

**REVISTA *PROFESSARE*, V.7, N.1 (15) 2018**

# **Revista Professare**

## **PROFESSARE**

Periódico Quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação da  
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

*V.7, N.1 (15) 2018*

*Editor:  
Ludimar Pegoraro*

Catlogação na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária  
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador -SC

R454r

Revista eletrônica Professare da Universidade Alto Vale do Rio  
do Peixe – UNIARP / Universidade Alto Vale do Rio do Peixe.  
V.7, n.1 (15), Caçador (SC): UNIARP, 2018.

ISSN (versão impressa): 2446-9793

ISSN (versão online): 2238-9172

1. Educação - Pesquisa 2. Pensamento educacional -  
Periódico. I. Título.

CDD 370.05

© PROFESSARE. Proibida a reprodução parcial ou total por  
qualquer meio de impressão - em forma idêntica, resumida ou  
modificada, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma -  
sem a devida autorização do editor.

## **EXPEDIENTE**

Universidade Alto do Rio do Peixe – UNIARP

### **Reitor**

Anderson Antônio Mattos Martins

### **Vice-Reitor Acadêmico**

Paulo Cezar de Campos

### **Vice-Reitor de Administração e Planejamento**

Jolmar Luis Hawerth

### **Coordenador do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade**

Ludimar Pegoraro

### **Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Básica**

Ludimar Pegoraro

### **Editor**

Ludimar Pegoraro

### **Editores Associados**

Circe Mara Marques e Joel Haroldo Baade.

### **Editor Executivo**

Joel Haroldo Baade

### **Conselho Editorial**

Adelcio Machado dos Santos (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Alfonso Carrillo Torres (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia), Altair Alberto Fávero (Universidade de Passo Fundo - UFP, Passo Fundo, RS, Brasil), Ana Maria Netto Machado (Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, SC, Brasil), Anderson Antônio Mattos Martins (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), André Trevisan (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), César Augustus Winck (Universidade

Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Arabela Campos Oliven (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Carlos Humberto Alves Corrêa (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Circe Mara Marques (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Cristina Keiko Yamaguchi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Dilvo Ilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Universidadde La Empresa - UDE, Uruguai), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil), Fernando Rosas Montañó (Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joviles Vitório Trevisol (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Chapecó, SC, Brasil), Juan Daniel Ramirez Garrido (Universidad Pablo Olavide, Sevilla, Espanha), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marlene Zwierewicz (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ridha Ennafaa (Universidade Paris, Université Paris8, Paris, França), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodney Zorzo Eloy (Universidade Paulista, São Paulo, SP, Brasil), Rosana Claudio Silva Ogoshi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil)

### **Comissão científica ad hoc**

Ana Carolina Vieira Rodriguez (Ms - Instituto Federal de Santa Catarina, Caçador, SC, Brasil), Ana Maria Carvalho Metzler (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - URI, Erechim, RS, Brasil), Anderson Antônio Mattos Martins (Universidade Alto Vale do

Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), André Trevisan (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), César Augustus Winck (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Circe Mara Marques (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS Brasil), Cristina Keiko Yamaguchi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Daniel Bruno Momoli (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Instituto Universitario Sudamericano, Uruguai), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia), Gilberto Oliani (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Helenara Plaszewski Facin (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil), Ivanete Schneider Hahn (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marlene Zwierewicz (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Marlon Leandro Schock, Faculdade Kurios - FAK, Maranguape, CE, Brasil), Maurício Cesar Vitória Fagundes, Universidade Federal do Paraná-Litoral, Brasil), Paulo Roberto Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Pedro Alves de Oliveira (Ms -Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodrigo Regert (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Fraiburgo, SC, Brasil), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosana Claudio Silva Ogoshi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil), Sandra Mara Bragagnolo (Profª Esp. - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil),

Sonia de Fátima Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Suzanne Mendes Valentini (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil).

### **Capa**

Clayton Santos

Clayton Studio, Campinas, SP

### **Organização, projeto e diagramação (versão impressa)**

Edições Leitura Crítica

Editora da UNIARP

### **Divulgação, Secretaria da Revista**

Gisele Santana de Moraes Segatto

Rua General Antonio Sampaio, 30

Centro

CEP: 89.500-000 Caçador, SC

Fone: (049) 3561-6288, das 14:00 às 22:00 h

E-mail - [mestradointer@uniarp.edu.br](mailto:mestradointer@uniarp.edu.br)

### **Ficha catalográfica**

Celia De Marco, Bibliotecária, CRB14-692

### **Organização, preparação e revisão de textos (português, espanhol, inglês)**

Ludimar Pegoraro e Joel Haroldo Baade

### **Indexada no**

Google Scholar

<https://scholar.google.com.br/>

LivRe: Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet

<http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

Portal do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER/IBICT)

<http://www.ibict.br/pesquisa-desenvolvimento-tecnologico-e-inovacao/sistema-eletronico-de-editoracao-de-revistas-seer>

### **Permuta, assinatura e venda**

Biblioteca da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

A/C - Célia De Marco, Coordenadora, CRB14-692

Rua Victor Baptista Adami, 800 - Centro

CEP - 89.500-000 Caçador, SC, Brasil

Tel. - (49) 3561-6200 / 3561-6282 / 3561-6288

Fax - (49) 3561-6200

E-mail - [celia@uniarp.edu.br](mailto:celia@uniarp.edu.br)

<http://www.periodicosuniarp.com.br/professare>

Pede-se permuta

Exchange requested

Se solicita canje

Man bitted um Austeusch

On demande l'échange

Si chiede lo scambio

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL .....</b>	<b>9</b>
Ludimar Pegoraro	
<b>ENTREVISTA: JOVILES VITÓRIO TREVISOL .....</b>	<b>16</b>
Ludimar Pegoraro	
<b>A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO: REFLEXO NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>26</b>
Janine Felix Silva, Gleidenira Lima Soares	
<b>LOS LÍMITES DE LOS CUERPOS EN EL AULA: UNA DIALÉCTICA ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA ESCUELA SECUNDARIA.....</b>	<b>41</b>
Valeria Sardi	
<b>FORMAÇÃO EDUCACIONAL E IDENTIDADE: ESTUDO DE CASO JUNTO A REPRESENTANTES DE UMA CIDADE DO MEIO-OESTE CATARINENSE .....</b>	<b>56</b>
Sandra Mara Bragagnolo, Joel Haroldo Baade, Leonardo Passarin	
<b>CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE PRIMEIROS SOCORROS NAS ESCOLAS DE SANTA CECILIA-SC .....</b>	<b>82</b>
Elaine Caroline Boscatto, Angélica Wrublak	
<b>NARRATIVIDADE DOS FATOS PASSADOS E PRESENTES: COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA HISTÓRIA E DO JORNALISMO .....</b>	<b>95</b>
Fernando Germinatti, Tatiane Pereira Souza	
<b>PENSAMENTO POLÍTICO EM GIORGIO AGAMBEN .....</b>	<b>109</b>
Claudemir Aparecido Lopes	
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA: CASOS DE ENSINO COMO FOMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM – RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....</b>	<b>129</b>
Geneia Lucas dos Santos, Cátia Eli Gemelli, Adriana Paz Nunes	
<b>RESENHA: (ECO)FORMAR FORMADORES.....</b>	<b>136</b>
Vera Lúcia Simão	

## EDITORIAL

*O valor singular das histórias de vida está naquelas frações do material que mostra as repercussões que as experiências de vida de um homem – compartilhadas ou idiossincráticas – têm sobre ele, enquanto ser humano moldado naquele ambiente.*  
Sedney W. Mintz

Tomando este pensamento de Mintz como referência, torna-se possível trazer para este Editorial, da primeira edição da Revista Professare, em 2018, um diálogo com Zygmunt Bauman, sociólogo e filósofo polonês, sobre um dos problemas das sociedades atuais, cuja base tem como fundamento a crise estrutural do capital que centraliza a existência humana nas relações de poder de compra: “somos aquilo que podemos comprar” (BAUMAN, 2009).<sup>1</sup> Essa visão mercantil está moldando, incessantemente, a vida das pessoas e, também, a forma de organização das instituições.

Constitui-se, nesse processo, um modelo de vida individual, social e/ou institucional norteado por uma forma de pensamento econômico-social que se convencionou chamar de neoliberalismo; uma teoria econômica que tem no mercado, no negócio, no ganhar dinheiro sem mensurar consequências a lógica do sistema capitalista atual. Assim, o mercado se tornou o grande denominador da existência, dando a impressão que só existimos para consumir.

As consequências deste ambiente parecem indicar que não temos mais história, como queria Francis Fukuyama (1992) com sua obra “O Fim da História e o Último Homem”,<sup>2</sup> pois o destino está

---

<sup>1</sup> BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. São Paulo: Zahar, 2008.

<sup>2</sup> “O Fim da História e o Último Homem foi escrito no calor dos eventos que levaram à queda do Muro de Berlim (1989) e ao fim da União Soviética (1991), e escancararam para o mundo as contradições e os problemas vividos pelo mundo socialista”. Disponível em: <<https://bertonesousa.wordpress.com/2017/05/09/o-que-fukuyama-realmente-escreveu-em-o-fim-da-historia/>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

definitivamente traçado. Ao se observar as últimas décadas, vê-se que a existência humana tem a angústia como o sentimento mais presente. Na concepção de Chesnais (1997, p. 7),<sup>3</sup>

[...] a angústia vivida pelas grandes massas, praticamente no mundo todo, vem da constatação pela classe operária, pela juventude e pelas massas oprimidas, da degradação acelerada das suas condições de existência: ressurgimento e permanência do desemprego, precariedade das condições primárias de existência, destruição da proteção social, ressurgimento da fome ou, mesmo onde não há fome, novas epidemias, nova decadência tanto individual quanto social, arrogância das classes possuidoras e de uma sociedade que volta a ostentar a riqueza de uns aos olhos de todos os que não têm nada.

Os princípios mercantis, que bombardeiam as pessoas através das propagandas, são tão determinantes na sociedade atual que, na concepção de Bauman, elas sequer conseguem pensar na solução de seus problemas. O atual ambiente moldou a sociedade ao ponto de grande parte das pessoas perderam completamente o poder de decidir sobre suas próprias vidas.

O maior desafio da sociedade atual está em encontrar outra racionalidade que não seja a visão mercantilizada sobre todas as coisas. A retomada da importância e do poder institucionalizado se torna cada vez mais urgente. As escolas e universidades era atribuída a função de desenvolver um papel social de conscientização e crítica aos diferentes modelos de vida individuais, sociais, econômicos, políticos, entre outros, mas, infelizmente, nos últimos tempos parece que seu vínculo mais importante está na formação de profissionais para o mercado de trabalho e não para a vida social.

A universidade, em especial, distanciou-se ainda mais da sociedade. De forma mais abrangente ela parece não mais responder pelos princípios mais universais, pois tudo se transformou em mercado. Em decorrência, não tem se preocupado com a formação mais abrangente, interdisciplinar, mas com a formação voltada para o mercado de trabalho, como se o existir significasse ou estivesse apenas relacionado ao trabalho e à produção de bens para serem consumidos.

---

<sup>3</sup> CHESNAIS, François. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

---

Nos profissionais formados pelas universidades parece existir cada vez menos compromissos comuns e ausência de alguns valores que sempre foram marcantes na vida coletiva, como, por exemplo, a ética. Eles precisam se formar nas universidades para terem um diploma e conseguirem um emprego para auferir renda ou ganharem dinheiro, muitas vezes, sem medir consequências, porque o mercado assim exige. Do ponto de vista social, o outro parece não existir; é também uma mercadoria. A educação, por sua vez, não é mais um valor social, também foi mercantilizada. As questões privadas se sobrepõem às questões públicas. A filosofia, sempre compreendida como a mãe das ciências, parece nunca ter existido, pois o mercado se apresenta como o referencial para toda a racionalidade. Os conhecimentos científico-tecnológicos que deveriam qualificar a vida e proporcionar prosperidade para todas as nações, nos países menos evoluídos, tem se tornado um divisor implacável entre ricos e pobres.

Enfim, são notórios o desconforto social, o mal-estar geral, o aumento da tensão social e a desesperança que este modelo está trazendo a parte das populações do mundo. Nesse sentido, surge, por força das circunstâncias, a necessidade de reforçar as discussões sobre que sociedade se quer e de que maneira se pode exercer a liberdade neste mundo globalizado. Que a liberdade não fique resumida, apenas, em atos de consumo. É necessário restabelecer o equilíbrio das fronteiras entre Estado, sociedade civil e indivíduo (mercado-sistemas privados), para que a prática da liberdade não se dissocie dos verdadeiros compromissos sociais. É preciso reforçar a luta pela democracia dos sujeitos contra a lógica dominante do sistema mercantil.

É nesse direcionamento, de maior compromisso social, coletivo, que se apresenta mais uma edição da Revista Professare. Ela se apresenta como um veículo dos Programas de Mestrados da UNIARP, Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade e profissional em Educação Básica, na divulgação da ciência, de saberes desenvolvidos por profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

O primeiro número, das três edições de 2018, apresenta, inicialmente, a importante entrevista com Joviles Vitório Trevisol, um pesquisador comprometido com as causas sociais. Trevisol, nesta entrevista, na condição de Presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP), além de outras funções que desempenha, fala sobre a importância do Fórum na

---

definição da Política Nacional de pós-Graduação expressa no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), destacando que o “O Fórum participa hoje dos conselhos superiores das principais agências de fomento do país: CAPES, CNPq e FINEP”. Destaca ainda que “o Brasil conquistou, após muitos investimentos em infraestrutura em pesquisa e na formação de mestres e doutores, a 13ª posição no *ranking* da produção científica mundial”, entretanto, salienta que:

A publicação científica brasileira, [...] precisa desvencilhar-se do quantitativismo e centrar-se na relevância e no impacto. Mais que em qualquer outra época, o conhecimento é uma dimensão central do desenvolvimento dos países e das regiões. A ciência (básica e aplicada), a tecnologia e a inovação inscreveram-se como dimensões estruturantes do futuro. O conhecimento é, hoje, uma dimensão essencial à soberania nacional; é fator essencial ao desenvolvimento e promoção da melhoria das condições de vida da população. A justiça cognitiva (acesso e a apropriação social da ciência, da tecnologia e da inovação) é condição essencial para a justiça social, para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento social e econômico.

O desenvolvimento da pesquisa não acontece sem financiamento, nesse sentido destaca Trevisol, que os cortes realizados no Brasil, nos últimos anos, são preocupantes.

O orçamento de custeio e investimentos em CT&I do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações passou de R\$ 8,4 bilhões em 2013, para R\$ 3,2 bilhões em 2017. O orçamento do CNPq passou de R\$ 2,182 bilhões em 2013 para cerca de R\$ 1,1 bilhão em 2017. A CAPES também teve redução orçamentária, retraindo de R\$ 5,55 bilhões em 2016 para R\$ 3,6 bilhões em 2018. [...] Os cortes desestruturam as equipes e as redes de pesquisadores, fragilizam os laboratórios e impactam negativamente a infraestrutura existente.

Na continuidade, Trevisol destaca também o sentido e a importância dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especialmente a modalidade profissional para os mestrados e doutorados.

Os desafios para a modalidade profissional da pós-graduação não são pequenos. O principal deles é, seguramente, fazer com que a modalidade cumpra os seus fins acadêmicos e formativos com qualidade e relevância. Ainda há incompreensões (e confusões) acerca

---

do profissional.

A educação superior, em especial a graduação, há anos está sendo influenciada pelas tecnologias da informação e comunicação, criando a modalidade de educação a distância. Esta mesma modalidade também já foi instituída no Brasil, no *Stricto Sensu*, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE-CES Nº 7, de 11 de dezembro de 2017, atribuindo à CAPES a competência de regulamentar a validação das propostas. Nesse sentido, salienta Trevisol: “A CAPES tem sido, ao longo das décadas, guardiã e promotora de políticas de qualificação de nossa pós-graduação. Esse mesmo cuidado e seriedade precisam estar presentes na regulamentação da EaD na pós-graduação *stricto sensu*”.

Não há dúvidas de que o teor desta entrevista é provocante e marcante neste momento importante da Pós-Graduação Brasileira, em especial, de uma política de desenvolvimento desta Nação. Ela estimula o leitor a buscar maior compreensão sobre o sistema, sua importância, assim como contribui com a apresentação de dados pouco conhecidos, inclusive pela comunidade científica do Brasil.

Contribuindo com as análises deste editorial, o primeiro artigo, sob a autoria de Janine Felix Silva e Gleidenira Lima Soares, destaca a influência do neoliberalismo, por intermédio das agências internacionais multilaterais na estrutura educacional brasileira e o reflexo dessa influência no processo de formação de docente. O artigo traz importante contribuição ao relatar a influência das agências internacionais, como o Banco Mundial, nas instituições educacionais brasileiras, direcionando seus objetivos para a adequação da força de trabalho para as regras estabelecidas pelo capital internacional, além de omitir o verdadeiro interesse econômico transnacional nas políticas públicas educacionais dos países periféricos, nesse caso, do Brasil.

Com o título “Os limites dos corpos na sala de aula: uma dialética entre a educação e a escola secundária”, Valéria Sardi, da Argentina, destaca o estágio de docência, dos estudantes do curso de Letras, na graduação, no ensino secundário, como um processo importante de aprendizagem. O texto é mais uma importante contribuição para esta edição da Revista Professare. A autora expõe que o estágio de docência, denominado na Argentina de *residência*, é uma instância de intervenção nas escolas secundárias, onde a dimensão dos corpos e das corporalidades são vivenciadas, dando conta de diversas experiências

---

corporais em sala de aula. A partir de registros de aula e entrevistas de professores em formação - como no momento da entrada na escola, os professores em formação tornam-se conscientes de seu corpo em relação aos corpos dos alunos. É na relação de sujeitos, mesmo considerando seus limites, que se dá o processo de aprendizagem.

Dando continuidade aos processos formativos, no terceiro texto, com o título Formação Educacional e Identidade: estudo de caso junto a representantes de uma cidade do Meio-Oeste Catarinense, autoria de Sandra Mara Bragagnolo, Joel Haroldo Baade e Leonardo Passarin, é apresentada a análise sobre como a formação educacional está vinculada à construção de traços de identidade de uma população. Aqui, mais uma vez, é possível observar que os contextos moldam as percepções e interesses das pessoas. Neste caso a questão é saber como as gerações de imigrantes se preocupam com a formação educacional, relacionando-a a assegurar o futuro e garantir melhorias na qualidade de vida.

O cuidado com a vida é sempre um desafio. Ter formação que contemple estes aspectos pode ser um diferencial quando se trata de situação emergencial. Neste direcionamento, Elaine Caroline Boscatto e Angélica Wrublak, por meio do texto Conhecimento dos Professores de Educação Física sobre Primeiros Socorros nas Escolas de Santa Cecília-SC, destacam que acidentes e fatalidades acontecem em todas as circunstâncias da vida, entretanto, no âmbito escolar, situações de emergência fazem parte do cotidiano e é essencial que os professores de Educação Física, em especial, tenham domínio básico dessa prática porque na emergência podem salvar vidas.

A comunicação e a informação são aspectos marcantes das sociedades. Com o texto

Narratividade dos Fatos Passados e Presentes: compreensão epistemológica da História e do Jornalismo, os autores, Fernando Tadeu Germinatti e Tatiane Pereira Souza, destacam que tanto o jornalismo quanto a história impõem em seus relatos objetividade intrínseca ao processo de interpretação dos fatos.

Claudemir Aparecido Lopes, com o texto Pensamento Político em Giorgio Agamben, analisa como explorar a concepção política de Agamben sobre a política contemporânea, especialmente considerando seu livro: “Estado de Exceção”, cuja investigação apresenta a possibilidade de atenuação dos direitos de cidadania e o

enfraquecimento da prática da liberdade política e o processo de relação dos indivíduos no meio social através da redução das subjetividades autênticas. Suas análises constataam a transferência do mundo sacro, elaborado pelos teólogos católicos presente na modernidade, à política, cuja democracia moderna faz do homem (sujeito) tornar-se objeto do poder político.

Fortalecendo a dimensão interdisciplinar da Revista Professare, finalizando a seção de artigos, trazemos um importante relato de experiência no Curso de Administração. A autoria do trabalho é de Cátia Eli Gemelli, Geneia Lucas dos Santos e Adriana Paz Nunes. O texto, Casos de Ensino como Fomento de Ensino-Aprendizagem – relato de experiência no Curso de Administração, de certa forma, realça a preocupação inicial com relação aos saberes desenvolvidos nas universidades que se voltam, preferencialmente, para o mercado de trabalho. O relato das experiências se torna importante quando as próprias autoras destacam a necessidade de apresentar novas situações de tomadas de decisão, em equipe, com a participação de profissionais com diferentes perfis, que podem trazer outras perspectivas no aprendizado da administração que não seja apenas o viés do mercado.

Para finalizar esta apresentação, é importante retomar o pensamento inicial no sentido de se buscar outra racionalidade para os problemas contemporâneos. É preciso entender que é possível pensar no futuro sem o determinismo imediatista econômico mercantil.

*Ludimar Pegoraro  
Caçador, SC abril de 2018.*

## ENTREVISTA: JOVILES VITÓRIO TREVISOL

*Realizada em 20 de abril de 2018*

**Joviles Vitório Trevisol**, Possui Pós-Doutorado em Sociologia pelo Centro de Estudos Sociais, da Faculdade de Economia, da Universidade de Coimbra (2006) sob a orientação do sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2000). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995). Presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP - Gestões 2016-2017 e 2017-2018). Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - 2010-2018). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro titular do Conselho Superior da CAPES (CS-CAPES 2016-2018), do Conselho Técnico-Científico da CAPES (CTC/CAPES 2016-2018), da Comissão de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2017-2018), do Conselho de Administração do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE 2016-2018) e do Conselho da Fundação de Amparo à Pesquisa de Santa Catarina - FAPESC (2012-2018). Membro do Fórum Estadual de Educação (FEE/SC 2012-2018). Secretário Executivo do FOPROP (Gestões 2014-2015 e 2015-2016). Coordenador do FOPROP - Região Sul (2013-2014) e Vice-Coordenador do FOPROP - Região Sul (2012-2013). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESC (2007-2010). Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da UNOESC (2003-2005), Diretor da Editora EDUNOESC (2000-2003). Editor Científico da Revista *Roteiro* (2000-2003). Além da docência na graduação e na pós-graduação, exerceu inúmeras funções no âmbito da gestão universitária e científica, como a de editor científico de periódicos, líder de grupo de pesquisa, presidente de inúmeras comissões, membro de comissões de avaliação de cursos e de conselhos científicos de periódicos e de eventos científicos. Autor e organizador de inúmeros livros. Tem desenvolvido pesquisa sobre temáticas como transformações do Estado contemporâneo; estado, sociedade e políticas

públicas; estado e políticas educacionais. Fonte: Currículo Lattes

**Agradecemos a sua disponibilidade e disposição em colaborar com a Revista Professare. Para iniciar nosso diálogo, gostaríamos de lhe perguntar como avalia a importância do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) no que se refere à Política Nacional de Pós-Graduação expressa no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)? Que política de Pós-Graduação vigora ou está em construção no Brasil neste momento?**

O Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa (FOPROP) completou, em 2018, trinta e três anos de existência, contando atualmente com 252 institutos de pesquisa e instituições de ensino superior associadas (apenas as que possuem programas de pós-graduação *stricto sensu*). Surgiu em 1985, no bojo do processo de redemocratização do país e no contexto das discussões sobre os grandes temas nacionais, entre os quais o papel da universidade, da ciência e da tecnologia em um país em processo de abertura política, econômica e cultural. A reunião que deu origem à entidade ocorreu três meses após a eleição indireta de Tancredo Neves para a Presidência da República (15 de janeiro), uma semana após a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (15 de março), e poucos meses antes da realização da I Conferência de Ciência e Tecnologia. Foi motivada, portanto, por alguns acontecimentos que se revelaram de grande importância para a história política e científica do Brasil. O FOPROP tem participado e contribuído de forma direta, no âmbito de suas competências e especificidades, na formulação e implementação das políticas de ciência, pós-graduação, tecnologia e inovação do país. Sobretudo, nos momentos mais difíceis da conjuntura nacional, o Fórum tem sido capaz de mobilizar as instituições associadas e a comunidade acadêmica na defesa da democracia, da expansão e democratização da educação superior e das políticas de fomento e desenvolvimento da pesquisa, da pós-graduação, da tecnologia e da inovação. O Fórum participa hoje dos conselhos superiores das principais agências de fomento do país: CAPES, CNPq e FINEP. Participa, além disso, do Conselho Técnico-Científico da CAPES (CTC-ES), da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG, do Conselho de Administração do CGEE e de outros tantos Grupos de Trabalho e Comissões. Nesse momento, o FOPROP está envolvido em algumas ações muito importantes. Uma

---

delas diz respeito ao trabalho que a Comissão Especial de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) está desenvolvendo. Por delegação do Conselho Superior da CAPES, a Comissão (integrada pelo FOPROP) dirigiu uma consulta às principais entidades brasileiras representativas da comunidade acadêmica e científica (ABRUEM, ANDIFES, ABRUC, ABC, CNPq, CNE, CONSECTI, CTC-ES, FINEP, FOPROP, SBPC etc.) com o propósito de avaliar o atual sistema de avaliação da pós-graduação brasileira. O conjunto das contribuições está em fase de sistematização, devendo resultar num documento final que será enviado ao Conselho Superior da CAPES para análise e deliberação. A pós-graduação cresceu muito na última década. Chegou o momento de repensar e definir uma série de questões como a expansão da pós-graduação e sua relação com o financiamento; os programas de mestrado e doutorado profissionais; a pós-graduação na modalidade a distância; o papel das IES no planejamento da expansão da consolidação da pós-graduação; as dimensões quantitativas e qualitativas da avaliação; o Qualis etc. O documento a ser finalizado pela Comissão do PNPG aportará um conjunto de propostas de melhorias no atual sistema de avaliação da pós-graduação brasileira. O FOPROP foi a primeira entidade a enviar suas contribuições à Comissão por meio de um documento contendo dezenove itens.

**Vários escritos mostram haver uma forte preocupação relacionada com a banalização da produção científica nacional. Existe realmente essa preocupação? Ela tem fundamento? Como você se posiciona frente a ela?**

O Brasil conquistou, após muitos investimentos em infraestrutura em pesquisa e na formação de mestres e doutores, a 13ª posição no *ranking* da produção científica mundial. Em 1985, a propósito, mais de 40% dos doutores brasileiros tinham obtido seus doutorados em instituições estrangeiras. Hoje o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro forma, por ano, cerca de 20.000 doutores e aproximadamente 50.000 mestres. Em 1976, existiam 490 cursos de mestrado no Brasil e 183 de doutorado. Quarenta anos depois, em 2016, o número de cursos de mestrado e doutorado saltou para 6.313, distribuídos em 4.186 programas ofertados por 434 instituições, totalizando 346.044 discentes e 92.850 docentes (permanentes, colaboradores e visitantes). Os investimentos públicos em CT&I, feitos

especialmente por meio do CNPq, CAPES, FINEP e pelas fundações estaduais de amparo à pesquisa, inseriram o Brasil entre os líderes da produção do conhecimento em algumas áreas fundamentais como a (i) agricultura (produção de laranja, soja, frutas tropicais, cereais etc); (ii) a produção animal (carne bovina, suína e de frango); (iii) a automação (bancária, eleições e plantas industriais); (iv) a produção de aeronaves (Embraer); (v) a produção de biocombustíveis (etanol e biodiesel), petróleo (águas profundas), celulose e papel; (vi) a Odontologia e, (vii) o controle biológico de insetos e a pesquisa sobre doenças tropicais e saúde pública. Nossa comunidade científica é enorme e jovem. A grande maioria dos doutores se formou nas últimas décadas. A qualidade da produção científica é, seguramente, um dos grandes desafios. A despeito de nossa pesquisa e pós-graduação ser de qualidade, é preciso ter claro que a produção científica e tecnológica mundial está muito dinâmica e centrada em novas descobertas e inovações. As mudanças são tão rápidas e intensas que, na maior parte das áreas, o conhecimento é revolucionado a cada década. Os pesquisadores brasileiros, neste sentido, precisam estar conectados com o que se produz fora do país, particularmente com as instituições e redes de pesquisa que lideram a produção científica e tecnológica nas diferentes áreas e campos de pesquisa. A internacionalização, por essa razão, assumiu enorme centralidade nos últimos anos. Tanto a produção, quanto as publicações dos resultados precisam estar mais conectadas e integradas ao que vem sendo feito em termos internacionais. A publicação científica brasileira, neste sentido, precisa desvencilhar-se do quantitativismo e centrar-se na relevância e no impacto. Mais que em qualquer outra época, o conhecimento é uma dimensão central do desenvolvimento dos países e das regiões. A ciência (básica e aplicada), a tecnologia e a inovação inscreveram-se como dimensões estruturantes do futuro. O conhecimento é, hoje, uma dimensão essencial à soberania nacional; é fator essencial ao desenvolvimento e promoção da melhoria das condições de vida da população. A justiça cognitiva (acesso e a apropriação social da ciência, da tecnologia e da inovação) é condição essencial para a justiça social, para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento social e econômico.

**Nos últimos anos houve contínuos cortes orçamentários no Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). No seu ponto de vista, quais serão as consequências dessas ações para o futuro da educação e da produção científica no nosso país?**

Os investimentos em Ciência, Tecnologia e Inovação recuaram em escala preocupante nos últimos anos. Entre 2005 e 2016, o orçamento do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação teve uma retração de R\$ 20,9 bilhões. No período 2006-2017, foram contingenciados cerca de R\$ 15 bilhões dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). O orçamento de custeio e investimentos em CT&I do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações passou de R\$ 8,4 bilhões em 2013, para R\$ 3,2 bilhões em 2017. O orçamento do CNPq passou de R\$ 2,182 bilhões em 2013 para cerca de R\$ 1,1 bilhão em 2017. A CAPES também teve redução orçamentária, retraindo de R\$ 5,55 bilhões em 2016 para R\$ 3,6 bilhões em 2018. O Brasil tem cerca de 710 cientistas por cada milhão de habitantes, contra 7.600 no grupo de 34 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil tem investido menos de 1% de seu PIB anual em CT&I. Países como a Coreia do Sul e Israel aplicam atualmente mais de 4% de seus Produtos Internos Brutos (PIB) em pesquisa e desenvolvimento (P&D); a China e a União Europeia planejam alcançar, respectivamente, 2,5% e 3% do PIB em 2020, sendo que os Estados Unidos já investem 2,7%. Os cortes desestruturam as equipes e as redes de pesquisadores, fragilizam os laboratórios e impactam negativamente a infraestrutura existente. A redução, os atrasos nos repasses e as interrupções desestimulam os pesquisadores. Dentre os efeitos negativos cabe também destacar o desestímulo aos jovens talentos. A falta de investimentos compromete a base do processo de formação em pesquisa nas instituições brasileiras. Na prática menos jovens são estimulados a iniciar em pesquisa e a construir carreiras em áreas que envolvem ciência e produção de conhecimento, de tecnologia e inovação. A redução das oportunidades acarreta perdas dramáticas aos nossos jovens, às nossas instituições e ao desenvolvimento do país. Nos últimos anos cresceu significativamente o número de cientistas brasileiros que deixaram o país para fazer carreira em outros países.

