relação às questões de gênero de suas alunas de 4º ano (crianças entre 9 e 10 anos):

Os guris são maiores mesmo e foi isso, situações constrangedoras. Não consegui ir de legging, tinha que ir de abrigo. Tinha que tomar cuidado quando tu ia pegar a bola, alguma coisa que a gente ia falar de futebol, realmente como a Carla disse do preconceito com mulher sobre futebol. [...] Eu até estava trabalhando sobre o futebol agora até, no quarto ano e as gurias assim: **'ah não vou fazer, não quero fazer essa aula, não quero não sei o que, ah professora bota outra aula, aí futebol é coisa de guri'**. Imagina, e eu tentando explicar para elas aqui buscando futebol feminino. Trouxe um texto de futebol feminino, figuras, para ver, para buscar isso porque como a gente sabe esse preconceito aí. **E aí eu fui buscar a história do futebol, peguei história do futebol brasileiro. Um textinho desse tamanho de futebol feminino, sem mentira nenhuma, um trechinho do futebol feminino.** Só coisa do futebol brasileiro, só falando dos jogadores. E o futebol feminino não sabe quando foi, como surgiu no Brasil, de que forma foi, umas coisas aleatórias, um textinho desse tamanho. Aí realmente, eu falo o que para essas crianças?! Já começa por aí. (Edna - 2 encontro, grifo nosso)

A narrativa da professora Edna abre espaço para diversas questões, dentre elas: Qual é a representação das mulheres no âmbito da História? Onde estão e em que posição estão as mulheres da EF, do esporte, do futebol? Por que as meninas falam que futebol é *coisa de guri*? Por que esse assunto é recorrente nas narrativas das professoras?

A criação da escola mista, ultrapassando a tradicional divisão por sexo, não foi suficiente para barrar a separação e hierarquização entre homens e mulheres. Sousa e Altmann (1999, p. 57) apontam que “por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e, sobretudo – os esportes”, se mantém a mulher como símbolo de fragilidade/emoção e o homem como força/razão. As autoras citadas, ainda apresentam que o esporte moderno emergiu nos anos 30 como conteúdo da EF escolar no Brasil, e que

Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. O homem que praticasse esses esportes correria o risco de ser visto pela sociedade como efeminado. O futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57-58).

É coisa de guri, porque de fato, a trajetória histórica das mulheres nos esportes foi permeada de várias proibições institucionais. Mas se houve a proibição é porque havia a prática. Estudos que indicavam a negação desse e de outros esportes vistos como violentos e suscetíveis a machucar os corpos das mulheres, foram sendo revistos. Com o passar dos tempos, as mulheres foram conquistando seu espaço no futebol e assim, receberam a autorização pelo Conselho Nacional de Desportos (Brasil 1979, Brasil 1983, *apud* SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 58).

Ocorre que apesar desse contexto de *inclusão*⁷⁹ nas práticas esportivas, esportes como conteúdo da EF, permanecem a ser o que as autoras citadas chamam de *generificados*, focalizando as qualidades viris/velozes dos homens e qualificando a beleza/sensibilidade das mulheres. A posição das mulheres nos esportes, ainda é, muitas vezes, caracterizada por conotação sexual/estereótipos de beleza, em outras palavras, como se tivesse a necessidade de servir de adorno para os olhares masculinos. Um fato interessante para elucidar a visão machista sobre as mulheres nos esportes aconteceu em julho de 2021 com a seleção norueguesa feminina de Handebol de praia, que recebeu multa por utilizarem shorts para jogar, ao invés do tradicional top e biquíni - regra da Federação Internacional de Handebol - que deixava seus corpos totalmente à mostra. Enquanto os homens jogavam de camiseta e shorts, às mulheres era estipulado o dever de jogar de top e biquíni⁸⁰.

A participação das mulheres nos esportes se assemelha a sua participação na História. Por estarem no âmbito privado, a inclusão das mulheres nos esportes, que se caracterizam pelo seu caráter público, se deu de maneira tardia, lenta e desigual (times femininos permanecem recebendo prestígio e salários menores). A importância desses espaços para o desenvolvimento corporal, social e político é imensa. Se o passado carrega marcas de desigualdades nas oportunidades, agora no presente é preciso que façamos nossa tarefa de problematizar e conversar sobre este assunto com as e os estudantes. Os nossos comportamentos, gostos e escolhas extrapolam o individual, a todo instante carregamos a cultura em que crescemos, em que fomos educadas, em que socializamos.

Outro assunto pertinente às questões específicas da experiência das mulheres que aparece no relato da professora é o assédio e a necessidade de

⁷⁹ Sabemos que as leis, apesar de importantes, não são suficientes para de fato incluir as mulheres em lugares histórico-culturalmente negados a elas.

⁸⁰ Ler mais em: <https://exame.com/mundo/jogadoras-da-noruega-sao-multadas-por-nao-aceitar-uniforme-biquini/>. Acesso em: 19 jan.2022.

mudança de vestimenta: “eles eram adolescentes na época, eu ia de abrigo, né meninas, eu não conseguia ir de legging, porque eles olhavam a gente com olhar de malícia, se a gente agacha-se para pegar uma bola era uma piadinha que jogavam” (Encontro 2 - Edna). Nesse sentido, é possível observar mais uma violência de gênero, vivenciada por professoras, especialmente de áreas como a EF, na qual o corpo é o instrumento central de experimentação e desenvolvimento educativo.

À vista disso, Ana dialoga sobre a pouca quantidade de professoras de EF em Melo, sua cidade natal e uma das cidades que também trabalha, assim como traz a percepção da desigualdade de gênero, não só no ambiente de trabalho escolar, mas em todos os âmbitos:

En Melo en Cerro Largo, hay bien pocas profesoras mujeres, con respeto a los hombres, es verdad. Y bueno en todos los espacios de trabajo, cuando nos juntamos todos los colegas de educación física, la mayoría son hombres. Y en los lugares de trabajo, bueno se es, se nota la clara diferencia cuando habla un profesor varón que cuando habla una profesora mujer. Igual iso me parece que es independiente de la asignatura, que no es pela asignatura de EF, sino que parece que pasa en general. **ya la palabra del hombre, por si, en cualquier ámbito de la vida, en la educación, en la política, bueno, lo que sea, tienen más peso que la palabra de la mujer.** (Ana - 2 encontro, grifo nosso)

Ana traz a ideia da notória diferença de escuta e espaço de fala em detrimento dos homens. Dentro de um contexto em que há poucas professoras atuando com a EF, não é difícil imaginar que haja reduzido espaço para que problemas e experiências específicas das mulheres sejam colocados em reflexão, diálogo e destaque. Os reflexos da *generificação* estão, como aborda a professora, para além da EF, isto é, a EF seria apenas mais uma instância onde se manifestam as desigualdades e as relações de poder (SAFFIOTI, 1987). Outra dessas instâncias, identificadas pela professora Ana como local em que se emergem as relações de gênero é o presídio - Unidade nº 15, em Melo/UY:

