

# **Narrativas (auto) Biográficas,**

## **Temporalidades e Discursos Contemporâneos**



**TERRIED**

**Gabriella Eldereti Machado**  
[Organização]

# **Narrativas (auto) Biográficas,**

## **Temporalidades e Discursos Contemporâneos**



**TERRIED**

**Gabriella Eldereti Machado**  
[Organização]

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

### ***Conselho Editorial***

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

## Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Narrativas (auto) Biográficas, Temporalidades e Discursos Contemporâneos [livro eletrônico]. Organização Gabriella Eldereti Machado. -- Alegrete, RS : TerriED Editora, 2022.

PDF

ISBN 978-65-84959-08-8

1. Educação

I. MACHADO, Gabriella Eldereti.

CDD-370

CDU-21-37/49

### Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370.



10.48209/978-65-84959-08-8



**TERRIED**

*www.terried.com*

*contato@terried.com*

*(55) 99656-1914*

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUINDO VALORES ENTRE PROFESSOR/ALUNO E SE AUTORRECONHECENDO COMO DISCIPLINA.....7

*Marcio Rogerio Bresolin*

doi: 10.48209/978-65-84959-08-1

## CAPÍTULO 2

TRAVESSIAS DO PERTENCIMENTO: NARRATIVAS DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE GESTÃO E FORMAÇÃO.....24

*Felipe Costa da Silva*

*Débora Ortiz de Leão*

*Helenise Sangoi Antunes*

*Marta Regina Fontoura*

doi: 10.48209/978-65-84959-08-2

## CAPÍTULO 3

DE LAGARTA A BORBOLETA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COMO ECDISONA NECESSÁRIA À METAMORFOSE.....43

*Patrícia Petitinga Silva*

doi: 10.48209/978-65-84959-08-3

## CAPÍTULO 4

**A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NO TESTEMUNHO DE UMA MILITANTE POLÍTICA.....68**

*Janáina Buchweitz e Silva*

doi: 10.48209/978-65-84959-08-4

## CAPÍTULO 5

**TRANSVERSALIZAR CONHECIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO AUTORRECONHECIMENTO E PRODUÇÃO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....81**

*Marcio Rogerio Bresolin*

doi: 10.48209/978-65-84959-08-5

## CAPÍTULO 6

**IMAGINÁRIO SOCIAL E TEMAS EMERGENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): EM UM ESTUDO DE ESTADO DA ARTE...101**

*Gabriella Eldereti Machado*

*Ivanio Folmer*

doi: 10.48209/978-65-84959-08-6

**SOBRE A ORGANIZADORA.....109**

doi: 10.48209/978-65-84959-08-1

---

## **CAPÍTULO 1**

---

# **A EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUINDO VALORES ENTRE PROFESSOR/ALUNO E SE AUTORRECONHECENDO COMO DISCIPLINA**

**Marcio Rogerio Bresolin<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PROFEDUC e do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil. E-mail: marcio.bresor9@gmail.com

**Resumo:** Esta pesquisa oferece um caminho *outro* de ensino e aprendizagem por meio da disciplina de Educação Física sendo capaz de proporcionar saberes e cultura, tanto na escola, como em outros espaços sociais, com uma ciência de saber cultural. Os referenciais teóricos utilizados para a execução desta proposta serão: Bessa-Oliveira (2018), Faria; Bessa-Oliveira (2019), Mignolo (2003), entre outros. Com isso, permite-se integrar temas, assuntos, conteúdos disciplinares e da realidade dos discentes proporcionando uma renovação da prática pedagógica, por meio da formação integral que relaciona o corpo, conhecimentos e culturas, podendo desvincula-la do modelo tecnicista para também se livrar de padrões. Gerando um “método” de ensino aprendizagem, transportando consigo possibilidades outras e descoloniais que vislumbram os corpos/sujeitos enquanto produtores de conhecimentos/saberes libertadores e contra-hegemônicos. Pois, entende-se que o profissional de Educação Física tem a responsabilidade de tirar esse discente do entre muros da escola, intensificando estudos, reflexões desse corpo/aluno no seu local de interação, a partir de suas experivivências, atrelados a práticas ativas na disciplina de Educação Física como produtora epistêmica de valores e conhecimento.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem; Cultura; Educação Física.

## **INTRODUÇÃO**

Ao pensarmos sobre “A Educação Física construindo valores entre professor/aluno e seu autorreconhecimento como disciplina”, neste momento em seu ambiente epistemológico, podemos salientar um grande alcance colonizador de fustigação, por meio do qual o saber é centrado na prática ocidental, onde o eurocentrismo colonial ainda tem grande poder. A partir disso, é necessário que o pensamento crítico descolonial nos permita apresentar outros caminhos para uma nova epistemologia em que as práticas pedagógicas não se limitem, mas exaltem a Educação Física e contemplem as representações das diversidades cultural e de conhecimento.

Quando consideramos a Educação Física e suas possibilidades de construção desses valores entre professor/aluno e se autorreconhecendo como disciplina, a primeira análise é que esse corpo nesta dissertação não é um corpo estático, o corpo do aluno analisado e pensado aqui *si-move-se* (BESSA-OLIVEIRA, 2018), pois ele pode se movimentar para onde e como quiser. Precisamos entender que esse “mover-se constante” está em total construção por razão de sua cultura social e política. Na perspectiva desse autor, o corpo discente/aluno/sujeito também é entendido como um gerador contínuo de troca/disseminação de conhecimentos, bem como um corpo que busca “[...] pensar jogando e jogar pensando” (MARCQUES, 1998, p. 71).

Dado o contexto, como ser um corpo pedagógico do aluno, esse corpo-professor e o autorreconhecimento como disciplina dão-se a partir desse caminho *outro*, designando esses corpos/alunos/dona de casa, como produtores de conhecimento nos espaços de lazer, na sala de aula, quadras esportiva e social, partindo da situação específica do próprio aluno.

Com isso, é totalmente indispensável retratar que esse aluno, que reside na fazenda, na aldeia, no sítio, no quilombo, na última casa na vila, visto como sujeito subalterno, com certeza traz sua contribuição, conhecimento e cultura para os entre muros da escola. Da mesma forma precisamos compreender que esse caminho epistêmico *outro* leva-nos a (re)significar e (re)verificar o meu corpo como professor e o corpo do aluno, desenvolvendo uma visão e uma sensibilidade disponível em observar o educando como um todo.

Neste título “A EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUINDO VALORES ENTRE PROFESSOR/ALUNO E SE AUTORRECONHECENDO COMO DISCIPLINA” poderia ser transformado na seguinte pergunta: Qual é o valor que estou promovendo entre o professor e o aluno? Precisamos nos atentar a este questionamento ao reconhecer que ser educador/ professor/ formador de saber

é poder mediar, considerando que esse corpo/aluno, em sua singularidade, tem seus valores constituídos e que por si próprio poderá se autorreconhecer como produtor de movimentos, conhecimentos e culturas, sendo descolonizado desde sua inferioridade fronteiriça. Nesse sentido,

A teoria do pensamento da fronteira surgiu da e como resposta à violência (fronteiras) da epistemologia imperial/territorial e à retórica da modernidade (e globalização) da salvação que continua a ser implementada hoje porque se assume a inferioridade do Outro ou suas más intenções e, portanto, a opressão, exploração e destruição da diferença continuam a ser justificados. Pensar desde a fronteira é a epistemologia da exterioridade, ou seja, do exterior criado a partir de dentro e como tal é sempre um projeto descolonial. (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2009, p. 2, tradução livre minha).<sup>2</sup>

Diante desse pensamento de fronteira, fomentado por Walter Mignolo, podemos ser, sentir e saber, através dos estudos descolonizados como episteme, considerando que é uma condição fundamental dessa articulação porque é produto de saberes e subjetividades. De forma semelhante, contempla exatamente aqueles que não foram reconhecidos como corpo/sociedade produtor de arte, cultura e conhecimento, por meio de seus corpos e almas que habitam e foram empurrados das fronteiras da futilidade, da pós-modernidade e do capitalismo contemporâneo. Assim, são corpos que articularam e articulam os ensinamentos filosóficos que emergiram e emergem das condições ameríndias, exemplificando, mas também de gêneros, raças, classes, credos e linguagens outras que o pensar cartesiano eurocêntrico, a fenomenologia e o pensamento marxista e o sentido comercial pós-moderno e de fato os neoliberais contemporâneos e os ultraconservadores de extrema direita, se quer podem reconhecer ou não.

Até este momento, o nosso discurso foi como que um resumo do já sabido. A partir de agora começa um novo discurso, que quando for implantado em

---

<sup>2</sup> “La teoría del pensamiento desde el borde emergió desde y como una respuesta a la violencia (fronteras) de la epistemología imperial/territorial y de la retórica de la modernidad (y globalización) de salvación que continúa siendo implementada hoy porque se asume la inferioridad del Otro o sus malélicas intenciones y, por tanto, se continua justificando la opresión, la explotación y la destrucción de la diferencia. El pensamiento desde el borde es la epistemología de la exterioridad, esto es, del afuera creado desde adentro y como tal es siempre un proyecto des colonial.” (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2009, p. 2).

seu nível político correspondente e com as mediações necessárias, que faltam nos filósofos do centro que usam estas mesmas categorias, poderemos, agora sim, dizer que é um novo discurso na história da filosofia mundial. Isso não se deve à nossa pouca ou muita inteligência; deve-se simplesmente ao fato de que, quando nos voltamos para a realidade, como exterioridade, pelo simples fato de ser uma realidade histórica nova, a filosofia que dela se desprende, se é autêntica, não poderá deixar de ser igualmente nova. É a novidade dos nossos povos o que se deve refletir como novidade filosófica, e não ao contrário (DUSSEL, 1982, p. 45).

Através da filosofia de Amawtay Wasi, que nos ensinou de uma forma *outra* em “aprender a desaprender para reaprender” (MIGNOLO, 2014, p. 7)<sup>3</sup> a desenvolver o pensar e o ser, o sentir e o saber fazer, assim, descolonialmente que nos desprendemos/desvinculamos das epistemologias, semelhante das filosofias e pedagogias contemporâneas, ultramodernas e pós-modernas que priorizam o “querer ter” para sobreviver no ocidente. Desaprender para aprender a reaprender é o que também nos leva a perceber formas *outras* de produção de cultura, conhecimento e arte, no entorno das instituições escolares, e também com exemplo de almas e corpos/alunos que continuam sendo menosprezados no meio escolar e universitário pelos projetos de higienização, homogeneização, globalização e universalização de mundos diferentes no ocidente.

Isso nos desafia e nos põe disponíveis para nos abirmos a um diálogo comunitário no qual a construção do conhecimento pode alcançar proporções coletivas, atualizando o pensamento gerado no local para colocá-lo em diálogo com os outros e, em particular, dando re-existência à trama tecida pela memória social e produção intelectual em cada local de produção. Esse caminho favorece a promulgação do pensamento freireano porque é na medida em que nos descobrimos ‘alojando’ dentro de nós o opressor é que podemos contribuir para a construção de uma pedagogia libertadora, isto é, descolonial. (PALERMO, 2014, p. 16, tradução livre minha).<sup>4</sup>

3 “Aprender a desaprender para re-aprender de otra manera, es lo que nos enseño la filosofía de Amawtay Wasi.” (MIGNOLO, 2014, p. 7).

4 “Esto nos interpela y nos pone en disponibilidad para abirmos a una interlocución comunitaria en la que la construcción del saber puede alcanzar proporciones colectivas actualizando el pensamiento generado en el propio lugar para ponerlo en diálogo con otros y, en particular, dando re-existencia a la trama tejida por la memoria social y la producción intelectual en cada lugar de producción. Este camino favorece la puesta en acto del pensamiento freyreano pues es en la medida en que nos descubramos “alojando” dentro de nosotros al opresor es que podremos contribuir a la construcción de una pedagogía liberadora, es decir, decolonial.” (PALERMO, 2014, p. 16).

Esta fase consiste em consolidar e demonstrar a construção de valores através da disciplina de Educação Física. Por outro lado, buscamos em entender, sendo que ao mesmo tempo ficaremos intrigado com os mesmos profissionais da área de Educação Física por atuarem de qualquer maneira, nesta segregação de atuação profissional, alguns trabalhando demasiadamente em consideração do valor salarial, que não é muito, corrompendo os princípios éticos, produzindo sim, uma jogatina de bola na quadra para com os alunos, julgando-se ainda como promotores da saúde. Pois, esses mesmos profissionais somente estão reproduzindo algo que vem sendo uma continuação histórica e corriqueira. Sim, muitos atuam e continuam atuando desta mesma forma há muitos anos e os alunos já acostumaram com essa realidade.

Acreditamos que descolonizar é o caminho, que desconstruir e ao mesmo tempo descolonizando essa identidade docente é um meio, essa formação de um profissional de pensamento crítico, com um olhar para o aluno além do esporte, compreendendo esse aluno como sujeito atravessado de movimentos, conhecimentos e culturas.

Existem situações que acabam por corromper o profissional de Educação Física, em atitudes errôneas de alguns profissionais da área, com isso, por exemplo, é ver professores da de (ciências biológicas e da saúde)<sup>5</sup>, isso mesmo, um termo tão importante utilizado para descrever nossa área de atuação sem atuação, em alguns casos. Esses mesmos professores em uma instituição escolar não conseguem desenvolver algo novo, atividades diferentes, sair daquela monotonia. Na maioria das vezes o aluno dita a regra e fala o mesmo de sempre “Professor, vamos jogar um futebol hoje”. E, com certeza, é favorável para o professor fazer o que o aluno quer, pois, está em uma sua zona de conforto, com descaso e

---

5 O profissional das Ciências Biológicas estuda, de forma geral, as formas de vida no planeta. ... Falando mais especificamente das Ciências da Saúde, os estudos também estão relacionados com a vida, a saúde e a doença, seus fatores condicionantes e determinantes nas populações humanas.

o interesse somente no valor financeiro é o que lhe importa. O pior mesmo é o educador, que tanto faz como tanto fez, com desculpas como “estou aqui trabalhando sem material (bolas, cordas, cones, etc)”. Por pior que sejam os materiais, ali estarão disponíveis aos professores para suas atividades, mas, indisponíveis ao educador sem interesse em desenvolver uma atividade diferenciada, podendo ser executada sem os materiais.

São mínimas as porcentagens de professores licenciados e bacharelados na Educação Física que tentam ou conseguem desenvolver práticas *outras* envolventes em sala e quadra esportiva. Sendo que, vai muito além da sala de aula, quando nos referimos ao lazer, ao social e à dona de casa, estamos falando nesse corpo do dia a dia, com capacidade de evolução em constância diária, tratado como semi-corpo subalternizado e não compreendido como formador de conhecimentos.

Percebemos que o fazer docente/professor vai muito além de jogar uma bola na quadra de esporte, pois, devemos ter um compromisso ético em estar disponível e em promover para esse corpo/aluno aulas envolventes, não uma aula qualquer, oportunizando/diferenciando/desenvolvendo algo prazeroso, com um olhar crítico, buscando suas capacidades de produzir conhecimento e cultura no seu lócus. Desta maneira iremos caminhando descolonialmente, por estes caminhos dos saberes em constantes formações.

## **DESENVOLVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES OUTROS**

“Logo, os saberes serão formulados por meio de “filosofias” e/ou “pedagogias” que promovam a libertação das amarras que sempre fizeram prender àqueles que em nenhuma situação foram considerados para além de corpo-objeto pelas humanistas, quando na verdade são corpos-concretos por serem *anthropos* e porque produzem sabendo o que é ser, sentir e saber para fazer

sabendo. “Por quê? Porque a epistemologia fronteira é a epistemologia do *anthropos* que não quer se submeter à *humanitas*, ainda que ao mesmo tempo não possa evitá-la.” (MIGNOLO, 2017, p. 16). E o *anthropos* é aquele indivíduo que não quer continuar sendo morto pela falta de “corpo-políticas” (MIGNOLO, 2017) das ações políticas que devem de fato priorizar corpos descartados porque as políticas contemporâneas de corpos, almas e das práticas culturais de arte, das culturas que produzem conhecimentos priorizam as economias em detrimentos às vidas mesmo em estado de pandemia” (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1973).

Para que acontecesse a pesquisa-ação proposta, foi realizado um diálogo com a direção e a coordenação da Escola Estadual Cambarai, pautando as etapas da pesquisa. Por ser um ano atípico, em função da pandemia, causada pela Covid-19, quando fui chamado para assumir as aulas de Educação Física na escola no mês de agosto de 2021, os alunos estavam retornando de um ensino remoto, com basicamente um ano e meio sem atividades práticas de Educação Física.

Suspensas desde março de 2020 devido à pandemia de COVID-19, as aulas presenciais das redes públicas de ensino permaneceram em regime remoto na maioria dos estados brasileiros até maio de 2021. Atualmente, todos as redes estaduais de ensino estão ofertando ensino híbrido, combinando aulas presenciais com aulas remotas, ou aulas 100% presenciais. Ainda que parcialmente, em junho de 2021, todos os estados iniciaram a vacinação dos profissionais da educação. Nesse contexto, a UNESCO no Brasil realiza um levantamento sobre a situação de cada rede estadual de ensino com relação ao retorno das aulas presenciais, bem como a situação da vacinação dos profissionais de educação (UNESCO, 2021).

Com isso, as aulas voltam do ensino remoto para o ensino híbrido no Estado de Mato Grosso do Sul no mês de agosto de 2021.

Mato Grosso do Sul:

Fechamento: não. Os 205 mil estudantes atendidos pela Rede Estadual de Ensino voltaram às atividades de forma 100% presencial desde outubro.

Educação a distância: sim.

Alimentação: sim, distribuição de kits de alimentação escolar.

Vacinação dos profissionais da educação: sim, mais de 76 mil profissionais já foram vacinados.

Plano de reabertura: sim. As atividades foram retomadas de forma alternada e seguindo protocolos de biossegurança, com escolas reformadas e equipadas. (UNESCO, 2021).

Cito todas essas situações para que futuros leitores possam observar a gravidade e a catástrofe da educação nesse período, contribuindo para o entendimento significativo da pesquisa.

Foram desenvolvidas as atividades nas turmas do 6º ano do ensino fundamental. Primeiramente realizamos uma roda de conversa, elaborei perguntas a todos os alunos, com o objetivo de resgatar as brincadeiras e jogos populares/antigos. Nessa primeira fase, como estava em aula na escola e o currículo me ajuda a trabalhar os jogos, elaborei um questionário para os alunos responderem:

1 – Quais as brincadeiras/jogos que seus avós/tios praticavam quando eram crianças e adolescentes?

2 – Quais as brincadeiras/jogos que vocês praticam fora da escola?

3 – Você gostaria de praticar outros jogos na escola, além das modalidades oferecidas?

4 – Qual brincadeira/jogo/modalidade você pratica atualmente?

Nesse momento, observamos que os alunos estavam dispostos a mudança de hábitos na prática de atividades físicas, a partir de suas respostas, e que em sua maioria 80% da turma, estavam propostos em práticas *outras* de jogos. Abaixo, está um dos questionários respondido por um dos alunos, que me motiva para uma construção e alternativa de ensino *outro*.

## Imagem 1: Questionário sobre os jogos

Escola Estadual Cambarai

Disciplina de Educação Física

Professor: Marcio Rogerio Bresolin

Geovanni

1- Quais as brincadeiras/jogos que seus avós/tios praticavam quando crianças e adolescentes?

Betis, Pular elástico, saltar pipa, jogar Bolinha de Gude,  
Pé na lata, escondi - escondi, pega-pega.

2- Quais as brincadeiras/jogos que vocês praticam fora da escola?

Pular elástico, saltar pipa, jogar Luquinha escondi - escondi,  
Pega-pega e Bobinho

3- Você gostaria de praticar outros jogos na escola, além das modalidades oferecidas?

Pular elástico, Pé na lata e mal da rua dos cantos.

4- Qual brincadeira/jogo/modalidade que você faz a prática atualmente?

futebol, boliche, ping-pong e basquete.

*Acervo pessoal do autor*

Esse processo poderá impactar e mudar a opinião de todos, mas, esse algo novo traz significado, emoções e lembranças, começa a inquietar a turma, desenvolve a socialização, através de uma aula (descolonizada). Nesse sentido, Tizuko Morchida Kishimoto (1994, p. 45), afirma:

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (KISHIMOTO, 1994, p. 45).

Esses alunos, além de estarem totalmente inquietos, após basicamente um ano e meio sem uma atividade física satisfatória, com o medo provocado pela

pandemia, mostravam que até em uma movimentação de uma corrida estavam descoordenados. Afirmavam que desenvolviam somente atividades tecnológicas (jogos eletrônicos, filmes etc), a maioria em situação sedentária.

Por esse motivo e na sequência da pesquisa-ação na escola, a próxima etapa seria que os próprios alunos desenvolvessem uma brincadeira/jogo, que basicamente fosse uma criação deles ou adaptação, que através das perguntas deles anteriormente isso fosse criado. Foi dividida a sala em 4 equipes, para que cada uma elaborasse algo novo e brincadeiras *outras*.

### **Sequências das atividades desenvolvidas pelos alunos:**

#### **Equipe 01 – Atividade meu Circuito Divertido**

Nesta atividade os alunos utilizaram o que estava disponível na escola naquele momento, desenvolvendo um circuito utilizando os cones, giz, as mesas e cadeiras. O mais importante no momento foi a capacidade de criação, imaginação, socialização, interação e prazer em realizar a atividade prática, resultando em um trabalho de coordenação global geral em habilidades físicas.