**Em documento produzido recentemente pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP), é destacada a importância da democracia para o desenvolvimento social, sendo as eleições uma oportunidade de desenvolver, junto aos cidadãos, o pleno direito de avaliar o trabalho realizado pelos seus representantes e, sobremaneira, de pensar sobre o futuro. Como você antevê o Sistema Nacional de Pós-Graduação e o futuro do Brasil frente a essa previsão?**

Em outubro os brasileiros irão às urnas novamente para escolher os seus representantes para o parlamento (deputados estaduais e federais e senadores) e para o executivo (governadores e presidente da República). Neste ano o primeiro turno das eleições coincidirá com o aniversário de trinta anos da Constituição Federal. Estas eleições revestem-se de particular importância dado o contexto de crise que envolve o país. O cidadão terá novamente o direito de avaliar o trabalho realizado pelos seus representantes eleitos e pronunciar-se sobre o futuro. Será uma eleição atípica, envolta pelos efeitos da Operação Lava Jato e pelas consequências da crise econômica e política. Apesar da descrença nos partidos e nos políticos, a sociedade aguarda as eleições na expectativa de que elas superem as divisões, as fraturas e as cicatrizes deixadas pelo processo de *impeachment*. O fato é que, nessas eleições, alguns temas e políticas estruturais estarão em disputa. Penso que, no limite, o que estará em pauta é a própria Constituição Federal. As urnas expressarão os compromissos da sociedade brasileira em relação a alguns princípios constitucionais aprovados em 1988, particularmente a democracia, os direitos fundamentais, o Estado de direito, os direitos sociais básicos (educação, saúde, habitação, segurança pública, etc.) e o papel do Estado como promotor dos direitos de cidadania. As urnas dirão se nossa democracia é de alta, média ou de baixa intensidade.

**O futuro da educação, da ciência, da tecnologia e da inovação depende do compromisso assumido pelo Estado brasileiro e pelos seus governantes. Como o FOPROP percebe esse desafio e como se posiciona frente a ele?**

As políticas nessas áreas têm oscilado bastante, variando de acordo com o ambiente macroeconômico e as preferências dos governantes que ocupam os cargos decisórios. Não há dúvida que o país precisa, tanto na esfera federal, quanto estadual e municipal, de políticas

---

de Estado. Essas são áreas estratégicas para o futuro do país, que precisam ter planejamento de médio e longo prazo e constância de investimentos e de avaliação. No Documento que o FOPROP elaborou para subsidiar o debate com os candidatos para as eleições 2018, definimos as políticas que julgamos fundamentais para os próximos anos: (i) investimento na base do sistema de ensino (Educação Básica), particularmente na formação e remuneração dos de professores, inovação curricular e didática e em infraestrutura; (ii) elaboração de um Plano Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, similar ao PNE (Plano Nacional de Educação) e PNPG (Plano Nacional de Educação e Plano Nacional de Pós-Graduação), com metas e ações claras, prevendo investimentos progressivos em CT&I (meta de 2% do PIB até 2030); (iii) reconhecimento da importância estratégica e do protagonismo de Ciência, Tecnologia e Inovação na estrutura da administração pública federal, bem como o impacto dessas áreas no desenvolvimento do país; (iv) fortalecimento das Secretarias Estaduais de CT&I e das fundações de amparo à pesquisa, assegurando o repasse anual de recursos correspondente ao estabelecido pelas Constituições estaduais; (v) rever a Emenda Constitucional 95, que congela os gastos públicos por 20 anos; (vi) recomposição do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), com descontingenciamento e repasse regular dos recursos para a efetiva implementação nos editais de pesquisa e de infraestrutura do CNPq e FINEP (PRO-INFRA, INCTs; PIBIC, PIBICT, Bolsas Produtividade etc); (vii) fortalecimento dos programas destinados à formação em pesquisa de estudantes de ensino médio (PIBIC-EM) e de graduação (PIBIC, PIBITC etc) implementados pelo CNPq e pelas Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa; (viii) implantação plena e criação/consolidação dos processos de gestão da pesquisa mediante a implementação do Decreto 9.283, de 07 de fevereiro de 2018, de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional; (ix) fortalecimento do Sistema Nacional de Pós-graduação, por meio da recuperação do orçamento destinado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) instituições responsáveis pelo financiamento e avaliação da pós-graduação brasileira e (x) manutenção e ampliação do Portal Periódicos

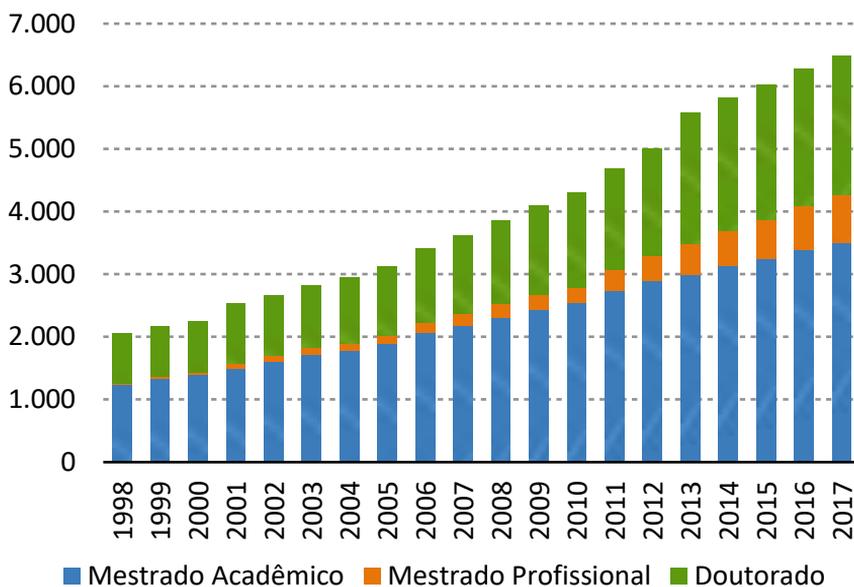
---

CAPES, considerando o seu papel para os pesquisadores e os estudantes brasileiros da graduação e da pós-graduação.

**Nos últimos anos percebemos o rápido crescimento e a inserção de mestrados e doutorados profissionais no Sistema Nacional de Pós-Graduação. No seu ponto de vista, qual o sentido destas modalidades para o desenvolvimento da pesquisa nacional?**

A modalidade profissional da pós-graduação brasileira tem cerca de vinte anos. Começou de forma tímida e foi ganhando corpo ao longo dos anos, estimulada principalmente pelas demandas que as instituições foram apresentando à CAPES, oriundas, em grande medida, do mundo do trabalho e dos campos de atuação profissional. Tanto as empresas, quanto os órgãos públicos, sobretudo dos setores de educação e saúde, passaram a demandar cursos de pós-graduação destinados à formação profissional. Tendo em vista a expansão da modalidade, em 2009 o Ministério da Educação emitiu, pela primeira vez, uma portaria regulamentando a matéria (Portaria Normativa Nº 17, de dezembro de 2009). Em 2017, o MEC emitiu nova regulamentação (Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017), cuja principal novidade foi a ampliação da modalidade, permitindo a existência de doutorados profissionais. A título de ilustração, em 2011 existiam 338 mestrados profissionais. Em 2016 o número saltou para 703. No quadriênio 2013-2016, o crescimento foi de 77%. O gráfico abaixo ilustra melhor a expansão.

**Gráfico:** Expansão dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil (1998-2017)



LEGENDA: ■ Mestrado Acadêmico ■ Mestrado Profissional ■ Doutorado  
FONTE: DAV/CAPES, 2018.

Os desafios para a modalidade profissional da pós-graduação não são pequenos. O principal deles é, seguramente, fazer com que a modalidade cumpra os seus fins acadêmicos e formativos com qualidade e relevância. Ainda há incompreensões (e confusões) acerca do profissional. Ao proporem projetos (APCNs) as instituições precisam ter presente que as especificidades dessa modalidade vão exigir compromissos, investimentos e dedicação tão intensos quanto os requeridos nos programas acadêmicos. É preciso ter muito presente os fins (objetivos) dessa modalidade estabelecidos pelos marcos regulatórios do MEC e CAPES, particularmente pelas Áreas de Avaliação do CTC-ES. É fundamental haver clareza de propósitos desde o momento da elaboração do projeto. Se a opção for pelo profissional, é fundamental assumir essa “vocação” nos objetivos do curso, no perfil do egresso, na definição das linhas, na composição do corpo docente, na interação com o mundo do trabalho e o exercício profissional (empresas, instituições públicas, organizações sociais, etc.) e no perfil da produção científica ou tecnológica ou artística.

**As tecnologias da informação e comunicação têm possibilitado o surgimento de diferentes modalidades de formação, tanto na graduação como na Pós-Graduação. Na graduação, a *educação a distância* cresce exponencialmente. Como você avalia a modalidade *a distância* para programas de mestrado e doutorado?**

A pós-graduação *stricto sensu* a distância foi proposta pela Resolução CNE-CES Nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Até esse momento, a modalidade era praticada, parcialmente, por alguns programas de pós-graduação, sobretudo os mais consolidados, com forte inserção internacional. O Art. 3º dessa Resolução instituiu a oferta de mestrado e doutorado a distância e atribuiu à CAPES a tarefa de regulamentar todo o processo de avaliação das propostas, assim como do desempenho dos cursos aprovados. Em junho de 2018, por meio da Portaria 132, a CAPES instituiu um Grupo de Trabalho (GT) com o propósito de analisar, organizar e propor instrumento de regulamentação da EaD nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A proposta de regulamentação será submetida aos devidos Conselhos da CAPES para aprovação. Enquanto membro do referido GT, o FOPROP vem debatendo e formulando as suas proposições. A preocupação fundamental do Fórum é regulamentar a matéria de forma a assegurar a qualidade da pós-graduação. A modalidade a distância é uma dimensão importante, especialmente para a internacionalização de nossa pós-graduação. A CAPES tem sido, ao longo das décadas, guardiã e promotora de políticas de qualificação de nossa pós-graduação. Esse mesmo cuidado e seriedade precisam estar presentes na regulamentação da EaD na pós-graduação *stricto sensu*.

---

# A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO: REFLEXO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*The Influence of Neoliberalism on Education: Reflection on Teacher  
Education*

*Gleidenira Lima Soares<sup>1</sup>  
Janine Felix Silva<sup>2</sup>*

*Recebido em: 14 maio 2018*

*Aceito em: 24 maio 2018*

## RESUMO

O artigo visa contribuir com as discussões acerca da influência do neoliberalismo, por intermédio das agências internacionais multilaterais na estrutura educacional brasileira e o reflexo dessa influência no processo de formação de docente. Para isso, utilizaremos como fontes: a) o documento do Ministério da Educação (MEC) sobre “Políticas Nacionais de Formação de Professores” (2017), b) a Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação (2015), c) o documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” (sumário Executivo – do BM) e autores como Borges (2010), Gentili (1996), Mészáros (2002), Moraes (2001), Shiroma, Campos e Garcia (2005), entre outros. Embora o principal foco das agências internacionais multilaterais, em especial do Banco Mundial, seja a educação básica, visando através disto erradicar a pobreza em países periféricos, sua política econômica/educacional se reflete na

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Linguagem pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Graduada em Letras e Pedagogia. Atualmente docente substituta na UNIR, Campus de Guajará-Mirim, lotada no Departamento de Ciências da Linguagem DACL. E-mail: gleyssoares@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela UEM, Mestre em Ciências da Linguagem pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente docente Adjunta Classe C, lotada no Departamento de Ciências da Linguagem DACL, UNIR/Campus de Guajará-Mirim. E-mail: janine@unir.br.

formação de professores tendo em vista que esta está atrelada àquela. Desse modo, a influência das agências internacionais como o Banco Mundial, as instituições educacionais brasileiras voltam os seus objetivos para a adequação da força de trabalho para as regras estabelecidas pelo capital, além de omitir o verdadeiro interesse econômico transnacional nas políticas públicas educacionais dos países periféricos, nesse caso, do Brasil.

**Palavras-chave:** Banco Mundial. Currículo. Educação. Formação inicial. Capital.

### ABSTRACT

The article aims to contribute to the discussions about the influence of neoliberalism, through multilateral international agencies (specifically the World Bank) in the Brazilian educational structure and the reflection of this influence in the process of teacher training. To do so, we will use as sources: a) the Ministry of Education (MEC) document on "National Teacher Education Policies" (2017), b) Resolution No. 2 of the National Education Council (2015), c) the document "Reaching a world-class education in Brazil: next steps" (Executive Summary - BM) and authors such as Borges (2010), Gentili (1996), Mészáros (2002), Moraes (2001), Shiroma, Campos e Garcia (2005), among others. Although the main focus of the multilateral international agencies, especially the World Bank, is basic education, aiming to eradicate poverty in peripheral countries, its economic / educational policy is reflected in the training of teachers in view of the fact that it is linked to that. Thus, through the influence of international agencies (specifically, the World Bank), Brazilian educational institutions return their objectives to the adequacy of the labor force to the rules established by capital, as well as to omit the true transnational economic interest in the educational public policies of peripheral countries, in this case, Brazil.

**Keywords:** World Bank. Curriculum. Education. Initial formation. Capital. Marketplace.

## INTRODUÇÃO

Não são novas as pesquisas sobre a influência das agências internacionais multilaterais, em especial o Banco Mundial, na definição das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil. Discute-se o papel das reformas educacionais brasileiras durante o processo de reforma do Estado no contexto neoliberal, que visa ajustar as políticas públicas ao mercado mundial, o qual, por sua vez, é controlado por órgãos internacionais multilaterais, entre eles o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), O Banco Interamericano (BID), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), entre outros.

Diante da influência dessas agências reguladoras transnacionais, buscamos aqui contribuir com as discussões acerca da influência do neoliberalismo, por meio das agências internacionais multilaterais, na estrutura educacional brasileira e o reflexo dessa influência no processo de formação docente.

Entender esse processo não é uma tarefa fácil, tendo em vista que para isso ocorrer é necessário compreender o contexto político, econômico e histórico que rodeiam as atitudes tomadas e refletidas nas políticas públicas educacionais brasileiras desde os anos de 1990, levando em consideração três pontos distintos: i) a tendência de tornar hegemônicas as políticas educacionais a nível mundial (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005); ii) entender os sentidos produzidos nos documentos destinados a políticas públicas educacionais e iii) entender os conceitos enfatizados bem como os omitidos no discurso hegemônico atual, ou seja, devemos buscar conhecer o discurso neoliberal (ora explícitos, ora implícitos) presente nas políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente no que diz respeito à formação docente.

Na tentativa de entender esse processo, utilizaremos como fontes: a) o documento do Ministério da Educação (MEC) sobre “Políticas Nacionais de Formação de Professores” (2017), b) a Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação (2015), c) o documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” (sumário Executivo – do BM), tomando como base autores como Borges (2010), Dale (2004), Dourado (2010; 2011), Mészáros (2002), Moraes (2001) e Shiroma, Campos e Garcia (2005), entre outros.

Dessa forma, buscaremos discutir, em um primeiro momento, a ideia de educação neoliberal apresentada pelas agências internacionais multilaterais, especificamente o Banco Mundial; em seguida a relação da influência desse órgão nas políticas educacionais brasileiras de formação docente, partindo de análise documental, das fontes supracitadas, e por fim, estabelecer considerações finais a respeito do assunto em questão.

## **A EDUCAÇÃO NA VISÃO NEOLIBERAL**

Para entendermos a educação na visão neoliberal se faz necessário assimilar o que é neoliberalismo. Segundo Moraes (2001, p. 3), o conceito de neoliberalismo gera significados variados:

1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think-tanks*, isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos;
3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e, propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Embora sejam significados diferentes, todos eles trazem consigo, de forma atualizada, a ideia do conservadorismo presentes no pensamento neoliberal difundido nos séculos XVIII e XIX (MORAES, 2001). O neoliberalismo surgiu como o intuito de resolver a crise econômica do capitalismo iniciada após a Segunda Guerra Mundial e ganhou maior força no século XX.

Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza líquida, a era do capital volátil - e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimento latino americano (MORAES, 2001, p.4).

Os neoliberais veem o mercado como a base de se gerar lucro, riqueza. Defendem a ideia de se reformar as diversas áreas nas quais o Estado tem uma forte ação e responsabilidade, reduzindo os gastos públicos e, conseqüentemente, tirando do estado aquilo que deveria ser fornecido e mantido por ele. Acompanham os acontecimentos históricos e sociais, adequando os seus interesses econômicos nos mais diversificados contextos. “Na concepção neoliberal, o Estado deve favorecer os direitos individuais à propriedade privada, permitir o regime de direito e favorecer as instituições de mercado o livre funcionamento e o livre comércio” (NETO, 2012, p.10). Nesse contexto, firmam-se acordos transnacionais entre países para garantir a liberdade de comércio, o que acaba sendo gerido e decidido pelos órgãos internacionais multilaterais, entre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), O Banco Interamericano (BID), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e principalmente o Banco Mundial, entre outros.

O Banco Mundial exerce o maior papel nesse jogo de interesses políticos, financeiros e econômicos, ditando regras de cooperação (ou melhor, de imposição) aos países periféricos, os quais ficam cada vez mais dependentes desse órgão através da dívida externa e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Essa influência fica notória a partir da própria missão do Banco Mundial, ou seja,

**A missão do Banco é combater a pobreza e promover o desenvolvimento social e econômico nos países em desenvolvimento por meio de empréstimos**, assessoramento às políticas, assistência técnica e serviços de intercâmbio de conhecimento, apoiando projetos de desenvolvimento no mundo inteiro (CASAGRANDE, PEREIRA & SAGRILLO, 2014, p. 496-497) (Grifo nosso).

A própria missão do Banco já deixa clara a sua influência e o seu papel enquanto impositor de regras a serem cumpridas em troca de empréstimos, entre outros serviços prestados, amarrando assim os seus “clientes” em cláusulas que devem ser cumpridas ou os “serviços” do Banco não poderão ser concedidos.

[...] o empréstimo só é efetivado mediante concordância com as reformas de ajuste estrutural e respeito aos prazos para sua implementação. Uma das “condições” imposta no processo de ajuste estrutural se traduz na reforma do sistema educacional, o que implica

em adequar as políticas educativas ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social (Idem, p. 498).

Com esses acordos, os neoliberais colocam em prática as principais ideias dessa corrente política-ideológica, ou seja, “privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado, por outro “desregulamentar”, ou antes, criar novas regulamentações, o novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados” (MORAES, 2001, p. 18).

O discurso presente nos documentos formulados e estimulados pelos órgãos internacionais multilaterais<sup>3</sup> prescrevem orientações e forjam justificativas para as reformas estabelecidas.

“A vulgarização do ‘vocabulário da reforma’ pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (SHIROMA, CAMPOS & GARCIA, 2005, p. 429).

Essas recomendações presentes nos documentos sobre política educacional acabam sendo analisadas, interpretadas, traduzidas e adaptadas segundo os interesses políticos-financeiros que caracterizam a política educacional de cada país, de cada região, de cada localidade, levando em consideração o contexto histórico-social como pano de fundo, para qual aquelas precisam ser adequadas.

Assim sendo, uma forma de endossar o discurso neoliberal presente nas políticas públicas educacionais é apresentando um cenário apocalíptico para, em seguida, exporem uma receita de salvação, com base em cortes financeiros, política inflacionária e forte ação governamental contra sindicatos, visando o mercado e mostrando o capital como fator importante e determinante. “Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta formação seja aceita como a única saída possível (ainda que as vezes dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p. 7). A educação pública exercida em países periféricos, como é o caso do Brasil, nesse contexto, deve ter como base a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, sendo atribuído o sucesso e o fracasso profissional e pessoal a cada membro da

---

<sup>3</sup> Em especial o Banco Mundial.

---

sociedade, fazendo com que a desigualdade social, financeira, econômica, educacional, etc., permaneça em crescimento exacerbado, mas eximindo da culpa os verdadeiros culpados.

## **O REFLEXO DA POLÍTICA MUNDIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE**

A política mundial interfere visivelmente nas políticas públicas desenvolvidas para a educação brasileira, especificamente voltadas à educação básica, tendo em vista que o foco do Banco Mundial é promover a educação básica visando erradicar a pobreza e as disparidades econômico-sociais nos países periféricos. Essa influência começa a ser fortemente intensificada a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, e legislações complementares, “indicando a importância da educação no conjunto dos interesses do capital, o que confirma que os desafios do mundo no mercado interferem de forma significativa e determinante nas políticas educacionais” (CASAGRANDE, PEREIRA & SAGRILLO, 2014, p. 496-497).

Embora o enfoque do Banco Mundial seja a Educação Básica, essa prioridade interfere visivelmente na formação docente por meio de mudanças nas instituições formadoras e no processo formativo visando utilizar a formação docente para incorporar os interesses do capital nas entranhas da educação básica. Nessa perspectiva, o Banco Mundial acaba estipulando orientações sobre o ensino superior,

[...] as orientações do Banco têm enfatizado reformas no âmbito do ensino superior nos seguintes aspectos: diferenciação institucional; diversificação das fontes de financiamento; redefinição do papel do Estado e as questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional e políticas voltadas para a qualidade e equidade (BORGES, 2010, p. 369).

Nessa concepção observamos a presença discursiva do diagnóstico da crise ao serem recomendadas reformas no âmbito educacional superior, redução de gastos, eficiência, qualidade e equidade, etc. Fica claro que a concepção tradicional de universidade como centro de pesquisas e divulgação de conhecimento é algo caro e inviável para países periféricos, sugerindo uma educação menos

---

onerosa às necessidades do mercado, ou seja, países pobres não precisam de universidades formadoras e disseminadoras de conhecimento, precisam de instituições que visem formar massa trabalhadora para o mercado, para o bem do capital. Afinal, “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos” (SADER, 2005, p. 16).

Além disso, quando o Banco Mundial sugere a diversificação das fontes de financiamento, ele acaba por reduzir a responsabilidade do papel financeiro do Estado para com as universidades, visando com isso amortizar os gastos e utilizar de forma eficiente os recursos já encurtados, tendo em vista que “o gasto na educação não está produzindo os resultados esperado” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 4). O Banco mundial sugere, ainda, que o Estado promova a educação superior, mas que regulamente o supervisor desse sistema.

Trazendo uma ideia aparentemente em prol da educação superior pública, utilizando-se de palavras como igualdade e equidade, o Banco Mundial ao passo que propõe políticas públicas voltadas para a redução de gastos e de controle dessa educação, veicula a melhoria desta na perspectiva de qualidade às necessidades do mercado de trabalho. Com base nisso, assume um discurso de necessidade de privatização da educação superior (bem como da Educação Básica, diga-se de passagem) para o bom desenvolvimento econômico da sociedade moderna, a qual é pautada pelo conhecimento e no desenvolvimento.

Olhando nessa perspectiva, o professor não é prioridade para o Banco Mundial, assumindo para este um papel secundário. Recebendo, apenas, a responsabilidade pela má qualidade da Educação Básica em relação aos interesses do Banco. Esse papel secundário atribuído ao profissional da educação pelo Banco Mundial se reflete no sucateamento da profissão de professor, atribuindo a este profissional o fracasso ou o sucesso escolar, vendendo com isso a ideia de que com escolas bem equipadas qualquer um ministraria uma aula de qualidade, o que pode ser visto na proposta de reformulação do Ensino Médio brasileiro.

Esse discurso está permeando os documentos que legislam as políticas públicas educacionais, tanto é que no apontamento sobre “*Políticas Nacionais de Formação de Professores*” (2017), do MEC,

---

constam as seguintes premissas:

i) a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor e ii) evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos (BRASIL, 2017, p. 2).

Ou seja, mesmo com a educação sucateada, o problema está no docente e cabe apenas a este a qualidade do que está sendo (e será) ofertado, bem como do bom ou mal desempenho de seus alunos.

A lógica neoliberal ainda pretende mostrar que toda a sociedade é culpada das mazelas educacionais. Assim sendo,

[...] os indivíduos são culpados pela crise, e é culpada na medida em que as pessoas ajeitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. *O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social* (GENTILI, 1996, p. 7) (grifo do autor).

De uma forma cruel essas ideias neoliberais são incutidas nas mentes das pessoas dos países periféricos a ponto de elas tomarem isso como verdade absoluta, independentemente dos seus níveis de escolarização. Além dessa ideia de fracasso e sucesso atribuídos aos indivíduos da sociedade, entre eles aos professores, o Banco mundial sugere: i) a privatização da educação superior, iii) a priorização da prática em detrimento da teoria, iii) uma educação menos onerosa para o estado e iv) o sistema de meritocracia para os profissionais, entre eles os da educação.

No que diz respeito a privatização da educação superior observamos as políticas públicas para ampliação do sistema PROUNI, tanto para professores graduados, em serviço, cursarem a 2ª licenciatura, como para a formação inicial para o público em geral. Essa ampliação surge como uma melhoria da educação superior, mas pelo contrário, atribui para a iniciativa privada uma obrigação do Estado, e financia esse ensino privado com dinheiro público, algo extremamente

---

contraditório. Além disso, promove-se adesão de instituições formadoras com base em convênios com redes (BRASIL, 2017, p. 14).

Outro aspecto relevante desse processo de recomendações do Banco Mundial para o ensino superior brasileiro diz respeito à priorização da prática em detrimento da teoria,

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Além desse aumento de horas práticas, desde o ano de 2007 ocorre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que promove um trabalho teórico-prático (nesse caso mais prático do que teórico) dos licenciandos. Esse programa, por sua vez, será modificado para o ano de 2018 e retornará para as instituições na forma de residência acadêmica, com a ideia de que a prática deve ser priorizada, pois apenas com teoria não se consegue promover uma educação de qualidade. Observamos, nesse caso, o discurso que está nas entrelinhas, pois quanto maior a quantidade de horas práticas menor será a de horas teóricas e sem teoria o docente não consegue proporcionar uma educação crítica e libertadora. Então, “para que serve o sistema educacional [...] se não for para lutar contra a alienação?” (MÉSZÁROS, 2005, p. 17). Conseguiremos lutar contra esse sistema neoliberal se não discutirmos o que está por trás do discurso veiculado pelos órgãos que promovem as políticas públicas para a educação?

Precisamos, urgentemente, entender os interesses do capital nas políticas públicas que cercam todo o sistema educacional brasileiro.

Outro viés do discurso neoliberal é por uma educação menos onerosa para os cofres públicos, o que pode ser realizado com a redução do tempo de formação docente. Isso ocorre por meio da abertura e amplitude do sistema de universidade aberta (tanto para formação inicial como para formação continuada), o qual aparentemente possui um lado bastante significativo, pois oportuniza a formação de nível superior por uma maior quantidade da população. Todavia, podemos nos questionar o tipo de educação que é ofertada através desse sistema. Percebemos que essa política pública se torna bastante interessante para o capital, tendo em vista que os gastos públicos com a educação superior embora não sejam devidamente diminuídos são empregados em um sistema que produz em menos tempo e em menor qualidade a massa de trabalho esperado por aquele.

A pseudoformação dos docentes já cheias de lacunas se torna ainda mais deficitária e, cabe a este promover a resolução desse problema, através do processo de formação continuada, entendida como processo da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em seu Art. X “como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica”. Ou seja, é de suma importância que o docente busque solucionar o déficit de sua formação mediante do processo de formação contínua.

Além disso, o processo de meritocracia começa a emergir no discurso do Banco Mundial como um diagnóstico de melhoria da qualidade dos profissionais do magistério

A melhoria da qualidade dos professores no Brasil exigirá o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade, o apoio ao melhoramento contínuo da prática, e a recompensa pelo desempenho. Tanto o governo federal quanto alguns governos estaduais e locais já iniciaram reformas nessas áreas, com programas de bônus para professores nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo e no município do Rio de Janeiro. Com o apoio da equipe de educação do Banco Mundial, esses sistemas escolares também estão usando métodos padronizados de observação em sala de aula desenvolvidos nos países da OCDE para olhar dentro da “caixa-preta” da sala de aula e identificar quais são os exemplos de boas práticas de professores que podem

ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6).

Percebemos nesse discurso o termo **recompensa pelo desempenho** como forma de bonificação para os docentes que exercerem boas práticas, estimulando, mais uma vez, o processo de mercadorização da educação. E ainda, traz de forma sutil, “o estabelecimento de mecanismos de controle e avaliação na qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, p. 8), como se isso fosse um benefício para a melhoria da educação, mostrando mais uma vez o docente como um mero reprodutor do capital e um produto do mercado. Nesse sentido, esse passa a ser visto como um produto que deve receber padrão de qualidade ou que pode ser usado como medidor desse padrão com base no produto fornecido por ele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implicitamente o discurso das agências internacionais multilaterais, veiculado por intermédio da legislação brasileira voltada às políticas públicas educacionais, visa à contribuição financeira na promoção à redução da pobreza e da desigualdade social por meio da educação. Entretanto, esse discurso está abarrotado de ideias neoliberais visando tão somente utilizar a prerrogativa do poder para manipular o sistema financeiro-econômico mundial, em especial se aproveitar dos países periféricos para manter os interesses do capital.

Percebemos que o interesse dessas agências não é de fato melhorar a educação no Brasil e sim impor uma educação estritamente para o mercado de trabalho, nesse caso, para a perpetuação da exploração nacional.

Existe atualmente um discurso bastante apelativo para que o sistema educacional se adeque às demandas da empregabilidade. Sendo assim, o interesse neoliberal na formação docente é que esta deva ocorrer para que esse profissional consiga apenas desenvolver nas discentes habilidades específicas do e para a força de trabalho visando, com isso, gerar crescimento econômico sustentável (BANCO MUNDIAL, 2010). Isso ocorre por meio de políticas voltadas para: a) a privatização do ensino público, entre eles do ensino superior, com a pregação da incapacidade do Estado em promover uma educação

pública de qualidade de forma equitativa e igualitária; b) o estabelecimento de controle de avaliação na qualidade dos serviços educacionais; c) a redução orçamentária para a educação; d) o sucateamento da profissão docente e e) a exigência de que o sistema educacional se adeque as demandas do estado, formando profissionais para atender, apenas, o interesse do capital. Com isso, a função social da educação se esgota por si só e encerra-se neste ponto.

Segundo Gentili (1996, p. 9),

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores.

Percebemos com isso o autoritarismo implementado pelos governos neoliberais e o interesse desses na educação brasileira. Mesmo que as universidades públicas estejam cumprindo o seu real papel na formação dos docentes (o que significa que podem ou não estar cumprindo isso), ou seja, formando profissionais capazes de estimular o pensamento crítico nos seus alunos e capazes de utilizar a educação num processo emancipatório e libertador (MÉSZÁROS, 2005), a inserção deste num mercado de trabalho organizado e patrocinado por instituições e governos neoliberais faz com que essa ideia de educação libertadora seja praticamente utópica.