Desde el año 2020 trabajo como educadora en el Ministerio de Educación y Cultura para el programa aprender siempre brindando talleres de deporte y recreación a personas privadas de libertad en la Unidad N° 15 Conventos en el departamento de Melo Cerro Largo. Es un trabajo el cual disfruto mucho, la mayoría son varones, pero tenemos 4 mujeres que participan del taller que es mixto, **una de las cosas que me llamó mucho la atención de este trabajo es pensar el rol de la mujer en la sociedad ya que se le asigna ese rol del cuidado de la familia y los niños a la mujer. Entonces cuando los varones tienen sus visitas todas la madres, compañeras, hermanas se hacen presente en la unidad y a las mujeres generalmente nadie las visita.** Esto es una cruda realidad. (Ana - relato autobiográfico, grifo nosso)

O trabalho educativo lá desenvolvido pela professora têm despertado nela diversos sentimentos. As mulheres nessas condições são apontadas por não seguirem corretamente a conduta condizente com o esperado e planejado para suas vidas, ou seja, são tidas “como verdadeiras bruxas, espectros do feminino destruidor. Mulheres que haviam abandonado a condição passiva e receptiva e tinham literalmente desafiado e se contraposto à lei dos homens” (LOPES, 2004, p. 1). A partir dessa experiência foi possível ver com seus próprios olhos a realidade de abandono das mulheres em situação de privação de liberdade, algo que ocorre não só no Uruguay ou no Brasil, mas em várias partes do planeta (SILVEIRA; BARRETO, 2017). Enquanto que um homem em condição de privação de liberdade recebe visita de mulheres, seja namorada, esposa, mãe, uma mulher em igual condição não recebe a mesma quantidade de visitas e se recebe, na maior parte das vezes é por parte de outras mulheres (VARELLA, 2017). Mais uma instituição em que se reproduz a essência violenta das relações de gênero.

Inevitavelmente, diante do contexto, foram os relatos sobre as experiências na pandemia, momento em que foi promulgado, pelos órgãos competentes, o fechamento de instituições, dentre elas as escolas. Todo esse cenário de crise de saúde pública, somado à crise política que assola o país, tem agravado as desigualdades socioeconômicas e trazido à tona discussões que tensionam o papel da Educação para o desenvolvimento social, político, intelectual e cidadão das pessoas.

Em março de 2020, as escolas param de oferecer ensino presencial no Rio Grande do Sul, e assim, as casas das professoras passaram a ser local - oficial⁸¹ -

⁸¹ Oficial, porque o trabalho de professora sempre perpassou pelo âmbito do lar, mas no momento em que a pesquisa se desenvolvia, este era o local exclusivo de organização, planejamento e a aula, já que as atividades passaram a ser remotas.

de trabalho. Na narrativa abaixo, vemos a preocupação de uma das professoras frente ao desafio de lecionar saberes conceituais e corporais de modo remoto (google *meet*) e ainda, de preparar aulas para serem entregues (impresso) às crianças que não tem dispositivo/internet para aulas síncronas:

Em meio de uma pandemia não é fácil ser professora, sobretudo de educação física, onde a prática e o contato físico com os alunos ficam impossibilitados. As aulas remotas dificultam um pouco em alguns pontos, pois a correção de posturas e exercícios se torna mais complicada. Outro desafio é colocar no papel as aulas práticas, pois nem todos os alunos têm acesso à internet. (Edna - relato autobiográfico).

Desde 1996, com a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica. A prática e a interação são elementos essenciais dentro desse componente, e tiveram seu desenvolvimento, conseqüentemente, comprometidos durante esse processo de ensino remoto. Nesse momento em que é necessário buscar novos meios de aprendizado e socialização, a EF que trabalha, dentre outras coisas, com as múltiplas práticas corporais, tem sido palco de constante reinvenção (MACHADO, *et al*, 2020).

Tanto Lu, como Carla estão, nesse contexto, maternando bebês de um ano de idade; Miriam, professora uruguaia que participou apenas do primeiro encontro, também é mãe de uma menina com 5 anos. As dificuldades laborais na pandemia para as mães são imensamente desafiadoras e é provável que essas dificuldades envolveram a motivação de desistência de Miriam.

O cansaço e a sobrecarga são presentes e perceptíveis nas narrativas e, também, nas participações nos encontros sempre marcados pela maternagem - como mostramos na *Dimensão Partilha*. Nesse sentido, Lu expõe os conflitos que vivencia: “nessa época de pandemia que a gente está muito em casa, então a gente está sendo mãe em tempo integral, vinte e quatro horas, que não é o meu perfil, eu sou mais de trabalhar e manter do que maternar”. Demonstrando com sua narrativa, as jornadas duplas/triplas que assume agora com mais intensidade, já que a vivência é efetivamente dentro do lar, não há possibilidade de *fuga à rotina*.

Macêdo (2020) aponta que, no Brasil, o trabalho doméstico seja ele formal ou informal, é responsabilidade exclusiva das mulheres, e é “marcado por dor, opressão e adoecimento, principalmente diante da naturalização da posição subalterna que a mulher ocupa na sociedade e na hierarquia da estrutura familiar tradicional, que a

leva à exaustão diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família” (MACEDO, 2020, p.189). As consequências do uso de grande parte do tempo para a família e para o trabalho, somado ao necessário isolamento social, têm prejudicado as mulheres no que tange, às interações entre grupos que se auxiliam mutuamente nos momentos de adversidades (MORAES, 2020).

Apesar de verem suas sociabilidades alteradas, percebemos que as professoras compreendem criticamente suas próprias situações como trabalhadoras/mães, e se sensibilizam pela situação de outras mulheres, como mostra parte da narrativa abaixo:

E a função da mulher eu acho que hoje está pesando muito para mim, porque qual a função da pandemia a gente está trabalhando em casa. Não tem horário que nem a Edna disse. Eu tenho mães que me respondem às onze horas da noite. Eu retorno porque eu sei que é o único momento que a pobre mãe também tem para me responder. Então, eu vou lá, boto palminha criança está lindo e coisa. E lá pela meia-noite eu penso agora vou desligar o Wi-Fi. (Carla, 2º encontro).

As histórias de vida e docência estão marcadas profundamente pelos padrões hegemônicos de gênero. As construções de gênero são geracionais, podem e geralmente, têm modificações contextuais, mas percebe-se que na essência há um contínuo. As crianças, hoje alunas e alunos dessas professoras, recebem educação semelhante ao que a maioria do grupo de professoras e da pesquisadora receberam. Isto é, estabelecem conexões e percepções de ser e estar no mundo a partir das experiências voltadas ao enquadramento de seu respectivo gênero.

Assim, vemos que relações de gênero emergem dos nossos cotidianos, não só o familiar, mas o laboral, escolar neste caso. Desse modo, a inclusão da perspectiva de gênero na EF escolar pode contribuir para a desconstrução da visão binária e excludente, favorecendo um ambiente com vistas a diminuição das desigualdades vinculadas aos estereótipos.

7.3 Refletir, resistir e avançar.

Nessa seção, serão apresentadas reflexões acerca de como as narrativas realizadas com/pelas professoras podem servir para pensar e promover ações de na formação docente/social/cidadã, bem como sua relevância como fonte de produção científica, seus limites e possibilidades. Para isso, foram usadas as reflexões do diário de campo; as discussões provocadas em alguns encontros, em especial no

último, em que se realizou a avaliação oral coletiva, e a avaliação individual escrita da formação continuada.