O estudante não compreende que está aprendendo, muito menos que esteja produzindo conhecimento a partir de seus próprios conhecimentos. Neste caso, os estudantes só entendem que estão aprendendo o conteúdo, que é disciplinar, se estiverem sentados em suas respectivas cadeiras e com o caderno e lápis sobre a mesa em infinitas anotações das lousas repletas de histórias alheias (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Precisamos pensar urgentemente, discutir para um caminho epistêmico através de uma perspectiva descolonial que vise reconhecer e considerar esses corpos que não são reconhecidos nos entre muros da instituição escolar, como formação de conhecimento. Posso afirmar que somente uma epistemologia *outra* poderá realizar e construir possibilidades *outras* de ensino aprendizagem, e romper com esse pensar abissal que divide, como um abismo, o campo de investigação dos alunos no campo escolar.

Podemos afirmar que apenas uma epistemologia *outra* pode conseguir possibilitar e trazer saberes *outros*, rompendo o pensamento abissal que delimita os campos de estudo dos alunos da escola como crateras sem fim: um abismo construído à margem da dualidade, português, matemática e ciência sendo privilegiados, por algum tempo. E diferentes corpos/sujeitos, da cultura, arte e múltiplos conhecimentos. Partindo desta perspectiva, que é sobre seu corpo próprio que esse corpo/aluno consegue adquirir seu autoconhecimento e seu autorreconhecimento de movimentos corpóreos – ter domínio do seu corpo – aprender através do seu corpo, como corpo que se reconhece pedagogicamente, foi entendi que há uma oportunidade em desenvolver “novas” alternativas de ensino aprendizagem.

### **Imagem 2: Atividade meu Circuito Divertido**



*Acervo do autor*

### **Imagem3: Atividade Pacman Humano**



*Acervo do Autor*

#### **Equipe 02: Atividade Pacman Humano**

Os alunos elaboraram uma adaptação do jogo de vídeo game do *Pacman*, em que poderiam percorrer somente sobre as linhas da quadra para a movimentação. Iniciando o jogo com o aluno chamado de pegador e esse se estabelece de um lado da quadra e o restante da turma na outra extremidade. Trata-se basicamente de um pega-pega diferenciado, com algumas alterações e regras, algo simples, prazeroso. Todos os alunos participaram e não se precisou utilizar nenhum material/aparelhagem físico.

São essas capacidades de construções de movimentos que o professor proporciona, como também o aluno, observando que todo esse processo está atrelado com um consentimento e também um planejamento escolar, pois, como foi

explanado anteriormente no texto, esta epistemologia para uma perspectiva de descolonizar não se manifesta somente para agregar valores, mas, também constrói a necessidade de uma

pedagogia libertadora de Paulo Freire, pois, conduz esse corpo/aluno para uma prática de liberdade de seu fazer, ser, agir, sentir, divulgar esse corpo que move-se através de uma visão de liberdade do corpo, sendo uma atividade física de movimentos para todos, independente da sua condição social, o corpo do esporte nas aulas de Educação Física, que vive, que anda, com condições de corpo/sujeitos que produz e não (re)produz (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

### **Equipe 3: Atividade de Corrida Zigue-Zague com tempo**

Utilizando os cones, os alunos desenvolveram a corrida com o zigue-zague, de uma forma que desse para verificar quem chegaria em menos tempo, cada aluno fez o percurso e foi verificado o tempo de cada participante. Em outro momento sugeri para que todos corressem pela extensão da quadra e, logo que parassem, observassem os batimentos cardíacos individualmente. Está aí, por exemplo, um professor que não deixa passar uma oportunidade proposta pelos próprios estudantes para avaliar e formular outros conhecimentos possíveis: sociais ou científicos.

Isso pode ser feito mesmo sem qualquer equipamento, colocando-se os dedos indicador e médio na lateral do pescoço para sentir o pulso, verificando quantas pulsações ocorrem em um minuto. O mesmo resultado é encontrado ao se contar as batidas por 15 segundos, depois multiplicando o resultado por 4.

#### Imagem 4: Atividade de Corrida Zigue-Zague com tempo



*Acervo do Autor*

Partindo do discurso dos autores, quando relatam sobre esse corpo/aluno pedagógico com capacidades de práticas livres através de suas experiências culturais, fica demonstrando que somos responsáveis por estimular e instigar esses alunos nas nossas aulas, por saberes *outros*, provocando, conduzindo-os e colocando-os na capacidade de produzir cultura e conhecimentos a partir de suas próprias atividades ali desenvolvidas, a partir do seu *lôcus*, que são capazes de ensinar e estimular a si mesmo e aos outros, durante e através de seu local de fala, com seu discurso.

Partindo desse termo epistemologia *outra*, a ideia sobre esses corpos está exatamente em poder (re)verificar e (re)significar corpos outros nas salas de aula, a exemplo de como o corpo tradicional “escolar” se (re)configura em dança. Por isso, tomo de outras perspectivas como produtoras de conhecimentos, diferentes daquela estrutura dicotômica do “corpo sentado”, corpos condicionados às cadeiras e mesas dos estudantes como únicos lugares ocupáveis. Uma ideia de corpo que ainda mantém seu controle do corpo, do movimento e do espaço da sala de aula, tornando os corpos dos estudantes enrijecidos por

um padrão de corpo moderno colonizador (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 6).

Partindo dessa perspectiva epistemológica, desenvolvi uma prática pedagógica sem fronteiras, que venha a somar com outros, que possa problematizar e desnaturalizar, mostrando a multiplicidade e a riqueza do corpo sujeito que vive nas diferenças, colaborando para uma construção em novas direções, que a instituição escolar/acadêmica repense esse caminho, a Educação Física como disciplina, no lazer, no social, criando estratégias e desconstruindo estereótipos, de certa forma tentando extinguir com esse abuso/violência colonial em tempos contemporâneos ainda muito vivo em nosso meio.

Dessa forma, observo que alunos aprendem através desta proposta, pois conseguem verdadeiramente falar, ensinar e aprender através de seus corpos/alunos, promovendo o reconhecimento a partir de si próprio, do corpo outro e da contextualização propriamente em seu espaço-corpóreo. Esses sujeitos-corpos-lugares não são reconhecidos pelas instituições escolares e pela ciência moderna. Com isso, são gerados conhecimentos e culturas, a partir de uma construção epistêmica que parte de suas experiências e suas narrativas, que nem sempre é manifestado por esse corpo/aluno em suas relações com esses lugares. É necessário que este corpo/aluno tenha seu lugar de fala, (re)existindo a toda opressão. Dessa forma, todos esses corpos chegam ao seu autorreconhecimento, da autorrepresentação de identidade e para ser respeitado a/ou respeito por si próprio em relação ao outro, por dentro ou fora dos entre muros da escola e ou sala de aula.

## **REFERÊNCIAS**

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **NAV(r)E – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade**: artista, professor, pesquisador. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura, Educação, COVID-19 & o Pensamento Descolonial Crítico Biogeográfico Fronteiriço: por uma Pedagogia/Filosofia da Libertação de corpos, almas e fazeres culturais, 2021, p. 1973. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8662003/26684>. Pdf. Acesso em: 15 maio de 2022.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina**. Filosofia da libertação. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1982.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 45. 1994.

MARQUES, Isabel. **Corpo, dança e educação contemporânea: Pro-posições – Vol. 9 N° 2 (26) Junho de 1998**.

MIGNOLO, Walter D. **O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista com Walter Mignolo, jornal “Página/12. 2014 Disponível: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html> Acesso: 11 de maio de 2022.

MIGNOLO, Walter D.; TLOSTANOVA, Madina. Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. Revista IXCHEL. Volúmen I, San José, Costa Rica, 2009, p. 1-22. Disponível em: [http://www.revistaixchel.org/attachments/047\\_Habitar%20los%20dos%20lados%20art\\_%20Walter%20Mignolo.doc%29.pdf](http://www.revistaixchel.org/attachments/047_Habitar%20los%20dos%20lados%20art_%20Walter%20Mignolo.doc%29.pdf). Acesso em: 29 maio 2022.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p. 417-437, ano 2019, no 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em 13 de maio de 2022.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed- Ciudad Autonoma de Buenos Aires. Del Signo, 2014.p.

UNESCO. **Situação na Educação no Brasil (por região/estado – novembro 2021)**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasi>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

doi: 10.48209/978-65-84959-08-2

---

## **CAPÍTULO 2**

---

# **HISTÓRIAS DE VIDA E AS TRAVESSIAS DO PERTENCIMENTO: NARRATIVAS DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE GESTÃO E FORMAÇÃO**

Felipe Costa da Silva<sup>1</sup>  
Débora Ortiz de Leão<sup>2</sup>  
Helenise Sangoi Antunes<sup>3</sup>  
Marta Regina Fontoura<sup>4</sup>

---

1 Mestrando em Educação/UFSM. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7305-3918>

2 Professora Ade/UFSM. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4122-4452>

3 Professora Titular Men/UFSM. orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6503-658X>

4 Doutoranda em Educação PPGE UFSM. orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9031-385X>

**Resumo:** Este artigo decorre de pesquisa que objetivou compreender como a coordenação pedagógica oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola. O enfoque justifica-se pela atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores de Educação Infantil. Por meio da narrativa e das lembranças da colaboradora da pesquisa, observou-se que vivenciou recordações da sua infância, da escola, dos processos formativos, assim como, da sua trajetória pessoal e profissional. A metodologia está pautada na pesquisa narrativa. A análise das informações foi embasada na entrevista narrativa organizada a partir de tópicos-guia. Para a construção do referencial teórico foram consultados os estudos de Abrahão (2001, 2004, 2006), Antunes (2011), Bauer; Gaskell (2011), Josso (1999), Leão (2004, 2009), Libâneo (2004), Nóvoa (1993), entre outros. A partir das conversas ao longo da pesquisa e análise das informações, foram emergindo as seguintes categorias: trajetória profissional, conhecimento e formação e processo formativo na escola. Em decorrência, foi possível conhecer as experiências e as vivências da colaboradora, assim como as emoções, a superação e a formação que acontecem no espaço escolar. São narrativas que nos impulsionam a realizar novos sonhos em relação à formação continuada de professores presentes no diálogo e na escuta. As experiências vivenciadas a partir dessa pesquisa, contemplaram o objetivo pois a trajetória de vida narrada pela colaboradora revelou saberes e experiências presentes no cotidiano escolar e em sua vida, assim como contribuições para a história dos que lutam por uma educação pública de qualidade.

**Palavras-chave:** Coordenadora Pedagógica, Trajetória de Vida, Formação Continuada de Professores, Gestão Democrática.

## **INTRODUÇÃO**

O estudo relaciona-se diretamente com as vivências acessadas ao longo da vida de estudante e pessoa humana situada no mundo, as quais constituíram elementos indispensáveis para a escolha profissional: a docência em Pedagogia. Nesse percurso acadêmico em uma escola de Educação Infantil, foi possível perceber o envolvimento da gestão com as estratégias pedagógicas que foram causando dúvidas sobre os processos democráticos nos quais estamos inseridos. Até que ponto existe democracia? Será que nossos alunos sabem o que é democracia? Essas questões foram instigando a pensar as reuniões pedagógicas da

Escola e entender que a infância é uma fase da vida que precisa ser vivenciada de forma alegre e participativa. Nesse sentido, buscou-se compreender as causas dessas problemáticas e como buscar soluções individuais e coletivas para essas situações. Algumas dessas preocupações foram apontadas nas reuniões de professores da escola, nas quais, dentre outras demandas, referem-se à rotina escolar. A coordenação pedagógica demonstrou que os contratempos vivenciados na instituição têm vários responsáveis, não sendo exclusividade da escola e nem de seus sujeitos. Nesse contexto, percebeu-se o trabalho da coordenação pedagógica por diferentes ângulos, pois além do administrativo e financeiro, envolvia outras tantas funções e atribuições, principalmente, como a de melhorar as práticas dos professores na formação continuada da escola. Considerando que “ao pensar em melhorar a qualidade da educação não podemos apenas analisar a parte pedagógica, curricular e estrutural” (SILVA; LEÃO, 2018, p. 78), devemos compreender a complexidade da gestão da educação democrática, com vistas a construir conhecimentos aprofundados e mais elaborados em comunhão com os professores, assim estabelecendo temas de estudo e integração para dialogarem em seus espaços formativos.

Por essa razão, emerge o interesse de compreender como a coordenação pedagógica oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola, tendo como lócus as reuniões pedagógicas de uma escola pública de Educação Infantil do município de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Neste sentido, investigou-se como se organizam as reuniões a partir dos relatos das experiências docentes e das histórias de vida dos professores de Educação Infantil; analisou-se as articulações das reuniões pedagógicas com a formação continuada; procurou-se identificar os processos formativos da própria gestora a partir da história de vida e memórias. Portanto, as repercussões deste estudo sobre a atuação da coordenação pedagógica na formação continuada

de professores de Educação Infantil podem desencadear ações sobre o ensino e a atuação dos professores, pois se vinculam às questões sociais, políticas e econômicas de uma sociedade.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR**

Nas últimas três décadas a educação brasileira se transformou significativamente, delineando-se em um direito a partir da Constituição Federal de 1988. Muitas mudanças ocorreram na forma da lei, que possibilitaram garantir o acesso à escola, e foram além da busca pela universalização do ensino para crianças e jovens, fomentando também a importância de que as instituições de ensino oferecessem uma educação de qualidade. Neste sentido, para que esse objetivo seja alcançado destaca-se o papel da gestão escolar para que se promova uma educação de qualidade e democratize o acesso, a permanência e o sucesso. Muitos estudos como os empreendidos por Libâneo (2004); Luck (2006) e Paro (2006) mostram que a boa gestão escolar é um fator essencial para o desenvolvimento educacional e que o papel dos gestores está diretamente ligado ao desempenho escolar brasileiro. Na Constituição Federal de 1988, o Artigo 206 define que o modo de gestão da educação brasileira é o democrático, o que é confirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em seu Artigo 3º, inciso VIII, que diz que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). A LDB 9394/96 prevê que os sistemas de ensino regulamentem a gestão democrática da Educação Básica e pública, o que permite ampla autonomia para as instituições escolares que estão situadas em toda a extensão do território do nosso país “[...] para definirem, em sintonia com suas especificidades, formas de operacionalização de tal processo, o qual deve considerar o envolvimento dos profissionais de educação e as comunidades es-

colar e local” (VIEIRA, 2015, p. 30). Logo, para que a escola se transforme num ambiente democrático significativo é necessário que o Projeto Político Pedagógico<sup>5</sup> priorize um conjunto de práticas de participação para que estas se efetivem, sendo uma responsabilidade de todos que fazem parte da gestão escolar e que, também, o Conselho Escolar possa auxiliar na realização dessas práticas.

Desse modo, o papel da equipe gestora na escola é decisivo para o qualitativo funcionamento da educação e para que se alcance bons resultados no que se refere ao aprendizado dos alunos.

A gestão democrática na escola é construída não só pelo diretor, pois é composta de ações e decisões fazendo com que o diretor seja liderança e não simplesmente aquele que toma atitudes. [...] Quando é só o diretor para resolver os problemas, fica mais difícil do que quando a escola tem uma gestão democrática, pois não será só ele a encontrar solução para o problema. A gestão democrática é um processo onde a eleição para diretor garante a democracia como prática escolar e o momento que acontece a tomada de decisão de toda a comunidade escolar e o diretor entende a escola como instituição pedagógica (SILVA; LEÃO, 2018, p. 81).

Sendo assim, a gestão escolar é desafiada a modificar-se para melhorar a instituição educativa de modo a propiciar uma educação de qualidade para a comunidade onde está inserida. Da mesma forma, atuar como professor na Educação Infantil implica além de conhecimentos e reflexões sobre o agir pedagógico, a compreensão das singularidades e especificidades desta etapa da educação básica para enfrentar os desafios da docência. Por isso, o papel da coordenação pedagógica na escola e na formação continuada dos professores da Educação Infantil é essencial para que se atendam às demandas desta etapa. Compreende-se que a função gestora, mais especificamente, do coordenador pedagógico integra a busca de atualização sobre as mudanças referentes às teorias e práticas pedagógicas, conhecimentos da realidade local, domínio e estudo das leis que constituem

---

5 “A gestão democrática em uma escola tem um sentido amplo, necessitando que na elaboração do projeto político-pedagógico conste um diálogo da comunidade escolar com a comunidade externa, para que haja um maior crescimento na educação” (SILVA; LEÃO, 2018, p. 79).

a primeira etapa da educação básica. Além disso, há a necessidade destes agentes da gestão efetivarem uma reflexão constante sobre o currículo existente nesse campo de atuação, implicando numa autoformação permanente junto às aprendizagens e, também, ao uso das novas tecnologias (ROSA, 2004).

Segundo Libâneo (2004, p.31) “[...] o coordenador pedagógico da escola, deve estimular a participação dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades da formação continuada”. É preciso fazer com que os professores se sintam protagonistas do seu processo de formação continuada, sendo esta atividade inerente ao desempenho construtivo da sua função. Sendo as reuniões pedagógicas importantes momentos de reflexão, planejamento e avaliação da prática docente, a LDB 9394/96 define no Artigo 67, inciso V que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Participar ativamente desses momentos se constitui num direito e dever do professor. Sabe-se que as leis não são suficientes para que se efetivem as demandas da educação, mas são necessários que se constituam meios que possam garantir a formação dos professores na escola com o objetivo de qualificar o ensino. Nas palavras de Leão (2004, p. 62): a formação de professores não se dá exclusivamente nos cursos de formação inicial, (...) essa é apenas uma das dimensões dessa formação; a continuidade da formação de professores deveria ser nas escolas, pois é lá que efetivamente se aprende a ser professor”. Deste modo, o papel da coordenação pedagógica é essencial na organização destes momentos de formação.

## **HISTÓRIAS DE VIDA NA/DA FORMAÇÃO PERMANENTE**

Josso (1999) afirma que é possível compreender que as Histórias de Vida são importante campo para a pesquisa-formação, para uma pesquisa que leva em conta as histórias, trajetórias, percursos que se manifestam na vida e na formação permanente. “Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional” (BURNIER et al, 2007, p. 311). Como trabalho biográfico, “[...] histórias de vida no sentido pleno do termo, para os membros de nossa rede, abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global” (JOSSO, 1999, p. 19). O que corrobora com o que escreve Meneghel (2007) quando diz que “Histórias de Vida são relatos orais, autobiografias, entrevistas em profundidade e outros documentos orais ou testemunhos escritos” (p. 118). Histórias situadas no mundo, mas que também se encontram relacionadas com a ressignificação e a imaginação:

A história de vida devolve a palavra aos silenciosos e aos esquecidos da história e projeta uma iluminação particular ao social; elas tiram a palavra dos lugares de silêncio e rechaçam um ponto de vista enquadrado em sistemas de pensamento exclusivos, redutores e totalitários (MENEGHEL, 2007, p. 119).

História de vida como ato de resgatar a memória – ressignificando-a e como modo de fazer pesquisa que contribui para pensar a compreensão de uma realidade, dos sentidos que são atribuídos a ela. Para Abrahão (2006, p. 150) “narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida”, pois as memórias afetivas estão presentes nos diferentes contextos que estão relacionados com as vivências diárias tanto pessoais como profissionais. Abrahão (2004, p. 211) nos ensina ainda que “ressignificar os fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória consciente de que tentamos capturar o fato sabendo e reconstruindo por uma memória seletiva intencional ou não”. Um outro aspecto

importante sobre história de vida diz respeito a sua riqueza em permitir que o sujeito conte sua posição em relação a outras pessoas, fatos, sentimentos e emoções pelas quais vivenciou e passou no decorrer de sua vida profissional. Na educação, a pesquisa narrativa está sendo muito utilizada nos estudos dos trabalhos acadêmicos. Nóvoa (1993, p. 18) afirma que:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo... encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Nessa perspectiva, vai ao encontro do que a gestora narra da sua história a partir de sua trajetória de vida pessoal e profissional. A história de vida está ligada diretamente com nossos costumes, rotinas e momentos que vivenciamos no espaço escolar, condicionam a um tipo de vida que se desenvolvem e reforçam nesse espaço, por exemplo; valores, expectativas e crenças. Esses momentos em que o professor perpassa por diferentes lugares e tempos ampliam o sentimento de pertencimento e ampliam o seu repertório de experiências a tal ponto que a “[...] identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (MOITA, 2007, p. 115). Portanto, a identidade também passa pela compreensão de quem sou eu, quem é o outro, ampliando os repertórios e as construções de como ser sujeito, assim como a identidade profissional.

## **TRAVESSIAS METODOLÓGICAS E TRILHAS FORMATIVAS**

Entender histórias de vida como processo metodológico, pressupõe as abordagens ligadas à docência e aos fios que conduzem esses conhecimentos baseados nas narrativas, anseios e considerações que esperam o entendimento rico de uma história de vida movimentada pela docência.

Para tanto, perseguiu-se os passos de uma abordagem de pesquisa de cunho qualitativo, vinculado às histórias de vida e às práticas da gestão escolar. A pesquisa está pautada por uma entrevista narrativa com a coordenadora pedagógica, a qual visa entender os processos de humanização e democratização da gestão escolar. De acordo com Abrahão (2001, p. 80):

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica.