Para que consigamos exercer essa educação protagonista e eficiente, não nos moldes neoliberais, devemos romper com o sistema e a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2005) se quisermos contemplar uma educação diferente e significativa. Cabe, portanto, aos cursos de licenciatura e aos professores essa árdua tarefa de irem, na medida do possível, contra os ideais neoliberais para que consigamos, futuramente, nos manter ativos contra um sistema de exclusão social que trinca o sistema democrático de acesso à educação como pré-requisito básico à conquista da cidadania. Cidadania esta que só poderá ocorrer de forma plena em sua sociedade verdadeiramente equitativa, mas não necessariamente igualitária para todos.

---

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acessado em: 11 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Professores. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- BORGES, Maria Creuza de Araújo. *A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina*. In. **RPBA** – v.26, n.2, [S.l]p.367-375, maio./ago. 2010.
- BANCO MUNDIAL/BRID. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos (Sumário executivo)**. [S.l], 2010. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary\\_Atingindo\\_Educacao\\_nivel\\_Mundial\\_Brasil\\_DEZ2010.pdf](http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. *O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil*. In. **ETD – Educação Temática Digital**, p. 494-512. Campinas: 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1311/1326>>. Acessado em: 27 nov.2017.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>>. Acessado em: 18 nov.2017.
-

MÉSZÁROS, Istivan. **A educação para além do capital**: tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: SENAC. São Paulo, 2001.

NETO, Antônio Cabral. Mudanças contextuais e as novas regulamentações: repercussões no campo da política educacional. In. **Revista Educação em Questão**. v. 42, n. 28, p.7-40, jan./abr. Natal, 2012.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, Istivan. **A educação para além do capital**: tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

---

## LOS LÍMITES DE LOS CUERPOS EN EL AULA: UNA DIALÉCTICA ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA ESCUELA SECUNDARIA<sup>1</sup>

*The bodies' boundaries in the classroom: a dialectics between teacher training and secondary school*

Valeria Sardi<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Este artículo es una versión ampliada del trabajo presentado en el Standing Work Group Panel “Touching bodies in Educational Institution” en ISCHE 39 International Standing Conference of the History of Education Education and Emancipation, 18 al 21 de Julio, en Buenos Aires, Argentina, organizado por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata. Forma parte de los desarrollos de investigación del equipo de investigación “La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?” que dirijo en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP) y del equipo interinstitucional Saberes corporales del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que co-dirijo con la Mg. Violetta Vega.

<sup>2</sup> Valeria Sardi es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. En la misma institución, se desempeña como Profesora Adjunta Ordinaria a cargo de la Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza en el Profesorado en Letras. Es investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género en el Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (CINIG-IDIHCS-FAHCE) de la UNLP. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales y, entre otros libros, El desconcierto de la interpretación (2011, UNL); Políticas y prácticas de lectura (Miño & Dávila, 2011, Segundo Premio Nacional de Ensayo Pedagógico 2012, Producción 2008-2011); Cartografías de la palabra –en coautoría– (2013, La Crujía ediciones). Sus últimos libros –como coordinadora y autora– son A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la

*Recebido em: 23 fev. 2018*

*Aceito em: 24 maio 2018*

## RESUMEN

La residencia docente en el Profesorado en Letras universitario se presenta como una instancia de intervención en escuelas secundarias donde la dimensión de los cuerpos y las corporalidades se escenifica dando cuenta de experiencias corporales diversas que, en algunos casos, entran en tensión en el territorio del aula. Es allí donde aparece la pregunta acerca del cuerpo y sus límites, de las formas de vincularse con el cuerpo propio y con los cuerpos de los otros/as. En este artículo nos proponemos analizar –a partir de registros de clase y entrevistas de profesores/as en formación– cómo al momento de entrada en la escuela, los/as profesores/as en formación toman conciencia de su cuerpo sexuado en relación con los cuerpos de los/as estudiantes. Y es ahí, en ese vínculo tensionado donde, como señala Rella (2004), se escenifica el cuerpo en tanto “límite y lo que lo excede, confín y lo que está más allá” (12). Asimismo, en tanto juego dialéctico, los cuerpos de docentes y estudiantes se mueven midiendo el espacio y la relación con los demás cuerpos (RELLA, 2004); en ese territorio se muestran los cuerpos docentes plegados sobre sí mismos – a veces, atravesados por la vergüenza- y los cuerpos festivos (DIEZ, 2010) de los/as jóvenes estudiantes.

**Palabras-clave:** Residencia docente. Cuerpos. Contexto escolar.

## ABSTRACT

Student teaching at the university Language and Literature Teacher

---

literatura en el marco de la Educación Sexual Integral (2017, Edulp) y Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria (2017, GEU). Se especializa en didáctica de la lengua y la literatura con desarrollos sostenidos vinculados con las prácticas de lectura, la literatura para niñxs y la enseñanza de la lengua. Actualmente sus temas de interés se centran en la formación docente desde una perspectiva de género y los estudios sobre corporalidades y saberes en las prácticas docentes. E-mail: [sardivaleria@gmail.com](mailto:sardivaleria@gmail.com).

---

Training Course stands as an example of the intervention there is in secondary schools, in which the dimension of the bodies and of corporealities is staged, thus acknowledging diverse bodily experiences, which, in some cases, come into tension in the classroom environment. It is in the early teacher training course, where there raises the question about the body and its boundaries, about the way to connect to one's body and with the bodies of others. In this article we set out to analyze –from class records and interviews to teachers-in-training– how it is that, ever since the first moment they enter the school, the teachers-in-training become aware of their sexed body in relation to the students' bodies. And it is there, in that tensed connection, where, as Rella (2004) points out, the body becomes staged inasmuch as it is “a boundary and what exceeds that boundary, an edge and what is beyond it”<sup>3</sup> (12). Additionally, as a dialectic game, the bodies of teachers and students move measuring the space and their relation to the other bodies (RELLA, 2004); in this territory, the teachers' bodies are shown folded upon themselves –sometimes experiencing embarrassment– before the young students' festive bodies (DIEZ, 2010).

**Keywords:** Teacher training. Bodies. School context.

## **CUERPOS, PRÁCTICAS DOCENTES Y ESCRITURAS DE LA PRÁCTICA**

En este artículo nos proponemos analizar la experiencia de enseñar en tanto co-presencia de los cuerpos en el espacio del aula a partir de un recorte epistemológico que recupera los aportes de la antropología de los cuerpos (CITRO, 2011 y CSORDAS, 2011) y las teorizaciones que analizan las dimensiones corporales de la experiencia (NANCY, 2011; MORGADE, 2011; SARANSON, 2002); a su vez, el trabajo se inscribe en la didáctica de la lengua y la literatura con perspectiva de género (SARDI, 2017; SARDI y ANDINO, 2011). A partir de este entramado teórico nos detendremos en el análisis de la residencia docente - instancia en que los profesores y profesoras en formación del profesorado en Letras ingresan a las aulas de secundaria - donde, en ese cambio de escenario, de las aulas de la universidad a las

---

<sup>3</sup> Todas las traducciones de las citas son nuestras.

aulas de la escuela, se escenifican situaciones de la práctica que nos interrogan acerca de la conciencia o no que los/as profesores y profesoras en formación tienen de su propio cuerpo en tanto cuerpo sexuado, cuerpo generizado que se conecta con otros cuerpos sexuados de los/as estudiantes.

Nos ocuparemos, entonces, de analizar cómo operan los cuerpos de los/as profesores/as en formación en el territorio de las aulas de escuelas secundarias; es decir, cómo los/as docentes en formación habitan sus cuerpos en la práctica docente en relación con la sexuación de los saberes de la Lengua y la Literatura en un espacio que –al inicio– es desconocido y, luego, se hace cotidiano. Y, en relación con ello, de qué modo las corporalidades diversas de docentes y estudiantes intervienen en las prácticas de enseñanza y apropiación de los saberes de la lengua y la literatura en la escuela secundaria.

Este artículo se enmarca en los desarrollos que venimos llevando a cabo en el proyecto de investigación “La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?” con sede en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (CINIG-IDIHICS-FAHCE-UNLP) bajo mi dirección, en el que venimos indagando cómo a lo largo de la formación docente inicial hay un borramiento de la dimensión corpórea de la práctica docente como así también una negación de la dimensión sexo-genérica que atraviesa los saberes disciplinares y que, en el caso de la intervención didáctica en los contextos de la práctica, se tensiona con las pertenencias sexo-genéricas de los/as estudiantes y sus modos de apropiarse de los saberes literarios y lingüísticos en las clases de Lengua y Literatura. Asimismo, dialogan con los desarrollos iniciales del equipo de investigación interinstitucional “Saberes corporales” (CINDE-UNLP) que co-dirijo.

Desde hace algunos años venimos registrando - durante la cursada de la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II donde los/as estudiantes del profesorado en Letras en la universidad realizan sus prácticas docentes - incidentes críticos (PERRENOUD, 1995) en relación a cómo los/as profesores/as en formación habitan la experiencia corporizada (CITRO, 2011) durante la residencia docente. Es decir, analizamos las escrituras de la práctica de los/as profesores/as en formación donde registran por escrito cómo experimentan

---

situaciones de desajuste entre lo planificado y lo concretado en la práctica no solo respecto de los saberes específicos sino también en relación con sus propios cuerpos a partir de los silencios, las vergüenzas, la toma de la palabra o el lugar que ocupan en las aulas a partir de sus decisiones didácticas, sus presencias en el aula, sus modos de decir e intervenir en el contexto de la práctica. Por ejemplo, algunos incidentes críticos que hemos relevado en la investigación, sobre todo en las primeras clases de inicio de la residencias, dan cuenta de situaciones donde algunos/as docentes en formación se resguardaban en la lectura del texto como forma de tapar su propio cuerpo y establecer un distanciamiento respecto de lxs estudiantes, como si el libro funcionara como escudo o límite entre el cuerpo propio y el cuerpo de los/as estudiantes. O bien, la aparición del silencio frente a la incomodidad de ciertas situaciones donde se hacía referencia explícita a la sexuación (LOPES LOURO, 2012) de los saberes a partir del planteo de alguna hipótesis de lectura desafiante o perturbadora por parte de los y las jóvenes en las aulas. O también, en otro caso, cuando un profesor en formación se encuentra con la dificultosa tarea de llevar adelante sus clases de Prácticas del lenguaje en un grupo que constantemente está en movimiento, juegan con una pelotita de papel que se van tirando y pasando, el profesor intenta llamar la atención del grupo, alza la voz pero los/as estudiantes lo desafían a jugar. Estos ejemplos de incidentes críticos que relevamos en la investigación, dan cuenta de que la experiencia de enseñar está marcada por los modos en que como sujetos docentes tomamos conciencia de nuestro propio cuerpo y de los cuerpos de los/as otros/as en un entorno intersubjetivo como es el aula. Es decir, en tanto sujetos corporizados compartimos un mundo, un espacio de existencia, un lugar común que, a su vez, permite pensarnos en tanto cuerpos, necesariamente, en relación con otros/as (NANCY, 2011). Y, asimismo, podemos reconocer las posiciones jerarquizadas o subalternas de los cuerpos en tanto agenciamientos subjetivos de docentes y estudiantes en el aula respecto de las relaciones de poder que se establecen en ese espacio compartido.

En ese sentido, el análisis de escrituras de la práctica registradas por profesoras y profesores en formación durante la residencia docente en el profesorado en Letras en la universidad es un punto de partida para construir conocimiento acerca de los distintos modos de toma de conciencia del cuerpo sexuado en los profesores y profesoras en formación en relación con la enseñanza y apropiación de los saberes

---

teórico-literarios y lingüísticos en las clases de Lengua y Literatura en la escuela secundaria como así también las tensiones y conflictos que atraviesan los/as docentes en formación durante la residencia docente. En este sentido, registrar por escrito los incidentes críticos que transitan en la práctica docente y compartirlos con otros, socializarlos, forma parte de la posibilidad de capitalizar la experiencia presente para el futuro desarrollo profesional a partir del análisis e interpretación de esas situaciones imprevistas. Aún más, escribir es también

[...] un modo de mirar y leer las prácticas docentes focalizando las grietas o intersticios que se generan en las prácticas, zonas que constituyen líneas de fuga que se escapan de los enunciados dominantes en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura, esas zonas limítrofes, *in between* o desterritorializaciones del currículum, las prácticas institucionalizadas y la mediación docente (SARDI, 2013, p. 29).

Es en esas zonas grises donde podemos relevar las dimensiones de lo singular en las prácticas docentes y, allí, observar cómo los/as estudiantes de la escuela secundar se hacen visibles en tanto corporalidades subjetivas y visibilizan otros modos de vincularse con el conocimiento a partir de sus cuerpos sexuados y generizados, en algunos casos posicionándose contra lo instituido o lo esperable según las representaciones y creencias de los/as profesores/as en formación.

La escritura de las prácticas, entonces, y específicamente el registro escrito de incidentes críticos por parte de los/as profesores/as en formación, se constituye en un dispositivo de formación docente que promueve la construcción de una mirada sobre la práctica en su dimensión material, corporal, sexuada y epistémica.

## **CUERPOS EN ESCENA, CUERPOS EN TENSIÓN**

Una primera dimensión a analizar en este trabajo es cómo la intervención didáctica en terreno se presenta como una puesta en escena (SARANSON, 2002) en la que los/as docentes toman decisiones en la urgencia de la práctica, actúan de diversos modos de acuerdo a las situaciones que se van presentando y a los efectos que se proponen producir en el alumnado. Veamos una escena, registrada por una profesora en formación que estaba realizando su residencia docente en un segundo año de una escuela semirural en la periferia de la ciudad de

---

La Plata (Provincia de Buenos Aires) y que, a partir del intercambio con sus alumnos/as en relación a la lectura de la novela *Perros de nadie* de Esteban Valentino que estaban leyendo en clase, los estudiantes varones explicitan la construcción de una mirada androcéntrica y estereotipada en relación con la figura de Elizabeth, personaje travesti que aparece en la novela. La puesta en común sobre las hipótesis de lectura de los varones da lugar, también, a una escena inesperada:

En ese momento, en medio de los gritos de todos buscando opinar, Lucio se acercó y me dijo “eso es porque los hombres se creen que pueden hacer lo que quieran con las mujeres que se piensan que son machos porque tratan mal a las mujeres, como mi papá que es medio loquito y la trataba re mal a mi mamá y le pegaba”. Los demás no percibieron ese intercambio, pero para mí fue muy fuerte, porque en el caos de la opinión más generalizada, esta discusión tocó algo interno y personal de Lucio que lo habilitó a dar un testimonio de la violencia machista. Yo, un poco desorientada porque no esperaba una *confesión* de ese tipo, le pregunté si sus papás todavía estaban juntos, sin demostrar asombro o una actitud compasiva o lastimera, casi en un tono de naturalidad que no lo haga arrepentir de haberse abierto, y él me respondió “que por suerte se separaron”.

En esta escena la profesora en formación va construyendo la mediación didáctica como una interpretación actoral y, consciente de ello, lo registra por escrito. Explicita en relación a la aparición de la confesión por parte de Lucio y en el marco de la co-presencia de los cuerpos de los/as estudiantes en el aula cómo al inicio se sintió “desorientada” e interpelada en su subjetividad ante una situación inesperada y “fuerte”; luego, explicita las decisiones que fue tomando en relación a cómo utilizar la voz, de qué manera intercambiar con el estudiante, cómo generar un espacio de confianza, qué movimientos de repliegue o expansión ejecutar en relación con el estudiante. En este sentido, podríamos decir con Sarason (2002, p. 194) que la profesora en formación actúa como una intérprete, con la intención de que Lucio se sienta contenido, reconociendo y nutriendo su individualidad “para que el aula no se vuelva un lugar frustrante y aburrido en el que los sentimientos y las preguntas quedan ocultos en una privacidad indeseada”. Es decir, la profesora en formación toma decisiones en la práctica con el propósito de que Lucio - y sus estudiantes- tenga el deseo de estar ahí, reconocido en su singularidad y que, a pesar de las diferencias con el grupo alborotado del resto de la clase, su experiencia

---

de aprender pueda ser gratificante y significativa. En este sentido, la profesora en formación a partir de su intervención busca “hacer sitio al otro” (MEIRIEU, 2008, p. 89) y, en este sentido, promueve que el estudiante Lucio se involucre en la situación de aprendizaje y establezca asociaciones entre sus vivencias personales y los saberes que se presentan en la clase a partir de la lectura del texto literario.

Asimismo, en esta escena como a lo largo de la clase, la profesora en formación está preocupada no solo por construir un conocimiento disciplinar con sus estudiantes recuperando la experiencia biográfica y los saberes plurales del grupo, sino también toma conciencia de las múltiples dimensiones que entran a jugar en la práctica misma, en la recontextualización de los saberes teórico literarios a los saberes locales (PALERMO, 2014) en la puesta en escena del aula, dando cuenta de la multidimensionalidad que configura la práctica docente en los diversos contextos escolares.

En esta misma clase, otra dimensión a analizar es cómo, en la puesta en escena en el aula, se posicionan las voces y los cuerpos de los estudiantes tensionando con la profesora en formación. Por un lado, se observa cómo los varones se hacen oír con gritos y voces como reafirmación de su masculinidad hegemónica y, de este modo, instituir una posición dominante respecto de la profesora en formación y las estudiantes mujeres. En este sentido, la profesora en formación registra a lo largo de distintos momentos en la clase cómo se contraponen los gritos y voces cantantes de los varones respecto de su propia voz y la necesidad de imponerse gritando más fuerte cuando escribe cómo, en contraste con la escena de la confesión,

[...] el resto del curso y en particular varios de los chicos estaban alborotadísimos, gritando mucho y circulando caóticamente por el salón. Les pedí que por favor ser ordenaran, para que pudiéramos concluir la discusión que estábamos teniendo y al final de la clase me quedaba muy poca voz, por todas las veces que tuve que moderar el debate para que pudieran escucharse.

De allí que podemos señalar cómo la imagen de la profesora ocupa un lugar de subalternidad en el grupo de varones hegemónicos, le cuesta imponer su propia palabra frente a un grupo que habla, dice y establece su discurso por sobre las voces de las mujeres en el aula mostrando, claramente, cómo opera el control conversacional

(TANNEN, 1996) por parte de los varones. A su vez, estas escenas registradas por la profesora en formación dan cuenta de cómo en la clase se visibilizan las disparidades de poder entre varones y mujeres – incluyendo a la profesora- y, en este sentido, cómo en relación con las corporalidades en el aula, los modos en que cada sujeto habita su cuerpo “están condicionados por las relaciones con los otros” (JACKSON, 2011, p. 72). En este sentido, es claro en la escritura de su propia práctica - que registra la profesora en formación- la dificultad que tuvo con este grupo para lograr un respeto por todas las voces en el curso, una igualdad en las intervenciones de varones y mujeres y, por sobre todo, revertir los silencios instituidos en el aula de las mujeres respecto de sus compañeros varones – situación habitual en muchas aulas de escuelas secundarias donde se observa cómo, a veces, estas lógicas patriarcales están reforzadas por las mediaciones docentes.

En otro momento de la clase, la profesora en formación registra una situación de incomodidad por la interpelación sexual que le hace un alumno a partir de los comentarios que surgen del análisis del texto literario que están realizando en clase. La profesora organiza su intervención didáctica, en esta parte de la clase, en la búsqueda de desarticular representaciones androcéntricas que colocan en un lugar de opresión a las mujeres y su propio deseo. Cito:

Les dije que solo era un prejuicio machista creer que cuando las mujeres decimos *no es sí*, que cuando decimos *no, queremos decir no* y que eso tiene que bastar para que no nos acosen. Entonces Guido me dijo “pero si voy y le digo *hola linda, querés bailar*”. Le contesté que si ella manifestaba interés y decía que sí, claro que podía establecer una conversación y bailar. Pero que no todo *era lo mismo*. Entonces empezó a decir “porque si por ejemplo vas al boliche y ves una chica así de anteojitos, pelo mitad morocho y mitad rubio y un swetercito amarillo vas y la encarás”. Todos se rieron mucho porque la descripción que estaba haciendo era sobre mí. Yo me reí, disimulando mi incomodidad, porque no es la primera vez que Guido hace esos comentarios. Le dije que no se preocupe que no me iba a cruzar en el boliche, intentando desdramatizar ese comentario con otro chiste. Y él remató diciendo “yo me caso con vos profe”.

En esta escena se observa cómo el cuerpo de la profesora se transforma en objeto de de la mirada de un estudiante y cómo esa situación genera incomodidad en la profesora en formación que

---

encuentra como única salida la risa y el chiste para salir airosa de esa situación. El lugar asignado a la profesora por Guido, el estudiante, es convertirse en objeto de su mirada y deseo, cuerpo cosificado. Es decir cuando nos referimos al cuerpo en el aula tenemos que tener en cuenta que, como señala Franco Rella “el cuerpo es límite y lo que lo excede, confín y lo que está más allá” (RELLA, 2004, p. 12). Es decir,

es mi cuerpo donde se refleja la mirada del otro. Soy porque mi cuerpo se mueve y ocupa un espacio, porque está sometido al tiempo y al cambio. Leo mi movimiento midiendo mi posición en relación con la de los demás cuerpos (RELLA, 2004, p. 28).

Es decir, en la escena, el cuerpo de la profesora en formación es mirado por otros y, a partir de allí puede decir “yo” en “la medida en que se encuentra en medio de los demás, expuesto a sus miradas, objeto de sus miradas” (RELLA, 2004, p. 28), aunque esto le genere incomodidad y vergüenza.

Justamente, en esta escena se observa cómo se establece la relación entre los cuerpos en el aula, qué juegos dialécticos se dan entre corporalidades profesoriales y estudiantiles, cómo cada sujeto atraviesa su “situación de cuerpo en el mundo” (CSORDAS, 2011, p. 87); es decir, cómo se experimenta la propia corporalidad y la de los/as otros/as en el contexto del aula. En este sentido, la vergüenza de la profesora en formación se da cuando su lugar como sujeto sexuado es puesto en evidencia por el estudiante a través de su mirada y sus palabras sexualizadas; es decir, como señala Rella (2004, p. 12), la vergüenza “emerge cuando nuestra intimidad, nuestro yo, solo para sí, se convierte en objeto de la mirada de los demás”. La vergüenza y el pudor son dos sensaciones que están presentes a lo largo de la formación inicial entre los/as estudiantes de Letras, forman parte de sus biografías universitarias pero, a su vez, “esta correlación mirada-vergüenza-silencios se puede pensar constitutiva de la escuela como institución decisiva en la conformación de las biografías de lxs sujetxs” (ANDINO y SARDI, 2013, p. 16). La vergüenza, en esta escena, es producto de la incomodidad que siente la profesora en formación en tanto sentimiento íntimo a partir del comentario del estudiante pero, a su vez, ese sentimiento se expande hacia afuera, hacia el curso y los/as estudiantes que, también, se refugian en la risa como forma de escape.

La risa como forma de disimular la incomodidad por parte de la profesora y, luego del grupo, como observamos en esta escena, es la salida conveniente para el espacio del aula ya que el comportamiento

---

del estudiante es perturbador, hace alusión a lo erótico y lo sexual que debe ser reprimido de algún modo (ANDINO y SARDI, 2011, p. 4). En este sentido, podemos retomar lo que plantea Pierre Mayol (2006) en cuanto a que las palabras, en algunos contextos, pueden volverse peligrosas, producir un escándalo y romper con cierta representación de lo que se establece como decente, por ello, como ocurre en la escena registrada por la profesora en formación, es necesario desplazar las referencias eróticas a las risas porque no se adecuan a la conveniencia de los intercambios entre docente y estudiantes en el aula y la escuela. Asimismo, la risa y el chiste es la manera de “desarticular el equívoco, o de abordar, por alusión, temas prohibidos o delicados” (DIEZ, 2010, p. 94).

A su vez, toda esta escena que registra la profesora en formación muestra cómo Guido, el estudiante, “hace género” (MOLINA, 2013), es decir, ejerce el poder que le da su inscripción en la masculinidad hegemónica en relación con la profesora con la intencionalidad de establecer su posición dominante respecto de ella, en tanto mujer y profesora en formación realizando sus prácticas docentes.

En las aulas de escuelas secundarias es habitual que los/as profesores/as en formación se encuentren con grupos que hacen un uso del espacio en expansión; es decir, estudiantes que gritan, hablan en voz alta, caminan, se tocan o se dan manotazos entre ellos/as, mueven el cuerpo en distintos movimientos inesperados, vayan de un lado al otro del aula. Esta movilidad de los cuerpos y las corporalidades jóvenes se contraponen con la inmovilidad y sedentarismo de los/as profesores/as en formación acostumbrados a un borramiento del cuerpo y dessexualización (LOPES LOURO, 1990) en el espacio de la formación docente inicial universitaria vinculado con la actividad mental e intelectual. Esto se observa, cuando la profesora en formación registra que los estudiantes varones “estaban alborotadísimos, gritando mucho y circulando caóticamente por el salón” y cómo algunos de los estudiantes, a partir de comentarios en relación a lo sexual, hacían movimientos corporales sexualizados con la pelvis. Este uso de los cuerpos por parte de los estudiantes es una forma de “hacerse visibles para delimitar un espacio social propio” (DIEZ, 2010, p. 31) dentro del aula y la escuela donde sus corporalidades se presentan como “desbordantes” (DIEZ, 2010, p. 86). Asimismo, los cuerpos de los estudiantes varones se presentan en el aula como “carnavalescos” por la “irrupción de los cuerpos”, “los comentarios, las frases, las ironías”

---

(DIEZ, 2010, p. 136), el despliegue sexualizado que desborda lo esperable en el aula por la profesora en formación, acostumbrada a cuerpos normalizados y disciplinados en el espacio áulico de la universidad.

## **ALGUNAS CONCLUSIONES POSIBLES**

Como hemos visto hasta aquí, la entrada al campo escolar durante la residencia docente para los y las profesores y profesoras en formación es una experiencia atravesada por los cuerpos en el espacio compartido e intersubjetivo donde los modos de transitar y habitar el aula se configuran de acuerdo a las posiciones subjetivas y a los *habitus* construidos en el espacio social. En este sentido, la residencia docente se constituye en una experiencia corpórea (CITRO, 2011) que interpela a los/as profesores/as en formación en tanto sujetos sexuados en una relación dialéctica con los/as estudiantes que se apropian del conocimiento teórico literario y lingüístico a partir de sus cuerpos en el terreno escolar.

En este sentido, la reflexión sobre la dimensión corporal de las prácticas docentes nos lleva a interrogarnos acerca del recorrido por la formación inicial y la necesidad de superar la clásica oposición entre cuerpo y mente - que atraviesa el recorrido universitario de los/as profesores/as en formación - donde la dimensión corporal está reprimida y solo se prioriza lo intelectual. De allí que, retomando los aportes de Silvia Citro (2014), consideramos relevante recuperar y tomar conciencia de la dimensión sensorial, las gestualidades, las experiencias sensibles y los movimientos corporales en las trayectorias formativas y, específicamente, durante la residencia docente.

Asimismo, poner el foco en la dimensión corporal de las prácticas también implica reconocer su valor epistémico en la producción de conocimiento específico en tanto y en cuanto la intervención didáctica en terreno implica una intervención en el espacio, la materialidad, la afectividad, la intersubjetividad que, a su vez, está presente en la enseñanza y apropiación de los conocimientos lingüísticos y literarios. De allí que pensar los cuerpos y las corporalidades en el contexto de las prácticas docentes es recuperar, también, los cuerpos que significan epistemológicamente.

Por otro lado, si pensamos la residencia docente como un tránsito

---

donde se pone en diálogo la trayectoria de los/as profesores/as en formación con las de los/as estudiantes de escuelas secundarias; es ahí, en esa experiencia, donde también se hacen presentes las corporalidades diversas, complejas, variadas, múltiples de los sujetos que dan cuenta de sus historias de vida, de los contextos familiares y socioculturales de donde provienen, de sus agencias subjetivas. Y es ahí, en ese espacio entre trayectorias (Nicastro y Greco, 2009) donde se presentifican los *habitus* corporales de los sujetos, donde confluyen patrones corporales diversos y se experimentan las corporalidades de manera multiforme que constituyen y configuran identidades.

Por todo lo expuesto anteriormente, la puesta en foco de la dimensión corporal en la formación docente y en las prácticas docentes se hace imperativa en tanto indagación y problematización que surge a partir de la toma de conciencia de la propia práctica. En este sentido, la utilización de las escrituras de la práctica se propone como dispositivo de formación y de reflexión sobre las prácticas docentes que permite focalizar la relación entre saberes, cuerpos y sujetos para tomar conciencia de la propia corporalidad y de cómo esta es constitutiva de la relación que los sujetos tienen con el mundo. Es decir, se trata de recuperar la centralidad de los cuerpos y las corporalidades en las decisiones didácticas en terreno, en la mediación docente, en la relación dialéctica con los/as estudiantes en el aula y, fundamentalmente, en la producción y circulación epistémica en los contextos de las prácticas.

## BIBLIOGRAFÍA

ANDINO, Fernando; SARDI, Valeria. Marcas biográficas en la escritura de incidentes críticos. En Sardi, V. (coord.). **Relatos inesperados: La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras**. La Plata: Edulp, 2013. Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm349>>. Acceso en: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. La formación docente en la encrucijada: construcciones de género, pasiones y sexualidades en las clases de Lengua y Literatura. En: IV COLOQUIO INTERDISCIPLINARIO DE GÉNERO, 2011, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.

CITRO, Silvia. Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. Corpografías, Universidad Distrital Francisco José Caldas, Vol. 1, N° 1, 2014. Disponible en: <<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/CORPO/article/view/8414>>. Acceso en: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar. En Citro, S. (coord.). **Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

CSORDAS, Thomas. Modos somáticos de atención. En Citro, S. (coord.). **Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

DIEZ, Patricia. **Ni caretas ni quemados, rescatados**. Saarbrücken – Deutschland: Editorial Académica Española, 2010.

JACKSON, Michael. Conocimiento del cuerpo. En Citro, S. (coord.). **Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

LOPES LOURO, G. uacira. Extrañar el currículum. En Spadaro, M. C. (comp.) **Enseñar filosofía, hoy**. La Plata, Edulp, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogías de la sexualidad. En: LOPES LOURO, G. (comp.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Ed. Auténtica, 1990. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.

MAYOL Pierre. La conveniencia. En De Certeau, M.; Giard, L. ; Mayol, P. **La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar**, México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein educador**. Barcelona: Laertes, 2008.

MOLINA, Guadalupe. **Género y sexualidades entre estudiantes secundarios**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2013.

MORGAGE, Graciela (comp.). **Toda educación es sexual**. Buenos Aires: La Crujía ediciones, 2011.