Sob o contexto de pandemia, marcado por isolamento e pelo limitado espaço para sociabilidade, vemos através da narrativa de Lu - a qual não deixa de expressar a surpresa ao perceber que sua história é interessante como objeto de estudo - que o projeto de extensão se apresentou como um meio de aprendizado por um viés que foge ao tradicional, bem como, um jeito de suprir o desejo de estar entre outras pessoas e de poder se manifestar livremente, sem cobranças e julgamentos:

[...] Eu não achava que eu tinha algum conteúdo a mostrar até tu me provocar a pensar dessa forma. E também assim, tá sendo um carinho com a gente, sabe?! Porque a gente é tão cobrada profissionalmente. [...] E aí essa reunião contigo, a gente consegue unir as duas coisas, eu sou professora mãe quando eu estou aqui contigo, eu sou professora, mas eu também sou mulher, então eu me sinto... É um momento que eu relaxo, que eu me sinto completa, eu sou eu, a Luciane de verdade, quando eu estou aqui contigo. (Lu - 2º encontro)

Ao mesmo tempo, as atividades foram citadas como um ambiente em que elas puderam se expressar indo além de sua profissão, algo incomum em formações continuadas, na qual o foco é, normalmente, os conteúdos, técnicas, metodologias e afins (NÓVOA, 1992). Há raros espaços sociais para poder falar, poder expressar, poder se mostrar como mulheres, que vivenciam determinadas realidades, que possuem questões particulares, que têm atravessamentos sensíveis a sua vivência. Sobre essa questão, apresentamos a narrativa de Carla:

Eu acho que [...] todos os debates que são feitos geram aprendizagem, a gente cresce, com certeza. E falar da vida da gente e principalmente assim entre mulheres, que todas nós, cada uma do seu jeitinho, cada uma com a sua história, com certeza uma entende a história da outra. Então, isso é muito bom. Eu acho que um ponto positivo das mulheres que até algumas não sabem levar em conta, acabam se prejudicando porque não se unem. Eu acho que se as mulheres unidas assim como nós estamos agora, muita coisa na história teria sido diferente. E é isso aí, ia te agradecer, te parabenizar pelo teu projeto. O dia em que tu estava escrevendo o teu pré-projeto para inscrição no mestrado, com certeza, já foi muito inspirado. Com certeza esse projeto veio com um objetivo! (Carla - Encontro final)

A professora apresenta a sua percepção de que a união entre as mulheres, tal como no projeto, é capaz de promover importantes contribuições para suas vidas.

Essa reflexão é importante para compreendermos que é preciso oferecer mais lugares que oportunizem debates sobre as nossas condições sociais, raciais, políticas, profissionais, econômicas, sexuais, maternais, etc. Os resultados desses debates são positivos por favorecerem a crítica ao modelo hegemônico patriarcal, que promove a manutenção das desigualdades e a invisibilidade das nossas necessidades e vivências, inclusive no ambiente escolar. Os movimentos sociais há muito se organizam para modificar essas desigualdades, Flávia Biroli coloca essas questões nos seguintes termos:

os sentidos do feminino e do masculino estão sendo recodificados. As relações de gênero sofreram transformações na vida afetiva, no universo familiar, nas relações de trabalho remunerado e na política. Não existe igualdade nesses espaços, o machismo e a homofobia não foram superados, mas os movimentos feministas, LGBT e antirracistas têm sido capazes de impor suas pautas ao debate público, ampliando as controvérsias onde antes predominavam silêncio e naturalização (BIROLI, 2018, p. 205).

A formação continuada com o enfoque nas narrativas autobiográficas e em gênero, proporcionou discussões nas quais se rompeu silêncios e se desconstruiu muitos discursos de naturalização. Percebemos juntas que nossas próprias histórias trazem elementos que nos mostram as diversas formas de opressão, de resistências e de avanços que temos dado frente ao patriarcado e ao machismo. A própria escrita da autobiografia se apresenta como fator de mobilização social, para escrever sobre si é preciso assumir uma postura de protagonismo e engajamento que por muitos séculos foi negado às mulheres (PERROT, 2006). E isso é reforçado, ainda mais, pelo fato de que elas estão oferecendo suas escritas para o público em geral.

Ao responder sobre as facilidades e dificuldades durante o projeto, o relato a seguir da Edna, vai ao encontro daquilo que todas as participantes responderam, para ela os encontros são colocados como a parte mais fácil e a escrita de si, como a mais difícil:

Os encontros eu considero a parte mais fácil de todo esse processo, além da troca de experiência, conhecemos outras pessoas que mesmo sendo tão diferentes têm algo em comum na história de vida. A minha maior dificuldade foi a escrita. Falar é fácil, escrever é difícil, escrever sobre a nossa vida é mais difícil ainda. (Edna - avaliação escrita)

Escrever a autobiografia com o enfoque de gênero nos exige refletir sobre aspectos que costumeiramente não refletimos. As professoras, ao longo do projeto, foram estimuladas a partir de provocações que despertaram nelas memórias pouco solidificadas, memórias que por serem, muitas vezes, traumáticas são guardadas e só se apresentam em espaços onde há, coletivamente, segurança e compreensão.

Todas as professoras em suas avaliações abordaram o diferencial dessa formação, tanto por trazer à tona debates oriundos das relações de gênero na sociedade, como por utilizar as próprias histórias delas como centrais nesse processo: “nunca tinha feito uma formação em que eu, ou a minha história fosse conteúdo dela, achei incrível e super atraente” (Lu- avaliação escrita) e “Claro que sí, porque en ningún otra formación se habla de nuestra propia vida” (Ana - avaliação escrita). Todas as pessoas têm contribuições a oferecer umas às outras, a partir disso, vemos a importância de metodologias participativas, nas quais as próprias pessoas são as agentes de sua formação docente/social/cidadã. (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010).

Lu, que outrora não percebia as dificuldades/diferenciações no âmbito das relações de gênero, no último encontro, demonstra uma mudança significativa no seu modo de perceber a condição das mulheres na sociedade: “[...] A gente sai atrás porque casa, por ter filhos, até mesmo só por ser mulher. A gente já sai um degrau mais abaixo, uma posição mais difícil”. O encontro, a escuta sensível, o diálogo e a socialização das autobiografias do coletivo professoras, proporcionaram a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), trazendo consigo aprendizados e ressignificação de sentidos.

Ana faz menção a registro pessoais de situações vividas pelas professoras e que nos ajudam a desnaturalizar o que está posto como normal, propondo uma tomada de consciência sobre pequenos fatos e atitudes que desmistificam a lógica de igualdade entre mulheres e homens, que opera no imaginário social:

El patriarcado está tan escondido que muchas veces creemos que no nos afecta, pero en conversaciones más informales surgen relatos como de Edna, como de Lu que también, decía, que yo me sentí un poco identificada, “ah yo hago lo que quiero” [referenciando uma fala da Lu], pero por más que ellas tengan esa actitud o otra mujer que tenga una actitud pasiva, el patriarcado nos afecta a todas por igual, a todas.

A veces hay cosas mínimas, que no se perciben, pero hizo como le pasó a Edna del carnaval y o de vestir de otra manera, **eso son cosas que los hombres no viven, y nosotras sí**. Porque capaz de ser varón no carnaval con dos o tres mujeres, bailando lo que sea, ah es el ganador! No se como le dice aí, se me entendem? Pero se ve una mujer “ah a la profesora bailando”, entienden?