Nessa direção, entende-se a metodologia como um processo de memórias de suas práticas escolares que visam delinear o autoconhecimento de si mesmo no processo de formação pessoal e profissional. Esse processo investiga inúmeras possibilidades de construção de um espaço que respeite, entenda e lute pela liberdade humana. Assim as histórias de vida são vistas pela sociedade, como um modo de entendimento das formas de docência.

A entrevista narrativa flexibiliza os aspectos das atividades docentes e principalmente analisa e complementa os processos que interligam a humanização e a democracia. Segundo Bauer e Gaskell (2011, p. 96) “[...] a EN consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes andando através da mobilização do esquema autogerador [...]”.

Um tópico guia não é uma pergunta específica e, sim, a organização de temas para serem comentados pois “em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa” (BAUER; GASKELL, 2011, p. 66). Compreende-se que os tópicos elaborados na realização da entrevista foram bem fle-

xíveis, não se limitando a perguntas fechadas. Conforme Jovchelovitch; Bauer (2011), esse é um ponto positivo da entrevista narrativa: deixar o narrador bastante à vontade para contar sua história, com pouca influência do pesquisador. Os significados dados pela professora a esses tópicos estão descritos no decorrer do trabalho. A partir dos tópicos guia e trocas que ocorreram nas conversas ao longo do processo emergiram as categorias de análise: **Trajetória profissional:** essa categoria está intrínseca nas experiências vivenciadas pela coordenadora pedagógica ao longo de sua trajetória profissional; **Conhecimento e formação:** reflete a formação, conhecimentos adquiridos, inquietudes e desafios enfrentados no decorrer da formação profissional; **Processo formativo da escola:** possibilita refletir sobre os processos formativos da coordenadora pedagógica no decorrer da sua experiência formativa no contexto escolar.

## **TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

A primeira categoria de análise tem por referência a trajetória profissional da colaboradora da pesquisa, a qual possibilita a narrativa de sua trajetória de vida e, com isso adentra num processo de constante autoformação. Para Marquezan, (2015, p. 85) “envolve narração, tomada de consciência de si mesmo e das memórias dos processos de viver, das influências contextuais, sociais, psicológicas e culturais”, que ainda menciona que:

Seguimos, ao encontro da compreensão da complexidade, do valor, no entusiasmo pela busca das trajetórias de vida pessoal e profissional, compreendendo que a realidade social é multifacetária, construída socioculturalmente e por isso mesmo, abarcando emoções, intuições, subjetividades, narradas com a intencionalidade de [res] significar as memórias das ações e acontecimentos vivenciados em diferentes tempos e espaços (MARQUEZAN, 2015, p. 91).

Quanto ao modo de relacionamento com a comunidade escolar, observa-se uma influência muito forte de atenção, cuidado, preocupação e troca de vivências pessoais. Podemos observar no seguinte trecho da fala da coordenadora pedagógica,

[...] são famílias que a gente acaba se envolvendo muito com elas, até por eu ter feito parte da comunidade, [...] famílias que tiveram seus filhos, seus netos, mães que estudaram na escola e agora trazem seus filhos pra essa escola, [...] a gente acaba criando laços de amizades com as famílias. Às vezes, trago coisas da minha vida pessoal, pra ajudar elas porque as mães chegam pra gente relatando coisas da vida pessoal delas e tentando desabafar com a gente, não é só a questão educacional, a gente acaba sendo um ponto de apoio para essas famílias. [...] Então, é uma comunidade bem unida no geral, uma comunidade que ajuda bastante a escola como um local de referência para muitas coisas, [...] vejo essa relação de proximidade como forma de construir uma valorização do professor, principalmente o professor de Educação Infantil que geralmente é visto como aquele que cuida [...](Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

Constatamos que a coordenadora pedagógica tornou-se, ao longo do seu percurso pessoal e profissional, uma referência para a comunidade escolar porque é participante, atenciosa e atua com determinação ao que for preciso para o melhor da comunidade escolar, também valoriza a história de pertencimento à comunidade local em que passou toda sua infância, seu contexto de reencontrar pessoas que fizeram parte da sua vida, das suas origens e da sua profissão. Em relação à decisão de ser coordenadora pedagógica, sua narrativa se remete ao convite realizado pela diretora da escola que admirava seu trabalho e pela sua determinação em mudanças na prática profissional tanto em sala de aula como no cargo de professora responsável, mesmo se sentindo inexperiente, sentia-se acolhida pelas colegas, por ser dinâmica e persistente. A decisão de estar na coordenação pedagógica, conforme a narrativa da colaboradora, veio em função da sua prática nos projetos desenvolvidos na escola e de sua persistência em desenvolvê-los, assim como em auxiliar no trabalho pedagógico das professoras, de forma a facilitar e envolvê-las em projetos.

[...] sentava junto e pensava junto as ações dela. [...] sempre tentei me colocar como alguém que está ali para ajudar e outra coisa que me marcou muito também foi a certificação da escola no Programa Escolas Associadas da Unesco, que foi a partir de um projeto que eu tinha na sala de aula, enquanto eu estava coordenadora e professora da sala de aula (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

Percebemos a importância da relação interpessoal para poder realizar um trabalho coeso que alcance os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico. Para Leão (2004, p. 64) “As relações interpessoais têm um peso enorme no processo de aprender e ensinar”. Quanto ao modo de como percebe a gestão escolar e função de coordenadora pedagógica, a narrativa se refere a uma gestão pautada no diálogo, no olhar e em assumir papéis diferentes, fortalecendo cada vez mais os laços de convívio no trabalho.

[...] a gestão sempre teve esse perfil de fazer, diretora, coordenadora sempre conversar junto com a professora, alguma situação que não tá legal, que precisa melhorar né, então a gente sempre teve esse perfil de sentar junto e conversar. Essas conversas também me fortaleceram. [...] Mas por outro lado a gente tem uma visão geral da escola, do todo da escola quando a gente participa de tudo, tem esse outro lado também quando a gente aprende muito sobre a parte mais burocrática do trabalho. [...] acho que a gente se constrói como coordenadora a partir dessas relações que a gente vai vivenciando (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

As demandas da gestão escolar estão relacionadas com as atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, ampliando para além do contexto escolar, por isso a importância de cada um ter uma visão próxima de cada função para participar nas melhorias como profissional de educação, assim como colaborar na construção de novas práticas e novos saberes profissionais.

O sentimento de pertencimento da coordenadora pedagógica ao grupo da escola fica visível quando ela se coloca no lugar de suas colegas e o envolvimento com a comunidade escolar, nas questões emocionais e sociais presentes no dia a dia da escola. Antunes (2011, p. 23), assim afirma: “acredito que o fator fundamental, em toda carreira profissional, não só a docente, constitui-se nesta vontade constante de aprender, amar, descobrir. São os desejos em conhecer que nos tornam ávidos humanos.” A organização e o trabalho do coordenador pedagógico acontecem a partir do movimento que é realizado no espaço escolar. Significa

que, com a coletividade e reflexão, com o distanciamento e aproximação dos envolvidos e espaços sobre nós e a nossa prática. Para Leão (2009):

Todas as pessoas desenvolvem maneiras de viver e sobreviver graças à sua capacidade permanente de aprender. Por ser essa uma atividade tão importante para a sobrevivência dos seres humanos, o próprio homem criou formas de organização, como a instituição escolar, para que as aprendizagens se tornassem cada vez mais eficientes (LEÃO, 2009, p. 21).

A organização de uma escola perpassa pela gestão democrática e pela proposta pedagógica, ela é a bússola que orienta toda a escola. Verificamos que a escola trabalha com projeto, pois acredita que desperta no professor, na criança e em todos os envolvidos uma rede de saberes, troca de experiências em que todos são protagonistas do processo.

## **PROCESSO FORMATIVO NA ESCOLA**

Compreendemos as organizações e os processos de formação continuada no espaço escolar e, neste sentido, analisamos por meio da narrativa obtida com a coordenação pedagógica, a sua rotina de trabalho para *a priori* chegar nos processos formativos organizados pela escola. Num primeiro momento, percebemos que a coordenadora tem um sentimento de pertencimento quando relembra de como se envolve na rotina da escola e percebe que é gratificante estar presente ali e como sua presença difere na rotina escolar. Inicia sua narrativa expondo tenta organizar a semana:

[...] eu tento organizar o que tenho que fazer naquela semana, geralmente eu tenho uma organização para sentar, planejar com as professoras, também tem um momento que eu sento para planejar a reunião de quarta-feira. [...] Então, é professora que falta, estagiária que falta e a gente tem que sair correndo atrás de alguém para substituir, essas coisas, elas quebram a nossa rotina daquele planejamento. [...] mas por outro lado a gente aprende a lidar com isso aí também (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

Mesmo com tantas mudanças no planejamento da coordenação da escola, observamos que busca harmonizar e tornar essa rotina mais agradável para que

não prejudique o andamento de todos no processo escolar. Conforme a coordenadora pedagógica, os processos formativos acontecem por meio de reuniões, que ocorrem todas às quartas-feiras no turno da manhã das 10h às 12h e de tarde das 15h às 17h, “[...] a gente tem reunião que a gente trabalha algum texto, tem alguns recados, algumas coisas para decidir com as professoras”. São momentos para refletir sobre legislação, resoluções, aspectos mais direcionados ao trabalho pedagógico da professora. Nesse sentido, “os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente” (ANTUNES, 2011, p. 31). Outro momento de formação é organizado no sábado pela manhã, pois é um momento em que a escola proporciona encontro com todos: professores, funcionários, merendeira, serviços gerais, estagiários e equipe diretiva.

[...]essa formação geralmente vai toda manhã de sábado, das 8h ao meio-dia, uma vez por mês, parte de um projeto que a gente organiza no início do ano. O projeto para formação continuada, só que esse projeto é aberto, porque como a gente vai identificando as necessidades das professoras conforme vai iniciando as atividades do ano letivo (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

A partir das ideias de Antunes et al (2001, p. 39), os professores em serviço precisam de uma formação continuada, embasada por uma política educacional mais flexível, que possibilite apoio a essa (re) construção profissional a partir da reflexão do saber da experiência. Portanto, a importância de participar de grupos de estudos e pesquisa, de espaço de trocas, por meio de leituras, discussões, nos forma como seres humanos e como professores. Nesse processo de organização, a narrativa da coordenadora pedagógica deixa bem claro como acontecem todos os momentos:

[...] num primeiro momento a gente sempre organiza uma sensibilização. São professoras, estagiárias e funcionárias não dá assim pra ser uma coisa específica da área da Pedagogia, tem que ser uma coisa que atinja a todo mundo, que sensibilize todo mundo. Então, a gente tenta trazer alguma coisa que resgate uma coisa da vida delas pra elas entenderem o que a gente faz

aqui dentro. O principal, o básico, das formações é que todos entendem o que se faz numa escola de Educação Infantil. [...] Depois a gente entra numa parte um pouco mais teórica, traz um texto pra elas, um vídeo, um filme, um documentário, que aborda aquele tema. Depois disso, a gente sempre tem uma parte de dividir em grupo para formar grupos menores para discutirem aquela situação com as colegas. Faz grupos mistos, estagiárias com professor, com funcionárias, todos ali são iguais ninguém é mais do que ninguém, [...] o grupo e externaliza tudo o que entendeu daquilo que estudou e vivenciou naquele dia que é pra consolidar o trabalho da manhã (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica)

A escola estimula a formação continuada dos professores no local de trabalho que passa a ser um momento de compartilhar significados com sentido de investigação e de busca de novos caminhos. As mudanças na prática fortalecem a identidade e autonomia do professor, pois não servem para afastar o professor do contexto cultural de atuação profissional, mas “ao contrário, visualizando melhor os saberes, ele pode, sim, lançar mão daqueles necessários a uma prática que privilegie uma troca mais democrática com seus alunos” (LEÃO, 2004, 17). Em relação aos desafios e dificuldades que enfrenta, narra que são poucos, percebe mais na questão de mudar a forma como trabalha em sala de aula “[...] esse é o maior desafio nas formações da gente: tentar mudar essa visão das pessoas, fazerem elas refletirem. Porque elas acham: ah, eu sempre fiz desse jeito, porque eu vou mudar?”. Da mesma forma, narra sobre a desmotivação e considera que são casos atípicos: “[...] a gente tem uma conversa mais direta, mais pessoal, assim, para entender” (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica). Segundo a coordenadora, uma forma de auxiliar as professoras com algum problema é:

[...] tenta ver o que está acontecendo. A gente fez até encaminhamento para psicólogo. A gente tenta buscar outras alternativas, tenta trabalhar num ambiente de positividade, tenta trazer coisas assim que tragam positividade pro professor [...]. Então, a gente tenta ajudar nesse sentido, mas mais nessa linha de tentar entender o profissional e motivar ele, procurar ajuda externa quando foge ao nosso alcance, do que a gente pode fazer por ele. (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica)

Em suma, a coordenadora expõe os sentimentos de como acredita que é o papel do coordenador pedagógico dentro do espaço escolar: “o papel do coordenador é identificar essas dificuldades das professoras no dia a dia” (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica) e, dessa forma, tem o papel de promover a reflexão e a aprendizagem em equipe, organizar o pensamento e gestar a ação do grupo no espaço escolar. Também precisa estar sempre pronto para aprender o tempo todo, pesquisar, investigar sobre a própria atuação, usando a criatividade, sensibilidade, contando com a capacidade de interagir com todos os segmentos envolvidos na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A seguir apresentamos as principais considerações a partir da pesquisa que teve como objetivo compreender como a coordenação pedagógica oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola. Quando buscamos compreender como a coordenadora pedagógica oportuniza a formação continuada dos professores de Educação Infantil em seu local de trabalho, foi possível perceber sentimentos de pertencimento na escola por meio da sua trajetória de vida, o que nos fez refletir sobre a importância de rememorar e compartilhar momentos vivenciados na formação profissional e no cotidiano escolar que constroem nossa identidade profissional. Ao buscar entender como se dá a formação continuada por meio da narrativa da colaboradora, foi possível conhecer as experiências e as vivências, bem como as emoções, a superação e a formação que acontecem no espaço escolar. A narrativa da coordenadora pedagógica, proporcionou momentos de história de vida compartilhada, sua narrativa nos impulsiona a realizar novos sonhos em relação à formação continuada de professores, pois percebemos que há um movimento pessoal e coletivo constante e efetivado pelo diálogo e pela escuta para uma escola que busque alcançar os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico e uma gestão democrática.

Um aspecto que chamou a atenção foi a riqueza, na história da coordenadora pedagógica, sobre a vontade e determinação em estar sempre disposta a ouvir e mediar com intervenções que enriqueçam o trabalho pedagógico das professoras, assim como desenvolver formações que venham ao encontro das expectativas das mesmas, da escola e da comunidade. Portanto, as experiências vivenciadas nesta pesquisa, contemplaram o objetivo, pois a trajetória de vida narrada pela colaboradora revelou saberes e experiências presentes no cotidiano escolar, assim como, contribuições para a história dos que lutam por uma educação pública de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **História e Histórias de Vida** - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa autobiográfica – tempo, memória e narrativas**. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

\_\_\_\_\_. (Org.). *As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do Método (Auto) biográfico*. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, pp. 149-170.

ANTUNES, H. S. et al. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. 1. ed. Santa Maria, RS: Editora Universitária, v. 1. 86p. 2001.

**Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BURNIER, S. et al.. *Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional*. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. p. 343-358, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

JOSSO, M-C. História de vida e projeto: a história de vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

LEÃO, D. O. de. **Memórias e saberes de alfabetizadoras:** representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras. UFSM: Santa Maria, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria: Faculdade de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: Formação, saberes e práticas docentes.** Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. **A Gestão Participativa na Escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUEZAN, L. I. P. **Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res] significações.** Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria 2015. 328 p.

MENEGHEL, S. N. Histórias De Vida – notas e reflexões de pesquisa. **Athenea Digital** - núm. 12: 115-129, 2007.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública.** SP: Ática, 2006.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SILVA, M. L. L. da; LEÃO, D. O. de. A gestão escolar democrática e o princípio de valorização e reconhecimento do trabalho do professor. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, vol. 7, núm. 16, Setembro-Dezembro, pp. 77-90, 2018.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. atual. Fortaleza: EdUECE, 2015.

doi: 10.48209/978-65-84959-08-3

---

## **CAPÍTULO 3**

---

# **DE LAGARTA A BORBOLETA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COMO ECDISONA NECESSÁRIA À METAMORFOSE**

**Patrícia Petitinga Silva<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Bacharela em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), mestra em Ecologia e Biomonitoramento (UFBA) e doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É professora da Licenciatura em Biologia da UFRB e do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7724-5458>.

**Resumo:** O texto apresenta reflexões sobre minhas práticas de leitura para discutir como me aproximei, fiz uso e me apropriei dos textos lidos. Pretendi também compreender como as experiências de leitura ganharam sentido a partir das transformações por que passei e como aprendi a partir de minhas próprias marcas sócio históricas. Como o ato de ler pode ser entendido a partir de três polos - uma competência herdada, aquele que foi ensinado a ler e a autodidaxia -, busquei entender como eles marcam minhas representações de leitura e meu desenvolvimento e crescimento como pessoa. O trabalho discute, ainda, como a leitura do mundo, a partir da música, precede a leitura da palavra, em uma mistura de ritmo e palavras que produzem sentido, criam realidades e podem funcionar como potentes mecanismos de subjetivação. Sustenta também que a leitura obrigatória pode ser inócua, principalmente quando a história contada não tem relação com o mundo do leitor, já que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

**Palavras-chave:** Experiências leitoras; Memórias; Autobiografia.

## **INTRODUÇÃO**

Observem as filas, um dos pequenos cancros da civilização contemporânea. Bastaria um livro para que todos se vissem magicamente transportados para outras dimensões, menos incômodas. É esse o tapete mágico, o pó de pirlimpimpim, a máquina do tempo. Para o homem que lê, não há fronteiras, não há correntes, prisões tampouco. O que pode ser mais subversivo do que a leitura? (GRAMMONT, 1999, p. 73).

Ao ler Grammont, penso: a leitura subverte-me? Ou seja, ela me possibilita ir contra a ordem estabelecida, perverter-me, alterar-me (AULETE, 2009)? Que representações de leitora tenho de mim mesma? Como as histórias das práticas de leitura são capazes de traduzir “o modo como os leitores se aproximam, fazem uso e se apropriam de um texto” (MORAES, 2011, p. 173), procurarei, ao longo desses “rascunhos de mim” (SOUZA; CORDEIRO, 2010), resgatar minhas histórias de leitura para tentar entender como elas repercutem sobre os modos como me percebo leitora. Não pretendo com isto dar à narrativa uma dimensão utili-

tária, ainda que, para Benjamin (1993), a natureza da verdadeira narrativa tenha sempre em si uma dimensão utilitária, às vezes de forma latente.

Pensar em práticas de leitura como experiências supõe refletir sobre o que significam os acontecimentos vividos, pois uma experiência não nos deixa indiferente, ela nos implica, nos afeta e nos marca (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010). A atribuição de sentido ao que foi vivido, a partir do processo de reflexividade, é o que faz dele uma experiência. Assim, como explicam Souza e Cordeiro (2010, p. 227), “as experiências de leitura ganham sentido quando o sujeito se transforma e aprende a partir de suas próprias marcas sócio históricas”. Deste modo, narrarei minhas trajetórias de leitura e adotarei essas práticas como estimuladoras do desenvolvimento, de um processo de metamorfose pessoal.

Da mesma maneira que as lagartas produzem a ecdisona, um hormônio que contribui para sua transformação em imagos (os adultos), em diferentes fases de desorganização e organização, vejo as experiências de leitura como esse hormônio que nos estimula a crescer, nos revolve, nos perverte, nos subverte. Tal como as *Metamorfoses* de Ovídio (2003) nos mostram um mundo em constante mutação, o crescimento e desenvolvimento de um inseto são possíveis por conta das transformações por que passa na forma e estrutura do corpo ao longo da vida. Nesses animais, existem três padrões distintos de metamorfose: ametábolo, hemimetábolo e holometábolo (RUPPERT; FOX; BARNES, 2005).

As traças apresentam o padrão ametábolo, no qual o desenvolvimento é direto, simples, ou seja, o animal recém-eclodido do ovo se assemelha ao adulto e, dessa forma, cresce sem metamorfose. As traças são consideradas importantes pragas em áreas urbanas, infestando roupas, papéis, tapeçarias, estofados e... livros! As traças dos livros estão entre os insetos mais primitivos conhecidos pelo homem. Sim, a metamorfose é fundamental! Penso em um homem que não foi capaz de se transformar através da leitura. Que pessoa ele terá se tornado?

No padrão hemimetábolo, insetos como a libélula e o gafanhoto realizam metamorfose incompleta. A larva, depois de eclodir do ovo e passar por uma modificação parcial, se transforma na forma juvenil, imatura - a ninfa -, que se assemelha muito ao adulto. As libélulas são insetos carnívoros e atacam outros insetos para se alimentar. O gafanhoto só anda em bandos e é considerado uma das piores pragas da agricultura brasileira, pois como é capaz de comer, por dia, o correspondente a seu peso, causa danos em áreas muito grandes. Se é verdade que as experiências de leitura transformam o indivíduo, vejo que esta metamorfose não pode ser parcial, sob pena de que estas experiências deixem de ter sentido, de que a leitura tenha apenas o significado de decifração dos sinais impressos sem, entretanto, transformar completamente o leitor.