NANCY, Jean-Luc. **58 indicios sobre el cuerpo**: Extensión del alma. Buenos Aires: La Cabra, 2011.

NICASTRO, Sandra; GRECO, Beatriz. **Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación**, Santa Fe: Homo Sapiens, 2009.

PALERMO, Zulma (ed.). Irrupción de saberes ‘otros’ en el espacio pedagógico: hacia una ‘democracia colonial’. En: **Para una pedagogía decolonial**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014.

PERRENOUD, Philippe. El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. Faculté de psychologie et de sciences de l’education, 1995.

RELLA, Franco. **En los confines del cuerpo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

SARANSON, Seymour B. **La enseñanza como arte de representación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

SARDI Valeria. Prácticas generizadas/prácticas en terreno en la formación docente en Letras. En Sardi, V. (coord.). **Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura**. Buenos Aires: GEU, 2017.

\_\_\_\_\_. La escritura en la formación docente en Letras. En: SARDI, V. **Relatos inesperados**: La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras. La Plata: Edulp, 2013.

---

# **FORMAÇÃO EDUCACIONAL E IDENTIDADE: ESTUDO DE CASO JUNTO A REPRESENTANTES DE UMA CIDADE DO MEIO-OESTE CATARINENSE**

*Education and Identity: Case Study with Representatives of a City of  
the Middle-West of Santa Catarina*

*Sandra Mara Bragagnolo<sup>1</sup>  
Joel Haroldo Baade<sup>2</sup>  
Leonardo Passarin<sup>3</sup>*

*Recebido em: 10 mar. 2018  
Aceito em: 10 maio 2018*

## **RESUMO**

Esse artigo é parte de uma pesquisa feita sobre traços identitários de sujeitos da cidade de Caçador, SC, sob diferentes aspectos. Neste, apresenta-se análise sobre como a formação educacional está vinculada

---

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento e Sociedade. Licenciada em Letras e Bacharel em Administração. Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas; pós-graduanda em Formação para a Docência em Ensino Superior. Sandra Mara Bragagnolo. Mestre em Desenvolvimento e Sociedade. Licenciada em Letras e Bacharel em Administração. Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas; pós-graduanda em Formação para a Docência em Ensino Superior. Docente e pesquisadora da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) em Caçador-SC e em Fraiburgo-SC. E-mail: [sandramara@uniarp.edu.br](mailto:sandramara@uniarp.edu.br).

<sup>2</sup> Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia. Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Docente e pesquisador nos mestrados em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) em Caçador-SC. E-mail: [baadejoel@gmail.com](mailto:baadejoel@gmail.com).

<sup>3</sup> Designer gráfico. cursando 5 a fase de administração. E-mail: [leonardo.passarin@gmail.com](mailto:leonardo.passarin@gmail.com).

à construção de traços de identidade da população em estudo. O levantamento de dados foi feito a partir de duas fontes: referências bibliográficas e entrevistas não diretivas gravadas que possibilitaram a descrição de alguns traços identitários da população em estudo. Essas entrevistas foram analisadas, utilizando-se de abordagem qualitativa empírica, de cunho interpretativo. Foram entrevistadas pessoas de três gerações de cinco famílias residentes em diferentes bairros da cidade, totalizando 15 sujeitos, entre homens e mulheres. Os resultados apontaram para traços recorrentes de como as pessoas entrevistadas se preocupam com a formação educacional, relacionando-a a assegurar o futuro e garantir melhorias na qualidade de vida. Para os entrevistados, a formação educacional concorre com algumas dificuldades. Para os integrantes da primeira geração, registrou-se a distância física entre escola e residência e a falta de incentivo dos pais. Para os membros da segunda geração, as dificuldades se associam à escassez de recursos financeiros e obrigações com trabalho e com a ocorrência de gravidez não planejada. Os integrantes da terceira geração entrevistada demonstram acesso facilitado à formação educacional e demonstram consciência de sua importância. Entretanto, não somente para essa geração, mas também para as duas anteriores, percebe-se que existem diferentes concepções sobre a validade da formação, de acordo com a cultura que predomina no âmbito familiar de cada indivíduo.

**Palavras-chave:** Identidade. Formação educacional. Cultura regional. Caçador – Santa Catarina.

### ABSTRACT

This article is part of a research about identity traits of subjects from the city of Caçador, SC, under different aspects. In this, an analysis is presented on how the educational training is linked to the formation of traces of identity of the study population. Data collection was done from two sources: bibliographical references and recorded non-directive interviews that enabled the description of some identity traits of the study population. These interviews were analyzed, using an empirical qualitative approach, with an interpretative character. People from three generations of five families living in different neighborhoods of the city were interviewed, totaling 15 subjects, among men and women. The results pointed to recurrent traits of how the interviewed people are

concerned with the educational training, relating it to ensuring the future and improvements in quality of life. For the interviewees, educational training competes with some difficulties. For the members of the first generation, the physical distance between school and residence and the lack of incentive from the parentes was recorded. For the second-generation members, the difficulties associate with shortage of financial resources, with obligations related to work and with the occurrence of unplanned pregnancy. The members of the third generation interviewed demonstrate easy access to education, and awareness of its importance. However, not only for this generation, but also for the two previous ones, different conceptions about the validity of educational training can be perceived, according to the culture that predominates in the family background of each individual.

**Keywords:** Identity. Educational training. Regional culture. Caçador – Santa Catarina.

## INTRODUÇÃO

Tudo o que faz parte da forma de agir, dos pensamentos e sentimentos vão tomando parte da identidade de um indivíduo, permitindo que ele se diferencie dos demais e que seja reconhecido na sociedade em que se insere. Dessa forma, a identidade pode ser concebida como “fusão dinâmica de traços que caracterizam, no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa, um objeto ou qualquer outra identidade concreta” (SILVA, 2010, p. 37).

É comum grupos humanos procurarem sua identidade a partir da diferença. Eles desejam ser diferentes para serem autênticos. Ortiz (2006, p. 7) afirma que “toda identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, ela é uma diferença. [...] Dizer que somos diferentes não basta, é necessário mostrar em que nos identificamos”. Há uma pluralidade de identidades, construídas em diferentes momentos históricos por diferentes grupos sociais. O que identifica a condição ou consciência de pertencer a um grupo.

O indivíduo, já socializado no ambiente familiar e já portador de valores e traços de comportamento que lhe foram impressos nesse ambiente, é inserido em espaços que permitem interagir com novos grupos sociais, como a igreja e a escola. A escola, como um desses

espaços, permite que o indivíduo entre em contato com novos valores que irão somar ao seu comportamento em um processo de construção de conhecimento do mundo objetivo. Esse processo ocorre de forma semelhante ao que a pessoa foi exposta no ambiente familiar, pois passará a perceber novamente a delimitação de papéis e atitudes com as quais se identificará ou não.

Então, qual é o papel da formação educacional na construção da identidade? A realidade que se apresenta ao indivíduo quando se insere no ambiente escolar o põe em contato com novas práticas e novas formas de socialização que vão sendo construídas por si e pelos outros. A realidade dos outros pode ser assumida, modificada ou recriada num processo contínuo de análise e adaptação. Nesse sentido, a educação exerce função socializadora, ao formar um ser social em cada indivíduo, segundo autores como Émile Durkheim (1978), Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), Adelcio Machado dos Santos, Everaldo da Silva e Joel Haroldo Baade (2016).

Para que ocorra o crescimento dos indivíduos e para que o desenvolvimento cognitivo proposto pela escola aconteça, são necessárias regras, limites e disciplina. Nesse sentido, a escola exerce, também,

a função de controle social, ao ajustar os educandos aos padrões culturais vigentes, aos modelos de comportamento social, tornando-os capazes de se integrarem à sociedade de forma adequada ao desenvolvimento da cultura, podendo essa forma ser conservadora ou inovadora (SANTOS, SILVA, BAADE, 2016, p. 48).

Durkheim (1978) afirma que tanto educadores como educandos estão imersos em um ambiente de relações humanas, portanto, de relações sociais. Nesse sentido, em um ambiente em que predominam as relações sociais e misturam-se comportamentos e padrões de conduta, a disciplina é necessária, pois as crianças ainda não desenvolveram o bom senso e são os adultos aí presentes (com a função não só de ensinar conteúdos, mas também de continuar a educação dada pela família), que devem orientar seus comportamentos. “É a cidade toda que educa e a escola só prolonga essa educação fundamental, explicitando-a e aperfeiçoando-a” (CANIVEZ, 1998, p. 62).

Canivez (1998, p. 39), a partir de Kant, afirma que a disciplina se justifica pelo fato de os seres humanos serem, por natureza, sujeitos

---

a impulsos desordenados, por isso “a criança pode prejudicar a si mesma pela ausência da imposição de uma ordem e de uma medida a seus movimentos”. Nesse sentido, tanto o ambiente escolar como o familiar são os principais espaços de contextualização das normas sociais e do entendimento sobre os papéis de cada indivíduo. A escola é um ambiente onde se prima pela disciplina, que tem a função de imprimir o respeito pela ordem, estimulando no indivíduo também o hábito de se conformar com as imposições de uma organização (CANIVEZ, 1998).

Educação e trabalho, ambos, dependem de uma disciplina, que é exercitada na escola. A disciplina é, portanto, necessária, mas, diferentemente da escravidão, não deve aniquilar a vontade nem produzir um pensamento servil, ela deve apenas refrear comportamentos que transgridam as normas sociais e produzir um pensamento dócil (DURKHEIM, 1978; CANIVEZ, 1998).

## MATERIAL E MÉTODOS

Foram realizadas entrevistas não diretivas com três gerações de cinco famílias de cinco diferentes bairros da cidade de Caçador, SC no mês de junho de 2016. De cada família, ouviu-se um representante de cada geração, resultando em 15 sujeitos, com idade entre 21 e 77 anos, nascidos ou que se estabeleceram na cidade. Os cinco bairros foram selecionados de acordo com dados do IBGE (2015), que aponta como os maiores em termos populacionais: Centro, Berger, Santa Catarina, Bom Sucesso e Alto Bonito.

Os padrões de coleta das informações foram baseados em Tarallo (2001). “Procure entrar na comunidade através de terceiros, ou seja, de pessoas já devidamente aceitas pela comunidade” (TARALLO, 2001, p. 27). Para realizar as entrevistas, seguindo a orientação de Tarallo, adotou-se o seguinte critério: foi localizado um morador ou moradora dos mais antigos, com idade superior a 60 anos. Esse indicou um descendente seu direto, como representante da segunda geração, que, por sua vez, também indicou um descendente ou representante da terceira geração. Dessa forma, o *corpus* de análise totaliza 15 pessoas que receberam, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Parecer 1.532.380, de 05 de maio de 2016,

assinado por Vilmair Zancanaro).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados, também seguindo as orientações de Tarallo (2001), foram:

- fichamento descritivo dos indivíduos pesquisados em que foram informados seu nome e idade, bem como endereço, telefone e e-mail;

- entrevistas não diretas, gravadas, com o objetivo de reunir material a ser analisado a partir das características enunciativas dos entrevistados. A forma como se fazem relatos de memória sobre si são igualmente produto de como se veem também os outros com os quais se divide uma cultura identitária.

As perguntas elaboradas foram apenas motivações para a fala. “A narrativa de experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguísta [sic] procura” (TARALLO, 2001, p. 23). Ao narrar, o informante desvencilha-se da preocupação com a forma. Os participantes foram convidados a narrarem sua história em Caçador. As visitas foram agendadas e as entrevistas realizadas nas residências dos sujeitos da pesquisa. Esse ambiente permitiu a privacidade e que ruídos não dificultassem a gravação e posterior entendimento do conteúdo. Procurou-se criar um ambiente de espontaneidade, em uma ocasião próxima da rotina, tal como quando a família se reúne para conversar sobre a sua história.

Para tornar claros os dados e a análise apresentada, os sujeitos foram identificados com os números 1, 2 e 3, de acordo com a geração a que pertencem, sendo:

1 – para a primeira geração, composta de cinco indivíduos nascidos entre 1939 e 1951;

2 – para a segunda, composta por cinco indivíduos nascidos entre os anos de 1960 e 1980; e

3 – para a terceira geração de cada família, composta por cinco indivíduos nascidos entre 1990 e 1996.

Também para fins de clareza, como foram coletados dados de três gerações de cada uma das cinco famílias pesquisadas, os depoimentos serão identificados, neste trabalho, com letras que indicam a região de coleta na cidade de Caçador:

a – Centro; b – Bairro Berger; c – Bairro Santa Catarina; d – Bairro Bom Sucesso; e – Bairro Alto Bonito.

Dessa forma, os indivíduos serão identificados de acordo com as

---

informações da tabela 1.

**Tabela 1** – Identificação dos participantes da pesquisa

<b>Identificador</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Caracterização</b>
1a	Masculino	75	Sujeito do Centro, primeira geração;
2a	Masculino	45	Sujeito do Centro, segunda geração;
3a	Feminino	21	Sujeito do Centro, terceira geração.
1b	Feminino	65	Sujeito do bairro Berger, primeira geração;
2b	Feminino	36	Sujeito do bairro Berger, segunda geração;
3b	Masculino	21	Sujeito do bairro Berger, terceira geração.
1c	Feminino	69	Sujeito do bairro Santa Catarina, primeira geração;
2c	Feminino	42	Sujeito do bairro Santa Catarina, segunda geração;
3c	Feminino	23	Sujeito do bairro Santa Catarina, terceira geração.
1d	Feminino	77	Sujeito do bairro Bom Sucesso, primeira geração;
2d	Masculino	54	Sujeito do bairro Bom Sucesso, segunda geração;
3d	Feminino	22	Sujeito do bairro Bom Sucesso, terceira geração.
1e	Feminino	73	Sujeito do bairro Alto Bonito, primeira geração;
2e	Feminino	56	Sujeito do bairro Alto Bonito, segunda geração;
3e	Masculino	26	Sujeito do bairro Alto Bonito, terceira geração.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

As sociedades têm, na educação, uma forma de definição sobre o que as constitui e sobre quais suas aspirações e forma de organização. Fauconnet, baseado na obra de Durkheim, afirma que

cada sociedade constrói, para seu uso, certo tipo ideal do homem. E este ideal é o eixo educativo. Para cada sociedade, a educação é o “meio pelo qual ela prepara, na formação das crianças, as condições essenciais de sua própria existência” (FAUCONNET, 1978, p. 9-10).

Apresentam-se, na tabela 2, a seguir, algumas das impressões manifestadas pelos sujeitos da pesquisa quanto à formação educacional. E, na sequência, far-se-á uma análise de como essas percepções apontam para que se delineiem traços de identidade.

**Tabela 2 – Percepções sobre formação educacional**

<b>1ª GERAÇÃO</b>		
<b>1a</b>	<b>1b</b>	<b>1c</b>
Tinha dificuldade nos estudos, mas concluiu o ginásio.	Estudou somente até a terceira série primária. Não recebeu incentivo dos pais para continuar.	Começou a estudar, teve de parar por causa da mudança da família para o interior. Retomou os estudos algum tempo depois e concluiu o ginásio.
<b>1d</b>		<b>1e</b>
Ficou interna em um colégio para conseguir estudar devido à distância do sítio até a cidade. Concluiu o ginásio.		Nunca foi para escola. É analfabeta.
<b>2ª GERAÇÃO</b>		
<b>2ª</b>	<b>2b</b>	<b>2c</b>
Não mencionou sua formação em seu depoimento, mas sabe-se que tem curso superior.	Até os 13 anos morou no interior e pegava ônibus para ir para a escola, mas, primeiramente, ajudava os pais. Fez o ensino médio já em Caçador. Tem vontade de voltar a estudar.	Estudou em colégio particular. Avalia-se como privilegiada. Fez magistério no ensino médio. Estudou inglês, fez faculdade de Letras.
<b>2d</b>		<b>2e</b>
Ensino fundamental e médio. Fez curso técnico em mecânica, marcenaria, desenho e elétrica.		Nunca foi para a escola porque o pai não deixava.
<b>3ª GERAÇÃO</b>		
<b>3a</b>	<b>3b</b>	<b>3c</b>
Estudou em colégio	Ensino Fundamental e	Estudou em colégio

privado. Forma-se em Direito em 2016.	Médio em escola pública. Não fez faculdade. Os avós, com quem morava, sempre incentivaram a estudar. Tirava boas notas.	privado. Formou-se em Engenharia Química em Blumenau. Fez o estágio obrigatório na Espanha.
<b>3d</b>	<b>3e</b>	
Estudou em Colégio privado. Formou-se em Serviço Social e faz pós-graduação.	Estudou em escola pública. Com 13 anos foi trabalhar e o Conselho Tutelar foi acionado. Voltou a estudar, mas só até a sexta série. Voltou a estudar, já adulto, graças a um programa da empresa em que trabalha. Terminou o ensino médio.	

O ambiente escolar é uma instituição fundamental para a sociedade, pois é esperado que as pessoas a frequentem, pelo menos por um período, ao longo de sua vida. O esperado é que se permaneça na escola por, no mínimo, 12 anos. Isso contando apenas a educação básica.<sup>4</sup>

A formação educacional é uma das principais bases para a formação social do indivíduo. Nesse ambiente, constrói-se não só o conhecimento das disciplinas e seus conteúdos e aplicações, mas é através de muitas das interações aí realizadas que são vivenciados e constituídos valores sociais, morais e éticos.

De modo geral, percebe-se que a formação educacional sempre esteve entre as preocupações e aspirações das pessoas pesquisadas. Há alguns indivíduos que deixaram de estudar por razões particulares, e manifestam seu arrependimento ou sentimento de tristeza por não haverem concluído ou progredido em sua formação. Esses indivíduos, por perceberem tardiamente a importância da formação, incentivam seus descendentes para que não parem e para que percebam a importância de ser portador de um certificado de conclusão, não

---

<sup>4</sup> A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos) (PORTAL BRASIL, web, acesso em 25 mar 2017).

---

somente no mundo do trabalho, mas também na sociedade como um todo.

O que se percebeu, de imediato, nos depoimentos dos representantes da primeira geração, foi a dificuldade de acesso aos estudos. Como se pode constatar nos fragmentos a seguir, esses indivíduos citam a distância física entre suas casas e as escolas, a falta de incentivo dos pais, a escassez de recursos financeiros e as obrigações com trabalho como empecilhos para que estudassem quando crianças:

Dos sete anos de idade até os 14 anos, nós ficávamos em casa ajudando a mãe e estudando [...]. Eu tinha muita dificuldade nos estudos, consegui terminar o primário, que chamava na época, e mais quatro anos de complementar, que valia como ginásio (1a).

Estudo tive muito pouco [...], eu me arrependo de ter feito só até a terceira série. Era longe e muito difícil de ir, eu tinha 11/12 anos, cheguei em casa e disse pro pai e pra mãe: “não quero mais estudar, não vou mais na escola!”. Ninguém me incentivou, “não, você precisa ir na escola!” – ninguém falou. A gente casou e veio os filho e como eu ia estudar com os filho, né? Tudo longe, não tinha como estudar, fiquei com esse pouquinho de estudo até hoje (1b).

Fiz a segunda e terceira série [em Caçador], e minha professora foi a E. F. Meus pais se mudaram para o interior [...], e me deixaram em uma casa [em Caçador] para eu continuar os estudos. Nessa casa, eu fiquei apenas uma semana, pois chorava muito. Voltei a estudar depois [...]. Naquela época tinha o exame de admissão. Eu passei do quarto ano para a sexta série. Fiz a sétima série, e meu pai resolveu se mudar para a colônia [...]. [Em] 1976 [...], eu passei no concurso do INPS,<sup>5</sup> estava fazendo a oitava série, já na cidade de Caçador. Fiz o primeiro e segundo ano do magistério, e nesse meio tempo fiz contabilidade (1c). [...] como morávamos no sítio, minha mãe colocou eu no colégio, nós ficávamos internas no colégio. Eu estudei um pouco aqui [Caçador]. Como a situação financeira não era muito boa [...], minha mãe resolveu passar para mim estudar em Videira (1d).

Na escola nunca fui, nunca! Eu pedia: “pai, deixa eu ir na escola?” O pai dizia: “você tem que ir pra roça!” Ele trabalhava na roça, né, e a outra ia. E eu ficava chorando na porta, eu dizia “como que a Z. pode e eu não? Ele dizia “eu não posso comprar caderno”. O que uma criança

---

<sup>5</sup> O Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) foi um órgão previdenciário federal criado no Brasil em 1966 com a fusão dos Institutos de Aposentadoria e Pensões existentes na época (FGV, 2017).

---

---

pode fazer, né? Nada! Então, eu sofri bastante (1e).

No período posterior à Revolução Industrial, na primeira metade do século XX, “a noção de obediência, respeito aos mais velhos, confiança e vergonha começam a responder pelas diretivas morais da criança, o adulto determina a que a criança pode ter acesso” (MAGNABOSCO, 2007, p. 50). Assim, desde essa época, é o adulto quem define, controla e domina, de acordo com a cultura que queira disseminar, aquilo que as crianças podem e devem saber.

No depoimento da representante do bairro Alto Bonito (1e), nascida em 1944, fica clara a imposição do pai (pobre, sem cultura e sem condições financeiras, que não tinha escolha senão escolher uma das filhas para ir à escola), que, por sua vez, parece reproduzir um comportamento. Muito provavelmente, ele não foi alfabetizado, portanto, não percebia a importância da formação escolar,<sup>6</sup> que já era obrigatória, mas não existiam instituições controladoras sobre a inclusão e permanência da criança.

Vê-se, nesse mesmo depoimento, a associação da realidade ao sofrimento. A pessoa afirma sofrer, conta que chorava, porque queria ir à escola, mas isso não lhe foi permitido, gerando, possivelmente, algum trauma e, principalmente, a capacidade de ser resiliente, que fica nítida no final de sua fala, quando diz: “o que uma criança pode fazer? Nada!” A resiliência, vale ressaltar, caracteriza-se pela capacidade de o ser humano responder de forma positiva às demandas da vida, apesar das adversidades que enfrenta ao longo de seu desenvolvimento (SILVA; ELSÉN; LACHARITÉ, 2003).

No momento da coleta desse depoimento, viu-se, nos olhos

---

<sup>6</sup> De acordo com documento do MEC (BRASIL. MEC, SEB, DCOCEB, 2010), sobre a educação básica obrigatória no marco legal, tem-se que já em 1824, com a Constituição Política do Império do Brasil, a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. A Constituição de 1934 traz que o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. A Constituição de 1937 seguiu garantindo que o ensino primário é obrigatório e gratuito; e o Código Penal, de 1940, diz que deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar é passível de 15 a 30 dias de reclusão e multa. A Constituição de 1946 garante que o ensino primário é obrigatório e oficial para todos: o ensino ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou suficiência de recursos.

---

cansados de 1e, a tristeza estampada, a voz baixa e calma. Imagina-se que ela, naquele momento, olhava para seu passado, sentindo-se penalizada pela criança que foi, pelo sofrimento do qual não havia ninguém que a tirasse; e pelo que só ela sabe que passou e que, agora, conta à família como exemplo para que valorizem o que têm ao seu alcance. Não há como esquecer e ficar imune aos efeitos das lembranças de humilhações, perdas, vergonha e dos sentimentos de ódio que se tenha vivido na infância (SILVA; ELSEN; LACHARITÉ, 2003). O que diferencia algumas pessoas é conseguirem se recuperar e construir uma forma de viver que lhes permite responder às demandas, apesar dos prejuízos que computam. Esse parece ser o caso de 1e.

Na metade do século XX, nem todas as crianças iam ao colégio. Em especial as meninas. A história mostra que meninas de 12 a 13 anos já eram mães e cuidavam do lar (MAGNABOSCO, 2007). É o que se configura na história de 1b, representante do bairro Berger. Logo após contar que parou de estudar, ela informa que, na sequência, assumiu o papel de esposa e mãe, o que a distanciou de vez da formação educacional.

Essa realidade também se caracteriza no depoimento de 2e (membro da segunda geração residente no bairro Alto Bonito), que foi vítima da reprodução de um comportamento enraizado em sua família: “o pai não dexava nós estudá, queria que ficasse em casa, o pai era brabo. Eu comecei a namorá, [...] com 13 ano. Casei muito nova, fugi. [...] Tive meu filho com 14 anos” (2e).

No depoimento de 1c, representante da primeira geração do bairro Santa Catarina, fica nítida a vinculação social que, tal como leciona Durkheim (1978), tem-se com as pessoas no ambiente escolar. Ela se lembra dos nomes de suas professoras, ou seja, não as vê como meras profissionais que passaram pela sua vida, mas sim como seres sociais, que participaram de sua história e que, assim como ela, também tinham uma identidade. Em seu depoimento, aparecem vários nomes, assim como ocorre também no depoimento dos outros indivíduos dessa mesma família (2c e 3c).

Mesmo com todas as limitações impostas à aquisição de conhecimento através do acesso a instituições de ensino, ainda assim se percebe, nos depoimentos dos integrantes da primeira geração, a noção que têm da estreita relação entre o nível de estudo e as oportunidades de trabalho. É o que se pode constatar no trecho do depoimento de 1d,

que só conseguiu o “emprego de seus sonhos” por ser detentora da formação necessária para tal: “[...] meu sonho era trabalhar em um escritório. Na época, se fizesse até a oitava série era como uma faculdade, [...] e meu irmão trabalhava num escritório e, casualmente, estavam precisando de alguém; e eu passei a trabalhar lá (1d).

Dois dos representantes da primeira geração fazem menção ao fato de terem tido dificuldade com a língua portuguesa na escola, pois seus pais e avós, em casa, falavam a língua de origem das famílias. Coube à escola o papel de ensinar a língua portuguesa aos filhos dos imigrantes: “a escola obrigatória reduziu as línguas regionais e substituiu-as por uma língua comum” (CANIVEZ, 1998), no caso do Brasil, a língua portuguesa.

O representante da primeira geração residente no Centro de Caçador diz que: “como na escola eu tinha que falar em português, era complicado, pois em casa, como meus avós moravam junto, todos falavam em alemão, então tínhamos que: na escola, falar o português; e em casa, o alemão” (1a). E assim se manifesta a representante do bairro Santa Catarina: “Meus pais, em casa, só falavam italiano, no dialeto mesmo, que é muito diferente do italiano dos primeiros imigrantes que chegaram ao Brasil. Hoje, se falar devagar, em italiano, eu entendo tudo, é como no espanhol, sei ler, mas tem algumas palavras que não sei traduzir” (1c).

Passa-se agora para uma análise detida sobre os representantes da segunda geração. Vejam-se trechos de seus depoimentos:

Eu estudei até os 13 anos em Rio das Antas, a gente vinha de ônibus do interior, nós levantava cedo. Daí, estudei lá até a oitava série. Na metade da oitava série, nós viemos pra cá [Caçador]. Eu terminei a oitava série aqui [...] fiz o meu segundo grau. Mas infelizmente eu queria ter feito mais estudo, só que daí me envolvi com namoro, né, e fui casar. [...] só fiz o segundo grau completo. E não tenho faculdade (2b).

Ainda quando estava na quinta série, comecei a estudar inglês, na primeira prova não fui bem, mas mesmo assim minha mãe colocou eu fazer um curso de inglês, e com o tempo comecei a gostar. Fui para o Ensino Médio e já fiz o Magistério [...]. Iniciei o curso de Letras e, nesse mesmo tempo, eu comecei a dar aula [de inglês] [...].e continuei dando aula, até hoje, por 24 anos (2c).

---

Fiz meu segundo grau, um curso técnico, na época, na antiga FEARPE,<sup>7</sup> juntamente com o SENAI.<sup>8</sup> No mesmo período, fiz curso de mecânica, de marcenaria, desenho e elétrica. Desta forma eu estabeleci a minha atividade profissional, nessa área técnica [...] (2d).

Com exceção de uma integrante (2e), que será analisada separadamente, pode-se afirmar que essas pessoas encontraram menos dificuldade de acesso ao ambiente educacional. O fator distância, por exemplo, não foi empecilho, pois, como reflexo da evolução da cidade de Caçador, e por motivos individuais das famílias em estudo, elas deixaram a vida no interior (roça) e se mudaram para a cidade, o que facilitou o acesso ao ambiente escolar. No Brasil, a partir dos anos 1950, a população urbana “passou de 19 milhões para 138 milhões, multiplicando-se 7,3 vezes, com uma taxa média anual de crescimento de 4,1%. Ou seja, a cada ano, em média, nessa última metade de século, 2.378.291 habitantes eram acrescidos à população urbana” (BRITO; SOUZA, 2005, p. 49).

Essa realidade (da segunda geração) pode ser explicada pelo que mencionam os membros da primeira, como neste trecho do depoimento da representante da primeira geração, em que fica evidenciado o motivo pelo qual a família mudou-se para a cidade, abandonando o meio rural:

E esses dois aqui [filha (1ª geração) e neto (3ª geração)] foi o que

---

<sup>7</sup> A Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEARPE) foi instituída em 1971 a partir de uma política pública do estado de Santa Catarina, voltada a garantir a igualdade de oportunidades educacionais. Com uma alteração organizacional, em 1997, a FEARPE constituiu, junto com a FUNPLOP, FUNORTE, FEAUC e FEPLAC, a Universidade do Contestado – UnC. Em dezembro de 2009, a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação como universidade autônoma, desmembrando-se, assim, da UnC (UNIARP).

<sup>8</sup> Para atender à demanda da indústria, que exige cada vez mais trabalhadores qualificados e atualizados, o SENAI Santa Catarina oferece cursos e programas customizados conforme a necessidade de cada empresa. O portfólio, repleto de conhecimentos técnicos, é composto por cursos de aprendizagem industrial, cursos técnicos, ensino médio, graduação, pós-graduação, extensão e qualificação profissional. Os cursos podem ser realizados nas escolas do SENAI, empresas ou na modalidade a distância (SENAI).

trouxeram nós pra cá, porque eles estudaram e tinham que sair, fora, daí pagar pensão dos dois era brabo e parar fora de casa era difícil, porque a gente não ficava sossegado, e o gasto era bem mais. Bem no fim, resolvemo de vende lá [interior] e vim embora pra cá [Caçador] (1b).

Assim, para a segunda geração, estudar deixou de ser escolha e passou a ser obrigação, haja vista também uma maior observação ao cumprimento da legislação nacional já vigente e do artigo 20 da Lei 5.692/71, que instituiu que o ensino de primeiro grau seria obrigatório dos sete aos 14 anos (BRASIL. MEC, SEB, DCOCEB, 2010). Associada às exigências das leis, aparece a percepção, desenvolvida pelos pais (primeira geração), de que ser alfabetizado passou a ser fundamento para inserir-se no mundo do trabalho.