Entonces afecta a todas por igual, el tema que a veces son cosas mínimas que ahí nosotros pensamos ‘no, nosotras no nos afecta, nosotras vivimos normal’, en realidad son cosas mínimas del día a día, de la cotidianidad, que en conversaciones informales surgen, me parece. (Ana - 4º encontro)

Quando combinamos as informações, percebemos que não acontecem de modo isolado, pelo contrário, nós estamos interligadas pela cultura que experimentamos coletivamente e essa cultura é patriarcal e machista, trazendo prejuízos e atuando para limitar “as atuações femininas a contextos de trabalho pré estabelecidos pela sociedade e a cargos aquém de suas reais competências” (CHIÉS, 2019, p. 24). Vimos a partir das próprias vozes das professoras, que elas, assim como todas as mulheres, têm histórias, percepções e trajetórias de vida distintas, seguramente, àquelas que os homens têm (BORN, 2001).

Essas informações, tanto as encontradas na autobiografia escrita, como nas narrativas orais realizadas durante os encontros, registram através de pensamentos, sentimentos, costumes e ações, a cultura desse tempo histórico e do espaço fronteiriço no qual nos encontramos. Dessa maneira, podem servir como fonte de estudo para produção de outros trabalhos e outras narrativas.

O grupo de discussão (FLORES, 1992-1993), metodologia utilizada durante a jornada de formação continuada, unido às narrativas de Histórias de vida, oportunizou situar as autobiografias individuais dentro de um contexto social. Dessa forma, o que antes poderia parecer que impactava apenas uma ou outra mulher, ao nos depararmos com os discursos produzidos no coletivo, conseguimos reconstituir e perceber que nossas vivências, apesar das especificidades próprias, são muito semelhantes.

Diante das reflexões, partindo da premissa que os projetos de extensão devem ser realizados com intuito de proporcionar a articulação entre a universidade

e a sociedade, fazendo com que os conhecimentos sejam orientados modo relacional e dialógico (GADOTTI, 2017), a nossa projeção é que essa *experiência/sentido* (LARROSA, 2002), por nós vivida e compartilhada, tenha sido capaz de auxiliar o desenvolvimento crítico e a potencialidade que cada qual têm, para com isso, avançar em suas atuações pessoais e profissionais.

8 NÓS E AS NARRATIVAS, AS NARRATIVAS E NÓS: REFLEXÕES FINAIS (?)

Ocupando um lugar privilegiado no projeto, as histórias de vida das mulheres fronteiriças professoras de EF, através do ato de narrar e da escrita autobiográfica, foram utilizadas como fonte de pesquisa e de formação continuada. As experiências no curso de suas relações dentro e fora da profissão, ao serem compartilhadas, ganharam diversos sentidos e distintas manifestações. O exercício, realizado por nós no projeto de extensão, demonstrou que é possível organizar atividades de extensão universitária capazes de proporcionar protagonismo, envolvimento e comprometimento coletivo.

A partir do desenvolvimento das dimensões da narrativa, que foram a *Dimensão Narrar-se* - em que as professoras nos oferecem as suas autobiografias; *Dimensão Partilha* - em que são descritos os acontecimentos dos encontros de formação continuada, e a *Dimensão Atravessamentos*, em que trabalhamos com mais profundidade as narrativas orais e escritas, focando na infância/juventude/docência/resistências/avanços; constituímos o processo de análise e reflexão que será sintetizado nesse momento.

Ao retomar o objetivo geral da pesquisa que foi conhecer as concepções de gênero na relação com a docência de um grupo de professoras de Educação Física, e os objetivos específicos, que foram: Como as experiências vividas na formação docente por essas professoras indicam os sentidos atribuídos às relações de gênero na docência da EF; Destacar possíveis deslocamentos, resistências e subversões criadas pelas mulheres fronteiriças e professoras de EF que participaram da pesquisa no que tange ao padrão social e cultural hegemônico patriarcal; e Identificar os atravessamentos comuns entre gênero e docência na EF produzidos pelas/nas narrativas das professoras participantes do estudo; faremos um percurso reflexivo geral com intuito de respondê-los. Cabe ressaltar que ao trabalhar com narrativas e produção de subjetividades, não buscamos oferecer aqui uma verdade única e incontestável, pelo contrário, apresentamos algumas reflexões, que, inclusive, estão longe de serem *finais*.

Compreendemos que cada professora tem histórias, experiências, desejos e lutas, que as tornam únicas, entretanto por suas histórias se consolidarem no seio de uma sociedade, a história de vida produzida no individual é também a história das relações do/no coletivo. Nesse entrecruzamento, há elementos em comum nas

histórias que nos mostram como o patriarcado e o machismo trabalham para se enraizar nas instituições e assim chegar nas pessoas, nesse caso, nas professoras.

As histórias vividas na infância e na juventude, através das possibilidades socialmente orientadas para seu gênero, seja no âmbito das brincadeiras (que tipo de brinquedo as meninas ganham e como devem se portar), seja na escolha da profissão (o que é mais ou menos indicado para uma mulher), seja nas ações diárias (o que somos socializadas a fazer ou a não fazer), marcam com expressividade os modos como vivem a vida e conseqüentemente, a docência.

A ausência de diálogo/trabalho sobre as questões de gênero durante a graduação das professoras é evidente na fala de todas. Ainda assim, ao serem estimuladas pelo assunto, vemos durante vários momentos a reflexão crítica sobre a condição na qual vivenciam sendo mulher e professora de EF, desde a necessária imposição da autoridade docente (Lu, Carla), até a percepção da demanda estudantil de aportes teóricos para embasar a presença das mulheres em esportes entendidos culturalmente como masculinos (Edna, Ana).

Durante nossos encontros percebemos que as atividades de formação que as professoras fizeram ao longo de suas trajetórias de vida na fronteira, assim como a graduação, não ofereceram espaço para abordagem pessoal, tampouco para o enfoque nas relações de gênero. No contexto da profissão, elas vivenciam desafios que são naturalizados, tanto pela sociedade, como para as próprias professoras, fruto desta. Essas naturalizações — podemos dizer que derivam do modo como as mulheres são tratadas na sociedade patriarcal, heteronormativa e colonial — são percebidas nas falas que envolvem: a menor participação das mulheres na EF escolar; a necessária mudança de vestimenta para lecionar; a falta de visibilidade das mulheres em espaços considerados masculinos; etc.

Tal como aborda a professora Ana, essas são questões pelas quais os professores homens — socializados também pela lógica de gênero — não enfrentam, e nós por estarmos tão habituadas a vivenciar, muitas vezes não enxergamos a problemática do tamanho que ela é. Porém, quando temos a oportunidade de dialogar coletivamente e em segurança, percebemos o quanto o machismo fere a nossa existência, machuca nossos corpos e reprime nossa liberdade de pensar e de agir.