As joaninhas, abelhas, borboletas e mariposas, esses sim, são insetos que apresentam metamorfose completa (padrão holometábolo), caracterizada por uma série de transformações pelas quais precisam passar para atingir o estado adulto. Uma possível vantagem associada a este padrão é que animais com duas (ou mais) formas bem distintas podem explorar novos recursos e um leque maior de habitats, minimizando a competição entre jovens e adultos. Assim como uma borboleta é capaz de tirar proveito do meio, à medida que se transforma de lagarta a imago, um homem que tem acesso a fontes bibliográficas diferentes vai construindo um conjunto de modalidades de leitura diversas, em um território de leitura como práticas culturais plurais.

Para Fraisse, Pompougnac e Poulain (1997), podemos pensar no ato de ler a partir de três polos: aquele que sempre soube ler, ou seja, uma competência herdada; aquele que foi ensinado a ler; e a autodidaxia, a capacidade de aprender sozinho. Ao ler, recentemente, esses autores, me deparei pensando que talvez traga, em minhas representações de leitura, uma mistura desses polos, como em uma metamorfose completa em que as experiências de leitura se traduziram no hormônio necessário ao meu desenvolvimento e crescimento como pessoa.

## A LAGARTA ECLODE DO OVO E TEM COMO METAS ALIMENTAR-SE E CRESCER

Do mesmo modo que Lontra (2006, p. 73), “não recorro de como ocorreram os meus primeiros passos na leitura do mundo, do fabuloso livro da vida [...]” Minha mãe conta que, um dia, foi ao salão de beleza e me levou junto com ela. Eu tinha seis anos. Em meio ao barulho de secadores de cabelo e pessoas conversando, cheguei junto a ela com uma revista em quadrinhos que uma funcionária do salão havia me dado para que *brincasse de ler*. Ela conta que comecei a soletrar uma palavra e que, depois, dei a revista para ela ver. Ao constatar que tinha lido a tal palavra, coisa que ainda não havia feito, pelo menos em sua frente, foi um alvoroço só dentro do salão.

Minha mãe é professora de Língua Portuguesa e, assim, cresci em meio aos livros. À noite, após um dia inteiro de aulas, ela sempre estava lendo um de seus livros. Hoje sei que, como seus alunos deveriam ler os livros indicados pela escola, ela também os lia, para dar conta de acompanhar as trajetórias leitoras deles. Mas também lia *os seus livros*, aqueles que ela havia escolhido, em uma prática intensa de leitura e construção de saberes. Então, teria eu herdado uma competência leitora?

Minha filha, Alice, hoje tem dezoito anos e é uma leitora voraz. Sempre foi, desde pequeninha. Escolhi esse nome para que ela me permitisse entrar no país das maravilhas, mas vejo que é ela quem, a cada dia, através da leitura, penetra nesse universo mágico. Sem dúvida,

[...] os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia. Nos transportam a paraísos misteriosos, nos fazem enxergar unicórnios azuis e palácios de cristal. Nos fazem acreditar que a vida é mais que um punhado de pó em movimento. Que há algo a descobrir. Há horizontes para além das montanhas, há estrelas por trás das nuvens. Estrelas jamais percebidas. (GRAMMONT, 1999, p. 72).

Minha mãe é a grande responsável por esse gostar de ler de Alice. Sempre incentivou sua leitura. Ainda bebê, ganhava livrinhos de plástico, os quais adorava, tomava banho com eles, deitava em cima, eram amigos íntimos. Minha mãe sempre leu várias histórias para ela. Por isto concordo com Moraes (2011), o interesse pela leitura pode nascer dos momentos de leitura em família. Minha mãe conta que também leu muitas vezes para mim.

Minha mãe não estimulou somente o gostar de ler de Alice. Fez isto com todos os netos, inclusive Mateus, meu filho caçula. Quando Mateus tinha uns dois anos, não podia ver uma revista ou livro que pegava para folhear. A cada nova página, perguntava sempre “que é isso, mãe?” e, ao ouvir minha resposta, questionava “por quê?”. Grammont (1999) tem razão! A leitura é subversiva, nos inquieta, nos faz sonhar, nos torna humanamente curiosos.

Não me lembro de ter tido o desejo, a ansiedade de ir à escola pela primeira vez, como nos relatos (auto)biográficos de alunos lidos por Catani, Bueno e Sousa (2000). Não tinha irmãos mais velhos para invejar nem me lembro de ter visto crianças uniformizadas passando pela rua. Mas fui para a escola Recanto de Fadas quando ainda tinha três anos. As fadas são seres mitológicos com o poder mágico de influir no destino das pessoas. Elas apresentam *asas de libélulas* e utilizam uma *varinha de condão* para realizar encantamentos. Que maravilha! Influenciada desde pequenina por essas deusas do destino com asas de insetos, uma mistura de metamorfose e subversão.

Porém, quando cheguei à alfabetização, penso que um pouco do encantamento foi perdido... Fui introduzida ao método fônico da *Casinha Feliz* e, embora não me recorde de nenhum desencantamento naquela época, concordo com Ferreira (1987) que a redução do processo de alfabetização à simples memorização de um conjunto de correspondências grafofônicas reduz também a aprendizagem do sistema de escrita à mera aprendizagem de um código, tendo-se uma possível

linha direta para o analfabetismo funcional. Por isso Soares (2004) explica que não pode haver um único método para a aprendizagem inicial da língua escrita, é preciso que o professor lance mão de múltiplos métodos para atender às especificidades das crianças.

Lembro-me de que, bem pequenininha, tinha vários disquinhos coloridos de histórias infantis: Festa no Céu (BARRO, 1960a); História da Baratinha (BARRO, 1960b); A Formiguinha e a Neve (BARRO, 1960c); A Cigarra e a Formiga (BARRO, 1960d); O Chapeuzinho Vermelho (BARRO, 1960e); A Gata Borracheira (BARRO, 1960f); Branca de Neve e os 7 Anões (BARRO, 1960g); Pinocchio (BARRO, 1960h); Os 3 Porquinhos (BARRO, 1961) e tantos outros. Ouvia as historinhas numa vitrolinha portátil colorida, com duas caixas de som que se transformavam em uma maletinha vermelha.

Também ouvia o disco Os Saltimbancos (BACALOV, 1977), fruto de um musical infantil e que meus pais me deram de presente. O musical, inspirado no conto Os Músicos de Bremen, com texto de Sérgio Bardotti, músicas de Luiz Enríquez Bacalov e tradução e adaptação de Chico Buarque, era uma alegoria política na qual o jumento representava a Intelligentsia - os trabalhadores intelectuais -, a galinha, a classe operária, o cachorro, os militares e a gata, os artistas. O barão, inimigo dos animais, era a personificação da elite, os detentores do meio de produção. Ouvia e cantava:

Au, au, au. Hi-ho hi-ho  
Miau, miau, miau. Cocorocó  
O animal é tão bacana  
Mas também não é nenhum banana  
Au, au, au. Hi-ho hi-ho  
Miau, miau, miau. Cocorocó  
Quando a porca torce o rabo  
Pode ser o diabo  
E ora vejam só  
Au, au, au. Cocorocó  
Era uma vez  
(E é ainda)

certo país  
(E é ainda)  
Onde os animais  
Eram tratados como bestas  
(São ainda, são ainda)  
Tinha um barão  
(Tem ainda)  
Espertalhão  
(Tem ainda)  
Nunca trabalhava  
E então achava a vida linda  
(E acha ainda, e acha ainda) [...]  
Quando o homem exagera  
Bicho vira fera  
E ora vejam só  
Au, au, au. Cocorocó [...]  
Mas chega um dia  
(Chega um dia)  
Que o bicho chia  
(Bicho chia)  
Bota pra quebrar  
E eu quero ver quem paga o pato  
Pois vai ser um saco de gatos [...]  
(BACALOV, 1977a).

Não sei se, naquela época, já entendia o que todas aquelas historinhas estavam contando, mas, assim como Freire (1989), também acredito que a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. E que mundo de fantasia e subversão!

[...] Junte um bico com dez unhas  
Quatro patas, trinta dentes  
E o valente dos valentes  
Ainda vai te respeitar  
Todos juntos somos fortes  
Somos flecha e somos arco  
Todos nós no mesmo barco  
Não há nada pra temer  
- Ao meu lado há um amigo  
Que é preciso proteger  
Todos juntos somos fortes  
Não há nada pra temer  
Uma gata, o que é que é?  
- Esperta  
E o jumento, o que é que é?  
- Paciente

Não é grande coisa realmente  
Prum bichinho se assanhar  
E o cachorro, o que é que é?  
- Leal  
E a galinha, o que é que é?  
- Teimosa  
Não parece mesmo grande coisa  
Vamos ver no que é que dá  
Esperteza, Paciência  
Lealdade, Teimosia  
E mais dia menos dia  
A lei da selva vai mudar [...]  
(BACALOV, 1977b).

Mais tarde, lembro bem. Cantava aquelas músicas como quem levantava uma bandeira. Entre os anos de 1983 e 1986, Balão Mágico era um programa infantil com altos índices de audiência. Além de escutar as músicas durante o programa, meus pais me deram um dos discos do grupo musical infantil, A Turma do Balão Mágico. Como estudava à tarde, passava as manhãs cantando:

[...] Superfantasticamente!  
As músicas são asas da imaginação  
É como a flor e a semente  
Cantar que faz a gente  
Viver a emoção  
Vamos fazer a cidade  
Virar felicidade  
Com nossa canção  
Vamos fazer essa gente  
Voar alegremente  
No nosso balão!  
Sou feliz, por isso estou aqui  
Também quero viajar nesse balão!  
Super fantástico!  
No Balão Mágico!  
O mundo fica bem mais divertido! [...]  
(BALLESTEROS; POÇAS, 1983).

Ouvir aquelas músicas tinha um significado enorme para mim. A leitura daquelas palavras, misturada com a leitura de mundo, ganhavam um sentido que me alimentava, me fazia crescer, assim como uma lagarta que vai ganhando forma em seu processo de fitofagia.

[...] Se enamora  
Quem vê você chegar com tantas cores  
E vê você passar perto das flores  
Parece que elas querem te roubar  
Se enamora  
Quem vê você chegar com tantos sonhos  
E os olhos tão ligados nesses sonhos  
Tesouros de um amor que vai chegar [...]  
(GAROFALO et al., 1984).

Apaixonava-me não sei bem por que ou por quem. Era uma mistura de ritmo e palavras que produziam sentido, criavam realidades e às vezes funcionavam como potentes mecanismos de subjetivação (LARROSA, 2002). Essas experiências estavam deixando marcas e havia nelas algo que carregava suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio saber, ainda que nem sempre saibamos ou possamos expressar (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010).

Depois veio outro grupo musical, o Trem da Alegria, que fez sucesso entre o público infantil e juvenil nos anos de 1985 a 1992. E eu continuava descobrindo as palavras através da música:

Eu quis saber da minha estrela-guia  
Onde andaria meu sonho encantado  
Fada-madrinha, vara de condão  
Esse meu coração sonhando acordado  
Vai nos levar para um mundo de magia  
Onde a fantasia vai entrar na dança  
E quando o brilho do amor chegar  
Eu quero é mais brincar, melhor é ser criança  
Uni duni duni tê, ô ô ô ô  
Salamê mingüê, ô ô ô ô  
Sorvete colorê  
Sonho encantado onde está você? [...]  
(SULLIVAM; MASSADAS, 1985).

Naquela época, a magia e a fantasia sempre estavam presentes nas letras das músicas que escutava. Eram histórias que me faziam sonhar, imaginar e ter fantasias. Faziam-me acreditar que a vida pode ser tal qual a imaginamos e que sempre há algo a descobrir.

Em 1985, Tancredo Neves, primeiro presidente civil após o Golpe de 64, assinou o fim do regime militar e o princípio da redemocratização do país. Nesse mesmo ano, uma emenda constitucional restituiu eleições diretas para a presidência da República e, no ano seguinte, o Trem da Alegria cantou isso em uma de suas músicas.

[...] Hoje acordei e ouvi no rádio  
 Alguém dizia que o mundo ia mal  
 Que entre dois mil e um e dois mil e dez  
 Já era a Terra numa guerra final  
 Eu sou o fera, o fera neném  
 Olha só o mundo que a gente tem  
 Eu sou o fera, o fera neném  
 Se eu for presidente, você vai se dar bem [...]  
 (CANTUÁRIA; MESQUITA, 1986).

Estamos em 2022 e, ainda bem, não tivemos uma guerra final em 2010. Era tudo imaginação! Não estava me preparando para ser uma cidadã do futuro; naquele momento eu era uma criança cidadã impulsionada por outras crianças que faziam parte do *Trem da Alegria* e nos levavam a acreditar que tudo daria certo, bastava implicar-se. Como a lagarta em seu longo período de desenvolvimento, eu só fazia crescer alimentada pelas histórias contadas através da música. Sou baiana, soteropolitana, terra do axé, do pagode e do arrocha, e hoje me preocupo com as histórias que as crianças da minha terra têm ouvindo nas *músicas infantis*...

Cresço e descubro Raul Seixas, ainda vivo. Ele me dizia que poderia ser quem quisesse ser, eu era uma metamorfose ambulante. Entrando na adolescência, essa história fazia todo sentido:

Prefiro ser  
 Essa metamorfose ambulante  
 Eu prefiro ser  
 Essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião  
 Formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião

Formada sobre tudo  
Eu quero dizer  
Agora, o oposto do que eu disse antes  
Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
Sobre o que é o amor  
Sobre o que eu nem sei quem sou  
Se hoje eu sou estrela  
Amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio  
Amanhã lhe tenho amor  
Lhe tenho amor  
Lhe tenho horror  
Lhe faço amor  
Eu sou um ator  
É chato chegar  
A um objetivo num instante  
Eu quero viver  
Nessa metamorfose ambulante [...]  
(SEIXAS, 1973).

Conheço, através de Raul, o Rock ‘n’ Roll e toda a sua força de contestação. Tomei-o para mim em uma paixão arrebatadora, mas depois vieram muitos outros, como Legião Urbana, Titãs, Janis Joplin, Jimi Hendrix... e, assim, foram anos em que o rock era o alimento da alma, a experiência que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Há muito tempo atrás, na velha Bahia  
Eu imitava Little Richard e me contorcia  
As pessoas se afastavam pensando  
Que eu tava tendo um ataque de  
Epilepsia (de epilepsia)  
No teatro Vila Velha,  
Velho conceito de moral  
Bosta Nova pra universitário,  
Gente fina, intelectual  
Oxalá, oxum dendê oxossi de não sei  
o quê. (de não sei o quê)  
Oh, rock’n’roll, yeah, yeah, yeah,  
That’s rock’n’roll [...]  
E pra terminar com esse papo

Eu só queria dizer  
 Que não importa o sotaque  
 e sim o jeito de fazer  
 Pois há muito percebi que  
 Genival Lacerda tem a ver  
 com Elvis e com Jerry Lee (Elvis e Jerry Lee) [...]  
 (SEIXAS; NOVA, 1989).

Minha mãe, além de ser professora de Língua Portuguesa, é uma *santa*. Tirá-la do seu prumo não é coisa fácil. Por isso, durante a adolescência, não me lembro de ter tido brigas homéricas com ela. Com meu pai, entretanto, a coisa era diferente. Taurino como eu, meu pai faz aniversário um dia depois do meu. É teimoso e bastante rígido, mas, uma característica que lhe é particular – o machismo – amplificavam nossos desentendimentos. Raul, nestes momentos, também me consolava, pois via que aquela não era uma mágoa somente minha.

[...] Pai eu já tô crescidinho  
 Pague prá ver, que eu aposto  
 Vou escolher meu sapato  
 E andar do jeito que eu gosto  
 E andar do jeito que eu gosto  
 Por que cargas d'águas  
 Você acha que tem o direito  
 De afogar tudo aquilo que eu  
 Sinto em meu peito  
 Você só vai ter o respeito que quer  
 Na realidade  
 No dia em que você souber respeitar  
 A minha vontade  
 Meu pai  
 Meu pai [...]  
 (SEIXAS, 1977).

A esta altura, na escola, já havia lido vários livros indicados nas listas de material escolar, mas não me recordo de nenhum. Minha mãe era assinante do Círculo do Livro, um *sistema de clube* onde a pessoa era indicada por algum sócio e, então, recebia uma revista quinzenal com vários títulos a serem escolhidos para a compra de, pelo menos, um livro. Certa vez, quando chegou lá em casa o catálogo quinzenal, não tive dúvidas ao ler a sinopse do livro *Eu, Christiane F., 13 Anos, Drogada, Prostituída...* (HERMANN; RIECK, 1978). Depois de muito

questionada sobre minhas intenções com o livro, convenci minha mãe a comprá-lo. Não sei o que, verdadeiramente, me fez querer ler aquele livro. Talvez o fato de que também era uma garota com 13 anos ou a curiosidade sobre as drogas e a prostituição. Sem dúvidas, o livro era subversivo! Emprestei-o para todas as minhas amigas e nem sei onde ele acabou parando...

Do Círculo do Livro, minha mãe também comprou para ler Olga (MORAIS, 1985). Li a sinopse e não hesitei, iria ler o livro, mais uma biografia revolucionária. Chorei quando Olga morreu numa câmara de gás do campo de concentração nazista. Já estava em um instar larval avançado, não era mais criança.

No Ensino Médio, tive que ler todos aqueles livros que caíam no vestibular e responder aos suplementos que os acompanhavam: O Cortiço (AZEVEDO, 1987); Iracema (ALENCAR, 1991a); Senhora (ALENCAR, 1991b); A Moreninha (MACEDO, 1991a); Vidas Secas (RAMOS, 1991); Dom Casmurro (ASSIS, 1992); Memórias de um Sargento de Milícias (ALMEIDA, 1992)... Lembro-me vagamente de uma ou outra história. Elas não faziam sentido para a “Geração X”, para a minha geração que era fascinada por bermudões e camisas flaneladas. Para essa geração, os livros não eram instrumentos sagrados de aprendizagem. Sanches Neto (2004) tem razão,

Toda forma de leitura obrigatória é inócua, mesmo quando o livro é muito bom. Como não acredito na prioridade cronológica, que faz com que este ou aquele tempo seja melhor do que outros, não acho que o leitor deva primeiro ler os clássicos para depois se dedicar aos contemporâneos – ou vice-versa. O critério de escolha de leitura não pode ser este [...] (SANCHES NETO, 2004, p. 122).

Aqueles mundos das histórias contadas nos livros de literatura não tinham relação com o meu mundo. Então, o grande papel do leitor seria o de não ler, recusar autores e ideias da moda, ainda que corresse o risco de ser apontado como desatualizado (SANCHES NETO, 2004)? Procuro, mais uma vez, entender o que aconteceu em Freire (1989) e ele explica que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

Ainda, sobre esta relação entre o texto e o contexto, Arfuch (2010, p. 132, grifo da autora), apoiada em Jacques Derrida, também nos faz compreender que “[...] não há texto possível fora de um contexto, inclusive, é esse último que permite e autoriza a *legibilidade* [...]”. Assim como Sanches Neto (2004), penso que um bom livro devia ser capaz de me atrair em meio aos milhares de outros livros.

Nesta época, dois livros me atraíram: *As Vítimas Algozes* (MACEDO, 1991b) e *Raul Seixas – Uma Antologia* (PASSOS; BUDA, 1992). O primeiro livro era organizado em três histórias que mostravam como os escravos podiam se tornar algozes de seus senhores. Lembro-me de que, ao ler aquelas narrativas, senti uma sensação de medo diante da troca de maldades entre senhores e escravos. O segundo trazia depoimentos de amigos e do próprio Raul, além da sua discografia completa, com as letras das músicas. Uma leitura para quem é fã e deseja conhecer detalhes sobre as trajetórias de vida e profissional de seu ídolo.

Do mesmo modo que a lagarta, havia me alimentado, por um longo período, através de diferentes práticas. A leitura havia me desenvolvido, mas ainda era preciso a transformação.

## **CRISÁLIDA: O REPOUSO NECESSÁRIO À METAMORFOSE**

Era chegada a hora de decidir para que curso prestaria o vestibular. Não posso negar que havia ficado tentada a ser médica, fisioterapeuta ou nutricionista. Mas, acho que as influências de minhas práticas leitoras me levaram a uma escolha balizada por uma visão romantizada da natureza. Queria estudar a vida,

viajar, estar *perto da natureza*. Assim, dediquei-me ao vestibular para Biologia e passei a frequentar o curso na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A Biologia, a ciência que estuda a vida é, também, uma *ciência dura*, positivista, onde a imaginação dá lugar à mensuração. Um paradoxo! Como uma lagarta, havia tecido lindos fios de seda, graças ao alimento que me nutria - a leitura. Mas os fios de seda produziram um casulo em que me encerrei, meus movimentos foram reduzidos drasticamente, restava-me apenas aguardar o que viria depois.

As pupas não se alimentam nem se movem muito. As reservas de energia armazenadas durante a longa vida larval são utilizadas pela pupa para passar por uma transformação global. Durante minha fase de pupa, a crisálida, fechada em meu casulo, minhas leituras eram técnicas. Li muitos artigos científicos procurando aprender métodos criteriosos para a produção de conhecimento válido. Também li diferentes capítulos de livros sobre as diversas subáreas da Biologia, tanto em livros originais como em fotocópias. Comprei alguns livros que achava necessário ter, mas poucos foram de fato lidos ou, ainda, folheados.