Além disso, entre os anos 1970 e 1980, período em que nasceram os integrantes dessa geração, formar-se em uma faculdade e obter bom desempenho escolar eram requisitos suficientes para se conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho e permanecer no mesmo emprego até se aposentar (TOFFLER, 1980). Assim, em meados da década de 1980, os indivíduos raramente mudavam de emprego ou de carreira ao longo da vida e, portanto, era muito menos constante a necessidade de aperfeiçoamento acadêmico, conforme se vê nesse depoimento:

Quando eu já tinha 18 anos [...], eu já trabalhava na empresa onde estou até hoje. No ano seguinte em que conclui o Tiro de Guerra, eu me casei com a mãe da V., a J.. Assim, logo em seguida, tivemos o primeiro filho, o W., que hoje está com 33 anos. Dois anos depois, em 1985, tivemos o segundo filho, que se chama V., e bem mais tarde, dez anos depois, veio o terceiro filho, uma menina, a V., que nasceu em 1994. Em 1997 com um problema de saúde minha esposa veio a falecer. A partir daí a V. passou a morar com a avó. Durante esse período eu morava com os meus dois filhos mais velhos, um tinha 14 anos e o outro 12 anos. Logo após casado, eu comecei a universidade, mas com dois filhos não consegui conciliar e, anos mais tarde, eu voltei à universidade. No mesmo período eu tive que mudar de cidade, e tive que parar a faculdade (2d).

Percebe-se, pelos depoimentos dos integrantes da segunda geração, mesmo com alguns relatos de dificuldade, que estudaram e que, para eles, o acesso ao estudo foi mais facilitado se comparado ao que tiveram seus pais (1ª geração). Mesmo assim, em razão das

---

dificuldades apresentadas por eles, houve situações que os levaram a deixar os estudos. Este é o caso de 2b e 2d, que parecem reproduzir a história de suas famílias, pois seus antecedentes também deixaram de estudar para constituir família.

Ao analisar os indivíduos da segunda geração, por destoar da realidade dos demais integrantes dessa geração, destacou-se o depoimento do indivíduo representante do bairro Alto Bonito (2e). Essa pessoa permanece analfabeta e, faz-se importante lembrar, é neta e filha de pessoas que se incluem nessa mesma condição: “O pai não deixava nós estudar, queria que ficasse em casa. [...] depois que eu fiquei viúva eu voltei pra escola, daí não quis ir mais, porque era longe e de noite. Tinha que passar num mato, daí eu não quis ir mais, fiquei com medo” (2e).

Novamente, percebe-se que, mesmo sem estudo, as pessoas, assim como relata 2e, percebem a relação estudo/emprego, que faz parte da mentalidade de uma população que se insere na sociedade industrial. A formação das cidades acompanhou “o acelerado processo de industrialização da economia brasileira, que tem como marco inicial mais importante a segunda metade da década de 50, quando vai-se [sic] tornando cada vez mais intensa com a expansão dos sistemas de transportes e dos meios de comunicação de massas” (BRITO; SOUZA, 2005, p. 49).

Essa mesma pessoa diz que o que aprendeu sobre trabalho, foi com a mãe. Cabe lembrar que a mãe conta que aos dez anos já trabalhava como empregada doméstica. Então, a partir desse depoimento, pode-se constatar também a reprodução de um padrão de comportamento. A mãe, analfabeta, foi empregada doméstica. E a filha, que também não frequentou a escola, seguiu o mesmo caminho:

Eu cuidava de casa, a vizinha vinha tomá chimarrão na casa da minha sogra e elas diziam: “tá loco, essa menina não vai conseguir nem lavá as calça do óme, não vai cuidá da casa, duvido que ela vai cuidá do óme”, mas eu sabia fazê tudo desde menina, aprendi com a mãe.

Os representantes da terceira geração demonstram, com exceção de um indivíduo (3e), ter encontrado o acesso ao ambiente escolar muito mais facilitado que as gerações de seus pais e avós. Três dos integrantes desse grupo de análise são do sexo feminino e têm curso superior, sendo que duas delas o fizeram em cidades diferentes da que

---

residem suas famílias. Elas não precisaram trabalhar durante o período em que fizeram o curso, e suas famílias se responsabilizaram por suas despesas, como relata 3c: “durante a faculdade eu apenas fazia pesquisa pelo CNPq em Ciências Contábeis”. A análise será iniciada pelos fragmentos dos depoimentos dessas três jovens:

Estudei em Caçador até o final do Ensino Médio, quando fui a Curitiba fazer faculdade de Direito [...], termino a graduação no final desse ano [2016], e pretendo já começar uma pós, mas ainda não resolvi a área. Já fiz estágios em escritórios de advocacia, hoje faço estágio no Tribunal de Justiça. Há poucos meses fiz a prova da OAB e passei, antes de me formar (3a).

Estudei sempre no mesmo colégio. Na primeira série, minha mãe foi minha professora. Na primeira prova, eu já tirei uma nota dez, sempre fui uma boa aluna. [...] Resolvi fazer Engenharia Química e me mudei para a cidade de Blumenau-SC. [...] Após os três meses, terminei meu estágio [na Espanha] e retornei ao Brasil. Me formei em Engenharia Química e voltei para Caçador (3c).

Eu comecei a pré-escola [...] em 2000. Comecei a primeira série e fiz até o terceiro ano do Ensino Médio. Comecei a faculdade em 2011 em Serviço Social e me formei em 2015. Atualmente estou fazendo pós-graduação e já estou quase concluindo. No momento não trabalho na área de formação (3d).

Essas garotas (3a, 3c e 3d), com idade entre 21 e 23 anos, que compõem a terceira geração das famílias dos bairros Bom Sucesso, Santa Catarina e Centro, demonstram que sua relação com o ambiente escolar foi muito tranquila e produtiva, onde construíram experiências não só cognitivas, mas sociais.

Essas jovens inserem-se em uma realidade muito diferente da de seus pais e avós: uma sociedade que tem como marca a globalização, o aumento da competitividade, a redução de custos, a qualidade e a alta tecnologia, que acarretou a busca de adequação dos profissionais (FERREIRA, 2007, p. 15). A busca constante por eficácia e a pressão da competição têm consequências.

De acordo com Canivez (1998), uma consequência é o interesse pelo crescimento do nível de instrução e de educação dos indivíduos. Outra é a exploração máxima dos recursos humanos, que exige que os indivíduos se tornem mais competentes. Cada um pode ocupar a função que deseje, desde que prove sua capacidade.

---

Dessa forma, vê-se que as condições e alternativas também são definidas por condições exteriores, isto é, por fatores macroestruturais, como a dinâmica da economia e das oportunidades ocupacionais (CARVALHO; ALMEIDA, 2003, p. 113). O perfil das famílias brasileiras, no início dos anos 2000, expressa as mencionadas transformações, acentuando tendências à mudança de padrões, que pode ser sentida, nessa pesquisa, ao se detectarem alterações de conduta dos indivíduos de diferentes gerações ao longo do tempo, como resposta às demandas sociais.

A chamada era do conhecimento,<sup>9</sup> da qual fazem parte essas garotas, alterou a educação e exige que o saber seja cada vez mais crítico, criativo e contínuo, e, dessa forma, leve as pessoas a questionarem suas escolhas e seguirem sempre em busca de conhecimento (BRIDGES, 1995). Isso pode ser identificado no depoimento de 3d: “faço curso de idiomas, comecei o ano passado e estou gostando bastante. Estou fazendo aula de canto e violão. [...] Eu sempre pretendo estudar, faço a pós, mas quero sempre estar estudando” (3d). Nesse mesmo sentido, também se manifesta 3a: “Eu pretendo ficar mais um tempo por lá [Curitiba], para me especializar e pegar experiência, não sei do futuro, se irei voltar pra cá [Caçador] ou não”.

Ao analisar os jovens do sexo masculino desse grupo (3ª geração), veja-se o que afirma 3b, integrante que representa o bairro Berger:

Eu comecei a estudar no colégio mais longe, estudei até a oitava série no colégio do bairro, aí passei pro colégio estadual. [...] Apesar dos meus avós não ter muito estudo, eles sempre incentivaram eu a estudar, porque eles passaram por muita dificuldade por não terem estudo, me incentivaram muito a estudar e ser diferente, e isso eu fiquei pra mim, tanto que no colégio sempre fui esforçado, sempre tirei notas boas, não

---

<sup>9</sup> No novo padrão técnico-econômico, nota-se a crescente intensidade e complexidade dos conhecimentos desenvolvidos e a acelerada incorporação de conhecimentos nos bens e serviços produzidos e comercializados. Destaca-se, sobretudo, a maior velocidade, confiabilidade e baixo custo de transmissão, armazenamento e processamento de enormes quantidades de conhecimentos codificados e de outros tipos de informação (LASTRES et al, 2002).

fiz faculdade porque tive filha, casei, e dei uma estacionada (3b).

Primeiramente, situa-se esse participante na história de sua família lembrando que sua avó e sua mãe (1ª e 2ª gerações entrevistadas para essa pesquisa) interromperam os estudos. Sua avó estudou apenas até a terceira série e se queixa pelo fato de que sua família não a tenha incentivado a continuar. Depois se casou, teve filhos e estudar tornou-se impraticável. A mãe desse indivíduo, representante da segunda geração, terminou o ensino médio, mas afirma não ter feito faculdade por ter começado a namorar, casado e tido filho.

O jovem da terceira geração, apesar de afirmar que foi incentivado a estudar, depõe que parou os estudos para casar e ter filhos. Dessa forma, pode-se afirmar que a prática e o exemplo têm mais peso que o conselho, uma vez que ele repete a história de seus antecessores familiares, não ouvindo o conselho, que era o de que investisse em seus estudos.

Já o jovem da terceira geração, que reside no bairro Alto Bonito, demonstra ter tido mais dificuldade para se manter na escola:

Eu estudei até os 12 anos, [...] com 12 anos eu meio que deixei a escola de lado e fui trabalhá pra ajudá a mãe. [...] Com 13 anos eu arrumei serviço numa empresa, eu e a mãe fomo até no Conselho Tutelar, porque eu queria trabalhá e queria estudá à noite, mas só dava de estudá à noite com 15 anos. Aí a gente foi lá no Conselho Tutelar pra pedi pra autorizarem pra eu estudá a noite e trabalhá ao dia. Eles não deixaram, quase complicô, e daí eu tive que largá o serviço e estudá. Daí estudei mais um pouco. Quando fiz 14 anos, consegui passá pra noite. Era minha alegria! Estudava à noite e trabalhava de dia. Quando fiz 15 anos, arrumei serviço no mercado, [...] não tava dando certo, a mulher [do mercado] não tava deixando eu sair pra ir pra aula, [...] dois anos eu perdi de aula. Eu tava com 15 anos e tava na sexta série, foram vários anos perdidos. Daí começa a se alinhá quando eu fiz 16 anos, podia trabalhá fichado, [...] eu trabalhava e estudava e sempre ajudando a mãe. [...] Daí conheci a mãe do A. e não demorô muito e ela engravidô, a gente casô, eu tinha 18 anos e fomo morá junto, fomo pagá aluguel. [...] Eu voltei a estudá quando comecei a trabalhá [em uma empresa], foi ótimo eu ter voltado a estudá. Comecei a trabalhá no pior setor, que é no pré-corte da serraria. Trabalhei três anos e pouco lá, e eu pensava que eu ia trabalhá toda vida naquela função [...], por isso voltei a estudá. Fiz a sétima, fiz a oitava. Daí abriu ensino noturno lá pra nós, graças a Deus finalizei o Ensino Médio (3e).

Situando esse indivíduo na história de sua família, lembra-se de que sua avó não estudou, porque seu pai não permitiu. Ela relata o quanto ficava triste por ser impedida de ir para a escola. A mãe deste jovem também não estudou, também impedida pelo pai e relata que, quando veio morar na cidade, pensou em voltar a estudar, mas, pela distância e pelos perigos do trajeto, desistiu de seu projeto, mesmo sabendo que poderia conseguir um posto de trabalho melhor se estudasse. Também em seu relato, a mãe conta que o marido a abandonou quando o filho tinha apenas três anos de idade. Então, o jovem em questão, no início de sua infância, devido à história de abandono pelo pai, obrigou-se a ajudar a mãe e afastar-se dos estudos.

A construção e conseqüente afirmação de uma identidade se dão nos movimentos que os indivíduos realizam frente aos desafios do mundo. “Nesse movimento/caminhada, necessariamente envolvendo ações, relações e interações sociais, ocorrem situações de identificação e diferenciação para a consciência do sujeito” (SILVA, 2010, p. 38). O sujeito que se está analisando, mesmo frente a todas as dificuldades enfrentadas e à falta de incentivo que teve por parte da família, quebrou o paradigma do analfabetismo e conseguiu dar passos largos rumo a sua formação.

A escola é um espaço que permite a socialização e institui a cidadania. Na escola, as pessoas “deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum” (CANIVEZ, 1998, p. 33). O depoimento de 3c demonstra bem isso: “quando estava cursando Engenharia Química, notei que eu me dava melhor com pessoas que vieram de outras regiões, por exemplo, do interior” (3c). A partir do que essa pessoa afirma sobre as amizades, confirma-se que o ambiente escolar, tal como afirma Durkheim (1978), propicia a socialização da criança e a prepara para a humanidade.

Essa característica também foi identificada no depoimento de 3b, indivíduo da terceira geração, que já é pai e afirma que: “é complicado, né, porque [...] logo mais ela já vai tá crescendo, vai entrá no colégio, e ela vai entrá com um relacionamento com os amigos, os amigos vão ter [celular] e ela vai querer também” (3b).

Essa fala demonstra que esse indivíduo vivenciou as relações escolares e sabe que aí se desenvolvem expectativas, em que as relações

---

---

com o outro influenciam comportamentos, pois na relação com outras pessoas, se estabelecem condições de mediação de valores, sentidos e símbolos (SANTOS, SILVA, BAADE, 2016). Esse pai, a partir de sua fala, demonstra compreender, implicitamente, que, no âmbito da escola, “a criança escapa em parte aos pais como aos professores; ela desenvolve o embrião de uma vida privada” (CANIVEZ, 1998, p. 44).

A escola cria uma espécie de espaço intermediário pois “torna possível uma intimidade própria, fechada aos olhares de fora, e em definitivo uma certa liberdade de consciência” (CANIVEZ, 1998, p. 44). Essa noção fica clara no depoimento de 3c, que percebe a responsabilidade e o peso da escolha da carreira que seguiria ao concluir o ensino médio: “O terceiro ano do Ensino Médio foi um ano que eu não sabia o que iria fazer, pensei em fazer algo relacionado à Matemática, Engenharia Civil. Até que então resolvi fazer Engenharia Química.

Durkheim (1978), analisando a obra de Kant, já apontava para o fato de que a educação tinha por objeto primeiro realizar os atributos que compõem a espécie humana em geral, levando esses atributos ao mais alto grau de perfeição. Então, as famílias caçadorenses não estão equivocadas em verem na escola a oportunidade de ter acesso a essa “educação”, que levará seus filhos à inclusão em um mundo que exige cada vez mais “perfeição” e conhecimento. Assim sendo, os pais, assim como a escola, por extensão, desejam diminuir os efeitos ou preparar as crianças e jovens para uma realidade permeada de dificuldades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa torna-se importante especialmente porque permite compreender práticas singulares e coletivas, pois, individualmente, o conceito de si orienta ações pessoais, mas, em sociedade, as identidades individuais e as percepções que cada indivíduo constrói direcionam movimentos que refletem nas configurações de um ou de vários grupos. Esse processo resulta na consolidação da cultura local, que está inserida no ambiente regional e global.

Ações como analisar fatos anteriores, identificar episódios e refletir sobre o passado exigiram grande esforço por examinar e entender histórias pessoais e individuais inseridas em um ambiente coletivo, a cidade de Caçador-SC. Os depoimentos coletados

permitiram perceber que, no decorrer da história das famílias caçadorenses pesquisadas, homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos contribuíram para produzir e/ou reproduzir o mundo social em que se inserem, tanto cotidianamente como em longos períodos de tempo.

A palavra, nesse contexto, configurou-se como revelação de valores fundamentais para as pessoas que participaram dessa pesquisa, para as quais esses valores se explicitam e se confrontam entre as gerações. Esse trabalho permitiu constatar que as pessoas se constroem e se afirmam em movimentos que realizam frente aos desafios da realidade em que se inserem. Suas ações, relações e interações sociais ocorrem a partir de situações com as quais se identificam ou se diferenciam, o que lhes permite a conscientização sobre seu valor como sujeitos.

A história de vida de cada um dos indivíduos que aceitaram participar dessa pesquisa é entremeada por avanços e percalços; os depoimentos constituem-se de recortes considerados importantes por eles, por isso os mencionaram. Aparecem nomes de pessoas importantes em suas vidas, familiares, instituições de ensino, amigos e locais de trabalho, traduzindo experiências de vida em um ambiente compartilhado com “o outro”. Assim, essas pessoas estão, simultaneamente, construindo suas histórias e participando da evolução da comunidade, influenciando e recebendo influências, num processo contínuo.

De modo geral, percebe-se que a preocupação com formação educacional é traço marcante entre as pessoas pesquisadas. Há alguns indivíduos que deixaram de estudar por razões particulares, os quais manifestam arrependimento ou sentimento de tristeza por não haverem concluído ou progredido em seus estudos. Esses indivíduos, por perceberem tardiamente a importância da formação, incentivam seus descendentes para que não parem e para que percebam a importância de ser portador de um certificado de conclusão, não somente no mundo do trabalho, mas também na sociedade como um todo.

Percebeu-se um efetivo avanço no perfil de formação da população tendo em vista as três gerações pesquisadas em todas as famílias. Houve significativa elevação nos níveis de formação de uma geração para outra. Então, vê-se que um importante aspecto que pode ainda ser investigado junto a representantes da população de Caçador

diz respeito a constatar se os avanços na formação educacional efetivamente se configuraram um ativo de mobilidade e ascensão social para essa população.

Esse trabalho tornou possível reconhecer as pessoas como sujeitos ativos e transformadores da realidade social e cultural. Suas falas permitiram que se destacassem valores que se concretizam como traços de identidade e delineiam um perfil coletivo. Assim, as possibilidades de respostas às perguntas que se constituíram como motivadoras deste trabalho, feitas sob a análise interpretativa do material coletado, permitem que mais algumas considerações sejam feitas:

A partir da forma como fala e do que fala, os indivíduos organizam situações contextuais conforme suas necessidades momentâneas e, como a sociedade evolui e, conseqüentemente, as necessidades se alteram, há uma preocupação em justificar as alterações de modo a não desprezitar as gerações antecessoras. Nessa pesquisa, em que se analisam discursos produzidos no ambiente familiar, percebeu-se que, a partir dessas situações, configuram-se regras para a convivência e para que os conhecimentos adquiridos permaneçam, atribuindo, assim, sentido às práticas identitárias, normatizando condutas individuais e interpessoais. Dessa forma, percebe-se que ainda é possível estender essa pesquisa de modo a identificar e descrever essas regras e analisar de que forma contribuem para as relações sociais em diferentes ambientes.

Antes ainda de finalizar, destaca-se que se identificou a participação social da mulher como destaque em ações que produzem mudança nas relações e alteram a realidade, demonstrando um grande rompimento com os paradigmas que eram impostos a algumas mulheres da 1ª e 2ª gerações. Dessa forma, percebeu-se a necessidade de se aprofundar e reconhecer qual o efetivo papel da mulher nas alterações sociais e econômicas do município através de uma nova proposta de pesquisa, que aponte para os traços de identidade da mulher caçadoreense.

Esse trabalho contribui para que se reforcem ações conscientes, que conduzam para o desenvolvimento e para a emancipação das pessoas e, por extensão, da sociedade, pois o ser humano é ser histórico e autor de alterações individuais que levam à mudança social. Assim, a sociedade caçadoreense, em um processo histórico contínuo, precisa

refletir sobre sua evolução, priorizando a essência humana e as causas da mudança, valorizando, dessa forma, a identidade de seu povo, vinculando-se a ela respeitosa e genuinamente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, SEB. DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA, DCOCEB. **Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos**. Grupo de Trabalho – Grande Florianópolis, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRIDGES, W. **Um mundo sem empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

BRITO, F.; SOUZA, J. de. Expansão urbana nas grandes metrópoles: o significado das migrações intrametropolitanas e da mobilidade pendular na reprodução da pobreza. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 4, p. 48-63, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n4/v19n4a03.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1998.

CARVALHO, I. M. de C.; ALMEIDA, P. H. de. Família e proteção. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, v.17 no. 2 São Paulo, abr/jun, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n2/a12v17n2.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FAUCONNET, P. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de

Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FERREIRA, M. C. **Fatores facilitadores e limitantes da inserção no mercado de trabalho**: um estudo comparativo envolvendo profissionais e alunos de graduação de Belo Horizonte. Dissertação. Universidade FUMEC, 2007 Disponível em: <[http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/resumo/marcia\\_crespo\\_ferreira.pdf](http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/resumo/marcia_crespo_ferreira.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Instituto Nacional de Previdência Social (INPS)**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-previdencia-social-inps>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

IBGE. **Santa Catarina**: Caçador. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=420300>>. Acesso em: 14 out. 2015.

LASTRES, H. M. M. et al. Desafios e oportunidades da era do conhecimento. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, 16(3): 60-66, São Paulo, 2002.

MAGNABOSCO, M. **Criança, brinquedo e tecnologia**: uma relação delicada. Dissertação. Curitiba: Universidade Tecnológica federal do Paraná, Programa de pós-graduação em tecnologia, 2007. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia2/dcriancabrinqtec.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/dcriancabrinqtec.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2017.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PORTAL BRASIL. **Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino->

asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SANTOS, A. dos; SILVA, E. da; BAADE, J. H. Educação e Sociedade: relação interativa. In: **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 15, Enero, 2016. Disponível em: <<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/2794/2259>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SENAI. SERVIÇO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Conheça o SENAI**. Disponível em: <<https://sc.senai.br/institucional/sobre-o-senai>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

SILVA, E. T. da. **Professor de ensino fundamental**: identidades em jogo. 3ª ed. Campinas: Leitura Crítica, 2010.

SILVA, M. R. S. da; ELSEN, I.; LACHARITÉ, C. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. **Paidéia**, 2003, v.13 N. 26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/03.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

UNIARP – UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE. **Histórico**. Disponível em: <[http://www.uniarp.edu.br/mestrado/desenvolvimento\\_e\\_sociedade/historia.php](http://www.uniarp.edu.br/mestrado/desenvolvimento_e_sociedade/historia.php)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

---

# CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE PRIMEIROS SOCORROS NAS ESCOLAS DE SANTA CECILIA-SC

*Physical education teachers knowledge about first aid at Santa  
Cecilia-SC schools*

*Angélica Wrublak<sup>1</sup>  
Elaine Caroline Boscatto<sup>2</sup>*

*Recebido em: 29 jul. 2016  
Aceito em: 24 maio 2018*

## RESUMO

Acidentes e fatalidades podem acontecer desde simples contusões até as mais urgentes hemorragias e parada cardiorrespiratória. Os primeiros socorros realizados de forma adequada podem minimizar os agravos e até mesmo salvar vidas. No âmbito escolar, situações de emergência fazem parte do cotidiano e é essencial que Professores de Educação Física tenham um conhecimento básico para atender as necessidades escolares. O presente estudo teve como objetivo verificar o conhecimento dos Professores de Educação Física (EF) da rede pública de Ensino da Cidade de Santa Cecília-SC com relação aos Primeiros Socorros (PS). Caracterizou-se em natureza descritiva, transversal, com análise quanti-qualitativa dos dados. Participaram do estudo 11 Professores de EF. Para a coleta de dados, foi desenvolvido um questionário abordando aspectos conceituais, procedimentos e atitudes referentes ao cotidiano profissional. Do total, apenas um professor não teve a disciplina de PS na graduação. Os professores na sua minoria se sentem aptos a prestar os PS e inclusive assumir as situações,

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação Física Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

<sup>2</sup> Mestre em Educação Física. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: [elaine.caroline@uniarp.edu.br](mailto:elaine.caroline@uniarp.edu.br).

demonstrando conhecimento satisfatório na teoria, mas na prática sentem-se inseguros para agir diante de situações mais graves. Destaca-se que mais de 80% sabem como agir em atendimentos menos agravantes. Já nas situações de parada cardiorrespiratória (RCP) e hemorragias, os mesmos relataram que necessitam de um treinamento mais atualizado. Em crianças principalmente eles não sentem muito seguros em prover o auxílio. Foi possível concluir que os professores de EF apresentaram um nível de conhecimento satisfatório na teoria, mas sugerem atualizações periódicas em forma de cursos.

**Palavras-chave:** Primeiros Socorros. Docentes. Educação Física e Treinamento.

### ABSTRACT

Accidents and fatalities can occur from simple bruises to the most urgent hemorrhages and cardiopulmonary arrest. First aid performed properly can minimize the aggravations and even save lives. In the school context, emergency situations are part of the daily life and it is essential that Physical Education Teachers have a basic knowledge to carry out the school needs. This study verified the Physical Education (PE) Teachers knowledge from Santa Cecilia-SC public teaching related to first aid. It featured in descriptive nature, transversal, with quantitative and qualitative analysis of the data. Eleven PE teachers participated of the study. For the data collection, it was developed a questionnaire addressing conceptual aspects, procedures and attitudes concerning professional daily life. From the total, only one teacher did not have the first aid subject at the college. Teachers in their minority feel able to provide the first aid and even take on the situations, showing satisfactory theory knowledge, however in real life they feel insecure to act on before serious situations. It points out that more than 80% know how to act before less aggravating calls. Nonetheless, during cardiopulmonary arrest (CPR) and hemorrhages, they reported the need of an updated training. Mainly in children, they do not feel safe to provide the aid. It was possible to conclude that Physical Education Teachers showed a satisfactory level of knowledge in theory, however it suggest courses periodic updates.

**Keywords:** First Aid. Faculty. Physical Education and Training.

## INTRODUÇÃO

A prevenção de acidentes é essencial e alguns conhecimentos básicos podem ajudar a diminuir sofrimentos e evitar complicações mais graves. Independente do acidente, as primeiras atitudes para ajudar a vítima são transmitir confiança, tranquilidade e principalmente segurança.

Na escola é muito comum acontecer acidentes, até porque o número de pessoas que circulam dentro deste ambiente é grande. Porém, é primordial ter pessoas orientadas para atuar nesses casos que possam ocorrer de maneira inesperada. O fato de reconhecer e saber o que deve ou não fazer pode determinar como vai ser a recuperação da pessoa que necessita de socorro (FALCÃO; BRANDÃO, 2010).

Todos os cidadãos por lei, principalmente no Brasil, são obrigados a socorrer vítimas de acidentes ou mal súbito. O simples fato de acionar o socorro especializado já descaracteriza omissão de socorro (OLIVEIRA, 2004). Diante do exposto, verifica-se a importância do conhecimento dos professores de educação física (EF), quanto à abordagem das noções básicas de primeiros socorros no ambiente escolar.

Fioruc et al. (2008, p. 697) afirmam que: “as escolas têm um papel importante e crescente na promoção de saúde, prevenção de doenças e de acidentes entre crianças e adolescentes”.

[...] O âmbito escolar incluem-se como cenário importante de incidentes que demandam cuidados de primeiros socorros. Sendo o ambiente escolar um local de oportunidade para que as crianças concretizem suas travessuras que não conseguiram cumprir em casa. As próprias brincadeiras nos intervalos através de corridas, esportes e curiosidade pelo desconhecido, tornam esse público susceptível a pequenos traumas que exigem cuidados e não podem ser subestimados. Como promotores desses cuidados estão os professores, muitas vezes em tempo integral. Sendo assim, o professor além de educador, torna-se o primeiro a prestar cuidados de primeiros socorros a seus alunos até a chegada de uma equipe de atendimento pré-hospitalar (BROLEZI, 2014, p. 111).

Em vista disso, o professor de educação física (EF) é responsável pelo atendimento em primeiros socorros (PS) no âmbito escolar, principalmente em suas aulas. Novaes e Novaes (1967, p. 7) ressaltam que “um dos fatores mais importantes, se não o mais importante na

---

eficácia do trabalho do Professor de Educação Física é a ‘segurança’ para si e para seus alunos, e com a conscientização de tal fato”.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral identificar o conhecimento dos professores de (EF) da cidade de Santa Cecília-SC, sobre primeiros socorros no âmbito escolar. Além de obter os dados referentes aos objetivos específicos que são: verificar os tipos de treinamento na prestação de PS; identificar quais os tipos de emergências que necessita de melhor treinamento; Identificar o conhecimento prático em PS nos seguintes conteúdos: sinais vitais, vítimas inconscientes, fraturas, entorse, luxação, hemorragias, convulsão, engasgamento, parada cardiorrespiratória, desmaio, lesões músculo esqueléticas, técnicas de imobilização, técnicas de transportes.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

A pesquisa se caracterizou em quanti-qualitativa e possui natureza descritiva-transversal, que tem como finalidade “observar e analisar” os fatos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que um fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores (MATOS; JUNIOR; BLECHER, 2008, p. 35).

Para esse estudo optou-se pela amostragem intencional. Os dados coletados por meio de entrevista com onze professores de EF, sendo cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino, na faixa etária de vinte e dois a quarenta e nove anos, os quais trabalham nas escolas municipais e estaduais de Santa Cecília-SC.

A coleta de dados teve uma etapa prévia de esclarecimento para a direção das e professores sobre os procedimentos do estudo e seus objetivos. A participação das instituições e dos professores seguiu os aspectos éticos, tendo como fundamental critério a assinatura de autorização das seis escolas escolhidas para realização do trabalho, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entregue em mãos aos professores para a participação na pesquisa.

Foi utilizado como instrumento um questionário de autoria própria, composto por perguntas fechadas e abertas, que buscou avaliar o conhecimento prévio dos professores de EF sobre PS no âmbito escolar. Para as perguntas fechadas, os dados foram analisados por meio de estatística descritiva e a apresentação feita com a utilização de

gráficos, tabelas, com frequência absoluta e relativa. As questões abertas foram avaliadas subjetivamente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os sujeitos da pesquisa, seis eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Alguns já eram formados há mais de vinte anos. Os resultados mostraram que a maioria (91%) dos professores de EF cursaram licenciatura e bacharel. E os mesmos tiveram a matéria de PS no curso de graduação. Após investigar os conhecimentos sobre PS foi solicitado no questionário se eles haviam buscado algum curso de atualização na área. A maioria dos (82%) teve curso no Centro de Formação de Condutores (CFC). Na tabela 1, estão expostos os demais resultados.

**Tabela 1 - Locais de treinamento registrados pelos Professores;**

Locais de Realização de Treinamento	N	%
Faculdade	10	91%
Centro de Formação de Condutores	9	82%
Quartel dos Bombeiros	1	9%
Curso de Atualização	1	9%
Nenhum Treinamento	1	9%

Na Tabela 2, o que mais chama a atenção, apesar de a maioria dos profissionais ter recebido algum treinamento em PS, é que os mesmos não se sentiam preparados para prestar o atendimento. Eles afirmaram conhecer bem a teoria, porém na prática disseram se sentir inseguros. Alguns deles constataram que durante a graduação tiveram poucas aulas práticas e mais teóricas. Por esse motivo é que eles demonstraram insegurança ao agir diante das emergências mais graves.