As professoras, ao serem colocadas frente a situações de violência de gênero (assédio, invisibilidade, descrédito, proibições), adquirem — mesmo que dentro de

um contexto, por vezes, limitante — habilidades para lidar com isso, subverter a ordem e avançar em suas vontades. A percepção das desigualdades entre as mulheres, apesar de serem descritas em vários momentos pelas professoras, não é considerada, de igual maneira, para todas, como sendo obstáculo para a conquista de suas carreiras e construção de suas profissões. Há, por assim dizer, uma disputa entre consolidar o gênero como dispositivo que interfere nas suas vidas, e ao mesmo tempo, apresentar suas atitudes e posicionamentos frente às dificuldades (muitas advindas do gênero) como agentes que viabilizaram as conquistas que fizeram.

Vale salientar que até mesmo a defesa e autonomia para buscar a realização pessoal e profissional, é decorrente de lutas históricas por equidade de gênero e que a nossa geração configura seu comportamento baseado nisso. É evidente que isso não retira, nem invalida todo o esforço que cada uma de nós teve de enfrentar para alcançar os sonhos e metas. Mas é importante falar sobre isso, porque a complexidade é tamanha que quando passamos a ampliar a visão de mundo e entender, mesmo que minimamente, como a sociedade patriarcal e capitalista é organizada, percebemos o quanto ela opera para nos fazer acreditar que até as vitórias históricas dos grupos oprimidos, são ligadas apenas aos esforços individuais ao merecimento.

A pesquisa com a perspectiva da abordagem autobiográfica permitiu o nosso reconhecimento como protagonistas de todo o processo de educação e formação docente. Durante o trabalho de compreender e refletir a partir das trajetórias, percebemos na prática que os nossos saberes docentes são constituídos também pelas nossas experiências, isto é, vão muito além dos saberes apreendidos nos espaços acadêmicos escolares (TARDIF, 2002). As narrativas nos permitiram ver os sentidos atribuídos pelas mulheres às suas experiências, modos com que foram educadas e subjetivadas, assim como também, os atravessamentos, deslocamentos, suas estratégias de resistências e subversões frente ao padrão patriarcal imbricado nesses processos.

Quando optei pelo trabalho com narrativas docentes, já sabia que passaria pelo crivo principal e mais difícil de todos: a aceitação. Sem o aceite em participar — e quando falo em aceite, me refiro ao aceite completo, ao aceite internalizado e unido ao desejo — não haveria como concretizar se quer um objetivo específico desta pesquisa. Era com o aceite da proposta que mais me preocupava. Após o

aceite e a segurança da continuidade no projeto, manifestada através da empolgação das professoras, outros fatores entraram no rol de preocupações.

No desenvolver dos encontros, novas dúvidas me envolviam: Como me portar frente ao conteúdo das informações trazidas pelas professoras? Como estabelecer a afetuosidade necessária para que haja uma parceria entre o grupo e assim, se construa uma conexão que dê suporte à manifestação das memórias? Como interagir e como buscar a interação delas frente às propostas? Foi preciso buscar naturalidade, confiança, leitura, alegria e intuição para preparar cada encontro e também para realizá-los.

Sigo orientada pelo pressuposto de que ouvir com empatia é parte principal de todo processo educativo e não foi diferente na formação, na qual o interesse era oportunizar as trocas e compartilhar saberes, sob a perspectiva de que a universidade (representada ali por mim) não é detentora única de todos os saberes, tampouco é capaz de *levar* conhecimento para a população. Pelo contrário, todas as pessoas detêm saberes e ninguém é capaz de saber sobre tudo, aprendemos na interação com as outras pessoas e nenhum saber deve se sobrepor a outro (FREIRE, 1974). Durante e após esse processo, posso afirmar que mergulhei em profundos aprendizados junto às professoras Ana, Carla, Edna e Lu.

Quanto às possibilidades, as narrativas disponibilizadas, propositalmente, nesta investigação oferecem uma amplitude de usos, através delas é possível se atrever a estudar sobre comportamentos, identidades, mentalidades, culturas, saberes, fazeres, histórias, etc. Essa abertura é tão grande que, como vimos na pesquisa, é preciso recortar e escolher o que seria analisado de acordo com os objetivos da proposta e ainda assim, as análises têm possibilidades de serem interpretadas com uma imensidão de olhares e focos distintos.

As narrativas nos aproximam das pessoas, nos fazem sentir-las, nos despertam sensações e emoções, nos fazem agir com um rigoroso cuidado porque ao abrir a caixa de lembranças, estamos dando chance para ativar bons e maus momentos. Isto é, ao longo do nosso trabalho, colhemos boas risadas, mas também acolhemos lágrimas, oriundas de histórias que estavam guardadas há muito tempo e que foram escolhidas para serem contadas ali, conosco, com as professoras de um projeto de extensão. Trabalhar com pessoas é trabalhar num terreno que conhecemos bem: o terreno das afeições, dos sentidos, das criatividade, das

contradições, das ideias, das reflexões, das transformações, das tradições, das vontades, das partilhas, dos atravessamentos.

Assumindo, desde o início (quando este trabalho era apenas um frágil projeto de seleção), o compromisso de uma pesquisa que viesse a colaborar com a Educação, a História e com a luta feminista, finalizo este trabalho com a consciência de que, sem deixar de reconhecer as suas limitações, fui transformada pela soma das atividades realizadas com as professoras, com as orientações, com a produção de um documentário (logo eu, avessa/resistente às mídias, com alta miopia e sem qualquer conhecimento em edição) e com a solitária escrita, que sintetiza nessas palavras as leituras, as partilhas, as interpretações e as finalidades deste estudo. Talvez agora, ao finalizar a pesquisa, consiga compreender o que Josso (2007) quis dizer com a *transformação de si*.

As narrativas, como um todo, cumpriram seu propósito, pois provocaram, também nesta pesquisadora, autoanálise e reconexão pessoal e coletiva. Assim como as professoras de EF, nunca havia participado de formação continuada que se usasse do *eu* pessoal, para refletir sobre o *eu* profissional. E você que nos lê, já vivenciou algo parecido?

No decorrer deste trabalho, vimos que apesar da presença ativa do patriarcado e do machismo em nossas vidas, sempre haverá inadequação, resistência e luta contra-hegemônica. Tal como foi a proposta da nossa formação continuada, tal como foram as histórias de vida das professoras, e sim, tal como se apresenta, todos os dias, de distintas formas, com olhares e sentimentos também distintos, as lutas feministas na nossa América Latina.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto)biográfica** – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ALMEIDA, Raquel de Queiroz. Fake news: arma potente na batalha de narrativas das eleições 2018. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v70n2/v70n2a04.pdf>. Acesso em 20 set.2021.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. Estudos (auto)biográficos - Histórias de vida. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª ed. ISBN: 978-989-26-0655-2. 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Líberlivro, 2005. 68p.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos De Pesquisa, São Paulo, n. 113, p.51-64, jul.2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 20 dez. 2019

AZEVEDO, Fernanda Maria Caldeira de. O conceito de patriarcado nas análises teóricas das ciências sociais: uma contribuição feminista. **Revista Três [...] Pontos**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 12-20, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/3386>. Acesso em 10 jan. 2022.