Contudo, ainda na fase de transição entre lagarta e crisálida, quando os belos fios de seda estavam sendo produzidos, permiti-me, algumas vezes, a subversão causada pela leitura. Li *A Casa dos Budas Ditosos* (RIBEIRO, 1999). Pura luxúria! Lembro-me bem da cena em que aquela libertina narra sua tentativa de sexo anal atrás do Farol da Barra:

Pois é, algo me disse que não desse, nem nesse dia nem nos subsequentes, embora adorasse me agarrar com esse rapaz, ele devia ter uns feromônios extraordinários. Ficava ralado de tanto botar nas minhas coxas e eu fazia tudo com ele, exceto deixar que ele metesse, fosse na frente, fosse atrás. Atrás, bem que eu tentei, a primeira vez em pé, encostada no muro do farol da Barra, que, aliás, é meio inclinadinho, e a gente fica mais ou menos reclinada de bruços, grande farol da Barra. Ele passou cuspe, eu me preparei toda ansiosa e, quando ele enfiou, não consigo imaginar dor pior do que aquela, uma dor como se tivessem me dado dezenas de punhaladas, uma dor funda e lacerante, que não passava nunca, me arrepiou até hoje. (RIBEIRO, 1999, p.33).

Sim, o livro é, sem dúvida, “[...] esta entidade que armazena a essência do humano” (SANCHES NETO, 2004, p. 31). Nesta época, também li um livro de crônicas de Luis Fernando Verissimo, mas não me lembro o nome. Dos jornais, lembro bem. Sempre começava a lê-los a partir do caderno de cultura e entretenimento, procurando o que havia para fazer na cidade, depois lia os outros cadernos.

Ao final da graduação, decidi fazer mestrado na área de Ecologia e Biomonitoramento, ainda na UFBA. Continuei na especialidade de *pesquisa dura* e, por isso, a leitura de artigos científicos foi bastante intensificada. Tinha que ler um ou dois artigos (a maioria em língua inglesa) de uma aula para outra, que ocorriam nas segundas, quartas e sextas-feiras. Não era preciso interpretar o que estava escrito, tudo já estava dito, era necessário apenas ler e compreender os métodos, as técnicas utilizadas, os resultados alcançados.

Assim como a pupa fechada em seu casulo, tanto na graduação quanto na pós-graduação tive como objeto de estudo um molusco bivalve conhecido vulgarmente como *tarioba* ou *taioba*. A *Iphigenia brasiliana*, nome científico para o animal, apresenta, como os demais bivalves, uma concha calcária que encerra as partes moles do seu corpo. Esses animais vivem enterrados no substrato, fechados num *casulo* construído por eles próprios, assim como fazem as lagartas. Eu era uma pupa trancada num casulo que pesquisava, com o rigor da ciência moderna, outro animal igualmente enclausurado.

Do mesmo modo que os bivalves precisam da concha para a proteção de seus corpos moles, o casulo, para mim, também era necessário, pois estava me transformando. “Dentro da pupa, a larva sofre metamorfose, durante a qual seus órgãos são destruídos [...] e as estruturas dos adultos se desenvolvem novamente, como se fosse uma fênix [...]” (RUPPERT; FOX; BARNES, 2005, p. 862-863).

## **A IMAGO EMERGE DA PUPA**

Borboleta pequenina que vem para nos saudar  
Venha ver cantar o hino que hoje é noite de natal  
Eu sou uma borboleta pequenina e feiticeira ando no meio das flores procurando quem me queira  
Borboleta pequenina saia fora do rosal  
Venha ver quanta alegria que hoje é noite de natal  
Borboleta pequenina venha para o meu cordão  
Venha ver cantar o hino que hoje é noite de natal  
(FOLCLORE NORDESTINO, 1991).

Queria estudar a vida, mas a vida quis que ensinasse e, dessa forma, pouco atuei como bióloga profissionalmente. Ainda na graduação, comecei a lecionar através de estágios não obrigatórios, como forma de obter uma remuneração, e não parei mais. No início, a docência era enfadonha para mim, havia um sentido dissociado de seu significado, mas isso foi se transformando, pois estava virando uma borboleta.

Passei a lecionar em uma escola particular de Salvador, onde fui incentivada a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva construtivista, através de diferentes teóricos da Educação, como César Coll, Perrenoud, Zabala, dentre outros, e também do Ensino de Ciências, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Myriam Krasilchik, Ana Maria Pessoa de Carvalho, Daniel Gil Pérez, Nélio Bizzo, Hilda Weissmann e outros. Lembro-me de que a leitura dos PCN descortinou para mim outro mundo. Pensei que gostaria de ter tido aquele ensino quando fui aluna da educação básica.

Nessa escola, o que era um sonho – a investigação/pesquisa -, estava se tornando realidade. Fiz da sala de aula um locus de experimentação dos conhecimentos que, intuitivamente, tinha e que foram sendo ressignificados a partir do cruzamento entre o que fazia e o que diziam os teóricos lidos. Hoje, a base

do conhecimento que possuo sobre os processos de ensino e aprendizagem, e o prazer que tenho em lecionar, se devem à formação que tive nessa escola.

Posteriormente, passei a formar professores em uma instituição privada de ensino superior, ora lecionando disciplinas específicas da área de Biologia, ora discutindo o ensino de Ciências. As leituras de Biologia que fazia nesta época eram mais prazerosas do que na época em que era estudante da graduação, talvez porque, não estando mais em um casulo, podia interpretá-las à minha maneira, dar a elas um sentido outro que não somente responder a questões de uma prova.

Li muitos teóricos da educação e do ensino de Ciências, conhecimentos que compartilhava com meus alunos e colegas da docência. Discutir uma teoria percebendo que está tendo insights era (e ainda é!) maravilhoso. Isso me fez ver que, definitivamente, havia sido tomada pela docência e, portanto, deveria fazer o doutorado nesta área.

Se antes, fechada em um casulo de pressupostos de uma ciência moderna, positivista, hegemônica, em que a experiência é um elemento do método que se configura como experimento repetível, ao me preparar para o doutorado estava livre como uma borboleta após um processo de transformação, de mudança de paradigma, de aquisição, na perspectiva kuhniana, de uma nova racionalidade.

Nesta época, pude mais uma vez ler João Ubaldo Ribeiro. Não mais sobre luxúria, mas não menos subversivo. Era a crônica Memória de livros, do livro *Um Brasileiro em Berlim* (RIBEIRO, 1995). Sim, assim como ele, também tive uma infância normal. Muito rodeada de livros, mas mais ainda de músicas e pés de manga, caju e goiaba, os quais subia, como uma lagarta, quando ia para o sítio de meus avós.

## **E A BORBOLETA CONTINUA SEU VOO**

Outras leituras que venho realizando são, também, excitantemente subversivas e me deram ancoragem para a escrita desse texto. Durante o processo de biografização (DELORYMOMBERGER, 2011) que fiz ao longo dessa narrativa do curso de minha existência, em que contei e recompus meu caminho de formação leitora, pude reconstruir os episódios que formaram minha individualidade, que me transformaram de lagarta a borboleta. Por isso, preciso discordar de Sanches Neto (2004) e dizer que a leitura liberta sim, abre horizontes e nos transforma.

Ao contar minha história, dei forma ao que antes não tinha, mas as formas podem ser múltiplas, pois a interpretação do vivido é passível de ser revisada, de ser redescoberta, transformando saberes implícitos em conhecimento e possibilitando ao sujeito que narra reinventar-se (PASSEGGI, 2010).

Concordo com Lejeune (2008, p. 74), “transformar sua vida em narrativa é simplesmente viver”. Vivi novamente cada momento aqui narrado. Não é uma ficção, não inventei algo diferente da vida que vivi. Entretanto, não sou um referente imutável, perfeito, acabado e, possivelmente, não tenha mantido uma visão isenta das modificações que minha subjetividade sofreu ao longo dos anos (CHIARA, 2001). Talvez seja uma “ilusão biográfica” (BORDIEU, 2000), ou apenas notas da experiência guardadas na memória.

## **REFERÊNCIAS**

ALENCAR, J. M. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991a.

\_\_\_\_\_. **Senhora**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991b.

ALMEIDA, M. A. **Memórias de um Sargento de Milícias**. São Paulo: FTD, 1992.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea.** Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ASSIS, J. M. M. **Dom Casmurro.** 2. ed. Belo Horizonte: Garnier, 1992.

AULETE, C. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

AZEVEDO, A. **O Cortiço.** São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

BACALOV, L. E. **Os Saltimbancos.** Rio de Janeiro: Philips Records, 1977. 1 disco sonoro.

\_\_\_\_\_. Bicharia. In: BUARQUE, C. **Os Saltimbancos.** Rio de Janeiro: Philips Records, 1977a. 1 disco sonoro. Lado 1, faixa 1.

\_\_\_\_\_. Todos Juntos. In: BUARQUE, C. **Os Saltimbancos.** Rio de Janeiro: Philips Records, 1977b. 1 disco sonoro. Lado 2, faixa 4.

BALLESTEROS, I.; POÇAS, E. Superfantástico. In: TURMA DO BALÃO MÁGICO. **A Turma do Balão Mágico.** Rio de Janeiro: CBS Records, 1983. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 1.

BARRO, J. **Festa no Céu.** São Paulo: Continental, 1960a. 1 compacto disco sonoro.

\_\_\_\_\_. **História da Baratinha.** São Paulo: Continental, 1960b. 1 compacto disco sonoro.

\_\_\_\_\_. **A Formiguinha e a Neve.** São Paulo: Continental, 1960c. 1 compacto disco sonoro.

\_\_\_\_\_. **A Cigarra e a Formiga.** São Paulo: Continental, 1960d. 1 compacto disco sonoro.

\_\_\_\_\_. **O Chapeuzinho Vermelho.** São Paulo: Continental, 1960e. 1 compacto disco sonoro.

\_\_\_\_\_. **A Gata Borralheira**. São Paulo: Continental, 1960f. 1 compacto disco sonoro.

\_\_\_\_\_. **Branca de Neve e os 7 Anões**. São Paulo: Continental, 1960g. 1 compacto disco sonoro.

\_\_\_\_\_. **Pinochio**. São Paulo: Continental, 1960h. 1 compacto disco sonoro.

\_\_\_\_\_. **Os 3 Porquinhos**. São Paulo: Continental, 1961. 1 compacto disco sonoro.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BORDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

CANTUÁRIA, V.; MESQUITA, E. Fera Nenen. In: TREM DA ALEGRIA. **Trem da Alegria**. São Paulo: RCA Victor, 1986. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CHIARA, A. C. **Pedro Nava, um homem no limiar**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

CONTRERAS DOMINGO, J; FERRÉ, N. P. L. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, J; FERRÉ, N. P. L. (Comps.) **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

FOLCLORE NORDESTINO. Borboleta. Intérprete: Marisa Monte. In: MONTE, M. **Mais**. Rio de Janeiro: Phonomotor Records/EMI, 1991. 1 CD. Faixa 6.

FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J.; POULAIN, M. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

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

GAROFALO, G. et al. Se Enamora. In: TURMA DO BALÃO MÁGICO. **A Turma do Balão Mágico**. Rio de Janeiro: CBS Records, 1984. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 3.

GRAMMONT, G. Ler devia ser proibido. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Orgs.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 71-73

HERMANN, K.; RIECK, H. **Eu, Christiane F., 13 Anos, Drogada, Prostituída...** São Paulo: Bertrand Brasil, 1978.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LONTRA, H. O. H. Labirintos da memória: travessias. In: LONTRA, H. O. H. (Org.). **Histórias de leitores**. Brasília: Editora Universidade de Brasília e Oficina Editorial do Instituto de Letras- UnB, 2006, p. 73-89.

MACEDO, J. M. **A Moreninha**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1991a.

\_\_\_\_\_. **As Vítimas-Algozes: quadros da escravidão**. São Paulo: Scipione, 1991b.

MORAES, A. A. Histórias de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação. In: SILVA, L. **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas: KOMEDI, 2011, p. 165-245.

MORAIS, F. **Olga**. São Paulo: Ômega, 1985.

OVÍDIO, P. **Metamorfoses**. Tradução Vera Lúcia Leitão Magyar. São Paulo: Madras, 2003.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.) **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSOS, S.; BUDA, T. **Raul Seixas: uma antologia**. São Paulo: Martin Claret, 1992.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 61. ed. São Paulo: Record, 1991.

RIBEIRO, J. U. Memória de livros. In: \_\_\_\_\_. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **A casa dos budas ditosos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

RUPPERT, E. E.; FOX, R. S.; BARNES, R. D. **Zoologia dos invertebrados**. Revisão científica, coordenação e revisão da tradução: Antonio Carlos Marques. 7. ed. São Paulo: Roca, 2005.

SANCHES NETO, M. **Herdando uma biblioteca**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SEIXAS, R. Metamorfose Ambulante. In: SEIXAS, R. **Krig-há, bandolo!** Rio de Janeiro: Philips, 1973. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

\_\_\_\_\_. Sapato 36. In: SEIXAS, R. **O Dia em que a Terra Parou**. São Paulo: WEA Discos, 1977. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 1.

SEIXAS, R.; NOVA, M. Rock 'n' Roll. In: SEIXAS, R.; NOVA, M. **A Panela do Diabo**. São Paulo: WEA Discos, 1989. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. Rascunhos de mim: escritas de si. (auto) biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2010, p. 217-231.

SULLIVAM, M.; MASSADAS, P. Uni, Duni, Tê. In: TREM DA ALEGRIA. **Trem da Alegria do Clube da Criança**. São Paulo: RCA Victor, 1985. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 1.

doi: 10.48209/978-65-84959-08-4

---

## **CAPÍTULO 4**

---

# **A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NO TESTEMUNHO DE UMA MILITANTE POLÍTICA<sup>1</sup>**

**Janaína Buchweitz e Silva<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Artigo publicado nos anais do Congresso Internacional de linguagem e tecnologia online 2021

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e-mail: [janaesilva@yahoo.com.br](mailto:janaesilva@yahoo.com.br)

**Resumo:** O presente trabalho analisa o testemunho da perseguida política Derlei Catarina de Luca, que foi publicado em 2002 sob o título *No corpo e na alma*. Partindo da ideia de testemunho enquanto lacuna (Agamben, 2008), se entende que o testemunho possível de Derlei opera enquanto ato de resistência, na medida em que denuncia as condições de violência impostas pela ditadura militar brasileira. São destacadas passagens em que se percebe a suspensão da lei e do direito, e em que os cidadãos foram tratados pelo Estado como vida nua e descartável, de acordo com seu valor político.

**Palavras-chave:** ditadura; violência; testemunho.

Derlei Catarina de Luca foi uma perseguida política do regime ditatorial brasileiro, e publicou seu testemunho em 2002 sob o título *No corpo e na alma*. Na obra, a autora narra suas experiências de militante na Ação Popular, descrevendo a luta e o trabalho interno dos grupos políticos pelos quais passou e relatando a vida na clandestinidade e exílios, tanto dentro quanto fora do país, bem como seus dramas pessoais, dentre eles o abandono de seu filho nascido durante o regime militar. Suas palavras evidenciam o estado de exceção que vigorou no Brasil durante o período da ditadura militar, pois em diversas passagens se percebe a suspensão da lei e do direito através da violência do Estado, que visava o controle da sociedade e a perpetuação do poder.

A autora informa que para a produção do livro foram utilizados registros de arquivos do DOPS (alguns deles inclusive reproduzidos ao longo do texto), bem como documentos internos da Ação Popular, além de cadernos e cartas pessoais, e apresenta sua obra da seguinte maneira:

Este livro foi uma catarse. Também foi uma necessidade. Cada pessoa que me conhece pergunta como foi a clandestinidade, quer saber da prisão e da experiência da nossa luta. Uns questionam se valeu a pena... Se não foi em vão, tantos mortos e desaparecidos. Mas os heróis da Pátria não morrem. Desaparecem fisicamente, vivem, no entanto, na lembrança. Só morrem se nós permitirmos que a memória nacional não se crie ou se perca. Dentro de 10 ou 20 anos nós morreremos. Quem se lembrará destes fatos se nós não colocarmos no papel? Se não assumirmos nossa história pátria, nossos erros, nossos acertos, quem o fará?

Nenhum partido político pode hoje assumir a tarefa de armazenar dados, ouvir depoimentos, escrever esses acontecimentos. Os historiadores fazem análises, as universidades preservam nossos arquivos, mas os relatos têm de ser nós os sobreviventes, a fazê-lo. (DE LUCA, 2002, p.21)

Desde as palavras iniciais, Derlei manifesta a consciência que tem sobre a importância de seu testemunho, bem como a necessidade que sente em expressá-lo e dividi-lo com os demais, percebendo-se como uma sobrevivente que tem a necessidade e a obrigatoriedade em narrar o que experienciou: “Voltei para a pensão. Não posso desesperar agora. Vou sobreviver. Ódio também é uma razão de viver quando não existe mais nada. Vou sobreviver. Vou criar o meu filho, vou contar essa história.” (DE LUCA, 2002, p.293).

As dificuldades do testemunho são investigadas por Giorgio Agamben na publicação *O que resta de Auschwitz*, em que o autor reflete sobre a origem do termo *testemunha* partindo do latim e do grego, destacando que no latim existem dois termos para representar a testemunha: *testis* e *superstes*. O termo *testis* seria a origem do termo testemunha por nós comumente utilizado, e seu significado seria “o terceiro”, aquele que se põe como o terceiro em um litígio entre outros dois. Já o termo *superstes* “indica aquele que viveu algo, atravessou até o final um evento e pode, portanto, dar testemunho disso.” (AGAMBEN, 2008, p.27). Já no idioma grego, testemunha significa *martis* (mártir), que deriva de um verbo que equivale a “recordar”, e de onde os primeiros padres derivaram o termo *martirium*, “a fim de indicar a morte dos cristãos perseguidos que, assim, davam testemunho de sua fé.” (AGAMBEN, 2008, p.35). O testemunho de Derlei opera como *superstes*, já que a autora dá testemunho daquilo que vivenciou: “Ainda tenho marcas da Operação Bandeirante. No corpo e na alma. Minhas pernas trazem a recordação do horror nas suas cicatrizes. A alma, o espanto por ter sobrevivido.” (DE LUCA, 2002, p.112). No entanto, para Agamben, o testemunho de um sobrevivente se dá a partir de uma lacuna, em forma de pseudotestemunho:

A testemunha comumente testemunha a favor da verdade e da justiça, e delas a sua palavra extrai consistência e plenitude. Nesse caso, porém, o testemunho vale essencialmente por aquilo que nele falta; contém, no seu centro, algo intestemunhável, que destitui a autoridade dos sobreviventes. As “verdadeiras” testemunhas, as “testemunhas integrais” são as que não testemunharam, nem teriam podido fazê-lo. São os que “tocaram o fundo”, os muçulmanos, os submersos. Os sobreviventes, como pseudotestemunhas, falam em seu lugar, por delegação: testemunham sobre um testemunho que falta. Contudo, falar de uma delegação, no caso, não tem sentido algum: os submersos nada têm a dizer, nem tem instruções ou memórias a transmitir. Não tem “história”, nem “rosto” e, menos ainda, “pensamento”. Quem assume para si o ônus de testemunhar por eles, sabe que deve testemunhar pela impossibilidade de testemunhar. Isso, porém, altera de modo definitivo o valor do testemunho, obrigando a buscar o sentido em uma zona imprevista. (AGAMBEN, 2008, p.43)

Percebe-se no testemunho analisado a intenção de verdade e justiça mencionada por Agamben, porém sabemos que o período da ditadura militar vitimou muitos brasileiros, que foram sequestrados e/ou assassinados, e assim não sobreviveram para narrar, cabendo assim aos sobreviventes a tarefa de denunciar as atrocidades cometidas pelo regime, como ocorre no testemunho de Derlei:

A guerrilha urbana, a preparação da guerra popular, a guerrilha do Araguaia, o sequestro de diplomatas, as reuniões clandestinas, a publicação de jornais e folhetos, a solidariedade pura e simples aos combatentes, a campanha pela anistia, foram táticas diferentes empregadas por diferentes grupos e revelam o espírito aguçado do povo brasileiro, destroem o mito de povo pacífico e constituem uma formidável história de luta. (...) É importante revelar ao público nossa atividade. Para as gerações atuais e futuras e para evitar interpretações tendenciosas ou deliberadamente distorcidas ou falsas. Não se espere neste livro ações espetaculares. Não participei de nenhuma. Minhas tarefas eram bem específicas.

Não tenho a pretensão de esgotar o tema. Foram 20 anos de muitas lutas e muitas histórias. Vou contar a parte que me cabe e apoio todos quantos abrirem o coração para falar e se expor. Cometemos erros, hoje considerados primários. É muito difícil abrir o coração, contar as nossas dores, fraquezas, erros e vontade de chorar; sujeitar-se a críticas, ironias e comentários. (DE LUCA, 2002, p.22)

Muitos militantes que eram contra o governo, fossem do movimento estudantil, de partidos políticos ou da classe operária, passaram a ter que viver obrigatoriamente na clandestinidade, devido à imensa repressão que lhes foi im-

posta, e que se fez presente em um dos direitos mais elementares do cidadão, o direito à palavra e à expressão: “Depois da queda em São Paulo não me atrevo a escrever diário, com datas e nomes. Registro alguns acontecimentos sem datas, outros fatos sem nomes. A possibilidade de ser presa a qualquer momento é sempre presente. Por isso não posso precisar todas as datas.” (DE LUCA, 2002, p.166). Jornais tinham de ser rodados e distribuídos ainda durante a madrugada, e sua circulação se dava praticamente às escondidas. Militantes passaram a trocar informações através de códigos, criando uma forma de comunicação paralela, para que pudessem se comunicar e se organizar com um mínimo de segurança, e muitos tiveram que trocar seus próprios nomes, como ocorreu com Derlei:

Em 29 de junho de 1970, fui ao cartório de registro Civil de Feira de Santana. Paguei a taxa devida e saí com minha certidão de nascimento, novinha em folha.