**Tabela 2** - Distribuição do percentual das respostas dos Professores de EF do Município de Santa Cecília-SC;

QUESTIONÁRIO	SIM	NÃO
Já teve algum tipo de treinamento de Primeiros Socorros?	91%	9%
Acredita estar preparado (a) para prestar PS em qualquer situação?	18 %	82%
Já teve que prestar algum socorro e não sabia como proceder?	27%	73%
Sabe qual é a primeira medida a ser tomada em situação com vítima desacordada?	82%	18%
Sabe verificar os sinais vitais?	91%	9%
Sabe qual telefone acionar no município de Santa Cecília, em caso de emergência?	91%	9%
Sabe o que deve ser informado ao Serviço de Emergência durante uma ligação?	82%	18%
Sabe prestar atendimento em caso de hemorragias? E identificar e diferenciar hemorragia interna de externa?	27%	73%
Quando uma criança está convulsionando, você sabe como agir?	91%	9%
Em caso de um engasgamento, você sabe a maneira correta de desengasgar?	91%	9%
Em caso de uma Parada Cardiorrespiratória, você sabe fazer a reanimação? Bebês e crianças?	55%	45%
Em adultos?	73%	27%
Sabe diferenciar luxação de entorse e realizar o procedimento de socorro?	91%	9%
Sabe o que fazer em caso de fraturas?	91%	9%
Sabe realizar técnicas de imobilização e transporte de vítimas	91%	9%
A escola possui um kit de Primeiros Socorros?	73%	27%

A maioria dos professores relatou nunca ter prestado algum tipo de socorro. Mas aqueles que precisaram fazer o atendimento, tiveram dificuldade em proceder corretamente. A *Professora A* relatou que uma aluna teve um desmaio durante a sua aula, e na hora ela ficou sem ação. Não soube fazer o procedimento correto. Então ela ligou para o serviço de emergência. Já o *Professor B* comentou que um aluno estava fazendo

as atividades em sua aula, no pátio da escola, e o mesmo caiu e teve uma fratura de membro superior. O professor não soube como agir diante do acontecido. E no comentário da *Professora C*, uma aluna passou mal e ela não soube o que fazer. Não conseguiu identificar o que havia acontecido. Então ligou para o serviço de emergência.

Quando perguntado sobre as medidas a serem tomadas em caso de uma vítima estar desacordada, somente um alegou não saber. Os demais demonstram conhecimento sobre a aferição dos sinais vitais. Informaram também conhecer os telefones de emergência e as informações que devem ser repassadas para o atendimento. A *Professora C* ainda comentou que deve ser feito um breve relato sobre a situação e o local onde está precisando do socorro.

Outra assunto em questão foi sobre hemorragias. Os professores sabiam diferenciar hemorragia interna de externa e alguns afirmaram necessitar de um treinamento especializado nessa situação. “As hemorragias são classificadas de acordo com o tipo de vaso danificado: artéria, veia ou vasos capilares. A hemorragia das artérias pode impressionar, mas a hemorragia venosa abundante é potencialmente mais grave” (MANUAL, 2002).

Na pesquisa de Maia et al., (2012) no estado de Minas Gerais, onde 10 professores de educação física foram investigados quanto ao conhecimento para atuar em situações de emergência, 70% afirmaram sentir-se preparados para atuar em situações de primeiros socorros. Ainda assim é preocupante que 30% tenham informado não se sentir seguros para isso, destacando que o aprendizado é limitado à teoria, além da ausência de formação adequada. Mas semelhante ao presente estudo, 44% mencionaram não se sentir preparados para atuar em caso de hemorragia. Também houve sugestão de participação periódica de treinamento em primeiros socorros para professores.

Sobre parada cardiorrespiratória, a maioria afirmou saber como realizar a Ressuscitação Cardiopulmonar (RCP) em adultos, mas em bebês, apenas 55% declarou possuir este conhecimento, ressaltando que o motivo maior de insegurança é a falta de treinamento especializado. “Os principais objetivos da RCP são oxigenar e circular o sangue até que uma equipe de emergência treinada possa oferecer suporte cardíaco avançado. Quanto menor o tempo entre a parada cardíaca e o início da RCP, maiores são as chances de sobrevivência da vítima” (HAFEN; KARRIN; FRANDSEN, 2002). Conforme Oliveira et al. (2008), as

---

---

compressões torácicas devem seguir os protocolos internacionais atuais, que estabelece realizar trinta compressões torácicas intercaladas com duas ventilações de resgate. A cada cinco ciclos de trinta compressões e duas ventilações, interromper o procedimento para reavaliar o paciente se retornou os sinais vitais. Em crianças, a compressão torácica externa deve ser realizada com apenas uma das mãos posicionada sobre o meio do peito da vítima, no terço inferior do osso esterno realizar uma ventilação lenta e cinco compressões por minuto (5 x 1). Em bebês, o socorrista deve apalpar o pulso na artéria braquial, e realizar a compressão torácica usando apenas dois dedos. Comprimir o peito do bebê, um dedo abaixo da linha entre os mamilos. Realize uma ventilação lenta e faça cinco compressões (5 x 1), num ritmo de pele menos cem compressões por minuto (OLIVEIRA,1999).

Nos acidentes envolvendo luxação, fraturas e entorse, a maioria (91%) informou saber como agir. A literatura cita que a luxação envolve a articulação, podendo danificar os ligamentos e às vezes se deslocar. As luxações mais comuns são nos dedos, existem luxações leves onde ocorre apenas o inchaço da região e luxações grave onde ocorre uma dor extrema no local (HAFEN; KARREN; FRANDSEN, 2002). “A entorse é uma lesão causada em um ligamento na articulação ou perto dela” (MANUAL, 2002). Entorses graves chegam a romper os ligamentos, deslocar ou fraturar ossos que formam essa articulação. Na maioria dos casos, devem ser tratadas como se fossem fraturas e imobilizadas (HAFEN; KARREN; FRANDSEN, 2002). Fraturas são perdas na continuidade dos ossos, podendo ser dois tipos: fechadas, “que é quando a pele que envolve um osso fraturado fica intacta, onde há inchaço e hematoma”. E expostas, que “são acompanhadas de ferimento. A pele que a cobre é rompida e o osso fica exposto á contaminação pela pele e pelo ar” (MANUAL, 2002).

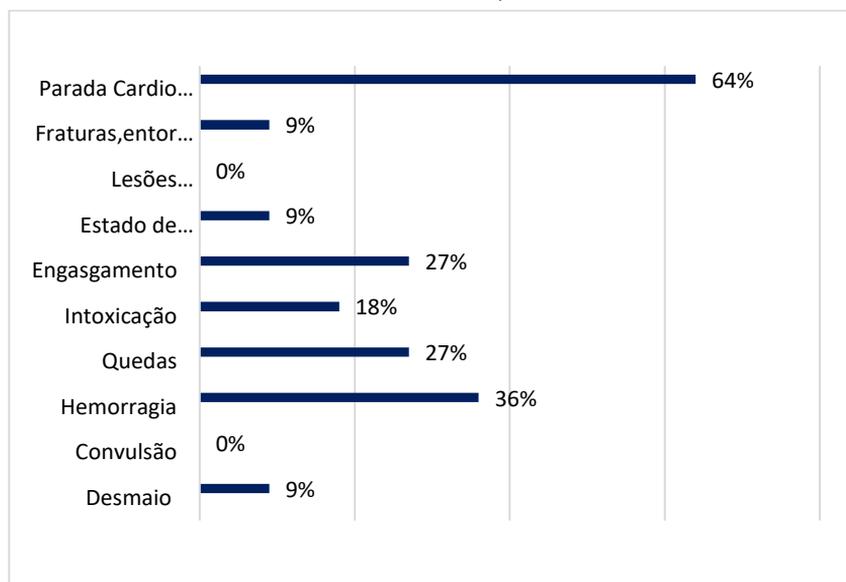
Na pesquisa de Bernardes; Maciel; Vecchio, (2007) realizada com 32 Professores de EF na cidade de Monte Mor-SP, diferente dos nossos resultados, 32,26% buscou algum tipo de atualização na área de PS. Porém 61,29% sentem-se aptos a prestar o pronto atendimento e assumir a situação em PS.

Outro fator muito importante é que toda escola deve ter um estojo com material de primeiros socorros, de fácil acesso. E 73% dos professores afirmaram que as escolas em que eles trabalham possuem esse kit. Em pesquisa realizada na cidade de Chapecó-SC, foram entrevistados 20 professores de Educação Física da rede estadual de

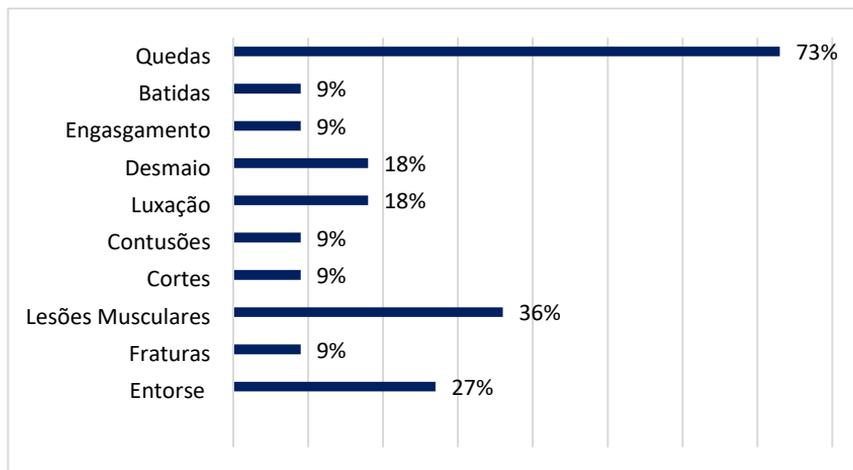
ensino. De forma surpreendente, a maioria (80%) dos professores não teve a disciplina na graduação e não tinham conhecimentos em primeiros socorros. De forma semelhante a este estudo, o acidente mais citado na escola foi quedas, com 60%. Porém, a maior causa relatada destes acidentes foi por falta de atenção dos alunos. O estudo chegou à conclusão que apesar dos professores não terem conhecimentos em primeiros socorros, saberiam prestar os mesmos, caso um aluno se acidentasse nas dependências da escola (FORNO, 2010).

A presente pesquisa ainda abordou a opinião dos professores sobre as situações de emergências que deveriam ter melhor treinamento. Os resultados são expostos no Gráfico 1:

**Gráfico 1** - Situações de emergências que necessitam de melhor treinamento;



Os professores também foram questionados sobre os acidentes mais comuns na escola. Conforme o Gráfico 2, as quedas foram as mais citadas, principalmente nas séries iniciais (1º a 5º ano). O *Professor B* comentou: “Não tem como evitar, pois é muito difícil e o local é muito movimentado”. O *Professor C* afirmou que: “Os acidentes podem ser evitados na preparação do ambiente onde os alunos fazem as aulas e no planejamento das atividades”.

**Gráfico 2 - Acidentes mais comuns na escola**

Outra questão muito importante é quanto à necessidade de realizar os PS corretamente em curto intervalo de tempo. A maior parte dos professores (82%) afirmou saber o porquê deve-se realizar esse atendimento em menor tempo e como citou o *Professor C*: “Quanto mais rápido for o atendimento menos chance de agravar a lesão, e mais chance tem de salvar uma vida”.

## CONCLUSÃO

Os primeiros socorros são os primeiros procedimentos efetuados para preservar a vida de uma pessoa que sofreu algum trauma, ou quando seu estado físico pode impossibilitar a conservação da vida. Profissionais com pouco conhecimento em primeiros socorros, muitas vezes deixam de tomar atitudes adequadas frente a um acidente, seja ele doméstico, na rua ou nas escolas. Basicamente não se sentem competentes para prestar os primeiros socorros, o que infelizmente é bastante comum nesta situação.

Os resultados obtidos neste estudo foram de grande valia, onde foi possível concluir que os professores de EF apresentaram um nível de conhecimento satisfatório na teoria, mas demonstraram insegurança principalmente sobre a prática em certas situações emergenciais, como por exemplo hemorragias e parada cardiorrespiratória, sugerindo e

atentando para a necessidade de treinamento em situações mais graves, além de atualizações periódicas em forma de cursos.

Apesar de muitos terem cursado na graduação a disciplina de primeiros socorros, existe um despreparo de alguns destes profissionais diante de potenciais situações de risco de acidentes dentro da escola. Considerando o que foi exposto, este trabalho reforça a relevância que este assunto tem, não só para os profissionais de EF, mas para todos os profissionais da área escolar, tornando esse ambiente mais seguro e confiável. É ideal que toda a população escolar soubesse ao menos os princípios básicos dos PS. Nos dias de hoje são primordiais esses conhecimentos, pois em qualquer lugar podem ocorrer incidentes.

Capacitar o maior número de pessoas em PS seria um passo muito importante para que vidas sejam salvas. É um desafio enorme a ser conquistado, pois depende de recursos e principalmente profissionais capacitados para treinar cidadãos civis. Em Santa Catarina, o Corpo de Bombeiros Militar desenvolve vários projetos como o Bombeiro Mirim, Brigadistas comunitários, Guarda Vidas Cívicas e o Bombeiro Comunitário, este último desempenhando um papel fundamental, pois capacita cidadãos civis para atuar em suas comunidades auxiliando as ocorrências que possam acontecer e evitando um dano maior.

Sugere-se assim que sejam incluídas no planejamento escolar aulas voltadas a socorros de urgência e prevenção de acidentes, capacitando os próprios alunos nesse tipo de ocorrência. Outro fator importante, é que sejam realizadas palestras preventivas de acidentes, noções básicas de PS para os escolares de nível fundamental e médio, onde os mesmos possam conhecer e manusear materiais, aprender avaliar os sinais de vida, métodos de imobilização e assim por diante.

Sugere-se a implantação de um programa de primeiros socorros nas escolas do município de Santa Cecília-SC, onde funcionários, professores e alunos e até mesmos os pais façam parte, para todos saberem a eficácia de um atendimento em que possam salvar vidas.

## **REFERÊNCIAS**

BERNARDES, E. L.; MACIEL, F. A.; VECCHIO, F. D. B. Primeiros Socorros na escola: Nível de conhecimento dos Professores da Cidade

---

de Monte Mor. **Movimento & Percepção**, v.8, n.11, 2007.

BROZELI, E. A. Orientações de Primeiros Socorros em Urgência na Escola. **Saúde em Foco / UNISEPE**, p. 111-123, 2014.

FALCÃO, L. F. dos R.; BRANDÃO, J. C. M. **Primeiros Socorros**. São Paulo: Martinari, 2010, 287 p.

FIORUC, B. E. et al. Educação em saúde: abordando primeiros socorros em escolas públicas no interior de São Paulo. **Rev. Eletr. Enf.**, v.10, n.3, 2008, p. 695-702.

FORNO, F. D. **Cconhecimento dos professores de educação física em relação aos primeiros socorros**. 2010. 68 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Curso de Educação Física, UNOCHAPECÓ, Chapecó.

HAFEN, B.Q; KARREN, K.J; FRANDBSEN, K, J. **Guia de Primeiros Socorros para Estudantes**. 7ª ed. Barueri, SP: Editora Manole, 2002.

MAIA, M. F. M. et al. Primeiros socorros nas aulas de educação física nas escolas municipais de uma cidade no norte do estado de Minas Gerais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, p. 195-204, v.11, n.1, 2012.

MANUAL de Primeiros Socorros. 3º impressão. São Paulo-SP: Editora Ática, 2002, 258 p.

MATTOS, M.G; JÚNIOR, A, J.R; BLECHER, S. **Metodologia da Pesquisa em Educação Física**. 3ºed. rev. amp. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

NOVAES J, S. NOVAES, G. S. **Manual de Primeiros Socorros para Educação Física**. Rio de Janeiro – RJ: SPRINT, 1967.

OLIVEIRA, M. de. **Fundamentos do Socorro Pré-Hospitalar**. 4ª ed. Chapecó: Grifos, 1999.

OLIVEIRA, M. **Fundamentos do Socorro Pré-Hospitalar** (Manual de Suporte Básico para Socorristas) 4º ed. rev. amp. Florianópolis SC:

Editograf, 2004.

OLIVEIRA, B. F. M; PAROLIN, M. K. F; JUNIOR, E. V. T.  
**Trauma:** Atendimento Pré-Hospitalar. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Atheneu, 2008.

OLIVEIRA R. A. D.; JUNIOR R. L.; BORGES C. C.; situações de primeiros socorros em aulas de educação física em municípios do sudoeste de Goiás. **Enciclopédia biosfera, Centro Científico Conhecer** - Goiânia, v. 11, n. 20, p. 772 - 7, 2015.

---

# **NARRATIVIDADE DOS FATOS PASSADOS E PRESENTES: COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA HISTÓRIA E DO JORNALISMO**

*Narrativity of Past and Present Facts: Epistemological Understanding of History and Journalism*

Fernando Germinatti<sup>1</sup>  
Tatiane Pereira Souza<sup>2</sup>

Recebido em: 29 jul. 2017  
Aceito em: 30 fev. 2018

## **RESUMO**

A presente pesquisa busca refletir as aproximações entre História e Jornalismo estudando o percurso teórico epistemológico de cada uma dessas áreas do conhecimento, tendo em mente as conexões, imbricações e também divergências possíveis de serem apontadas. Ao beberem da narratividade, tanto o jornalismo quanto a história impõem em seus relatos objetividade intrínseca ao processo de interpretação dos fatos. Por meio de uma análise qualitativa se buscou em bibliografia física e digital, avaliar como os dois campos (jornalismo e história) de modo indireto e as vezes involuntário, dialogam entre si ao fazerem uso da narratividade literária.

---

<sup>1</sup> Mestrando em história pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Pós-Graduado em Sociologia e ensino de sociologia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR); Pós-Graduado em História Social pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Graduando em Ciência Política pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER); Graduado em Jornalismo pelo Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP).

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Graduada em Pedagogia com Licenciatura Plena pelo Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP); Graduação em Gestão Educacional pela mesma Universidade.

**Palavras-chave:** História. Jornalismo. Narrativa. Discursos.

### **ABSTRACT**

The present research seeks to reflect the approximations between History and Journalism by studying the epistemological theoretical path of each of these areas of knowledge bearing in mind the connections, imbrications and also possible divergences to be pointed out. By drinking from narrativity both journalism and history impose on their narratives objectivity intrinsic to the process of interpretation of the facts. By means of a qualitative analysis, one searches in physical and digital bibliography, to evaluate how the two fields (journalism and history) in an indirect and sometimes involuntary way, dialogue among themselves when making use of literary narrativity.

**Keywords:** History. Journalism. Narrative. Speeches.

### **INTRODUÇÃO**

Durante todo o decorrer do século XIX, a literatura se consolidou como o lugar da nacionalidade, de modo que falar de sua origem se confundia com o tema da origem da brasilidade. Isto porque, após a Independência, surgiu a necessidade de sustentação de uma “essência” brasileira que se diferenciasse da portuguesa. Nessa seara, segundo o estudioso Traquina (2005), aspectos de cunho social favoreceram para a relativa autonomia e expansão do jornalismo no século XIX, mais propriamente falando, no fim do século, quando, em um momento político histórico, a paisagem e configuração da sociedade se altera, assim, portanto é dito que :

Seria principalmente nas últimas décadas do século XIX, surpreendida pela turbulência das transformações sociais, que a cultura letrada e a imprensa começariam decididamente a avançar para além das elites tradicionais. Nessa época, em ritmo acelerado, no compasso de um modo de vida que exporta capitais e invade rapidamente inúmeros espaços do planeta, a história da formação das metrópoles brasileiras multiplica o tempo e a experiência social (CRUZ, 2000, p. 42).

Já na segunda metade do século XX, ocorreu nas ciências

humanas um fenômeno e/ou processo denominado de *linguistic turn*, também conhecido como “giro linguístico”. Esse giro consistiu numa guinada das ciências humanas (sociologia, antropologia, história, etc.). É também nesse contexto de tentativa de legitimação como ciência, e também de mudança de perspectiva de escrita, trazendo novas opções de escolha, de abordagens, tanto quanto pensado ao princípio de relevância quanto ao objeto de análise das novas ciências humanas e sociais, em especial a História, que como trazer a postulação do filósofo Francês Michel de Certeau, que por sua vez, argumenta que a História seria ao mesmo tempo uma disciplina, uma prática e uma escrita (CERTEAU, 1982, p. 66).

Portanto, em linhas gerais pode-se tomar o entendimento de que “a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa” (LE GOFF, 2003, p. 26). Sendo assim, na visão historiográfica clássica, enquanto a história professa ser a “ciência do passado”, o jornalismo estaria destinado a relatar os fatos presentes. Contudo, indubitavelmente, ambos os campos (jornalismo e história) trilhariam seus caminhos teóricos passeando pelos artifícios literários das narrativas.

Ora, posto que enquanto ao jornalismo, ao mapear esse campo, Ana Paula Goulart Ribeiro e Micael Herschmann (2008, p. 13-26) registram que a Comunicação no Brasil estaria à mercê de um dado “presentismo”, uma vez compreendido que grande parte dos estudos realizados no país privilegia aspectos e problemas relacionados à contemporaneidade, que por sua vez versam sobre as reações da destacada pós-modernidade, da globalização, novas tecnologias, novos meios de comunicação.

Concentrando as atenções no processo de construção das narrativas em torno dos fatos e tomando como ponto de partida a análise das situações, vê-se um posicionamento subjetivo tanto do jornalista quanto do historiador, assim, nesse caso, outro enfoque válido remete-se ao sentido do processo narrativo, uma vez que as considerações aqui propostas pressupõem levar em conta as especificidades presentes na literatura e no ato de narrar, pautando-se quase que indubitavelmente passamos pelo crivo substantivo e interpretativo do pesquisador. Na concepção de Candido (1976, p. 25), a leitura:

É um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os

---

leitores; e só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. [...] a obra de arte só está acabada no momento em que se repercute e atua, porque sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do seu processo, isto é, o seu efeito.

É nesse sentido que pensando que as narrativas, sejam históricas ou literárias, ou outras, constroem uma representação acerca da realidade, procura-se compreender a produção e a recepção dos textos, entendendo que a escrita, a linguagem e a leitura são indivisíveis e estão contidas no texto. Portanto, é tangível que ao tratar as fronteiras dispostas entre o pesquisador jornalista e o historiador, cumpre-se dizer que andam pela narrativa para corroborar seus enunciados. “é o papel da literatura representar ativamente à instituição científica aquilo que ela recusa, a saber, a soberania da linguagem” (BARTHES, 2004 b, p.11, grifo do autor). Cumpre dizer que seja o pesquisar de qualquer área do conhecimento, ele é antes de mais nada, em essência, uma espécie altamente social, e não obstante, está relacionado com linguagens e necessita delas para sua sobrevivência no meio social, assim, (no sentido semiótico: verbais tanto quanto não-verbais) e processos de significação (semioses) (VAINFAS e CARDOSO, 1997, p. 40). Portanto, a linguagem em sua representação está relacionada aos processos de produção de conteúdo, o que é bem delineado ao tratar-se das relações inquietas e desafiantes entre jornalismo, história e literatura.

## **A TRIÁDE DIALÓGICA ENTRE JORNALISMO, HISTÓRIA E LITERATURA**

Partindo do pressuposto de que a história como conhecimento é sempre uma representação do passado e que toda fonte documental para produzir esse conhecimento também o é, procuraremos apresentar aqui algumas reflexões acerca das relações estabelecidas entre a história e a literatura e certas ponderações teóricas e metodológicas sobre as possibilidades de emprego das fontes literárias na pesquisa histórica. “A história só existe no presente porque o passado deixou inscritos, no

nosso aqui e agora, vestígios múltiplos que indicam a existência desse passado” (BARBOSA, 2010, p.11).

Para o historiador Roger Chartier (1990, p. 62-3), todo documento, seja ele literário ou de qualquer outro tipo, é representação do real que se apreende e não se pode desligar de sua realidade de texto construído pautado em regras próprias de produção inerentes a cada gênero de escrita, de testemunho que cria “um real” na própria “historicidade de sua produção e na intencionalidade da sua escrita”. Para Chalhoub e Pereira (1998, p. 7),

a proposta é historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance -, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo.

Num sentido próximo ao dos historiadores Chalhoub e Pereira, o jornalista Felipe Pena (2006) ao reler os discursos jornalísticos expõe as práticas libertárias contidas na ação narrativas, assim, afirma que jornalismo literário não significa somente distanciar-se das conveniências de uma sala de redação ou usar termos ficcionais em um livro-reportagem, mas especialmente:

[...] potencializar os recursos do jornalismo, ultrapassar os limites dos acontecimentos cotidianos, proporcionar visões amplas da realidade, exercer plenamente a cidadania, romper as correntes burocráticas do lead, evitar os definidores primários e, principalmente, garantir perenidade e profundidade aos relatos (PENA, 2006, p. 13).

Nessa mesma esteira, Nicolau Sevcenko (2003), em seu trabalho sobre Literatura moderna brasileira (com foco nas obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto), parte a defender que a Literatura e sua natureza comunicacional do discurso:

[...] constitui possivelmente a porção mais dúctil, o limite mais extremo do discurso, o espaço onde ele se expõe por inteiro, visando reproduzir-se, mas expondo-se igualmente à infiltração corrosiva da dúvida e da perplexidade (SEVCENKO, 2003, p. 28).

Para Jenkins (2009), esse é o caminho que a História deverá

---

seguir para modernizar-se. Será necessário pensar sobre a natureza da história, bem como sobre a maneira que o seu discurso é estruturado, se é ou não possível uma compreensão objetiva do passado e por fim qual é a situação dos pareamentos (causa e efeito, semelhança e diferença, continuidade e mudança) que aparecem com frequência nas definições do que seja história. , o “passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana” (HOBSBAWM, 2013, p. 25).

Em vista disso, estudar o passado bem como o presente, não deve se limitar às análises dos fatos e evidências concretas, de forma parecida com o que se fazia na ciência positivista no início do século XX, uma vez que pensar historicamente pressupõe contextualizar os espaços sociais em uma série de fatos, eventos, ocorrências, costumes, instituições que se conformam como um fluxo – antes e depois (BARBOSA, 2007).

Nesta discussão teórica, uma distinção necessária a ser feita é entre a relação, muitas vezes conflituosa e polêmica entre a história e seu passado, ou de modo mais acurado, o delineamento pelo qual se escreve o passado. Embora o termo “história” possa abranger tanto os escritos dos historiadores quanto tudo aquilo que passou antes em todos os lugares, é preciso levar em consideração essa distinção. Para tanto, Jenkins (2009, p. 25) estabeleceu “o passado como o objeto da atenção dos historiadores, a historiografia como a maneira pela qual os historiadores o abordam” e a palavra História para indicar o todo.

Ainda que divaguem epistemologicamente, guardadas as diferenças teóricas e de cunho metodológico:

A natureza da literatura, por sua vez, parece ser outra e até oposta à do jornalismo. Trata-se de dotar a linguagem verbal de uma dimensão em que ela não é meio, mas fim; tomá-la como matéria em si, portadora de potencialidades expressivas. Na literatura, a linguagem não é mera figurante, mas centro das atenções. Nesse sentido, se há algo para comunicar na literatura, esse algo só existe pelo poder conferido à conduta da própria linguagem. Não se trata de exatamente de afirmar que não existe mundo algum fora da experiência da linguagem. Mas de supor que para a realização literária, tal mundo só importará se o verbal que o transmitir estiver, por assim dizer, transmutado, recriado, destituído de sua função cotidiana e costumeira. Com isso, vem a constatação de que a razão de ser da literatura não é exatamente a

comunicação (BULHÕES, 2007, p. 12).

De forma própria, como analisada por Marcelo Bulhões (2002), a literatura se molda aos anseios epistemológicos da história e do jornalismo, de modo que, dela é se instrumentalizada as condições discursiva para relato dos fatos, passados e presentes. A sujeição representativa contida, uma vez posto, que se tem assim, personificada pelo ato de interpretação dos fatos sentidos. Deste ponto, a literatura age “podendo desafiar ou até transgredir a concretude da existência dos seres e dos fenômenos” (BULHÕES, 2007, p.18).

Nessa seara, pelo apontar que Lloyd Kramer (2001) expõe, a história nunca pode ser inteiramente separada da literatura ou da filosofia ou de outras linguagens disciplinares, ainda que nunca seja idêntica a esses outros discursos. Posto assim que, segundo o autor, “repensar as fronteiras da linguagem constitui um meio de repensar e ampliar as fronteiras da história” (KRAMER, 2001, p. 140).

Visando exatamente o poderio contido na literatura, o historiador Hayden White, em seus estudos, não faz da literatura um artifício da história, mas o contrário, faz da história um artifício literário. Em relação às acusações da relativização causada por Hayden White (2001), no que tange as questões referentes à veracidade da história, como também, a tornar a história um gênero literário, podemos encontrar resposta na seguinte afirmação:

No intuito de antecipar algumas das objeções que os historiadores opõem muitas vezes ao argumento que segue, quero admitir desde já que os eventos históricos diferem dos eventos ficcionais nos modos pelos quais se convencionou caracterizar as suas diferenças desde Aristóteles. Os historiadores preocupam-se de eventos que podem ser atribuídos a situações específicas de tempo e espaço, eventos que são (ou foram) em princípio observáveis ou perceptíveis, ao passo que os escritores imaginativos – poetas, romancistas, dramaturgos – se ocupam tanto desse tipo de eventos quanto dos imaginados, hipotéticos ou inventados. O problema não é a natureza dos tipos de eventos com que se ocupam historiadores e escritores imaginativos. O que nos deveria interessar na discussão da ‘literatura de fato’ ou, como preferi chamar, das ‘ficções da representação factual’, é o grau em que o discurso do historiador e o do escritor imaginativo se sobrepõe, se assemelham, ou se correspondem mutuamente. Embora os historiadores e os escritores de ficção possam interessar-se por tipos diferentes de eventos, tanto as

formas dos seus respectivos discurso como os seus objetivos na escrita são amiúde os mesmos. Além disso, a meu ver, pode se mostrar que as técnicas ou estratégias de que se valem na composição dos seus discursos são substancialmente as mesmas, por diferentes que possam parecer num nível puramente superficial, ou diccional, dos seus textos.

Faz-se mister salientar que, as proposições articuladas por White, em uma citação longa, é certo, é de suma imperatividade, ao elencar por caminhos teóricos, seu procedimento metódico, sinalizado no sentido de agrupar a problemática nas técnicas narrativas operadas por jornalistas e historiadores caminham para um rumo discursivo em que partem do ponto da análise contextual do fato

A primeira imposição do discurso consiste em prescrever como início aquilo que na realidade é um ponto de chegada, ou mesmo um ponto de fuga da pesquisa. Enquanto esta dá os seus primeiros passos na atualidade do lugar social, e do aparelho institucional ou conceitual, determinados ambos, a exposição segue uma ordem cronológica, toma o mais anterior como ponto de partida. Tomando-se um texto, a história obedece a uma segunda imposição. A prioridade que a prática dá a uma tática de desvio, com relação à base fornecida pelos modelos, parece contradita pelo fechamento do livro ou do artigo. Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar (CERTEAU, 1982, p. 94).