BARROS, José Costa D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista História em Reflexão**, Dourados, v. 4, n. 8, p. 1-29, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/953/588>. Acesso em: 20 dez. 2020

BEIRAS, Adriano; TAGLIAMENTO, Grazielle; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar. *Aletheia*, n. 21, p. 69-78, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942005000100007. Acesso em: 27 jan. 2022.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações Sobre a Obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. 2. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.3 n.2. 1995 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/10/16466-50750-1-PB.pdf>. Acesso em dez/2021.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: Gebara A, Moreira WW. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus - Coleção Corpo & Motricidade. 1992.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: Limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO SEGOVIA, J. **La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ambitos de desarrollo en educación**. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 3, n. 9, p. 796-813, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5594>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BORN, C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empírico. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, n.5, p.240-265, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.01, p. 1-20, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/1996/leis/l9394.htm>. Acesso em 07 jan.2022.

BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

BRUM, Eliane. **Meus Desacontecimentos**: A História da Minha Vida com as Palavras. São Paulo: Leya Editora, 2014.

CAETANO, Gerardo. **A cien años de la muerte del barón de Río Branco**: la contemporaneidad del tratado de rectificación de límites en el Río Yaguarón (1909-1910). *Cuadernos del Claeh*, v. 33, n. 100, p. 105-123, 2012. Disponível em: <https://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/29>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.123-140.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 209-214, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11639.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CARDOSO, Andréa Ribeiro. **Avós no século XXI: Mutações e rearranjos na família contemporânea**. Curitiba: Juruá. 2011.

CARVALHO, Julia Baerlocher; MELO, Mônica Cristina. **A família e os papéis de Gênero na adolescência**. *Psicologia & Sociedade*. 2019, v. 31 , e168505. Epub 20 Dez 2019. ISSN 1807-0310. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31168505>>. Acessado 11 Janeiro 2022.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, GASTAL, Susana. **Fronteiras e Turismo: tensionando conceitos**. Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL – SEMINTUR, IV, 2006, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul, 2006. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/3/84.pdf>. Acesso em: 28 maio/2020.

CHIÉS, Paula Viviane. VOCÊ DESISTE? NÃO DESISTO, E VOU FICAR BEM NA FRENTE!: O sexismo nos relatos orais de professoras de Educação Física. **Recorde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 1-27, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/25672>. Acesso em: 22 jan.2022.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. 784 p. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1097>. Acesso em: 10 jan.2022.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades. IN: **Caderno de formação Formação de Professores Bloco 02 - Didática dos Conteúdos** - UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica. Vol 6. 2012, p. 21-33. Disponível em: encurtador.com.br/clsOP. Acesso em: 20 jan.2021.

DEMUTTI, CLAYTON DO NASCIMENTO. **Jaguarão, suas águas e o Tratado de 1909**: Uma reflexão a partir das charges da revista Careta. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, 2015.

DEVIDE, Fabiano Pries; VOTRE, Sebastião Josué. Primórdios da natação competitiva feminina: do “páreo elegância” aos jogos olímpicos de Los Angeles. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 217-233, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a15.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DRUMONT, Mary Pimentel. **Elementos para uma análise do machismo**. Perspectivas. São Paulo. 1980. p. 81-85. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108171>. Acesso em 08 jan.2022.

FAGUNDES, Isabelle Pinheiro; SILVA, Eliel Moraes da; ROCHA, Simone Maria da. Experiências de docentes surdos. IN: PASSEGGI, Maria Conceição; *et al.* (org). **Pesquisa (auto)biográfica em Educação - Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal, RN: EDUFRRN, 2018. p. 625 - 638.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Feminização e “natureza” do trabalho docente: Breve reflexão em dois tempos**. Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2015, p. 153-166. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/490/603>. Acesso em 25 fev.2021.

FIGUEIREDO, Mariana Grasel de; DINIZ, Gláucia Ribeiro Starling. **Mulheres, Casamento e Carreira**: Um olhar sob a perspectiva sistêmica feminista. (2018). Revista Nova Perspectiva Sistêmica, 27(60), p. 100-119. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-78412018000100008>. Acesso em 10 jan. 2022.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 25 mai.2020.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras**: das naturalidades às transgressões. 2004. 18 p. Artigo Acadêmico (Desc.)-FAPESP, [S.l.], 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-infantil-genero-e-brincadeiras-das-naturalidades-transgressoes>. Acesso em 10 dez. 2021.

FLORES, Javier Gil. La metodología de investigación mediante grupos de discusión. **Enseñanza & Teaching**: revista interuniversitaria de didáctica, Salamanca, n. 10-11, p. 199-212, 1992-1993. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95670>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FORMIGA, Nilton S.; GOLVEIA, Valdiney V.; SANTOS, Maria Neusa. Inventário de sexismo ambivalente: sua adaptação e relação com o gênero. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p. 103-11, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/8MMkftD47ShgRV4BnN6Zvyf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan.2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação e de atualização de si**: os grupos referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. Curitiba/PR: CRV, 2011.

GADOTTI Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?**. Instituto Paulo Freire, Fevereiro de 2017. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria - Moacir Gadotti fevereiro 2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf). Acesso em: 26 jan.2022.

GARCIA, Regina Leite. Como a vida me fez professora. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). **Tempos de escola: memórias**. Volume II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p. 83-93.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília. UNESCO, 2019. 351p.

GOODSON, Ivor (ed.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004. 316p.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. 1999. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999. Disponível em: encurtador.com.br/devU1 . Acesso em: 15 jun. 2019.

GOLDENBERG, Miriam. Sobre a invenção do casal. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, 1(1), p. 89-104. 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7693/5707> . Acesso em: 04 jan.2022.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 141-169.

GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. As muitas fronteiras do Cerro do Jarau. **Revista História: Debates e Tendências**, v. 18, n. 2, p. 229-246, 2018. <https://doi.org/10.5335/hdtv.18n.2.8073>. Acesso em: 15 out 2020.

GUEDES, Maria Eunice Figueiredo. Gênero, o que é isso? **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 4-11, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v15n1-3/02.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102p.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. *In*: MICELI, Sérgio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Sumaré, 1999. p. 183-221.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. *In*: GOODSON, Ivor (ed.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 9-26.

HERNÁNDEZ, L. O.; TORRES, M. I. G. Efectos de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. **Cadernos de Saúde Pública**, 21(3), p. 913-925, 2005. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2005000300026>. Acesso em: 15 jan.2022.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019. 400 p.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA *et al.* **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011. 39p. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/edicoes_anteriores.html. Acesso em: 10 mar. 2020.

JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Educação Física Escolar e Gênero: Influências de fora da escola na participação em aulas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 51, p. 19-35, 29 abr. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8924>. Acesso em: 05 de set. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>. Acesso em: 05 de fev. 2020.

JUNIOR, Agripino Alves Luz; KUNZ, Elenor. **Gênero e Educação Física: Algumas reflexões acerca do que diz as pesquisas das décadas 80 e 90**. UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5592/5364>. Acesso em: 20 set. 2022.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2011.

KONDRATIUK, Carolina Chagas; NEIRA, Marcos Garcia. **Memórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente**. São Paulo: Phorte, 2013. 184p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

LOBO, Elizabeth Souza. Experiências de mulheres. Destinos de gênero. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 169-182, jun. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/wGBqH4JqjL6zCXQBwpmNjYj/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LOPES, Rodrigo Alberto. **A Docência em Educação Física Desde Rastros e Horizontes Abertos Pelas Políticas Educativas Contemporâneas: um saramagueio pela rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. 2018. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LOPES, Rosalice. **Prisioneiras de uma mesma história: o amor materno atrás das grades**. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004, 235p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-30012008-141820/pt-br.php>. Acesso em 20 jan.2022.