Maria Luisa Borges Vitalli, nascida em Dourados, Mato Grosso, filha de Elias Vitalli e Luisa Borges Vitalli.

As testemunhas foram as de sempre, do próprio cartório. Não sabiam que os dados eram inventados. (...)

Casamos sem comunicar às famílias. Depois escrevemos. Até hoje não entendo por que assinei aquele papel. Devem ser questões de costumes aprendidas na infância. Luta-se contra o governo, prepara-se a guerra para derrubar o sistema, no combate ao sistema se vive na clandestinidade, em função disto se usa documentação falsa. Para morar com um homem e fazer amor com ele é preciso assinar um papel. Na hora não penso nos desdobramentos futuros. Sou Maria Luisa, casada, feliz. (DE LUCA, 2002, p.165)

Estabeleceu-se no país o que podemos entender, partindo de Agamben, como um “campo virtual”, em que o direito foi suspenso e as pessoas passaram a ser perseguidas, presas, mutiladas, torturadas, sequestradas ou mortas:

Se isto é verdadeiro, se a essência do campo consiste na materialização do estado de exceção e na conseqüente criação de um espaço em que a vida nua e a norma entram em um limiar de indistinção, deveremos admitir, então, que nos encontramos virtualmente na presença de um campo toda vez que é criada uma tal estrutura, independentemente da natureza dos crimes que aí são cometidos e qualquer que seja a sua denominação ou topografia específica. (AGAMBEN, 2010, p.169)

Em publicação intitulada *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*, os organizadores Edson Teles e Vladimir Safatle defendem que a ditadura militar brasileira encontrou maneiras de permanecer nas práticas e relações contemporâneas, já que a sociedade acabou por internalizar muitas das práticas autoritárias que vigoraram naquele período, muito provavelmente porque os delitos perpetrados pelo Estado não foram julgados. Para os pesquisadores, a ditadura brasileira deixou marcas que assombram nosso presente, insistindo em permanecer na estrutura jurídica, nas práticas políticas, na violência cotidiana e nos traumas sociais. Os autores apontam para as especificidades da ditadura que vigorou no Brasil:

Neste ponto, vale a pena lembrar como falar de “exceção brasileira” também tem outro sentido. Pois uma das características mais decisivas da ditadura brasileira era sua legalidade aparente ou, para ser mais preciso, a sua capacidade de reduzir a legalidade à dimensão da aparência. Tínhamos eleições com direito a partido de oposição, editoras que publicavam livros de Marx, Lenin, Celso Furtado, músicas de protesto, governo que assinava tratados internacionais contra a tortura, mas, no fundo, sabíamos que tudo isto estava submetido à decisão arbitrária de um poder soberano que se colocava fora do ordenamento jurídico. Quando era conveniente, as regras eleitorais eram modificadas, os livros apreendidos, as músicas censuradas, alguém desaparecia. Em suma, a lei era suspensa. Uma ditadura que se servia da legalidade para transformar seu poder soberano de suspender a lei, de designar terroristas, de assassinar opositores em um arbítrio absolutamente traumático. Pois neste tipo de situação nunca se sabe quando se está fora da lei, já que o próprio poder faz questão de mostrar que pode embaralhar, a qualquer momento, direito e ausência de direito. (TELES & SAFATLE, 2010, p.11)

Muitos inimigos políticos do regime foram mortos, e aqueles que cometeram os delitos até hoje não foram julgados, prevalecendo a impunidade. Para Agamben, mais importante e útil não é o questionamento sobre a ocorrência dos delitos a que foram submetidos os seres humanos, e sim a indagação sobre “quais dispositivos políticos permitiram que seres humanos fossem tão integralmente privados de seus direitos e de suas prerrogativas, até o ponto em que cometer contra eles qualquer ato não mais se apresentasse como delito” (AGAMBEN, 2010, p.167). A suspensão da lei durante o período da ditadura militar brasileira

é mencionada no testemunho de Derlei, que revela diversos momentos em que o Estado suspendeu os direitos do cidadão:

A OPERAÇÃO BANDEIRANTE NÃO ERA UM PRESÍDIO. Era uma unidade de tortura, com grande mobilidade. Praticamente auto-suficiente. No início, ninguém ficava lá muito tempo. 3 ou 4 dias. Uma ou duas semanas no máximo. O roteiro era OBAN, DOPS, depois TIRADENTES. Não tiravam impressões digitais. Não havia burocracia. Não havia registro de identificação algum. Nenhum escrivão tomava nota de depoimento. Podiam matar à vontade. Não há como provar. Saindo dali não ficava nenhum registro do preso. Só as lembranças. (DE LUCA, 2002, p.111)

A partir de uma figura do direito romano arcaico que se encontra conservada no tratado *Sobre o significado das palavras* de Festo, Agamben destaca o verbete *sacer mons*, em que se percebe pela primeira vez uma relação entre a vida humana e a ideia de sacralidade:

Homem sacro é, portanto, aquele que o povo julgou por um delito; e não é lícito sacrificá-lo, mas quem o mata não será condenado por homicídio; na verdade, na primeira lei tribúncia se adverte que “se alguém matar aquele que por plebiscito é sacro, não será considerado homicida”. Disso advém que um homem malvado ou impuro costuma ser chamado sacro. (FESTO apud AGAMBEN, 2010, p.186).

O autor entende que a definição de Festo especifica o *homo sacer* como aquele para quem há “a impunidade de sua morte e o veto de sacrifício” (AGAMBEN, 2010, p.76), entendendo a estrutura da *sacratio* a partir da junção de dois aspectos, “a impunidade da matança e a exclusão do sacrifício” (AGAMBEN, 2010, p.83); porém no caso do *homo sacer*, o que ocorre é que “uma pessoa é simplesmente posta para fora da jurisdição humana sem ultrapassar para a divina” (AGAMBEN, 2010, p.83), já que não se percebe que a morte, no caso dos homicídios, sirva como um ritual de purificação, como ocorria nos sacrifícios. Nesse sentido, Agamben entende a *sacratio* como uma dupla exceção, tanto do âmbito religioso quanto do profano: “o *homo sacer* pertence ao Deus na forma da insacrificabilidade e é incluído na comunidade na forma da matabilidade. *A vida*

*insacrificável e, todavia, matável, é a vida sacra.*” (AGAMBEN, 2010, p.84), apontando assim a importância da compreensão da ação violenta a que o *homo sacer* está exposto, já que esta não deve ser entendida como sacrilégio, sacrifício, execução ou homicídio. Com isso, Agamben introduz uma dimensão política na discussão acerca do *homo sacer*, já que entende que tanto a exceção soberana quanto a *sacratio* delimitam “o primeiro espaço político em sentido próprio, distinto tanto do âmbito religioso quanto do profano, tanto da ordem natural quanto da ordem jurídica normal” (AGAMBEN, 2010, p.86), defendendo que a proximidade entre soberania e *sacratio*, além de ser um resíduo do caráter religioso presente em todo poder político, seria a origem “da implicação da vida nua na ordem jurídico-política, e o sintagma *homo sacer* nomeia algo como a relação “política” originária, ou seja, a vida enquanto, na exclusão inclusiva, serve como referente à decisão soberana.” (AGAMBEN, 2010, p.86). Durante a ditadura militar brasileira, o Estado atuou enquanto poder soberano, conforme nos testemunha Derlei:

Mandam colocar as mãos sobre a mesa, com as palmas para cima. Com uma madeira grossa, vão batendo. É a “palmatória”. As mãos, depois de vermelhas, ficam roxas, incham, arrebentam. Dias depois escorre um líquido amarelo, gosmento, com cheiro fétido. As pernas são as que mais sofrem na cadeira do dragão. Por causa da quina da madeira. As feridas se reabrem. A dor é insuportável.

Chamam um médico do Hospital Militar. Dá injeções. Sem maiores explicações, coloca na minha mão um monte de comprimidos.

-É melhor morrer do que ficar nessa tortura.

Durmo em seguida. Só depois tomo consciência concreta da possibilidade de suicídio. Há um armário na cela. Deixo-os ali. A gente nunca sabe se vai precisar. Mas não quero morrer. Os dias passam entre interrogatórios e torturas. É véspera de Natal e me permitiram tomar banho. O primeiro desde que fui presa. Para chegar ao banheiro, fui me segurando nas paredes. Paraíba, o carcereiro, me acompanha e traz absorvente. Abrem a cela ao lado. Várias mulheres presas. Não conheço ninguém. (DE LUCA, 2002, p.96).

A violência a qual Derlei foi exposta, juntamente com muitos outros presos políticos, aponta para sua condição de *homo sacer* dentro do regime. Agamben trabalha com a ideia de *homo sacer* enquanto homem banido da comunidade,

introduzindo assim o conceito de *bando*, apropriando-se da metáfora do lobo, que não é nem homem, nem fera, mas que é banido da comunidade, o que seria a origem de quem é banido, assim como o *homo sacer*, que é ao mesmo tempo excluído e incluído no mundo em que vive. Para Agamben “O que foi posto em *bando* é remetido à própria separação e, justamente, entregue à mercê de quem o abandona, ao mesmo tempo excluído e incluso, dispensado e, simultaneamente, capturado.” (AGAMBEN, 2010, p.109), e é exatamente essa estrutura de *bando* que deve ser reconhecida nas relações políticas e nos espaços públicos em que convivemos. Atentando para a politização da vida, Agamben aponta para a mudança de paradigma do período antigo e medieval para o moderno, quando o *corpus* passa a ser o novo sujeito da política: “*habeas corpus ad subjiciendum*, deverás ter um corpo para mostrar.” (AGAMBEN, 2010, p.120).

Durante o período ditatorial brasileiro, os militantes políticos que não eram alinhados com a ideologia do governo foram banidos da sociedade, passando a viver na clandestinidade, como perseguidos e fugitivos. O Estado se autoproclamou o direito de punir quem não estivesse alinhado aos seus pensamentos e convicções, e o fez através primordialmente do controle dos corpos, que se dava através de prisões, sequestros e sessões de tortura. A autora nos relata como foi a primeira vez em que foi torturada:

A primeira noite é indescritível. Arrancam minhas roupas. Sou pendurada no pau de arara, recebo choques elétricos nos dedos, vagina, ouvido, quebram meus dentes. A dor é lancinante. Tão intensa que nem dá para gritar. O sangue escorre pela cabeça, melando os cabelos e pescoço. Os braços, seios e maxilar recebem pancadas e coronhadas de revólver. São vários homens gritando. Ninguém pergunta objetivamente nada. Eles berram. (DE LUCA, 2002, p.83).

O filho recém nascido de Derlei contava com poucos meses de vida quando sua mãe teve a prisão preventiva decretada pelo Estado, juntamente com a de mais onze militantes da Ação Popular. Enquanto cuidava do bebê, Derlei acom-

panhava as notícias das prisões de seus companheiros, que passaram a entregar uns aos outros: “Márcio entrega os pontos de Curitiba, Maringá e Londrina. Começa o inferno.” (DE LUCA, 2002, p.219). Ao ser abordada por policiais, Derlei entrega o filho a uma desconhecida que encontra na rua, lhe dá algumas instruções e parte em fuga:

Saio dali sangrando, física e moralmente. Toda a angústia se converte em sangue. Paro numa farmácia, compro absorvente e me troco ali mesmo no banheiro. Saio pela estrada sem a menor ideia de onde ir, sem rumo, sem documento, sem esperança. Não chorei. O coração estava paralisado. Caminho até a tarde. Qualquer recurso teria de buscar em Curitiba. Por segurança não me atrevo a tomar ônibus. Estremeço só de pensar no meu filho, com três meses de idade, nas mãos de pessoas desconhecidas. (DE LUCA, 2002, p.222)

O abandono do próprio filho talvez tenha sido a maior de todas as punições a que Derlei teve que se submeter. Já excluída da sociedade, sem direito ao nome próprio e à vida própria, perdeu também o direito de ser mãe, tornando-se mais uma banida da sociedade pelo Estado. O filho de Derlei foi encaminhado por militantes para Santa Catarina, tendo ficado aos cuidados da mãe da autora até 1973, e posteriormente enviado ao Chile, onde reencontrou Derlei. No entanto, o sentimento de culpa pelo abandono do filho a acompanhou por toda sua vida:

Argumentos racionais e lógicos importam muito pouco para uma mãe que teve de abandonar o próprio filho. Não consegui me perdoar nunca, mesmo os companheiros e o psiquiatra dizendo que foi a atitude mais razoável. Era o filho do meu coração, com apenas três meses e 9 dias de idade, frágil, magrinho, começando a tomar sopinha. (DE LUCA, 2002, p.224)

Na situação limite vivenciada pela autora percebe-se a estrutura de bando destacada por Agamben, na medida em que testemunha e Estado permanecem interligados, em uma relação exclusiva e inclusiva. Sobre o controle da vida biológica da nação pelo Estado e a conseqüente dimensão política da vida, Agamben entende que: “Neste sentido, como o sabem os exilados e os banidos, nenhuma vida é mais “política” do que a sua.” (AGAMBEN, 2010, p.178). Para Agamben, na soberania do indivíduo sobre sua própria existência está implícita a ideia de

politização da vida, em que a vida que deixa de ser politicamente relevante passa a ser uma vida sacra, e conseqüentemente matável, sendo que cada sociedade decide quem são e quem não são seus homens sacros.

No testemunho de Derlei encontramos ainda passagens em que a ideia de vida digna ou indigna de viver parte não somente daqueles que são favoráveis à repressão, mas também daqueles que buscavam combatê-la. Assim, podemos pensar que dentro de cada espaço, grupo, ou sociedade, trabalha-se com a ideia de que umas vidas valem mais ou menos do que as outras:

Um dirigente me “anima” a ir para o Araguaia:

- Você não tem alternativa. Não pode renegar sua militância, não tem mais futuro legalmente. Não pode ser presa agora. Mas pode morrer heroicamente no Araguaia.

Mas eu não quero morrer no Araguaia. Quero criar o meu filho e vou lutar por isso. Também não podia me arriscar a ser presa. A repressão sabe que sou militante, sabe da minha tarefa, sabe que sei os códigos. Algumas pessoas nos traíram, falaram tudo o que sabiam e mais um pouco. (DE LUCA, 2002, p.267)

Agamben destaca que o soberano, ao decidir sobre o estado de exceção, decide também sobre qual vida deve ser aniquilada sem que se cometa o suicídio, o que equivale a decidir sobre o momento em que uma vida perde o seu valor político:

Na biopolítica moderna, soberano é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal. A vida, que, com as declarações dos direitos, tinha sido investida como tal do princípio de soberania, torna-se agora ela mesma o local de uma decisão soberana. (AGAMBEN, 2010, p.138)

Derlei se apresenta ao público leitor desde as páginas iniciais de sua narrativa enquanto uma sobrevivente. A autora tem consciência da importância que é dividir a sua experiência com os demais, pois entende a história como um processo inacabado, que está sempre a se construir:

A luta continua de mil maneiras. É importante participar das tarefas de hoje. Mas as tarefas de hoje não estão desligadas de ontem. Não existe um “parão”

na história. Tudo é contínuo, um processo, porque nós somos ontem, hoje e amanhã. (DE LUCA, 2002, p.23)

O testemunho de Derlei atesta sua condição de *homo sacer* dentro do regime militar, e seus relatos de clandestinidade, exílio e tortura evidenciam o estado de exceção vivenciado durante o período da ditadura militar brasileira, em que os perseguidos políticos do regime foram tratados enquanto vida nua e matável, de acordo com seu valor político, em uma situação de suspensão da lei e do direito que até a contemporaneidade não foi retratada ou corrigida pelo Estado, já que centenas de militantes continuam desaparecidos, e todos aqueles que praticaram os mais diversos delitos permanecem impunes. Nesse sentido, se entende o testemunho de Derlei como ato de resistência, na medida em que rompe com o silêncio que envolve um dos períodos mais violentos da história do Brasil. A retomada do assunto na contemporaneidade, passados mais de 40 anos do ocorrido, contribui tanto para o combate ao silenciamento e ao esquecimento quanto para a reconstrução de nossa história, que no caso do testemunho de Derlei ocorre através da potência do seu ato de escrita.

A autora, que vivenciou situações penosamente difíceis e injustas, busca justiça através da narração, e ao lembrar as tragédias por ela vivenciadas procura reconstituir a experiência traumática dos que viveram o período da ditadura militar brasileira, como forma de manutenção da memória e da história. Concluindo, Derlei Catarina de Luca nos presta um testemunho necessário, na medida em que sua narração nos impõe reflexões e indagações sobre as consequências do passado no tempo presente. Narrar é resistir.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Traduzido por Henrique Burigo. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)*. Traduzido por Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

DE LUCA, Derlei Catarina. *No corpo e na alma*. Criciúma: Editora do autor, 2002.

TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

doi: 10.48209/978-65-84959-08-5

---

## **CAPÍTULO 5**

---

# **TRANSVERSALIZAR CONHECIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO AUTORRECONHECIMENTO E PRODUÇÃO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Marcio Rogerio Bresolin<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PROFEDUC e do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil; bresor.bresor9@gmail.com.

**Resumo:** Este trabalho apresenta um estudo bibliográfico em desenvolver a transversalidade de cultura e conhecimento através da disciplina de Educação Física e sua contribuição para a instituição escolar, utilizando uma perspectiva epistemológica (decolonial) como proposições, sobre contribuições para a educação física, com foco no lugar do corpo para gerar conhecimento. Analisar os aspectos positivos das que promovem e mantêm capacidades de transversalizar cultura e conhecimento. Dessa forma, propor uma forma diferente de desenvolver a educação física, outra forma de descolonizar o esporte, de aproximar as pessoas, de representar e editar símbolos de dominação cultural, que solapam a modernidade e a hegemonia na criação da lógica da educação, conhecimento e informação que substitua o antigo pelo novo, contra qualquer sugestão de esquema e considere outras áreas de conhecimento/conhecimento. Partindo dessa perspectiva, poderemos verificar que os processos de ensino e aprendizagens, tanto multidisciplinar e interdisciplinar, na transmissão de saberes podem se incluir no conhecimento científico, pois quando partimos para desenvolver um processo de transversalizar conhecimento, vai e será além do envolvimento em meios de saberes que arrastem processos transdisciplinares. Sendo assim, a transversalidade não poderá ser apontada apenas como uma suposição metodológica, que se estima pelo “entrecruzamento” de saberes diferente. Esperamos que isso seja de suma importância, obviamente, pois, acreditamos numa prática epistêmica *outra* (decolonial) do corpo, num exercício e trabalho com fundamentos de transversalizar conhecimento, para a construção do autorreconhecimento e produção de cultura na Educação Física.

**Palavra-Chave:** Transversalizar; Descolonização; Conhecimento.

## INTRODUÇÃO

Na prática docente, existem questionamentos em relação aos conteúdos e práticas disciplinares desenvolvidos na escola vêm ao encontro da realidade dos nossos alunos, ou se apenas ainda estou cumprindo um método conteudista, que meramente “reproduz”, para a garantia de um salário ou para se traduzir em aprovações no boletim escolar. Ou ainda se estou ali para compor números dos relatórios governamentais muitas vezes solicitados às escolas. Será que todas essas disciplinas estudadas no âmbito escolar estão sendo significativas para uma formação de cidadãos críticos e com preparo para a atuação sobre o mundo em

que vivem? A esse questionamento acrescento: os corpos que vão para a escola, desvalorizados, machucados e corrompidos, ainda o são pelo poder colonial?

Essas pessoas desvalorizadas são feridas em sua dignidade, e a ferida colonial é difícil de curar com a assimilação generosa oferecida por aqueles que, das instituições, da imprensa dos governos ou da educação, continuam (leiga ou perversamente) a afirmar seus privilégios e perpetuar quando a indignidade, a ferida colonial, reproduzindo a condição humana que Frantz Fanon descreveu como os condenados da Terra. Estes são os três grupos cada um com uma grande diversidade (MIGNOLO, 2007, p. 205).

Essa ferida colonial, comentada por Walter Mignolo, pode ser percebida quando um professor da área de Educação Física, mesmo que agindo de forma normal, é levado a selecionar somente corpos padronizados para a prática de determinadas modalidades esportivas. Desse modo, inconscientemente, reproduz uma proposta dirigida pelo mundo moderno. Por exemplo, o professor escolhe somente os meninos altos e magros para o treino de basquete e os obesos e baixos para o jogo de xadrez ou tênis de mesa, pois estes são “acusados” de não ter agilidade por conta do sobrepeso ou por terem falta de altura necessária. O mesmo acontece com as meninas: as altas e magras fazem parte dos times de vôlei e basquetebol; as baixas ficam no time reserva (que nunca entra em quadra). São corpos de alunos que sofrem esse posicionamento imperialista impositivo, de que padrões ainda precisam ser seguidos e rotulados para ser. Marcos Bessa-Oliveira conclui, a esse respeito:

Logo, estou argumentando que os conhecimentos que são produzidos por corpos que foram desconsiderados por estarem fora do padrão estabelecido – corpos que carregam suas experiências *biogeográficas* fronteiriças –, que produzem saberes que estão atravessados na arte, na cultura, na gastronomia e nos seus conhecimentos cotidianos e de espaços específicos, não estão contemplados, por exemplo, em nosso modelo de educação atual (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 05).