Os historiadores podem, então, aprender algo com as técnicas narrativas de romancistas, mas não o suficiente para resolver todos os seus “problemas literários”, já que os historiadores não são livres para inventar ações e pensamentos para personagens ou ainda, não são sequer livres para inventar personagens, “[...] além de ser improvável que sejam capazes de condensar os problemas de uma época na narrativa sobre uma família, como frequentemente o fizeram os romancistas” (BURKE, 1992, p. 340).

Destarte, Borges coloca de maneira sucinta que a Literatura, seja ela na forma de crônica, conto ou romances e apresenta “[...] como uma configuração poética do real, que também agrega o imaginado, impondo-se como uma categoria de fonte especial para a história cultural de uma sociedade” (BORGES, 2010, p. 108). Para o historiador Jurandir Malerba (2009), a historiografia é um discurso escrito que se afirma verdadeiro – que os homens têm sustentado sobre o seu passado:

---

A maneira como as narrativas históricas são construídas, segundo os postulados narrativistas, e as conexões que elas estabelecem entre os eventos e as interpretações e explicações que apresentam, são assim vistas como construções impostas sobre o passado, antes que fundadas nos, limitadas aos ou respondíveis pelos fatos tais como expostos nas evidências. Do ponto de vista narrativista, os tropos e os gêneros literários empregados pelos historiadores prefiguram e determinam a visão, as interpretações e o sentido dos fatos. Pelo mesmo enfoque, eles também colocam as narrativas históricas na mesma categoria que discursos ficcionais de escritores e artistas, de modo que seria impossível fazer distinção entre história e ficção ou atribuir diferentes interpretações históricas na base de fatos ou evidências (MALERBA, 2009, p. 14).

A narrativa histórica descreve os acontecimentos contidos num registro “de modo a informar ao leitor o que deve ser tomado como ícone dos acontecimentos a fim de torná-los familiares a esse leitor” (WHITE, 1994, p. 105). Até mesmo no campo específico da narrativa historiográfica, podemos nos deparar com tais figuras da retórica e da poesia clássica como formas estruturais constituintes dos discursos em geral, como nos mostra a abordagem de White (1995). Importa, ainda, comentar que:

De igual modo, o tratamento da temporalidade permite incontáveis variações entre o respeito absoluto ao quadro cronológico, caracterizado por um desfilar contínuo do nascimento à morte da personagem biografada, e as liberdades do autor com o uso do tempo. O empenho em dar mais eficácia ao relato pode conduzir ao rompimento da linearidade cronológica e à adoção das múltiplas vozes narrativas que participam dos vários registros de temporalidade. O mais das vezes, o biógrafo procura alternar capítulos de tonalidade diacrônica com capítulos de tonalidade temática. Resulta daí um relato misto que procura reencontrar duas coerências de temporalidades diferentes, a da lógica própria à sucessão dos eventos e a que emana da unidade da pessoa resgatada pelo biógrafo. A narração biográfica não é, pois, como salienta Madelénat, homogênea. É, bem ao contrário, uma estrutura inelutavelmente compósita, uma convergência de relatos diversos enredados uns nos outros. Nisso lembra a escrita da história e do romance

De forma primorosa e própria, Hayden White (1995), sintetiza os caminhos percorridos pela narratividade em busca de significância o

---

conjunto do texto narrado, por outras vias, o tratamento da natureza específica do relato, seja ele histórico ou jornalístico, vai calçar-se em bases argumentativas da estrutura do fato a ser narrado. Nesta imbricação epistemológica, o filósofo francês Pêcheux (1997), de forma sintética, vai lançar a palavra de que o enunciado tem sim inúmeras lacunas e variáveis subjetivas, expõe então que:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar par um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxicos intaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Dentro das vias de explanação argumentativa a respeito dos caminhos trilhados pela narratividade dos relatos e sua evocação própria de subjetividade em base interpretativa. Ora, certamente, se nos situamos nas significações em uma mensagem são estabelecidas pelos significados de um código e é esse código que permite que a mensagem seja organizada” (HECK, 1996, p. 124).

Assim, imposta pelo jornalista e historiador, resta, pois, dizer que ao beberem do artifício narrativo, um sentido representativo aflora permeado de significantes de fatos mutáveis e reavaliáveis. Apoiando-se em bases teóricas, se postas sobre a mesa, mediante arcabouço argumentativo do filósofo de Michel Foucault (1995), todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem, integrantes de outros discursos.

Em outras palavras, a conjuntura do espaço discursivo, apontam caminhos possíveis para verificar o cruzamento dos campos do jornalismo e da história, arrolados em torno do artifício narrativo. Portanto, a chave para a discussão metódica proposta pelo artigo pode ser as formas discursivas, que explanação seus significados tanto no meio do jornalismo como da história, torna-se essencial para a propagação e divulgação dos fatos acontecidos, levando em consideração, seus sentidos. Para tanto, ao analisar os discursos levamos em conta suas especificidades (FOUCAULT, 2007).

Sem adentrarmos ao conjunto teórico distinto de cada autor, num

---

sentido próximo ao trabalhado por Michel Foucault, o linguista teórico francês Roland Barthes, em sua obra *O discurso da história* (1967), questiona se “essa narração [histórica] difere realmente, por algum traço específico, por uma pertinência indubitável, da narração imaginária?” (BARTHES, 2004, p. 164). Assim, tendo em mente a linha tênue que atravessa a os campos da história, literatura, jornalismo, por vias do discursos ,que Barthes reflete:

[...] a narração dos acontecimentos passados, submetida comumente [...] à sanção da “ciência” histórica, colocado sob a “caução” imperiosa do real, justificada por princípios de exposição “racional”, [...] difere realmente, por algum traço específico, por uma pertinência indubitável da narração imaginária, tal como se pode encontrar na epopéia, no romance, no drama? (BARTHES, 2004, p. 163-164)

Por conseguinte, longe de tomarmos essa discussão por encerrada, há que se lembrar que, substancialmente, as relações imbricadas entre os campos do jornalismo e da história parecem estar em contínua confluência interdisciplinar ao usufruírem das ramificações narrativas literárias. Em suma, tais intervenções propostas refletem, de modo justo, as inferências postuladas pela narração e seu circulo imaginário jogado pela história do fato narrado.

Por fim, é evidente que quando tratadas sem suas particularidades tanto jornalismo quanto história se distinguem em suas afinidades e objetivos, e não poderia ser diferente, contudo, ao se guardar as diferenças teóricas e também metodológicas, vê-se uma amplitude de significações que devem e podem ser tomadas pelos dois campos de estudo como peça chave em ampliar a complexidade e riqueza epistemológica de seus estudos.

## **CONSIDERAÇÕES**

À guisa de conclusão, a narrativa se mostra como elemento comum transpassando ambos os campos do saber, tanto o jornalismo como a história a utilizam como meio de instrumento metodológico, embora com fins distintos. O jornalismo se ocupada da literatura para narrar os fatos, acontecimentos diários, pautando-se na objetividade, posto que a disciplina histórica opera com a literatura uma via de criatividade, abrindo espaço para a narrativa de verdades, histórias,

---

mitos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa: Brasil – 1800-1900**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BORGES, Valdeci Rezende. **História e Literatura: Algumas Considerações**. Goiás: Revista de Teoria da História, Ano 1, n. 3, junho/ 2010.

BUCCI, Eugênio. “A crítica de televisão”. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Rumos da crítica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Itaú Cultural, 2000.

BULHÕES, Marcelo. **Jornalismo e literatura em convergência**. São Paulo: Ática, 2007

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Nacional, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 2, Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion; e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 1982

CRUZ, Heloísa de Faria. **São Paulo em Papel e Tinta**: periodismo e vida urbana – 1890-1915. São Paulo: EDUC; FAPESP; Arquivo do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial SP, 2000.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo. Editora da Universidade Federal de São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HECK, M. C. The ideological dimension of media messages. In: HALL, S. D.; HOBSON, A. Lowe, & P. Willis (eds.). **Culture, media, language** (pp. 122-127). London: Routledge, 1996.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. 3ª ed. Tradução de Mario Vilela. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAMER, L. Literatura, crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick Lacapra. In: HUNT, L. (org.). **A nova história cultural**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MALERBA, Jurandir (Org). **A História Escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PENA, Felipe. **Jornalismo Literário**. São Paulo: contexto, 2006.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; HERSCHMANN, Micael (Orgs.). **Comunicação e História**: interfaces e novas abordagens. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**: porque as notícias são como são. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2005.

VICCHIATTI, Carlos Alberto. **Jornalismo**: comunicação, literatura e compromisso social. São Paulo: Paulus, 2005.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso**: Ensaio sobre a Crítica da Cultura. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. 2ªed. São Paulo: Editora da USP, 2001.

---

# PENSAMENTO POLÍTICO EM GIORGIO AGAMBEN

*Political Thought in Giorgio Agamben*

*Claudemir Aparecido Lopes<sup>1</sup>*

*Recebido em: 30 mar. 2018*

*Aceito em: 30 abr. 2018*

## RESUMO

O professor Giorgio Agamben tem elaborado críticas à engenhosa estrutura política ocidental moderna. Avalia os mecanismos de controle estatal, nos quais os denomina ‘dispositivos’, cuja força está na imbricação às normas jurídico-teológicas com seus similares ritos e liturgias. Suas ocorrências e legitimidade preponderam no tecido social cuja organização sistêmica se põe quase como elemento natural e não cultural. O texto tem por objetivo explorar a concepção política de Agamben sobre a política contemporânea, especialmente considerando seu livro: ‘Estado de Exceção’, cuja investigação apresenta a possibilidade de atenuação dos direitos de cidadania e o enfraquecimento da prática da liberdade política e o processo de relação dos indivíduos no meio social através da redução das subjetividades ‘autênticas’. Analisamos ainda a transferência do mundo sacro elaborado pelos teólogos católicos presente na modernidade à política cuja democracia moderna faz do homem (sujeito) tornar-se objeto do poder político. Faz também, reflexão dos conceitos de subjetivação e dessubjetivação relacionando-os às implicações políticas do homem moderno. A pesquisa é bibliográfica com ênfase na análise dos conceitos elaborados por Agamben, especialmente quanto ao ‘dispositivo’. Conclui que o indivíduo ocidental, de modo geral, sofre o processo de dessubjetivação e está ‘nu’, indefeso e alienado politicamente. Ele precisa voltar-se ao processo de ‘profanação’ dos

---

<sup>1</sup> Claudemir Aparecido Lopes. Mestre em Filosofia; Professor no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). E-mail: [lopesk@unifebe.edu.br](mailto:lopesk@unifebe.edu.br).

dispositivos para libertar-se das vinculações orientadoras que forçosamente o descaracteriza enquanto ser ativo e livre.

**Palavras-chave:** Política. Liberdade. Subjetivação.

### ABSTRACT

Professor Giorgio Agamben has been criticizing the ingenious modern Western political structure. It evaluates the mechanisms of state control, in which it calls them 'devices', whose strength lies in the overlap with legal-theological norms with their similar rites and liturgies. Its occurrences and legitimacy preponderate in the social fabric whose systemic organization is almost as a natural and not a cultural element. The text aims to explore Agamben's political conception of contemporary politics, especially considering his book 'State of Exception', whose research presents the possibility of attenuating citizenship rights and weakening the practice of political freedom and the individuals in the social environment through the reduction of 'authentic' subjectivities. We also analyze the transfer of the sacred world elaborated by the Catholic theologians present in the modernity to the politics whose modern democracy makes of the man - subject - to become object of the political power. It also reflects on the concepts of subjectivation and desubjectivation, relating them to the political implications of modern man. The research is bibliographical with emphasis in the analysis of the concepts elaborated by Agamben, especially with regard to the 'device'. He concludes that the Western individual, in general, suffers the process of desubjectivation and is 'naked', defenseless and politically alienated. He must turn to the process of 'desecration' of devices to free himself from the guiding bindings that forcibly demeans him while being active and free.

**Keywords:** Politics. Freedom. Subjectivity.

### INTRODUÇÃO

O texto procura apropriar-se de algumas categorias do pensamento de Giorgio Agamben ao discutir o poder político moderno e ao fazer breve análise do atual sistema político. Objetiva investigar sua concepção de liberdade. Por isso, busca a interpretação de sua

---

concepção de liberdade política ou social dos indivíduos no ocidente, de modo especial quanto a sua concepção e articulação do conceito do que seja, ‘dispositivo’.

Ao fazer reflexão sobre o pensamento político contemporâneo, Agamben busca compreender padrões de aspectos políticos diversos, especialmente em relação às medidas adotadas por alguns Estados sob a alcinha de democracia e segurança nacional.

Do tradicional à modernidade não há a construção da subjetivação, mas, a constante reelaboração subjetiva sem características próprias, porém sempre como resultado de jogos de interesses mercantis, econômicos ou mercadológicos. O sujeito é um número, um código ou símbolo, sem qualquer menção à sua identidade, que não se sabe muito bem qual.

Aqui o enfoque está em discernir os posicionamentos do autor quanto à liberdade e sua vinculação com o poder político. Para tanto, discorreremos brevemente sobre algumas caracterizações do significado de dispositivo para Agamben e procuramos correlacioná-lo com suas críticas atuais do processo de dessubjetivação contemporâneo.

É comum o estarecimento diante de algumas medidas estatais, que de vez em quando ocorre sob a justificativa de ajustes ou necessidades para maior segurança dos seus cidadãos. Um caso exemplar de medidas radicais e aparentemente justificáveis sob o ponto de vista de segurança é a posição dos Estados Unidos após os ataques ao World Trade Center em 11 de setembro de 2001. A partir daí, respaldados internacionalmente, passaram-se a adotar medidas como verdadeiras guerras ao terror, tais como: torturas e perseguição aos estrangeiros, especialmente indivíduos de origem árabe.

Esse é um caso, em que o Estado usa de seus dispositivos para intensificar e ampliar seus controles e mecanismos de repressão, sob a justificativa de segurança nacional. O que são os dispositivos? A que fim serve? São elementos usados apenas no âmbito político? Ou também econômico?

Ao tratar esses pontos, o texto foi elaborado com base em pesquisa bibliográfica em obras de Michel Foucault e Giorgio Agamben e de alguns de seus comentadores. O resultado é a reflexão sobre a liberdade e a segurança pública no contexto das críticas do professor Agamben.

---

## LIBERDADE POLÍTICA EM GIORGIO AGAMBEN

Para Agamben, um dispositivo é sempre resultado de criação artificial com fins apropriados que se impõem sobre os indivíduos. Aspectos culturais são criados com objetivos nem sempre declarados, mas que se interconectam e expressam relações de controle.

No livro *O que é um dispositivo?* Agamben apresenta o dispositivo como um:

[...] conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas, etc. **O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos (grifo nosso)** (AGAMBEN, 2005, p. 9).

Logo, o dispositivo não é somente algo concreto, uma coisa, um objeto, mas também é abstrato, pois o dispositivo sempre traz uma relação estratégica e envolve uma relação de poder.

Essa caracterização relaciona-se à posição do francês Emile Durkheim a respeito do que diz ser o fato social, que está presente na vida dos indivíduos em sociedade e se impõe sobre eles de modo impositivo, geral e coercitivo. O fato social é implacável e determina o comportamento social sem a participação do indivíduo na sua elaboração. Ele é tão forte que interfere e conduz até mesmo a forma de pensar dos indivíduos em sociedade.

Nessa linha, o que Agamben quer mostrar através de sua investigação sobre os dispositivos é o quanto o homem está preso nos próprios mecanismos que gera. Embasado na pesquisa de Michel Foucault, em uma de suas obras intitulada: *'A Positividade da Religião Cristã'*, Agamben quer apresentar o quanto vivemos relações sociais e políticas impositivas, sem ao menos nos darmos conta disso.

No trabalho, a *Positividade da Religião Cristã*, se revela como o antagonismo entre natureza e positividade, que se igualam numa relação dialética entre liberdade e coerção e entre razão e história (AGAMBEN, 2014).

Agamben amplia ainda mais o significado do termo. Para ele, na busca da compreensão do aparato político contemporâneo, o termo dispositivo é elevado à categoria de fundamento, como sendo alguma coisa qualquer que tem o sentido de apreender ou capturar, determinar,

moldar, controlar e regular pensamento, comportamentos e discursos entre os humanos (AGAMBEN, 2014, p. 39).

Assim, não somente as prisões, os manicômios, as fábricas, as disciplinas, as medidas judiciais, etc., mas também, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e até a linguagem são dispositivos. Os dispositivos ainda técnicos e militares, que têm por objetivo atingir com urgência determinado efeito (AGAMBEN, 2005).

Nesta configuração Agamben apresenta o dispositivo como elemento que supera os atuais artifícios que aprisionam a ação humana para além da dimensão de uma democracia fundada no consenso ou em uma maioria.

O dispositivo é como um autômato que produz sujeitos, de determinado tipo, condicionados a atender os comandos de alguns ilustres ‘iluminados’. Mas, o dispositivo também assume o papel de ‘máquina de governo’, na qual, os sujeitos livres estão sempre sujeitos a um poder central.

À diferença do que acontecia como os dispositivos conhecidos como sendo tradicionais, isto é, um ciclo completo de subjetivação (um novo sujeito que se constitui a partir da negação de um velho), nos dispositivos atuais (a internet, os telefones celulares, a televisão, as câmeras de monitoramento urbano, etc.) não é mais possível constatar a produção de um sujeito real, mas uma recíproca indiferenciação entre subjetivação e dessubjetivação, da qual não surge senão um sujeito espectral (AGAMBEN, 2014).

A positividade então traz uma pesada carga de regras, ritos e instituições que se impõem sobre os indivíduos, de fora para dentro e que acaba sendo interiorizada por meio das crenças e dos sentimentos individuais. Algo externo que passa a fazer parte do sujeito, mas que no fundo acaba por ser um agrupamento de práticas e aparatos que têm como objetivo atender a certas necessidades urgentes requeridas por alguma parte da sociedade (AGAMBEN, 2014).

Os cidadãos são controlados pelos dispositivos e executam pontualmente tudo o que lhes for solicitado, com pouco ou nenhuma autonomia de consciência ou política. Deixam que os seus gestos corriqueiros, do seu dia a dia, tais como seus divertimentos, suas ocupações e desejos sejam orientados pelos dispositivos nos seus mínimos detalhes (AGAMBEN, 2014, p. 51).

---

Do mesmo modo, nem mesmo a intimidade humana escapa do poder tirano dos dispositivos, pois esse vai gerando um hábito social dos mais variados âmbitos da vida cidadã. Esse hábito social acaba por formar uma rede, similar à consciência coletiva em Durkheim, que, vai aos poucos, tornando-se despercebido e transparente, a ponto de ser cada vez mais intenso e menos notado.

As sociedades contemporâneas estão com indivíduos na fase similar a corpos estáticos que são permeados por gigantes de dessubjetivação – destruidores de sujeitos - e que não correspondem a nenhum processo de subjetivação real – construção de sujeitos. “Daqui o eclipse da política, que pressupunha sujeitos e identidades reais [...] e o triunfo da *oikonomia*,<sup>2</sup> isto é, de uma pura atividade de governo que visa somente à sua própria reprodução” (AGAMBEN, 2014, p. 49).

A governabilidade não está voltada ao processo de reconstrução e preocupação com o ser em si, do sujeito, da cidadania, mas somente a reelaboração e consolidação da estrutura e capacidade de controle (VEIGA, 2016).

Agamben propõe uma divisão na sociedade em dois grandes grupos ou classes, a saber: os seres vivos (ou as substâncias) e os dispositivos em que estes são incessantemente retidos. “De um lado, [...] a ontologia das criaturas, e, do outro, a *oikonomia* dos dispositivos que procuram governá-las e guiá-las para o bem” (AGAMBEN, 2014, p. 39). Conforme a *oikonomia* não há decisão livre dos indivíduos, senão administração dirigida das vontades individuais. Governar à economia política moderna é “[...] governar a liberdade dos outros. Isso significa saber administrar a sua vontade e dirigi-la a metas pré-estabelecidas. Essa é a boa arte de governo da economia política” (RUIZ, 2013).

Ele chamou de processo de dessubjetivação o poder em se criar sujeitos governáveis, dóceis, mansos, disciplinados, tal como afirmou Michael Foucault. Assim o paradoxo está justamente em relação à formação das subjetividades, pois, quanto menos subjetividades forem formadas na interpelação entre os sujeitos e os dispositivos, mais dispositivos serão criados. Logo, tantos mais dispositivos, maiores a

---

<sup>2</sup> “O termo grego *oikonomia* tinha o sentido de governar a casa, entendendo o governo como administração hierárquica da vida de todos os integrantes da grande *oikos* grega ou *domus* romana.” (RUIZ, 2013)

---

sujeição dos indivíduos às diretrizes do poder estatal. É um círculo vicioso no processo de desativação das subjetividades e manutenção de poderes centralizados e dominadores.

Todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual, o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência.

## **A SUBJETIVAÇÃO E A DESSUBJETIVAÇÃO E GIORGIO AGAMBEN**

A discussão de Agamben traz como base os escritos de Michel Foucault. Toma como ponto de partida as críticas foucaultianas para avançar em suas teses e discernimentos sobre as relações entre o Estado, o sujeito e os dispositivos.

Em Foucault, o disciplinamento produz corpos subservientes, domesticados, dóceis. Mas não, o são assim economicamente, cujos mesmos corpos se fortalecem e são mais úteis ao sistema, ao mercado e do mesmo modo inversamente. Daí que se tornam mais alienados politicamente, porque mais obedientes e comedidos e aptos e ágeis à economia. A restrição controladora e disciplinar no corpo constitui o vínculo entre uma competência ampliada – a produtiva – e o controle social do corpo (FOUCAULT, 2005).

Foucault, assim mostrou como em uma sociedade disciplinar, os dispositivos visam, através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, a criação de corpos manejáveis, porém livres, uma vez que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” de sujeitos no próprio processo do seu assujeitamento (AGAMBEN, 2014).

Agamben (2006), afirmou que o problema da sujeição voluntária converge com os processos de subjetivação similares aos trabalhos de Foucault, cuja pesquisa mostrou que cada processo individual implicaria a imersão em uma rede de relações de poder, ou seja, na microfísica do poder.

Assim, para Agamben os processos de subjetivação – construção dos sujeitos – são tão interessantes quanto os de dessubjetivação. A bipolaridade se apresenta e permanece como ‘campo de forças’ que vão e vem e, por vezes, se chocam. Há uma disputa entre o processo de construção e destruição para a construção do novo ser dessubjetivado.

“[...] sobre qual polo fazer a alavanca para desativar as relações de poder, de que modo fazer jogar a dessubjetivação contra a subjetivação e vice-versa [...]” (COSTA, 2006).

Na linha de Foucault, o dispositivo é, portanto, uma máquina que produz subjetividades, além de ser uma máquina de governo. A verdadeira natureza dos dispositivos no atual contexto capitalista é que estes não agem tanto pela produção de um sujeito quanto por meio de processos que é o de dessubjetivação. O dessubjetivante se faz presente em todo momento de subjetivação.

A subjetivação e dessubjetivação parecem ser indiferentes um ao outro e impedem que um novo indivíduo se reconstrua. Há o bloqueio na reelaboração de um novo sujeito social. Quando alguém é capturado por um dispositivo deixa de ter sua própria autonomia e subjetividade e passa a ser um elemento, descaracterizado politicamente e socialmente, para ser nada mais que um número aos órgãos do Estado (AGAMBEN, 2009, p. 47).

O Estado se apropria da vida, pois precisa fortalecer suas forças produtivas, condição *sine qua non* para a manutenção da carga tributária bem escalonada. Daí a necessidade de gerir bem a vida dos humanos através dos variados modos de controle, tais como: taxa de natalidade, da mortalidade, saúde, segurança, educação, espaços públicos e privados, etc. Daí a ideia da sociedade do controle.

Para além de Foucault, dispositivos assumem a figura de ser mais que meros ‘produtores de sujeitos’ dóceis e amigáveis, mas são inteiramente processos que desqualificam os sujeitos já constituídos socialmente. É a negação do sujeito já constituído, como novo ‘ente’ que quase naturalmente assume novas configurações sociais adequando-se ao poder estatal ‘regulador’ da vida. O indivíduo vai, aos poucos, deixando de ser e de ter uma nova subjetividade, ou seja, autonomia e liberdade, para ir assumindo a ‘identidade’ de outrem, que o controla e o manipula, fazendo o entender-se como aquele que garante e sustenta sua liberdade individual. Assim, quem se deixa capturar por um dispositivo qualquer, não adquire uma nova subjetividade, mas nada mais que somente um número pelo qual pode ser, eventualmente, controlado. Quem passa a noite na frente de um aparelho eletrônico, tal como, a televisão, passa a fazer parte importante de estatísticas de audiência, nada mais (AGAMBEN, 2014, p. 48).

Em síntese, os sujeitos capturados pelos dispositivos são sujeitos

---

que vão, aos poucos, perdendo sua liberdade intelectual e, portanto, também política. Porém, os dispositivos se apresentam como elementos garantidores e oferecedores de liberdade, mas ao certo, estão disfarçados de invenções positivas amigáveis e símbolo de inovação. Por isso, pertencem à classe dos instrumentos de subjetivação e dessubjetivação concomitante. O problema moderno da liberdade poderia encontrar o seu fundamento na natureza incerta da potência.

Para ele, a liberdade como problema nasce justamente do fato de que toda a capacidade de ser, o é também, imediatamente, um poder não, ou seja, toda a potência também traz em si uma impotência. Ele busca em Aristóteles o tratamento sobre o vir a ser para tratar de sua concepção de liberdade, com a diferença que nesse pensador a potência sempre o é de algo a ser realizado, e não potência estática com possibilidade de um ‘não se realizar’.

Ao explicar como ocorrem as transformações na natureza, Aristóteles explica partindo dos conceitos de ato e potência no Livro IX da Metafísica. Ato e potência são modos de ser. Uma coisa já existente, enquanto algo concreto já a é enquanto ato e, ao mesmo tempo, potência de um novo ser. Aquilo que já é algo, o é já realizado, mas ao mesmo tempo, é a potência de um novo ser, é, portanto, devir. Nesse raciocínio, uma árvore, por exemplo, enquanto algo já realizado, é ato do que um dia já foi uma semente. Essa semente era potência dessa árvore. Agora a árvore é ato daquela semente, mas ao mesmo tempo, é potência de um novo ser que virá com o passar do tempo. Potência do carvão, por exemplo (ARISTÓTELES, 2002).

A árvore é, então, ao mesmo tempo, ato da semente e potência do carvão. A árvore contém em si mesma, as propriedades de algo que já foi (as da semente) e do que virá (as do carvão). A potência traz essa capacidade de ser árvore. Nesse caso, a potência da árvore é a sua semente.

Isso nos ajuda no entendimento que todo ser é incompleto, inacabado. É sempre potência de um novo ser, de uma nova substância. Mesmo o ser já realizado. Logo, não há ser absolutamente realizado, completo. Com essa analogia Agamben relaciona o processo de subjetivação e dessubjetivação.

Todo ser tem a capacidade de vir a ser esse algo novo. Se é potência, alguma coisa existe de modo não necessário, mas possível, pois poderá se realizar em ato. A mudança das coisas se dá em

---

consideração a essa relação ato e potência. Algo continua a ser em um modo diferente, como algo realizado, efetivo e continua, ao mesmo tempo, com a capacidade em tornar-se um novo ser (ARISTÓTELES, 2002).

Ao discutir o conceito de potência Agamben chama a atenção para o fato que o objeto em mudança não se acaba quando se passa ao ato ou quando se realiza, mas que se preserva e se mantém na sua estrutura potencial. Um artista, quanto mais executar suas habilidades tanto mais, se conservará e aumentará sua potência artística. O cidadão livre não é quem pode ou não cumprir esse ou aquele ato, mas “[...] quem, mantendo-se em relação com a privação, pode a própria impotência [...]” (AGAMBEN, 2007, p. 07).

Ele afirma que em Aristóteles a liberdade evoca o status de uma condição social muito mais que a experiência da vontade e decisão de um indivíduo. Porém, a potência designa uma caracterização que se remete ao não ser, a um sujeito com direito ou propriedade ainda não revelado, não manifesto.

A potência não se anula após a passagem de potência ao ato, mas permanece potente mesmo após deixar de ser potência e tornar-se ato de sua potência original. Assim, uma potência de não ser pertence de modo originário a toda potência.

[...] será verdadeiramente potente apenas quem, no momento da passagem ao ato, não anular simplesmente a própria potência de não, nem a deixar para trás em relação ao ato, mas fazer com que ela passe integralmente nele como tal, isto é, poder não (AGAMBEN, 2006).

É ato como potência realizada, mas não se desfaz da potência anterior e é, ao mesmo tempo, novo ato, que também o é original e nova potência de um possível novo ato. O novo ato arrasta consigo a potencialidade anterior e mira um novo ato, enquanto é nova potência. O processo de subjetivação identitária passa por processo similar quando se torna novo sujeito no processo de dessubjetivação, mas não deveria desfazer-se enquanto sujeito que é, ou seja, não deveria ser novo ato deixando de ser a potência anterior.

Assim, para Aristóteles toda a potência de ser ou de fazer qualquer coisa é sempre potência de não ser ou de não fazer, pois se não fosse esta característica do ‘não’ a potência já passaria imediatamente sempre ao ato e se confundiria com ele, ou seja, toda potência é ao

---

mesmo tempo em que é potência do contrário de si mesma e é ao mesmo tempo potência de algo. Para Agamben, esta “potência de não” é “o segredo cardeal da doutrina aristotélica sobre a potência, que faz de toda a potência, por si mesma, uma impotência” (AGAMBEN, 2007, p. 13).

Nesta lógica, livre de modo autêntico não é aquele que pode simplesmente realizar esse ou aquele ato, mas aquele que, mantendo-se em alguma relação com a privação, pode a própria impotência. Ao reivindicar a liberdade o homem a faz se afirmando sobre condições de sua própria negação.

## **SEGURANÇA, PROFANAÇÃO E LIBERDADE**

Ao tratar sobre o paradigma da segurança nas atuais democracias liberais, Agamben afirmou que a segurança havia se tornado o ‘paradigma dos governos’, e obviamente, as ações e as estratégias focadas para o controle social iriam repercutir na não liberdade dos sujeitos em sociedade (AGAMBEN, 2004).

Para transformar-se de ideologia cultural em sistema ordenador da vida social o liberalismo precisou resolver a questão da gestão das liberdades individuais. O conceito de liberdade é caro para uma doutrina política que coloca sua importância no processo de liberação dos cidadãos. A liberdade é posta como fundamento da vida social (MILAZZO, 2011).