LOURDE, AUDRE. **Textos escolhidos de Audre Loudre**. Heretica Difusão Lesbofeminista independente. 2009. Disponível em: encurtador.com.br/qMTW7. Acesso em 14 jan.2022.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 128p.

PAIVA, Kênya Jessyca Martins de; SILVA, Mariana Soares da. “A África está aqui!”: Desconstrução de concepções etnocêntricas na História afrobrasileira. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. 6, 5 (dez. 2020). DOI: <https://doi.org/10.23899/relacult.v6i5.1897>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia Covid-19: Tecendo sentidos. **Rev. Nufen: Phenom. Interd.** | Belém, 12(2), 187-204, mai.–ago., 2020.

MACHADO, Roseli Belmonte et al. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: PANORAMA, DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS CURRICULARES. **Movimento** [online]. 2020, v. 26. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>. Acesso em 20 Jan. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 320p.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso: 18 out. 2020.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In.: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

MOLINA, R. K. Pesquisar com narrativas docentes: experiência, epistemologia e ética. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 429-441, 2012. DOI: 10.29286/rep.v20i44.316. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/316>. Acesso em: 01 mar. 2021.

MORAES, R.F. **Prevenindo conflitos sociais violentos em tempos de pandemia: garantia da renda, manutenção da saúde mental e comunicação efetiva** (Nota Técnica 27). Ipea: Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia. 2000. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9836>. Acesso em: 20 jan.2022.

MORITZ, Maria Lucia; RITA, Mayara Bacelar. Mídia impressa e gênero na construção do impeachment de Dilma Rousseff. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação INTERCOM**. V.43, n.2, 2020. Disponível em <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/2718>. Acesso em: 20 jul.2021.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. **Famílias e Patriarcado: da Prescrição Normativa à Subversão Criativa**. Psicologia & Sociedade. SP. Vol. 18, n. 1 (jan. /abr.) p. 49-55, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a07v18n1.pdf>. Acesso em 10 jan.2022.

NOVAES, Adelina. **Subjetividade Social Docente: elementos para um debate sobre políticas de subjetividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 156, 328-346, abr/jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pZKxbfpqw7458d8bKyJKHKh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 jan.2022.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 26 dez. 2019.

OLIVEIRA, Rosa Maria Morais Anunciato de. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências do estágio. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p.289- 305, mai/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307/275>. Acesso em: 17 jan.2021.

PAYERAS, Pedrona Serra *et al.* Análise do discurso de gênero nas matrizes curriculares sobre as Ciências da Atividade Física e do Desporto. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 821-834, ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56959/38852>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. **Profissão docente. Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 14, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>. Acesso em: 20 jun.2021.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; MOURA, Marla Maria Moraes; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer – UFMG**. Belo Horizonte, v.24, n.1, mar/2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29532>. Acesso em 20 set.2021.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. **Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico**. Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p.215-228, jan. 2016. Disponível em:<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>. Acesso em: 01 mar. 2021.

PEREIRA, Manoel Antônio de Fonseca Couto Gomes. **Rio Branco: 100 anos de memória**. Ed. Brasília: FUNAG, 2012.

PEREIRA, Cleyciane Cássia Moreira; *et al.* Empoderamento das mulheres quilombolas: contribuições das práticas mediacionais desenvolvidas na Ciência da Informação. Em Questão. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 114-139, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245222.114-139>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da história: mulheres, operários e prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto, 1995.

PEZAT, Paulo. O positivismo na abordagem da recente historiografia gaúcha. In: **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 13. n. 23/24, p. 255-285, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6404>. Acesso em: 15 mai 2021.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

RAGO, Margareth. Adeus ao feminismo? Feminismo e (Pós)Modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 2, n. 3-4, p. 11-43, 1995-1996. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2612/2022>. Acesso em: 20 dez. 2019.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas. As identidades de gênero. IN: P.R.C. Ribeiro (Ed.), **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar** – Caderno Anos Iniciais. Rio Grande: Editora da FURG. 2007. p. 26-29.

RICH, A. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Bagoas, 5, p. 17-44, 2010.

ROCHA, L. M. O Estado, as Fronteiras e o trinômio índios-deus-pátria! In: **Fronteiras: paisagem, personagens, identidades**. São Paulo: Unesp, 2003, p. 96.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. **O Poder do Macho**. 11ª edição. São Paulo: Moderna, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Cadernos de História UFPE**, Pernambuco, v. 11, n. 11, p. 9-39, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/109975/21914>. Acesso em: 25 dez. 2019. [Versão original: SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **American Historical Review**, Oxford, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, dez. 1986].

SILVA, Giovana Capucim e. **Futebol feminino: proibido para quem?** Uma análise de duas reportagens sobre o futebol praticado por mulheres no período anterior a sua regulamentação como esporte. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1385576793_ARQUIVO_GiovanaCapucimeSilva.pdf. Acesso em 10 out. 2021.

SILVEIRA, Fatiane Nogueira; BARREIRO, Cristhianny Bento. **Experiência charneira: um estudo narrativo com mulheres em situação de privação de liberdade.** Dissertação - Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia - Instituto Federal Sul-rio-grandense. Pelotas, 127p., 2017. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/repositorioinstitucional/catalog/book/77>. Acesso em: 23 jan.2022.

SOARES, Eduardo Alvares de Souza. **Ponte Mauá: uma história.** Porto Alegre: Evangraf, 2005, p. 115.

SOIHET, Rachel. Mulheres e Biografia. Significados para a História. **Locus - Revista de História**: v. 9 n. 1 (2003). Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20573>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SOLER, Susana. Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. **Cultura y Educación**, 21 (1), 2009, p. 31-42.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e Meninas: Expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, N.48. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WmskFBM75bMM855MZYhYvqb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan.2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 328p.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 46, p. 408-418, 1993. Disponível em: http://jacquetherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Saber_Social_da_Pr%C3%A1tica_Docente1.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 176p.

VARELLA, Dráuzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário da pesquisa para diagnóstico geral das professoras de Educação Física (Brasil)

1. Nome completo
2. Cor (preta, branca, parda, amarela, indígena)
3. E-mail e *WhatsApp*
4. Cidade/país em que mora e trabalha
5. Data de nascimento
6. Formação docente (pode contar todos os cursos que tiver, graduação e pós)
7. Quanto tempo de magistério público você tem?
8. Quais foram as escolas que você já lecionou? E o ano (Ex: IEEES de 2010 a 2013)?
9. Em sua escola de atuação, você trabalha apenas na disciplina de Educação Física? Se não, em qual outra disciplina ou cargo de gestão (direção, vice direção, etc.)?
10. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho docente (ex: 20h, 40h) e seu turno de trabalho (ex: manhã/tarde/noite)? E quais são as turmas que realiza as aulas (ex: 6º, 7º, 8º ano)?
11. Você possui concurso público ou contrato? Em qual área especificamente: na Educação Física ou em outra?
12. Quais foram suas motivações para adentrar no curso de Educação Física? Fique à vontade para contar sua história.
13. Além do magistério, você atua em outros serviços, tais como academias, grupos de danças, etc.? Se sim, nos conte um pouco.
14. Como busca se manter informada/atualizada sobre sua área de atuação (ex: internet, blog, livros, revistas, trocas de experiências com outros profissionais, etc.)? Nos conte um pouco.
15. Participa de formação continuada? Se sim, em qual/quais?