Esses corpos desconsiderados, por não produzirem conhecimento (segundo o modelo eurocêntrico), infelizmente sofrem com feridas causadas pelo julgamento e imposição de pessoas que se acham corretas e perfeitas. São

literalmente corpos abandonados nos cantos das quadras. Todos nós possuímos um corpo pensante, com características físicas e emocionais diferentes. Um corpo que sofre, chora, sorri e vive em seu *lócus* comum, mas traz consigo valores, desvalorizado pela ciência moderna, um corpo que carrega histórias, sentimentos e lutas desconsiderados para composição dos projetos globais de colonização/globalização. As *epistemologias do Sul*, de Boaventura Santos, por exemplo, designam que o conhecimento dos corpos é manifestado em corpos que são vivos e lutam constantemente:

Segundo as epistemologias do Sul, o conhecimento corporizado manifesta-se em corpos vivos, utilizando a distinção, os que empreendem a luta contra a opressão; são corpos que sofrem com as derrotas e se exultam com vitórias. Tanto os corpos individuais como os coletivos são corpos sociais. Os corpos coletivos, como grupos ou classes sociais, castas, seitas, povos ou nações são portadores das lutas, mas, em última análise, aqueles que sofrem ou exultam são corpos individuais (SANTOS, 2002, p. 136).

Esse corpo, mesmo no seu local/*lócus* de vivência, é oprimido, pois, a derrotas e roubo de expectativas de um futuro promissor, é quase que aniquilado pelo sistema eurocêntrico. Porém, a partir do momento em que esse corpo passa a ser exaltado, dentro do seu *lócus*, o mesmo vive e passa a ser um corpo vivo e então reconhecido. Aqui, continuo a referenciar uma Educação Física que permita atribuir valores a corpos humanamente simples, mesmo que considerados subalternos e inferiores pelo sistema imperialista. Mas, pelos corpos que lutam por suas representações e histórias. Segundo Boaventura Santos (2002, p. 137), “apesar do fato de pensarmos e conhecermos com o corpo, apesar de ser e viver em um corpo que temos percepção, experiência e memória do mundo, são valores produzidos por esse corpo indivíduo humano”. Conhecimentos que necessitam ser valorizados para o outro e para o mundo representado e demonstrado, sucedidos pela dona de casa ou pelos corpos considerados imperfeitos (do magro demais, do obeso demais, do negro, do indígena).

Esse corpo representado pelos sujeitos/corpos/subalternos está repleto de emoções, de sensações e de conhecimentos, que não se incluem numa narrativa epistemológica de saberes coloniais, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 137) que onde “o corpo de emoções e afetos, dos sentimentos, do tato, da audição e da visão não está incluído na narrativa epistemológica, mesmo depois de Spinoza ter criticado definitivamente essa exclusão como sendo irracional estúpida”. Com isso, o conhecimento empírico/científico não dá a devida importância a esse corpo que sente, que vive no lugar e vai muito além daquele “corpo humano”, descrito nos livros de anatomia, conforme aponta Santos: “os corpos estão em tudo, mas nunca de mesma forma“ (SANTOS, 2002, p. 139).

## **CORPOS QUE POSSUEM DIFERENTES EMOÇÕES, CORPOS LUTAM PARA TER UM LUGAR NO MUNDO, NA SOCIEDADE E AMBIENTES COMUNS**

Esse corpo do educando, não raro, gostaria de fazer “algo diferente”, mas é silenciado e negado, pois o sistema imperialista ainda grita, pelos corredores da escola, que ele(a) é apenas um corpo ou semi-corpo, sem ao menos manifestar emoções. Mas esses “corpos não podem deixar de acontecer e existir, as lutas continuam abrindo caminhos, muitas vezes sobre ruínas de lutas passadas” (SANTOS, 2002, p. 139). Trata-se de lutas de gente como a gente, que vive, que sonha e sente.

Em nosso *locus* latino fronteiriço, os corpos que pensam, vivem e constroem esse lugar de saberes e conhecimento não reconhecido são esses corpos subalternos, negados e sofredores, porque sempre existiu - e existirá - o modelo corporal padrão, posicionado como forma única e exclusiva para prática esportiva. São posicionamentos *outros* como educadores que nos fortalecerão contra essa opressão, pois a alegria e a esperança são condições precedentes para essa luta.

Temos uma característica corporal única, definida pelo nosso *biolocus* e como nos reconhecemos por ele. Nascemos de uma família inserida em contextos culturais biográficos, que nos passam crenças e valores. Nem por isso, podemos nos contextualizar e nos considerar como corpos inúteis. Por certo temos uma *biogeografia* diferente.

Sendo assim, conforme pondera Walter D. Mignolo (2011), para o pensamento descolonial, a *corpo-política* é fundamental, sendo que podemos desenvolver uma crítica construtiva e radical, também para a realização do conhecimento descolonial, respondendo as necessidades do homem do mundo que está em desenvolvimento.

A corpo-política é um componente fundamental do pensamento descolonial, do ato descolonial e da escolha descolonial, revelando, primeiro, os temas da epistemologia imperial para se afirmar na humanitas do primeiro mundo desenvolvido e, em segundo lugar, na realização da criação de conhecimento descolonial que responde às necessidades dos *anthropos* do mundo subdesenvolvido ou em desenvolvimento<sup>1</sup> (MIGNOLO, 2011, p. 179, tradução livre minha).

Menciono aqui, nessa imagem de inferioridade do corpo outro, que vai se transformando numa violência e se justifica pela guerra, escravidão, racismo e uma vasta sucessão de mecanismos para justificar tamanha violência contra os considerados “inferiores”. Inferiores por não possuir o conhecimento que é imposto. O aluno/atleta, jamais pode ser comparado a alguém que esteve em um clube ou instituição de esporte. São saberes diferentes, que não devem ser julgados ou meramente classificados e comparados. Boaventura Santos (2010) afirma que

A ideia da inferioridade do outro, que se transforma em violência física e epistêmica. Uma descoberta não se limita a garantir essa inferioridade, legitima-a e profunda-a. Ou que o descoberto é longe, abaixo e nas margens,

<sup>1</sup> “La corpo-política es un componente fundamental del pensamiento descolonial, el hacer descolonial y la opción descolonial al revelar, primero, las tácticas de la epistemología imperial para afirmarse a sí misma en la humanitas del primer mundo desarrollado y, por otro, al emprender la creación de saberes descoloniales que responden a las necesidades de los *anthropos* del mundo no desarrollado o en vías de desarrollo.” (MIGNOLO, 2011, p. 179)

e a “localização” é uma chave para justificar as relações entre o descoberto e o descoberto após descobrir; ou seja, o descobridor não tem sabre, ou se ele tem, mal tem valor como recurso. Uma produção de inferioridade é, portanto, crucial para sustentar a noção de cobertura imperial. Para isso, é necessário viajar para múltiplas estratégias de inferiorização. Esse domínio poderia dizer que não havia falta de imaginação no Ocidente. Entre essas estratégias, podemos citar guerra, escravidão, genocídio ou racismo, desqualificação, uma transgressão do objeto ou recurso natural e uma vasta sucessão de mecanismos de imposição econômica, tributação, colonialismo, neocolonialismo e, por fim, a globalização neoliberal, da imposição política terrocida, imperialismo, estado colonial, ditadura e, por fim, da imposição moral e cultural (epistemicídio, missão, assimilação e, por fim, indústrias culturais e cultura de massas) (SANTOS, 2010, p. 182).

Desde então tais descobertas não devem justificar essa inferioridade do corpo/aluno/indivíduo, classificando-o como subalterno ou até mesmo com algo ruim, imposto por esse descobridor. A cultura de classificação originária do Ocidente, imposta pelo imperialismo, precisa ser desmanchada, tanto na escola quanto na sociedade. Ela se manifesta por meio do racismo e da classificação dos corpos entre melhores e piores. E ainda traz o comparativo com os jogos regionalizados locais, que jamais devem ser visto como motivo de interiorização, pois, nem tudo que vem da Europa é considerado de maior valor. Valores que não estão no esporte e corpo padronizado, mas nas lutas pelo seu valor. Tais valores não estão em lugares considerados anteriormente, mas onde há representatividade cultural, como nosso lugar de origem.

O eurocentrismo impõe sobre nós a inferioridade e faz questão de se mostrar acima de nós, impondo essa cultura imperialista dentro dos nossos lugares (escola, casa, sociedade, lazer e assim por diante), classificando-nos como desiguais, pequenos. Além disso, faz questão de silenciar nossa fala, para impor o que devemos fazer ou não. Diante disso, somos vistos como um corpo sem conhecimento, sem saberes, sem valores, e ainda temos que engolir a imposição imperialista de como devemos ser:

A sua diferença é a medida da sua inferioridade. Por isso, longe de construir uma ameaça civilizacional, é tão só a ameaça do racional. O seu valor é o valor da sua utilidade. Só merece a pena confrontá-lo na medida em que ele é um recurso ou a via de acesso a um recurso. A incondicionalidade dos fins – a acumulação dos metais preciosos, a expansão da fé – justifica o total pragmatismo dos meios: genocídio, apropriação, conversão, assimilação (SANTOS, 2010, p. 186).

A partir disso, Boaventura Santos leva-nos a pensar que os centros de hegemonia não nos veem como uma proposta ameaçadora, mas como uma ameaça cultural, pois eles fazem questão de se apropriar do que é nosso, já que, dificilmente, terão essa cultura que consideram inferiores em suas mãos. Talvez seja essa justificativa para tanto ódio e imposição. Os nossos jogos regionais somente são encontrados em certos lugares regionais, e isso depende de cada experiência, época e contexto cultural. Certos jogos (betes, jogos indígenas: peteca, cabo de guerra) não são de origem europeia, pois há uma diferença. Então a imagem que fazem questão de mostrar é que somos corpos nativos e selvagens, sendo tal imagem uma maneira de impor uma venda aos olhos do mundo, como aponta Boaventura Santos:

A ideia do selvagem passou por várias metamorfoses ao longo do milênio. O seu antecedente conceptual está na teoria da “escravatura natural” de Aristóteles. Segundo esta teoria, a natureza criou duas partes, uma superior, destinada a mandar, e outra, inferior, destinada a obedecer (SANTOS, 2010, p. 186).

Seguindo essa lógica, nós somos sujeitos de fronteira, subalternos, inferiores e colonizados e ainda devemos obedecer ao que o imperialismo impõe, seja na cultura, seja no conhecimento. E ainda por muito tempo fomos negados. Vivemos uma violência por meio da qual nossos saberes culturais são desconsiderados:

A violência civilizatória que, no caso dos selvagens, se exerce por via da destruição dos conhecimentos nativos tradicionais e pela inculcação do conhecimento e fé “verdadeiros” exerce-se, no caso da natureza, pela produção de um conhecimento que permita transformá-la em um recurso natural (SANTOS, 2010, p. 188).

Essa violência civilizatória se dá quando a natureza é considerada sagrada para as tribos ou culturas, pois eles a veem como algo de grande valia, como os jogos populares, culturalmente se distanciam em ser incluídos como modalidades esportivas, sendo que poderemos trabalhar as mesmas habilidades corporais, mas, de forma *outra*. Porém quando se começa a enxergar essa cultura dos jogos, sem vendas ou imposições, vemos uma cultura rica, de saberes, que vão muito além de simples jogos. Segundo Edgar Nolasco:

É por valorizar esse lócus epistemológico que o crítico periférico contribui, por meio de sua crítica de natureza subalterna, para refundar na História o que foi reprimido (Mignolo) pelo discurso da razão moderna. Por toda sua discussão, Mignolo defende a possibilidade teórica de se poder pensar a partir da fronteira nos tempos atuais (NOLASCO, 2013, p. 90).

É por meio dos pensamentos fronteiriços que precisamos de salas e quadras esportivas abertas desenvolvendo práticas prazerosas, sem as vendas impostas pela colonialidade, para que o aluno enxergue essa proposta de conhecimento, que muitas vezes não está nos livros didáticos e nas atividades sugeridas na instituição escolar.

A partir das lutas sociais de povos, que são silenciados pelo imperialismo hegemônico, o corpo é um caminho de emoções que dão acesso à vida. Lutas de corpos que foram negados pela superioridade da colonialidade do poder. Esse sul das epistemologias vem nos recordar o nosso biolócus, lugar esse, de um corpo de afetos e conhecimentos que infelizmente é negado, dentro de sua própria “casa”. Desejamos que essa mudança se dê também nas estruturas curriculares de ensino, onde o próprio estado de permanência sequer é lembrado em seus currículos ou calendários escolares.

E para que ocorra essa mudança, visando o reconhecimento da Educação Física, mobilizamos o conceito da transversalidade a partir de conhecimentos para a construção do autorreconhecimento e produção de cultura.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, PCN, 1997, p. 31).

Considerar que a disciplina de Educação Física passa despercebida no contexto escolar e também como uma disciplina para preencher janelas é usual. Agora, desenvolvê-la como proposta de autorreconhecimento, produção de cultura, transversalizando<sup>2</sup> conhecimentos seria uma utopia? Podemos avançar mais: construir/constituir um corpo/aluno, partindo da ideia de que o mesmo é repleto de saberes partindo do seu *lócus* (estado, cidade, bairro, casa, escola), ao observar que professores e pesquisadores avaliem realmente a disciplina de Educação Física como promotora de conhecimentos.

Eu luto para que a disciplina possa ser apresentada, cooperando para a obtenção de saberes e formação de corpos/indivíduos/cidadãos e cidadãs, prontos para compreender, lidar, trabalhar e atuar neste mundo em que vivemos. Partindo dessa perspectiva, venho verificar que os processos de ensino e aprendizagens, tanto multidisciplinar e interdisciplinar, na transmissão de saberes podem se incluir na “monocultura de conhecimento científico”, como relata Cássio E. Viana Hissa (2011), pois quando partimos para desenvolver um processo de transversalizar conhecimento, vai e será além do envolvimento em meios

---

<sup>2</sup> A transversalidade consiste em contextualizar os conteúdos e resgatar a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações, ampliando as possibilidades de o aluno se tornar um cidadão pensante e provedor de saber. Pode ser considerada uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. É aprender na realidade e da realidade. Os conteúdos da vida real devem ser abordados na metodologia das disciplinas e relacionados com questões relevantes na sociedade, como ética, saúde, preservação do meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo e diversidade cultural. Os corpos/alunos da escola têm o direito de se posicionar como cidadãos na sociedade em que vivem. Por isso, é importante, para as aulas, escolher materiais e conteúdos que possam ser ampliados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais. Além disso, os educadores devem sempre buscar novos temas para serem incluídos no ensino.

de saberes que arrastem processos “transdisciplinares e ecologia de saberes<sup>3</sup>” (HISSA, 2011). Descolonizar, portanto, será esse cruzamento e envolvimento do aluno, transversalizando seus conhecimentos, suas vivências, seu cotidiano, sua rotina social e seu autorreconhecer.

Sendo assim, a transversalidade não poderá ser apontada apenas como uma suposição metodológica, que se estima pelo “entrecruzamento” de saberes diferente. Esperamos que isso seja de suma importância, obviamente, pois, acreditamos numa prática epistêmica *outra* (descolonial) do corpo, num exercício e trabalho com fundamentos de transversalizar conhecimento, para a construção do autorreconhecimento e produção de cultura na Educação Física. Isso deve se materializar na sociedade, lazer e escola, conduzindo ainda para uma transformação/metamorfose epistêmica fundamental, no ambiente social/escolar, onde podemos questionar: Quais os tipos de saberes a ciência que a humanidade deve produzir? Nesse contexto, Cássio E. Viana Hissa (2011) explana sobre processo transdisciplinar, relatando que esse meio conduz e possibilita ir além da epistemologia positivista, retratando a transdisciplinaridade como um trabalho incluso na ciência. Com isso, o autor fomenta:

A ecologia dos saberes vai para além da transdisciplinaridade porque já não parte das disciplinas de todo. Porque há um diálogo entre conhecimento científico e outros conhecimentos. [...] Na ecologia dos saberes, para mim, a ciência estará sempre presente, ou poderá estar. Portanto há, aqui, sempre uma articulação entre saberes. (HISSA, 2011, p. 20).

Contemplar pensamento e diálogo referentes à ecologia dos saberes pela ciência moderna pode ser considerado loucura na construção de conhecimento. Porém, apresentamos o seguinte questionamento: todos os saberes e culturas são mesmo reconhecidos pela ciência moderna? Coincidentemente, quando referimos as brincadeiras antigas, retiradas de histórias locais, dos avós, dos vizinhos, podemos exemplificar como modelo de atividades e práticas?

Dessa forma, transversalizar seria articular saberes, desenvolver caminhos por meio dos quais o outro pode ter voz e vez, seria o mesmo que articular brincadeiras e esportes diante daquilo que não foi considerado conhecimento pela modernidade, a partir do momento em que as nossas histórias locais passam a ser ouvidas por todos a partir do nosso lugar de fala, quando rompemos com paradigmas impostos pelo sistema:

O preço a pagar por esta primeira ruptura foi, despeito de realmente criar um conhecimento rigoroso, criar um conhecimento que é refém: do Estado, do capital, da universidade, de um sistema de peritos, de um conhecimento profissionalizado, relativamente separado das aspirações, dos anseios e das necessidades do cidadão comum (HISSA, 2011, p. 21).

Assim, quando proponho romper e desobedecer a um sistema imposto, poderei pagar um preço muito alto, por sinal. E para que isso ocorra, recorro a uma *desobediência epistêmica* que traz liberdade de escolha, quando o corpo/aluno/dona de casa é educado em escolhas e liberdade, o que resulta em mentes criativas e estimuladas.

Portanto, quando se sugere a aprendizagem de temas relacionados à vivência discente, por exemplo, dispondo as clássicas disciplinas de ensino – como Geografia, História, Ciências e claro Educação Física, se faz absorver um certo significado e contribui sem dúvida para a realidade de experiências dos alunos, desenvolvendo conhecimento de modo transversal, com entrecruzamento de saberes. Com isso, o ensino e a aprendizagem na instituição escolar deixam de ser enfrentadas somente com finalidade da disciplina em si, mas passam a se conectar com a vivência cotidiana do educando, pois o aprender não está somente entre muros da escola, podendo absorver os saberes externos do meio comum (casa, lazer, sociedade) no qual ele está inserido e os corpos/sujeitos com quem convive:

A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar em que

são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações diversas, em que encontramos continuidade de tradições e culturas, mas também é um espaço para mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influência recíprocas, pois [...] indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estarão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra (SUBIRATS, 2003, p. 76).

Quando falamos em transversalizar conhecimentos, com uma perspectiva *outra* de saber, percebe-se que descolonizar é ir além de uma conexão e junção de conteúdos extracurriculares a uma questão transversal, como já mencionado, será pensar e (re)pensar em construção e superação do ensino tradicional, também superar dicotomicamente e existir entre a instituição escolar, comunidade, lazer, sociedade, alcançando além de conhecimento, a cultura, emoção e experiências dos corpos envolvidos:

[...] contextos reais nos quais as noções a ensinar adquiram um significado, contextos que não sejam absurdos, mas que tenham um sentido não só para os adultos, mas também para a criança que queremos que maneje os conceitos [...]. Os temas transversais introduzem na escola esta problemática mais ligada ao cotidiano (MORENO, 1998, p. 48-49).

O desenvolvimento e o trabalho como forma de transversalizar conhecimentos têm um significado de busca em (re)construção e (re)verificação de valores perdidos ou nem encontrados. A prioridade, sobretudo é descolonizar e incluir os corpos ocultados, explicitando seus valores, desenvolvendo uma incorporação de procedimentos e práticas, pois essa perspectiva *outra* de conhecimento, para ciência moderna, não transmite valor. Desse modo, é possível vincular a realidade de corpos de um cotidiano social (da Dona Maria, do seu Zé), isto mesmo: corpos simples, que em suas singularidades não são aceitos como produtores de conhecimentos na lógica moderna.

Segundo Montserrat Moreno (1998), temos de conviver com disciplinas científicas tirando-as do seu pedestal:

É preciso retirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana, sem que isto pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência. Se considerarmos que estas duas coisas se contrapõem, estaremos participando de uma visão limitada, que nos impede contemplar a realidade de múltiplos pontos de vista (MORENO, 1998, p. 35).

É indispensável ponderar que todas as disciplinas têm seu peso e colaboração para as elaborações teóricas, para o avanço da ciência moderna engessada. Entretanto, não podemos justificar que o processo de ensino e aprendizagem seja somente elaborado por elas, pois é necessário rever, questionar e verificar nosso andamento na proposição de conhecimento. Cabe um questionamento: o que nos impede de mudar todo o contexto escolar, se não são nossas atitudes como educadores? Ocupamos a famosa “zona de conforto”, que, para a maioria dos professores é cômoda. Reproduzir conteúdos oriundos de livros didáticos é um exemplo disso.

Ser professor, tanto da disciplina de Educação Física como das demais disciplinas, consiste em mediar uma forma para não deixar manter o controle da subjetividade<sup>4</sup> nos corpos/alunos. O que seria a subjetividade? É exatamente o sujeito que se reconhece nos contextos nos quais ele está inserido. Poderia eu, compreender os sujeitos que se reconhecem nas práticas esportivas da Educação Física na escola, ou seja, aquele aluno que não pode jogar vôlei porque é obeso ou baixo demais, aquele aluno que não pode jogar basquete porque não dá conta de impulsionar a bola, devido à pouca altura e ao sobrepeso, a mulher que não pode jogar futebol, porque é feminina demais e assim sucessivamente. Trata-se do sujeito que não observa a sua subjetividade representada ali naquele esporte.