16. Teria interesse em participar de uma formação continuada na área?
17. A nível pessoal, qual é seu estado civil (solteira, casada, divorciada, união estável, ou outros)?
18. Tem filhos? Se sim, quantos e qual idade?
19. Quantas pessoas moram com você?
20. Quem são as pessoas responsáveis pelo trabalho doméstico na sua casa?
21. Costuma realizar atividades de lazer? Se sim, quais? Se não, por qual motivo?
22. Pontos negativos da sua profissão? Sinta-se à vontade para abordar o que quiser.
23. Pontos positivos da sua profissão? Sinta-se à vontade para abordar o que quiser, de acordo com sua experiência.

Muito obrigada pela sua participação. Se quiser compartilhar algo a mais, fique à vontade.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto de pesquisa - Ser Mulher e Professora De Educação Física na fronteira Brasil - Uruguai: Um estudo sobre as concepções de gênero a partir das Histórias de vida docentes. Pesquisadoras Responsáveis - Kenya Jessyca Martins de Paiva e Paula Bianchi.

Nome da participante:

Data de nascimento:

Você está sendo convidada para ser participante voluntária do Projeto de pesquisa intitulado “Ser Mulher e Professora De Educação Física na fronteira Brasil - Uruguai: Um estudo sobre as concepções de gênero a partir das Histórias de vida docentes” de responsabilidade das pesquisadoras Kenya Jessyca Martins de Paiva, mestranda do PPGEduc - Unipampa e Paula Bianchi, docente do PPGEduc - Unipampa.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecida sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa.

Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo principal em conhecer as concepções sobre gênero de um grupo de professoras de Educação Física, residentes na região de fronteira Brasil e Uruguai, por meio de uma proposta de formação continuada. Assim como, compreender como as experiências vividas na formação docente por essas professoras contribuem para orientar seus pensamentos e ações no âmbito das relações de gênero; examinar as percepções das professoras acerca das relações de gênero em seus contextos profissionais e como essas relações limitam e/ou favorecem o seu trabalho docente; identificar como o contexto fronteiriço tem repercutido nas relações de gênero estabelecidas pelas participantes do estudo; e por fim, analisar as possibilidades e limitações do método narrativo para o campo de estudos da formação docente.

2. A participação nesta pesquisa se dará por meio do curso “Formação continuada de professoras de Educação Física na fronteira Brasil – Uruguai a partir das

narrativas Docentes”. Este curso de extensão universitária busca, através de um movimento de trocas de experiências, a constituição de um grupo de estudo com o foco na problematização das questões de gênero e a formação docente em educação física.

A formação será desenvolvida em parceria com professoras de Educação Física, na fronteira Jaguarão (Brasil) e Rio Branco (Uruguai). Tal ação se insere no trabalho de campo da pesquisa em andamento “Ser Mulher e Professora De Educação Física na fronteira Brasil - Uruguai: Um estudo sobre as concepções de gênero a partir das Histórias de vida docentes”, realizada no Curso de Mestrado Profissional em Educação - Unipampa.

O projeto resulta de um diagnóstico geral realizado entre junho e julho de 2020, onde foi possível conhecer as professoras de Educação Física em atividade das escolas de ambos os municípios. Neste primeiro momento foram identificados aspectos básicos da vida privada e profissional, bem como o interesse em participar de atividades de formação continuada com foco colaborativo.

A proposta busca, portanto, oferecer continuidade à formação, objetivando estimular a reflexão crítica de professoras, sendo estas brasileiras e uruguayas, sobre suas próprias formações docentes e socioculturais, possibilitando a troca de experiências e discussões que envolvam práticas pedagógicas, conflitos e dilemas vivenciados ao longo de suas trajetórias.

As atividades serão realizadas de modo online, via a plataforma Google meet e as redes sociais facebook e WhatsApp. Com isso, espera-se proporcionar espaço de fala e de trocas de saberes, para assim, discutir questões sobre gênero na Educação Física, potencializar as reflexões sobre a ação docente, aproximar estas professoras de atividades acadêmicas e colaborativas e, por fim, constituir uma mostra virtual com os relatos produzidos pelas docentes, dando visibilidade as suas histórias.

3. Durante a execução da pesquisa, poderão ocorrer riscos de possibilidade de danos à dimensão psíquica, da pessoa, podendo ser amenizadas através de diálogos empáticos realizados a qualquer momento da pesquisa. (Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 - Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências

Humanas e Sociais. Ler em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581).

4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão: Participar de um curso de extensão na qual haverá espaço para diálogos coletivos, bem como, ao final oferecerá certificação àquelas com presença acima de 75%; contribuir para a escrita da História das Mulheres, em especial no âmbito das professoras de Educação Física da fronteira Brasil e Uruguay, colaborar com a pesquisa científica em Educação.

5. As participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar as voluntárias pela participação.

6. Se desejar o seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade.

() Desejo manter meu nome em sigilo.

() Aceito que meu nome apareça na pesquisa.

7. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa. As pesquisadoras se comprometem em divulgar os resultados de maneira acessível à população com o intuito de produzir conhecimento e aumentar o alcance da sociedade pela ciência.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Kênya J. Martins de Paiva, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: 48 984064812, e-mail: paiva.kenya@hotmail.com e com Paula Bianchi, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: 48 9122-0511 e-mail: paulinhbianchi@gmail.com.

Eu, _____, RG nº _____,
_____, CPF nº _____ declaro ter
sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima
descrito.

Cidade, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura da participante

Nome e assinatura da responsável por obter o consentimento.

APÊNDICE C - Avaliação do projeto

Professora, sua opinião é muito importante para a avaliação das atividades realizadas durante o projeto de extensão “Formação continuada de professoras de Educação Física na fronteira Brasil e Uruguay a partir de narrativas docentes”. A fim de buscar melhorar nosso trabalho, pedimos que responda às seguintes questões:

1. Considerando o tema e o desenvolvimento das discussões realizadas pelo grupo de discussão, os encontros foram significativos para vocês? Justifique.
2. Quais foram as principais facilidades e as dificuldades encontradas durante o processo formativo?
3. Como foi para você realizar a escrita autobiográfica?
4. Essa formação se difere das demais que você já fez? Justifique.
5. Qual é a sua percepção em relação ao trabalho colaborativo realizado através do grupo de discussão?
6. Tem alguma sugestão para aperfeiçoar esse modelo de formação continuada?
7. Como você vê sua atuação no desenvolvimento do projeto?
8. Como você vê a atuação da coordenadora no desenvolvimento do projeto?
9. Sobre o formato de formação continuada, você acha que esse tipo de formação contribui para a sua profissão/exercício da prática docente?
10. Gostaria de deixar algum comentário adicional? Fique à vontade para utilizar este espaço como desejar.

Muito obrigada!