---

4 O processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo de modo singular. Condição da atividade psíquica que, relacionada com o próprio indivíduo, é tida por ele como sua. Qualidade de subjetivo, individual, particular; relativo ou próprio do indivíduo. Qualidade do que expressa pontos de vista e julgamentos de valor da própria pessoa, seus sentimentos e preferências. Condição do que é abstrato, por oposição ao que é concreto objetivo: subjetividade de uma obra de arte.

Eu como pesquisador, procuro explicar essas práticas esportivas locais culturais que estão à volta desses sujeitos, com sobrepeso, baixos, magros e altos demais, homens e mulheres, que se reconhecem nessas práticas esportivas. Em relação a isso, Boaventura Santos avalia:

Os corpos estão em tudo, mas nunca da mesma forma. Os códigos anatômicos são, até certo ponto, inescrutáveis, mesmo se a neurociência tenta provar o contrário. Essa diferença corpórea permanece fora do olhar epistêmico e teórico. Este não está interessado na constante reinvenção do corpo. Pelo contrário, está interessado na sua des-invenção, para que aquilo que o corpo diz ou faz seja previsível e inteligível (SANTOS, 2019, p. 139).

Perceber esse corpo da diferença e com seus códigos anatômicos é percebê-lo e reconhecê-lo nessas práticas esportivas escolares, por conter esses corpos suas subjetividades. Com isso, percebe-se a necessidade de reconhecer esse corpo, compreender que poderá praticar qualquer esporte, sendo ele baixo demais, alto demais, magro demais ou com sobrepeso. Seguindo essa linha e as classificações de corpo, gênero, raça que foram impostas pelos pensamentos hegemônicos, ou seja, a mulher tem que ser dona de casa procriadora, quando o homem é mantenedor da prole e por isso ele tem força para certa atividade física e o trabalho. Já a mulher com sobrepeso e o homem com sobrepeso não podem ser jogador de basquete ou de vôlei ou depende da modalidade, esse corpo não é reconhecido nesses padrões. Então o que seria o autorreconhecimento? Seria burlar essas regras de controle, para poder se reconhecer em situações nas quais o sistema impõe classificações. São argumentações como estas, com discursos de padronização impostas por forças políticas, que temos o seguinte ponto de Marcos Bessa-Oliveira:

Vou argumentar acerca desta questão porque não vou defender os padrões de arte, cultura e de conhecimentos estabelecidos pelos discursos sobre arte. Pois, se são discursos que padronizaram o sujeito, a história, a memória e um lugar como melhores, que conseqüentemente estão normatizando tudo a partir de imposições de forças políticas, de ideias equivocadas de democracia e de direitos para alguns, logo, é possível dizer que se espera uma subjetividade de arte igual para a coletividade e em todos os corpos humanos. Ou posso

dizer, espera-se – normaliza-se por meio de discursos impositivos – uma compreensão, porque isso não pode ser definido como sensação pela arte, do que se definiu como padrão de arte. Assim, como mais uma questão a ser debatida neste trabalho: de que subjetividade se fala na arte, que considera um modelo de arte histórica para a promoção/reação/apreciação nos corpos da atualidade, com a arte dessa “tal” subjetividade? (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 242-243).

Para articular essa explanação, temos o livro de Boaventura de Sousa Santos *O fim do império cognitivo* (2019), que nos permite pensar em cognição, num imaginário que foi colonizado, em que a mulher foi definida para ser dona de casa e o homem a ser o líder da casa. Corpos magros demais não podem fazer determinadas coisas. O sujeito baixo demais não pode fazer outras. Isso é nossa cognição, nossa subjetivação que está sobre um controle imperial colonial moderno e pós-imperial, pós-moderno estadunidense, classificadas nesse contexto. Nesse sentido, precisamos dar fim a essa lógica em nossa própria consciência: a de que os corpos/sujeitos precisam contemplar modelos, para executar determinadas práticas esportivas e exercícios, quando pensamos na Educação Física.

Esses modelos impostos não estão relacionados somente à Educação Física, mas acabam por envolver vários fatores como, por exemplo, o padrão de arte, o padrão de ciência, o padrão de língua, de fé, de gênero e de classe social. São impérios cognitivos que nos colocam subjugados a essas categorias. Quando entendendo esse autorreconhecimento, ninguém vai estar subjugado. Da mesma maneira, que questiono a necessidade de aprender somente as modalidades de voleibol, basquetebol, handebol e futsal, como únicas práticas de Educação Física, e os corpos/alunos capazes de perceberem e desenvolver qualquer prática esportiva e jogos. Por exemplo, o balé e sua prática impõem os princípios de leveza, postura reta, harmonia, padrão corpóreo e entre outras, com suas características únicas em seu desenvolvimento:

### Imagem 1: Esqueça o Padrão. Faça o que te faz feliz.



Fonte: Rede Social *Instagram*.

Ao analisar essa imagem, poderei verificar que esse corpo está rompendo todos os paradigmas: não é reconhecido como o corpo padrão do *ballet*, mas, passa a se reconhecer como o corpo no *balett*, partindo de si próprio e retirando a ideia de que o corpo perfeito para dança e o *balett*, não necessariamente precisa ser o magro, harmonioso e elegante. A imagem acima apresenta esse autorreconhecimento e quebra esse padrão de corpo ideal, ainda que impondo a técnica do *ballet*, ao trazer uma afirmação de corpo normal, permitindo viver as práticas esportivas e ginásticas independentemente do tipo corporal.

Pois seria surreal, que um dia poderíamos chegar a ter permissão dessas instituições, do *ballet*, do futebol, do vôlei, do basquetebol, de tantas outras categorias, para prática sem padrões impostos. Ou será que terei essa sorte apenas quando aprender a desaprender epistemicamente: desobedecendo a essas instituições? Pode-se dizer que teremos transcendido o mundo surreal, da maravilha, considerando que hoje isso é impossível, numa lógica que o esporte está atrelado à competição, a recursos financeiros, às grandes instituições e a um sujeito com-

petitivo. Por outro lado, ele poderia estar associado ao bem estar, à convive-alidade, a troca de experiências, desse lugar que o autorreconhecimento pode permitir ao corpo/sujeito da diferença, podendo conviver com sujeitos diferentes. Ele não tem que se adequar para ser aceito nas práticas esportivas e, por conseguinte o professor precisa mediar todas as subjetividades diversas de apreciação:

Pensar neste professor mediador, ou como tem pensado Kelly dos Santos (2019) no Arte-mediador, é trazer as necessárias e obrigatórias relações entre arte da história e artes de nossos agoras que demandam, na esteira de Walter Mignolo, estéticas outras que melhor compreendam os fazeres artístico-culturais também outros que devem, igualmente e impreterivelmente estar dentro das salas de aula em convivência com o conteúdo regular euro ocidental que hoje faz nossos currículos. Logo, é possível dizer que neste contexto teremos, por conseguinte, diversidades múltiplas em convivência e, ao certo, subjetividades diversas de apreciação, sensação em relação à arte descolonial ali em emergência. E do mesmo modo em relação à arte colonial. Para desenvolver este trabalho docente descente é necessário, portanto, que o professor não seja formado com perspectiva teórica exclusivista de nenhuma corrente teórica, pois, sem abrir-se ao novo, ao diferente, um trabalho docente apenas pode ser desenvolvido de maneira castradora (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 248).

O professor tem por obrigação de mediar esse lugar de conhecimento, reconhecimento e autorreconhecimento, levado e proporcionado por saberes *outros*, adequando também exercícios, técnicas e práticas, por meios de atividades esportivas não oficiais aos corpos tradicionais, sempre pensando nesse lugar de troca e mediação entre professor/aluno. Mas para chegar nesse lugar, os corpos necessitam de empatia. Esses corpos precisam se ver, se perceber nos lugares onde vivem, para a tentativa de aceitação nesse mundo moderno.

Com essa perspectiva em uma prática pedagógica desenvolvida através do presente “objeto de pesquisa”, a partir desse caminho *outro*, o pensar-agir descolonial, é preciso fazer acontecer esse lugar de troca, ser mediador, levando esses corpos da diferença à percepção de si mesmos em todos os lugares, permitindo e proporcionando o corpo/aluno/estudante a se autorreconhecer.

## **REFERÊNCIAS**

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antonio, ARTE-EDUCAÇÃO DESCOLONIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ARTE PARA UM TRABALHO DOCENTE MEDIADOR MORTARI, Claudia, WITTMANN, Luisa Tombini, Organizadoras DIÁLOGOS SENSÍVEIS: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES DIVERSOS, Florianópolis, SC Rocha Gráfica e Editora Ltda. 2020, p. 242, 243, 248.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-Educação Descolonial: formação de professor de Arte para um trabalho docente mediador. Acervo do autor. 2019, p. 1-36, texto no prelo.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.v.1.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Org. Conversações de Artes e de Ciências. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2011, p. 18-22.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 1o sem, 2007, 2008. Disponível em: <[www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf](http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertación descolonial. Buenos Aires: Del signo 2011. p. 153 – 186.

MORENO, Montserrat et al. Temas transversais em Educação: Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.

NOLASCO, Edgar C. **Perto do Coração selvaje da crítica fronteiriça**. 2013, pag. 85 – 107. Cáp. 4, Paisagens periféricas.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 181 –190.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Corpos, conhecimentos e corazonar**, p. 135-157. In: SANTOS, O fim do império cognitivo, 2002.

SANTOS, Boaventura, O fim do império cognitivo: a afirmação da epistemologia do Sul – 1º edição – Belo Horizonte : Autêntica Editora. 2019, p,138-139.

SUBIRATS, J. **“Educação: responsabilidade social e identidade comunitária”**. In: GÓMEZGRANELL & VILA (org.). A cidade como projeto educativo. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 76.

doi: 10.48209/978-65-84959-08-6

---

## **CAPÍTULO 6**

---

# **IMAGINÁRIO SOCIAL E TEMAS EMERGENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): EM UM ESTUDO DE ESTADO DA ARTE**

**Gabriella Eldereti Machado <sup>1</sup>**

**Ivanio Folmer<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Química Licenciada (IFAR), Especialista em Educação Ambiental (UFSM), Mestre em Educação (UFSM), Doutoranda em Educação (UFSM).  
E-mail: [gabriellaeldereti@gmail.com](mailto:gabriellaeldereti@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria.

## **INTRODUÇÃO**

No período de 2017 e 2018 ocorria na UFSM no âmbito dos cursos de licenciaturas uma readequação dos currículos, a fim de, contemplar a demanda trazida nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (2015). Desse modo, a Diretriz propõe em seu § 6º que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido através da articulação entre a instituição de ensino superior e a educação básica, na medida em que abrange algumas temáticas.

Propondo desse modo, a inserção na formação de professores (as) os seguintes temas: questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. Deriva dessa proposta aos cursos de licenciatura e formação docente como um todo o desejo de focar em algumas dessas questões, de modo, a estar ampliando o potencial do estudo iniciado no mestrado. Focando nos itens de gênero, diversidade étnico – racial e diversidade sexual presentes no Artigo 5º, em seu parágrafo VIII do Parecer de 2015: “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”.

É a partir da pesquisa realizada no Mestrado e com a proposta da Diretriz (2015) que começo a pensar nos temas de gênero, etnia e diversidade sexual como temáticas que emergem na/da sociedade interagindo com a formação inicial de professores (as) e as escolas. Sendo através dessa problematização possível de chegar a pensar dois conceitos que potencialmente podem ser desenvolvidos nesta proposta de pesquisa de Doutorado, sendo então o conceito de “Temas Emergentes” a formação de professores (as).

Nesse contexto, a formação de professores (as) torna - se um espaço de discussão e problematização da realidade da sociedade em diálogo com o cotidiano escolar, contemplando as demandas da complexidade das relações humanas como as questões de gênero, etnia e sexualidade. Pois, como menciona Guacira Lopes Louro:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (LOURO, 1997, p.27)

## **ESTUDO DE ESTADO DA ARTE**

Inicialmente tenta – se conceituar o que seriam entendidos como “Temas Emergentes” a formação docente, ainda que este processo de propor uma definição para o termo, em pesquisa no Repositório da CAPES<sup>1</sup> (Banco de Dissertações e Teses) nada foi encontrado. Partindo para uma busca aberta no *Google* geral e no *Google* acadêmico obtêm – se alguns resultados que podem ser analisados, priorizando o parâmetro da descoberta ou ausência de uma definição/conceito para “Temas Emergentes”. Sendo assim, organizo a seguir um quadro (Quadro 2) demonstrativo acerca dos resultados:

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Quadro 2 – Sobre o conceito de “Temas Emergentes”

Artigo/Ebook – Referência	Descrição dos resultados obtidos	Fornece ou não um conceito para “Temas Emergentes”?
<p>RÊSES, Erlando da Silva; COSTA, Danúbia Régia da . <b>A política pública de Educação em Direitos Humanos e formação de Professores</b>. ARACÊ – Direitos Humanos em Revista   Ano 2   Número 2   Maio 2015.</p>	<p>O artigo discute a questão dos Direitos Humanos e seu envolvimento nas Políticas Públicas de Educação, trazendo o questionamento do que “<i>São temas emergentes na Educação?</i>”, porém não contempla uma discussão com o propósito de conceituar o termo, apenas contribui no arcabouço de questões que podem fazer parte do contexto que se entende por “Temas Emergentes”.</p>	<p>Não fornece.</p>
<p>TESSARO, Mônica; BERNARDI, Luci dos Santos. <b>Estudos sobre juventude no campo formação de professores: o que as pesquisas nos dizem</b>. Anais EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. PUC – PR, 2013.</p>	<p>O artigo discute o tema juventude e seu entrelaçamento com a formação de professores. E conceitua o que para os autores seriam “Temas Emergentes”, no trecho a seguir:</p> <p>“Os temas emergentes se voltam para novos olhares sobre a diversidade cultural na contemporaneidade. É importante salientar também que os temas considerados emergentes, são aqueles considerados silenciados no campo da pesquisa”.</p>	<p>Contém uma definição.</p>

<p><b>Temas emergentes da educação matemática brasileira</b> [recurso eletrônico] / Aldrin Cleyde da Cunha, Edvonete Souza de Alencar, org. – Dourados, MS: Ed. UFGD, 2018.</p>	<p>O <i>Ebook</i> reúne investigações que trazem propostas e reflexões sobre os Temas emergentes da Educação Matemática.</p>	<p>Não fornece.</p>
<p>SANTIAGO, Carla Ferretti; SIMAN, Lana Mara de Castro; SANTOS, Lorene dos. <b>Formação continuada de professores da educação básica em ciências humanas e sociais: propostas do Cefor PUC Minas.</b></p>	<p>Considera a formação de professores como um dos temas emergentes no panorama da educação brasileira, mas não define o que entende por temas emergentes.</p>	<p>Não fornece.</p>
<p><b>Educação e sociedade: temas emergentes</b> / Ivo Dickmann, Aline Fátima Lazarotto (Orgs.). 1. ed. – Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. (Coleção Educação Básica, v. 3).</p>	<p>O <i>Ebook</i> traz a reflexão sobre a práxis pedagógica conectada a competência profissional dos educadores e pesquisadores.</p>	<p>Não fornece.</p>

Fonte: Autora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O entendimento de que a mesma pode comportar o entendimento das questões centrais do estudo por meio das lentes do Imaginário Social, numa relação com o simbólico e o Imaginário de cada um, impulsionado por aspectos referentes à instituição da sociedade, suas regras, Tabus, representações sociais.

Pois, a constituição da sociedade é fruto desse movimento de necessidades do real e do racional-funcional na sua instituição (CASTORIADIS, 1982). E a sociedade adquire, ou cria uma série de funções, regras, maneiras de se fazer instituição como, por exemplo, a educação, pois é a partir das necessidades da sociedade que surgem ou criam-se novas maneiras de ser, agir, controlar, organização, etc. Evidenciando o entrelaçamento do que Castoriadis chama de mundo social-histórico com o simbólico presente na instituição de uma sociedade.

Nesse sentido, o autor ressalta que (1982, p. 142) “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica”, como por exemplo, a rede simbólica que carrega a religião, através de um poder instituído em sociedade. Devido às instituições possuírem a tarefa de realizar a ligação entre símbolos, significantes, e significados incluindo as representações e significações (CASTORIADIS, 1984). Trazendo ao contexto deste estudo, essas relações podem ser exemplificadas ao pensar a questão do patriarcado e de sua reprodução em sociedade (machismo), na produção de masculinidades e feminilidades, na violência contra a mulher, na transfobia, e homofobia.

Temos as questões de gênero nos estudos de Judith Butler (2003), onde estas são descritas como um fato histórico em relação à oposição construída em relação ao sexo e gênero, e assim, fornece mecanismos de problematização sobre os parâmetros compulsórios de sexo, gênero. Ressaltando o exemplo das traves-

tis e transexuais, como representações de gênero que se desvinculam subversivamente da ordem instituída de estereótipo socialmente “aceitável”. Nesse sentido, Butler (2003) menciona que a representação torna-se parte de um processo político de visibilidade das minorias. Porém também toma a função normativa, pois reflete a desigual produção social sobre gênero, porque representações que fogem do caráter homem/mulher não possuem a mesma relevância (BUTLER, 2003).

Impulsionando a pesquisa no sentido de ser um processo de (des) construção fundamental para reflexão sobre a docência e a escola no contexto da diversidade de gênero, étnica e sexual, modificando este espaço que possui sua estrutura o DNA da classificação, normatização, produção de corpos dóceis (FOUCAULT, 2012). Sobressaindo-se dessa forma o caráter político da prática docente, que atravessa silêncios, estruturas, e relações, sejam elas de poder, de deslocamentos ou transformações, pois como Foucault menciona (1988, p.30) “não existe um só, mas muitos silêncios”.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução de Guy Reynaud revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira; Revisão técnica de Fernando Scheibe. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber**. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **A Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. – 2.ed.rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós – estruturalista**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

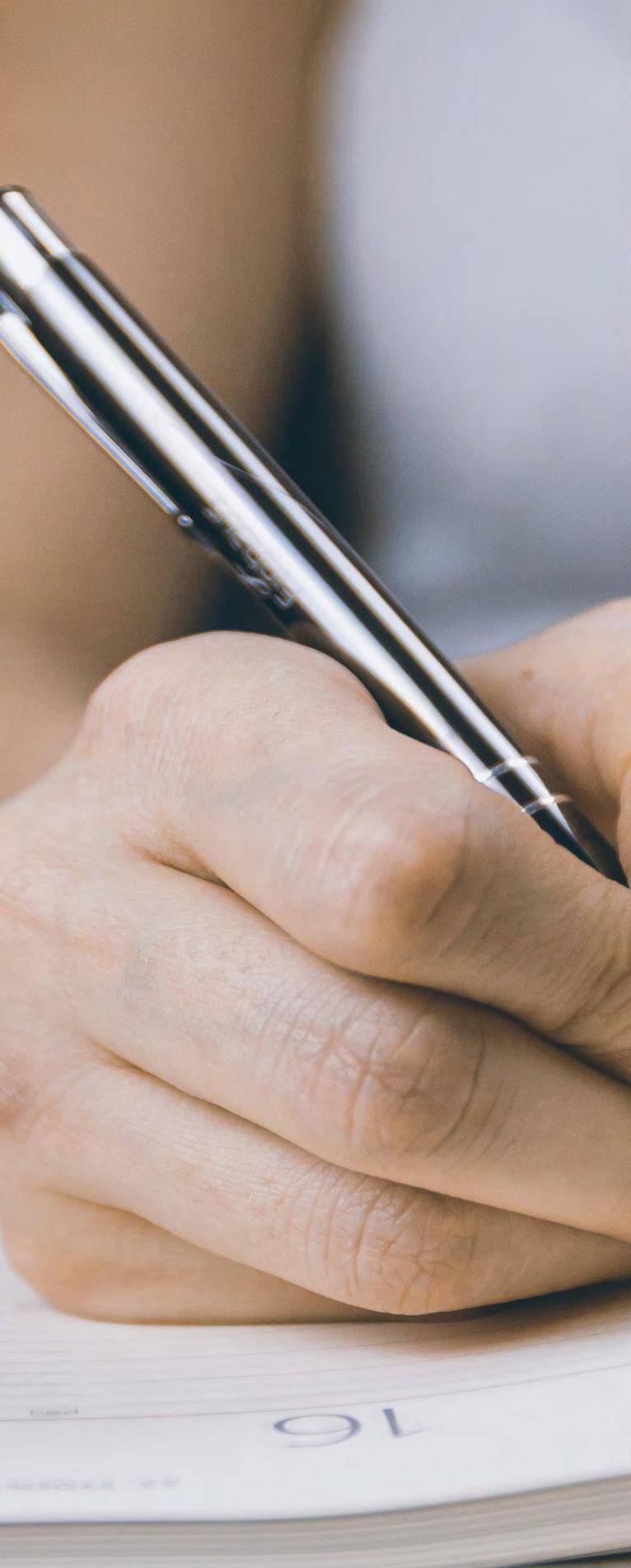
PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação de professores**. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## Gabriella Eldereti Machado



*É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.*



[www.terried.com](http://www.terried.com)



[@editora\\_terried](https://www.facebook.com/editora_terried)



[/editoraterried](https://www.instagram.com/editoraterried)



[contato@terried.com](mailto:contato@terried.com)



**TERRIED**