As restrições da liberdade impostas hoje aos humanos nos países denominados democráticos são bem mais amplas que de vinte anos atrás. O indivíduo é exposto de tal modo, que acaba acostumando-se a viver sob controle e o democrático fica só no conceito, mas não na prática. Mesmo sabedor das possibilidades em transformar-se e atualizar-se como caminho de liberdade social e política, como ato realizado, cada vez mais o cidadão tem consciência de sua impotência e previsibilidade, característica da sociedade democrática e ao mesmo tempo, do controle.

Entra em pauta a questão da segurança pública e a garantia dos direitos constitucionais dos indivíduos. Para Agamben a segurança acabou se tornando um paradigma de governo. O paradigma da segurança mostra-se nos discursos governamentais como prevenção a atentados terroristas ou outros quaisquer, mas que na realidade tem a

função mesmo é do controle a posteriori.

As medidas biométricas, como o controle da retina introduzido na fronteira dos Estados Unidos, do qual, agora se propõe o fortalecimento, herdaram funções e tipologias de práticas introduzidas no século XIX, para impedir a reincidência dos criminosos: das fotos identificadoras às impressões digitais. Mas, parece que esses controles mais que prevenir procuram amenizar suas repetições (MILAZZO, 2011).

As cidades e os espaços públicos são monitorados por câmeras. Assim, um ambiente similar se parece pouco com uma cidade, porém muito mais o interior de uma prisão. “[...] Fica claro que o que se quer é ‘formar cidadãos’ completamente privados de liberdade e o que é pior, que não se deem conta disso” (MILAZZO, 2011).

A participação política torna-se cada vez mais limitada, mais representativa, portanto, menos direta, o que traz o distanciamento maior das decisões políticas e da *pólis* quase como fenômeno natural e normal. O estilo de vida e a diversidade de afazeres acabam por ocupar, em comprometer as mentes e os corpos, até os mais disciplinados também na vida democrática.

O monitoramento dos espaços públicos por câmeras acaba assemelhando as cidades a grandes prisões que supervisionam os passos de seus internatos. A sugestão de algumas empresas seguradoras é que os dispositivos de controle sejam instalados nas escolas para acostumar cada indivíduo, desde cedo, às regras e processos de controle.

Desse modo, há a tentativa de acostumar e formar os cidadãos à privacidade de sua liberdade, o que leva o indivíduo a não se dar conta do aprisionamento criado e mantido pelo sistema.

Quanto à liberdade humana, está intrincada com as questões éticas. A luta ética a é, não pelo cumprimento da norma existente ou pela realização de alguma essência humana, mas essencialmente, pela liberdade humana; luta para experimentar a existência humana como possibilidade ou potência, potência de ser e de não ser impotência (AGAMBEN, 2007).

O processo de libertação do sagrado, para Agamben, consiste, na mesma medida, na busca da profanação. A profanação pressupõe o sagrado (*sacer*), “[...] o ato de retirar do uso comum. Profanar significa, assim, tocar no consagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado” (AGAMBEN, 2007, p. 9). A profanação passa a ser ato político para

---

libertar o homem da asfixia consumista em que está envolvido. Não apenas, do poder estatal controlador. Assim, a profanação significa “[...] tirar do templo onde algo foi posto, ou retirado inicialmente do uso e da propriedade dos seres humanos [...]” (AGAMBEN, 2007, p. 8).

Em Foucault a biopolítica refere-se ao dia a dia da vida biológica dos humanos, isto é, a partir do século XVIII, a vida biológica vai se tornando objeto da política. Passa a ser produzida, administrada, controlada (FOUCAULT, 2008). Biopolítica é aquele poder de dominar a vida, matá-la, garantir sua saúde, o poder de gerenciá-la, com capacidade de acompanhamento e controle de todo o seu desenrolar. É então: “[...] um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (FOUCAULT, 2012, p. 148). Em Agamben a biopolítica é o exercício da politização da vida biológica.

Na sua análise sobre biopolítica Agamben resgata a visão da Grécia antiga na qual, havia a distinção *entre zoé*, que significa a vida nua, natural e privada no lar, e a *bíos*, vida social, da linguagem, da que lidava com a ética, política e questões públicas. Na modernidade desaparece a distinção entre essas duas formas de vida. O que era próprio da política passa a fazer parte da vida do lar e, inversamente, a política começa a se ocupar da vida como fato biológico (SOUZA, 2014). Em Agamben, a noção de biopolítica está mais centrada na politização da vida, que era apenas *zoé* na Grécia antiga. Essa torna-se fundamental nos processos e dinâmicas da política na modernidade.

A corporeidade está imbricada nas ideologias presentes contextuais e arraigada nos domínios e controles estatais, burocratizado e todo elaborado para esse fim. O corpo está condicionado, no contexto sócio-político e cultural. Nesse contexto Agamben discute a relação da vida com o papel e a existência do Estado, especialmente trazendo a relação da biopolítica, biopoder e a corporeificação alienada.

Para Agamben o novo modelo sob a ordem militar instituída pela guerra ao terrorismo tem um significado biopolítico bem apresentado sendo o de revelar o dispositivo pelo qual o direito se refere à vida.

Em o Reino e a Glória Agamben discute a secularização e as relações entre política e sacralidade nas humanidades em geral. Ao efetuar profunda crítica ao poder político moderno Agamben afirma que os teólogos católicos ao defenderem a questão da interferência da providência na vida das pessoas e da forma como esta exerce seu

---

governo estavam, na verdade, discutindo política. Quando os teólogos trataram da questão da graça discutiam em que medida a providência obriga as criaturas racionais e, em que sentido, estas permanecem livres em relação à graça que recebem. “[...] O governo providencial do mundo é resultado de um difícil equilíbrio entre a ação do governante (a graça, em suas diferentes figuras) e o livre-arbítrio dos indivíduos governados” (AGAMBEN, 2011, p. 283).

Agamben tratou das disputas entre os jesuítas e jansenistas<sup>3</sup> quanto à graça recebida da providência e afirma que se aceitarmos a posição de Jansênio, isto é, que a graça é sempre eficaz e, por isso, é invencível, esta destruiria a liberdade dos homens e transformaria a ação da providência em um governo absoluto e impenetrável.

O aspecto religioso é aquele que traz em si uma dimensão dispositiva quando subtraem coisas, lugares, animais e pessoas do seu uso e lugar comum e as transfere para uma esfera a parte, totalmente separada, alienada de seu lugar original. Não pode existir religião sem separação, porém, toda separação conserva em si um núcleo genuinamente religioso.

Este processo de ‘controle’ dissimulado vai se manifestando nos rituais hodiernos das criações culturais e tradições, cuja resposta é certamente a dessubjetivação e a perda paulatina da liberdade, que muitos acreditam e defendem que precisamos manter e sustentar certas tradições, porque estas mantêm o grupo dos indivíduos coesos. Cabe aí uma reflexão mais aprofundada se este propósito, aproveitando as defesas de Agamben, é legítimo e deve permanecer.

Faz-se necessário contemplar o sacrifício em trazer ou resgatar a vida do sagrado através do processo de profanação. Na religiosidade o sacrifício tem ‘garantido’ a passagem do estado profano da vida ao sagrado. Mas, o que foi sacralizado pode ser profanado.

---

<sup>3</sup> O jansenismo é um movimento multiforme que exerceu influência na vida da Igreja no século XVII, a partir de 1640, aproximadamente, deixando resquícios na dogmática, na moral e na espiritualidade, aos quais acrescentam-se interferências políticas. O nome vem de sua origem nas ideias do bispo de Yprès, Cornelius Jansen. O Jansenismo era uma versão modificada do calvinismo, que por sua vez se baseia na teologia de Agostinho de Hipona Lexicon. JANSENISMO. 2010. Disponível em: <<https://bip.blogs.sapo.pt/171436.html>>. Acesso em: 20 maio 2018, p. 407.

---

Só será possível a compreensão da biopolítica do Estado moderno dos últimos séculos se “[...] esquecemos que em seu fundamento não está o homem como sujeito político livre e consciente, mas, antes de tudo, a sua vida nua” (AGAMBEN, 2010, p. 125).

Segundo o professor Ruiz (2013), o termo *oikonomia* traz em si a significação teológica que assumiu nos primeiros séculos da era cristã, porém, traz também seu sentido originário de ser ‘administração da vida’. A *oikonomia* teológica, portanto, arrasta a concepção que se articula em torno das questões da vida social e política, especialmente da liberdade humana e do plano divino.

Em grande parte, estas são questões originárias da economia moderna. E não diferente a *oikonomia* teológica se colocou como ponto central “[...] a necessidade de compatibilizar o plano da salvação de Deus sobre o mundo (*oikonomia*) com o respeito à liberdade humana e a sua natureza de ser livre” (RUIZ, 2013). Na economia política também há a mesma preocupação, a saber, se é possível à governabilidade no respeito aos desejos da população. Em relação à economia política ele afirma:

Esta manteve o marco teórico da teologia econômica do governo mudando Deus pelo Estado ou mercado. A questão da *oikonomia* teológica de como Deus pode governar o mundo respeitando a liberdade das pessoas, se transfere literalmente para a economia política que se pergunta como governar as pessoas a partir da sua natureza. Ou seja, como governar os desejos das pessoas, as aspirações das sociedades, os medos, ansiedades, gostos, expectativas, anseios, esperanças das populações. Governar, para a economia política moderna, é governar a liberdade dos outros. Isso significa saber administrar a sua vontade e dirigi-la a metas pré-estabelecidas. Essa é a boa arte de governo da economia política (RUIZ, 2013).

O que está em jogo é a questão da liberdade humana em relação à governança estatal. O Estado se põe como deus dos humanos, pois tem o controle, cria o regramento, determina as ações e quer determinar a natureza das individualidades. A divina providência, na visão religiosa, assume o controle de aspectos da vida. Os dispositivos das sociedades de controle se justificam socialmente por fazer parte das técnicas de eficiência institucional estabelecidas (RUIZ, 2013, p. 4). O Estado assume esse controle a partir da economia política e de técnicas de governo de forma kantiana, isto é, universalizando as práticas e

---

comportamentos, pelo monismo jurídico.

A dificuldade em trabalhar com a liberdade e calibrá-la no seio social exigiu do que Agamben chama de ‘teologia econômica’.

A *oikonomia* teológica é a base da economia moderna, uma vez que desenvolve formas de controle da vida humana. Cabe ao humano o exercício da profanação.

Sobre o controle das vidas humanas, fica a reflexão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O poder político e suas configurações no ocidente têm herdado o aspecto sacro da religiosidade. Tendo ocorrido uma transferência da esfera sacra à política. O mesmo funcionário técnico-administrativo que assume determinada função em órgãos do Estado apresenta traços e características sagradas do mundo religioso. Isso quer dizer que as entidades estatais se põem, por seus representantes, como algo metafísico, transcendente, quase inquestionável e sob o comando de forte poder de imposição e sacralidade dogmática (inquestionável).

O humano ocidental vive, de certo modo, ‘alienado’ no meio político acreditando ser atuante no processo de construção de seu ser social através do processo democrático de participação política, porém, na realidade pouco sabe e menos ainda participa das decisões e saberes quase intocáveis dos agentes do Estado.

Para Agamben, a atuação política não se realiza plenamente, uma vez que a atividade cidadã acaba sendo desvirtuada por aqueles que deveriam o representar, especialmente em relação ao sistema político.

A democracia representativa, se não fiscalizada e bem acompanhada não vai além de ser processo político de controle, ou seja, *oikonomia* da vida privada.

Ao constituir-se no social a individualidade do humano vai entremeando-se nos aspectos ritualísticos e metódicos da organização social e acaba por passar pelo processo de descaracterização ou dessubjetivação ao participar do processo de subjetivação.

Concluímos que o processo de subjetivação é, ao mesmo tempo, o processo constante do ‘ser não sendo’, ou seja, dessubjetivação através da programação política especial em que os indivíduos estão

submetidos.

O gesto pela libertação precisa-se o exercício do ‘reflexionar’ para construir uma prática de liberdade, uma práxis e uma ética que não se reduza à individualidade e à intensificação das relações dessubjetivantes.

Para Agamben o dispositivo original, graças ao qual, o direito se refere à vida e a inclui, por meio de sua suspensão de seus direitos constitucionais, dessubjetiva e subjetiva, porém, não com atenção à dignificação e liberdade humanas.

A imposição da exceção através da continuidade como regra acaba tirando os direitos fundamentais e tornando-se política de governo em vários países ocidentais. O governo estatal acaba exercendo seu governo através de decretos e, portanto, ferindo o princípio básico da democracia – a saber – a liberdade de ir e vir, de expressão e de conquistas dos direitos mais básicos.

Enquanto também, que nos momentos de representatividade, elaboração e fiscalização legal, os representantes do povo subvertem a lógica original, ou seja, com fito ao bem comum, para atendimento a interesses distintos do coletivo.

Em relação aos dispositivos, são difundidos e interpenetram em todos os âmbitos da vida, tanto mais o governo se depara diante de um elemento que ele tem dificuldade em captá-lo, tornam-se inapreensíveis. Neste horizonte faz-se necessária com urgência a profanação dos dispositivos, ou seja, dar lugar à restituição de seu lugar comum, deixando de ser capturado e separado. E como fazê-lo?

Desse modo o exercício deliberativo da participação política e a necessidade premente da ressignificação das instituições e sistemas democráticos são urgentes, assim como; a dessacralização da burocracia estatal. A consciência crítica, cuidadosa e reflexiva se faz premente. O exercício do debate, da exposição das ideias, das argumentações e superações das falácias são alguns passos iniciais necessários.

## **REFERÊNCIAS**

AGAMBEN: a democracia é um conceito ambíguo. Entrevista com Giorgio Agamben. Atenas, 17 nov. 2013. Publicada em italiano no

---

Doppiozero em março de 2014. Trad. Selvino J. Assmann. Blog da boitempo. Disponível em:< <http://blogdaboitempo.com.br/2014/07/04/agamben-a-democracia-e-um-conceito-ambiguo/>> Acesso em: 20 ago. 2014.

AGAMBEN, Giorgio. A potência do pensamento. **Revista do Departamento de Psicologia**. UFF. Vol.18, n.1 Niterói Jan./Jun. 2006. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232006000100002>> Acesso em: 15 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Bartleby, escrita da potência. Editora Assírio & Alvim: Lisboa, 2007.

\_\_\_\_\_. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **O estado de exceção como paradigma de governo**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapeco: Editora Argos, 2009.

\_\_\_\_\_. **O que é um dispositivo?** e o amigo. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Editora Argos, 2014.

\_\_\_\_\_. **O que é um dispositivo**. Ilha de Santa Catarina - 2. semestre de 2005. Tradução: Nilceia Valdati. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/12576-38793-1-PB.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **O reino e a glória**: uma genealogia teológica da economia e do governo. Tradução Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Profanações**. Tradução e apresentação Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial. 2007. Disponível em: <<http://copyfight.me/Acervo/livros/AGAMBEN, Giorgio%20-%20Profanacoes.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

---

BARBOSA, Luiz Fernando. **O que é Contemporâneo? E Outros Ensaios, de Giorgio Agamben.** Disponível em: <[http://hotsites.vitoria.es.gov.br/revista/sites/default/files/resenha\\_ano1\\_n1\\_ensaios\\_agamben.pdf](http://hotsites.vitoria.es.gov.br/revista/sites/default/files/resenha_ano1_n1_ensaios_agamben.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

COSTA, Flavia. Entrevista com Giorgio Agamben. **Revista do Departamento de Psicologia.** Rev. Dep. Psicologia, UFF vol.18 no.1 Niterói Jan./Jun. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232006000100011>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 22ª reimpr. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MILAZZO, Fabio. **Segurança e democracia liberal:** o parecer de Agamben. Sopro 45: Panfleto Político Cultural. Fev. 2011. Entrevista de Giorgio Agamben concedida a Andrea Cortellessa. Tradução de Elysa Tomazi. Disponível em: <<http://www.culturaebarbarie.org/sopro/outros/entrevistaagamben.html>>. Acesso em: 19 ago.2014.

RUIZ, Castor Bartolomé. Giorgio Agamben, genealogia teológica da economia e do governo. 2013. **Revista do Instituto Humanitas da UNISINOS.** Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4862&secao=413](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4862&secao=413)>. Acesso em: 23 ago. 2014

SOUZA, Helder Félix Pereira de. A perspectiva biopolítica de Agamben. **Revista Eletrônica Direito e Política.** Itajaí, v.9, n.1, 1º quadrimestre de 2014. Disponível em: <[www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica)> Acesso em: 15 maio 2018.

STYZEI, Marco Gérard Skinner. **A vida política no estado de exceção**. Trabalho publicado nos Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em Brasília – DF nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2008. Disponível em: <[http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasil/18\\_858.pdf](http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasil/18_858.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

VEIGA, Itamar Soares. Viventes, dispositivos e os processos de subjetivação segundo Agamben. **Revista de Filosofia**. Vol. 13, n. 1, junho/ 2016. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/griot/images/vol13-n1/25.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.

---

**RELATO DE EXPERIÊNCIA:  
CASOS DE ENSINO COMO FOMENTO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM – RELATO DE EXPERIÊNCIA NO  
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

*Cases of Teaching as a Promotion of Teaching-Learning - Experience  
Report in the Course of Administration*

*Cátia Eli Gemelli<sup>1</sup>  
Geneia Lucas dos Santos<sup>2</sup>  
Adriana Paz Nunes<sup>3</sup>*

*Recebido em: 14 maio 2018  
Aceito em: 24 maio 2018*

**RESUMO**

As reflexões sobre a qualidade do ensino em Administração no contexto brasileiro destacam a utilização de ferramentas e metodologias que possam contribuir para a formação de um profissional mais autônomo e preparado para a realidade a ser vivenciada no mercado de trabalho; um dos principais objetivos do método do caso é expor aos alunos os processos decisórios e dilemas que os profissionais de Administração vivem diariamente. Este estudo aborda a utilização de casos de ensino como forma de promover o ensino-aprendizagem atentando sobre as vantagens, os limites e as possibilidades de adaptação do uso deste método no ensino em Administração. Apresenta uma breve discussão teórica sobre o tema que foi abordado em sala de aula. Espera-se contribuir para o avanço na discussão sobre o tema, destacando a

---

<sup>1</sup> Cátia Eli Gemelli. Doutoranda em Administração (UFRGS/PPGA/Gestão de Pessoas). E-mail: [catia.gemelli@osorio.ifrs.edu.br](mailto:catia.gemelli@osorio.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Geneia Lucas dos Santos. Doutoranda em Administração (UFRGS/PPGA/Gestão de Pessoas). E-mail: [geneialucas@gmail.com](mailto:geneialucas@gmail.com).

<sup>3</sup> Adriana Paz Nunes. Mestranda em Educação (UFRGS/ PPGEDU). E-mail: [adriana.paz.nunes@hotmail.com](mailto:adriana.paz.nunes@hotmail.com).

necessidade do desenvolvimento de novos casos de ensino, com foco em organizações brasileiras, apresentando situações de tomada de decisão em equipe e com diferentes perfis de profissionais como protagonistas.

**Palavras-chave:** Casos de ensino. Ensino-Aprendizagem. Aprendizagem ativa.

### ABSTRACT

The reflections on the quality of teaching in Administration in the Brazilian context highlight the use of tools and methodologies that can contribute to the formation of a more autonomous professional prepared for the reality to be experienced in the labor market; one of the main objectives of the case method is to expose the students to the decision-making processes and dilemmas that the professionals of Administration live daily. This study addresses the use of teaching cases as a way of promoting teaching-learning, considering the advantages, limits and possibilities of adapting the use of this method in teaching in Administration. It presents a brief theoretical discussion about the topic that was approached in the classroom. It is hoped to contribute to the advancement in the discussion on the subject, highlighting the need to develop new teaching cases, focusing on Brazilian organizations, presenting decision-making situations in team and with different profiles of professionals as protagonists.

**Keywords:** Teaching cases. Teaching-Learning. Active learning.

### INTRODUÇÃO

O método do caso de ensino tem sido considerado um alicerce no ensino em Administração, apoiando as teorias da aprendizagem. Sua utilização remonta ao período de meados do ano de 1908, quando iniciou como uma ferramenta de ensino nos cursos de direito da *Harvard Business School*, instituição que ainda divulga fortemente o método nos dias de hoje. Entende-se por método do caso de ensino quando uma determinada situação real é discutida abertamente com a participação de acadêmicos, sendo observada de vários ângulos, com intenção de fornecer soluções ou recomendações ao caso (ROESCH,

---

2007; MESNY, 2013).

É uma estratégia educacional cujo intuito é levar os estudantes a refletirem sobre tais situações, podendo envolver a tomada de decisões, não restringindo seu uso a um único caso e podendo haver várias abordagens, desde que isso seja considerado no planejamento da aula (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

O método de caso de ensino é reconhecido como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa. Segundo Gudwin's (2013):

[...] na aprendizagem ativa, entende-se que o aluno não deve ser meramente um "recebedor" de informações, mas deve se engajar de maneira ativa na aquisição do conhecimento, focando seus objetivos e indo atrás do conhecimento de maneira proativa.

Neste sentido, em uma aprendizagem ativa o aluno assume o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Seja em uma resolução em grupo ou individual, o caso de ensino deve propiciar um processo de descobrimento.

O aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem implica em uma prática reflexiva por parte do docente, no que se refere ao sentido construtivo da prática reflexiva. Becker (2010, p. 18) situa o professor como aquele que:

[...] não apenas ensina, mas reflete sobre os resultados de suas ações didático-pedagógicas. [...] E, sobretudo, o retorno, verdadeiro *feedback* que faz sobre o próprio ensino, modificando-o, às vezes de forma radical.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo fazer um relato de experiência sobre a prática docente, por meio da apresentação de recursos pedagógicos utilizados na disciplina de Ensino-Aprendizagem em Administração, no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS).

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Este relato de experiência é resultante de atividades dos autores

---

e alunos do Programa de Pós-graduação em Administração da UFRGS. Essas práticas docentes são oriundas das atividades desenvolvidas na disciplina de Ensino-Aprendizagem, que objetivou o uso de metodologias ativas, baseadas nas teorias estudadas para discussão, montagem e execução do plano de aula. O tema abordado foi a prática docente através do uso de casos de ensino. As ferramentas pedagógicas utilizadas foram: Textos, imagens, dramatização e casos de ensino.

Para fomentar o debate foram formuladas questões a partir da literatura, sendo elas:

- A partir dos textos, enquanto docente, quais critérios vocês observariam para selecionar um caso de ensino e utilizá-lo em suas disciplinas?
- Como um caso de fracasso pode contribuir para a construção de conhecimento, já que na maioria das vezes as análises são sobre casos de sucesso?
- Os textos trazem que a educação não deve se ajustar ao mercado, mas sim promover a formação voltada para a humanização, como lidar com essa questão na prática?
- Iizuka (2008) aponta ainda outros desafios vivenciados pelos docentes que desejam utilizar casos de ensino como ferramenta pedagógica que possibilite maior protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, sendo elas: tamanhos das turmas de alguns cursos de Administração com salas de aula com mais de 50 alunos (às vezes chegando a mais de 100 alunos por turma); estudantes oriundos de um ensino médio precário ou que retornou à escola após anos sem estudar; e estudantes com dificuldades de leitura e escrita, raciocínio analítico e postura crítica. Como superar esses desafios?
- Os autores observaram uma grande dificuldade em encontrar casos de ensino que exemplifiquem situações organizacionais brasileiras. Por que isso acontece e quais as implicações no uso desta ferramenta pedagógica?

Como um dos principais objetivos do uso de caso de ensino em sala de aula é proporcionar ao aluno o papel de protagonista no seu processo de aprendizagem, deslocando-o do papel passivo de apenas ouvinte, o grupo trouxe uma proposta de uso o caso de ensino dramatizado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar a aula, buscou-se fazer uma conexão com a aula anterior da turma, para então iniciar as atividades planejadas. Desta forma o tema abordado na última aula foi sobre o uso da fotografia como ferramenta de ensino-aprendizagem. Começou-se as atividades com diversas figuras expostas no centro da sala e cada participante deveria escolher aquela que representasse o tema “ser professor” ou “eu enquanto docente”. Após a escolha das imagens os participantes realizaram uma colagem e, em uma roda de conversa, expuseram que mensagem buscaram emitir. As diferentes escolhas e, principalmente, as diferentes interpretações dadas às imagens selecionadas proporcionaram o debate acerca de como as experiências vivenciadas nos trazem distintas formas de ler o mundo e como isso está fortemente presente em sala de aula e deve ser considerado no momento de aplicação de uma ferramenta de ensino-aprendizagem.

Após a dinâmica de introdução da aula, passou-se para a discussão dos artigos selecionados sobre o tema, a partir das questões formuladas e já citadas. Destacou-se na discussão a preocupação em não limitar as possibilidades dos alunos. Ainda abordando a dinâmica do início da aula, os participantes refletiram que muitos casos de ensino apresentam uma única solução como correta, reduzindo as interpretações que poderiam ser desenvolvidas, bem como outras ideias de soluções para o problema apresentado.

Após o intervalo a turma foi organizada em círculo e no centro alguns voluntários sentaram-se formando uma “mesa de reunião”. Um caso de ensino que trata do processo de comunicação empresarial foi transformado em uma pequena peça de teatro e cada um dos voluntários recebeu um personagem, bem como as suas falas. Foi disponibilizado um tempo para a leitura da peça e rápido ensaio da fala de cada personagem. Após o caso de ensino foi dramatizado, com o narrador orientando as falas dos personagens e ilustrando os acontecimentos. Encerrada a encenação, abriu-se um espaço para discussão sobre o caso de ensino encenado e, posteriormente, sobre como outros casos de ensino podem ser transformados em cenas ilustrativas.

Solicitou-se aos participantes uma avaliação das atividades propostas, que destacaram os seguintes pontos:

- Houve maior participação dos alunos: na dramatização do caso de

ensino os alunos tornam-se realmente protagonistas do processo, precisando compreender o contexto para encenarem suas falas/personagens. Como a participação é voluntária, eles escolhem participar da experiência que contribui também para o desenvolvimento da sua comunicação e trabalho em equipe. Mesmo os alunos que não se voluntariam acabam se envolvendo ao acompanharem e incentivarem os colegas, e são puxados para a discussão ao final da encenação.

- Maior dinamicidade: a dramatização do caso torna seu estudo muito mais dinâmico do que a tradicional leitura e discussão em sala de aula. Além disso facilita a aprendizagem nos casos dos alunos que possuem dificuldade na leitura e interpretação de textos e que dispersam a atenção com facilidade no caso de textos longos.

Ao final das atividades realizou-se uma discussão na qual os participantes destacaram que a utilização de casos de ensino como ferramenta de ensino aprendizagem em Administração, além do que já foi mencionado, também proporciona ao docente aprendizado, pois cada turma trará novas experiências, discussões, enriquecendo os casos já trabalhados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma das vantagens mencionadas na discussão em grupo refere-se à possibilidade que esta ferramenta apresenta no sentido de aproximar a realidade empresarial dos discentes, ou seja, a aproximação entre a teoria e a prática. Em casos onde a instituição de ensino não possui recursos para propiciar visitas técnicas, ou a participação de alguns alunos não é possível por seus compromissos de trabalho, os casos de ensino ajudam a ilustrar diversos contextos organizacionais.

Quanto aos aspectos críticos, a discussão abordou principalmente a necessidade de adaptação da ferramenta, levando em consideração as características locais, principalmente, em cidades pequenas ou distantes das regiões metropolitanas, e as condições institucionais existentes nas IES brasileiras.

Em situações de sala de aula de 50 ou até 80 alunos a utilização de casos de ensino requer a atenção do docente e pode comprometer os resultados na utilização da ferramenta. Além do tamanho das turmas, outro desafio apontado na discussão foi o baixo interesse dos alunos por metodologias que exigem maior participação, fugindo da lógica passiva

---

da educação bancária.

A escassez de casos onde há a presença de mulheres e de situações que envolvem a tomada de decisão em equipe, envolvendo os diversos níveis hierárquicos é mais uma limitação apontada no debate. Outra evidência apontada pelo grupo de discussão refere-se a pouca disponibilidade de material em língua portuguesa.

Importante que o docente avalie os resultados do seu trabalho em sala de aula, pois além do cuidado na seleção do caso de ensino, cabe ao docente estar sempre aberto para novas descobertas, aproveitando a oportunidade de ampliar suas visões, a partir das novas soluções e caminhos que surgem a cada discussão de um caso de ensino em diferentes grupos de alunos.

Sugere-se que cada vez mais novas metodologias ativas sejam utilizadas e que os resultados obtidos possam fornecer maiores subsídios aos docentes para suas práticas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BECKER, FERNANDO. **Educação e construção do conhecimento**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

IKEDA, A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.; CAMPOMAR, M. A tipologia do método do caso em Administração: usos e aplicações. **O&S**, v.12, n.34, 2005, p. 141-159.

IIZUKA; E. S. **O Método do Caso de Harvard**: Reflexões Sobre sua Pertinência ao Contexto Brasileiro. EnANPAD, 2008.

GUDWIN, Ricardo. **Aprendizagem Ativa**. Disponível em: <<http://faculty.dca.fee.unicamp.br/gudwin/activelearning>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

MESNY, A. *Taking stock of the century-long utilization of the case method in management education*. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, n.30, p.56-66, 2013. (críticas)

ROESCH, S. Notas sobre a construção de casos para ensino. **RAC**, v. 11, n.2, p. 213-234, 2007.

---

**RESENHA:**  
**(ECO)FORMAR FORMADORES**

*Vera Lúcia Simão<sup>1</sup>*

*Recebido em: 30 abr. 2018*

*Aceito em: 30 jun. 2018*

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S.; SILVA, A. R. **Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica:** uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Regional de Blumenau - FURB, 2016. 90 p.

Os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) nos remetem a uma reflexão atenta e criteriosa no que tange à educação. Neste sentido, esta obra apresenta experiências de ensino na educação básica, motivadas por um processo de formação continuada de professores norteadas pelos pressupostos teóricos-metodológicos da criatividade, da ecoformação, e da transdisciplinaridade. Trata-se de um produto educacional resultado de uma investigação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Matemática da Universidade Regional de Blumenau-FURB. O livro está organizado em quatro capítulos que juntos, conduzem o leitor a uma fácil compreensão dos processos de formação continuada. No capítulo três, Pukall (2016), Silva (2016) e Silva (2016) apresentam um guia didático de atividades de ecoformação para educação básica, sugerindo um roteiro com estratégias e ações voltadas a uma educação integral e globalizada, “para *esperançar* professores de uma educação inovadora”. Este roteiro, aponta caminhos para uma educação contextualizada, *a partir*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona-UB; Docente no Centro de Ciências da Educação Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB); Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas (GPFORPE); Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC FURB – RIEC ECOFOR). E-mail: [vsimao2@gmail.com](mailto:vsimao2@gmail.com).

*da vida e para vida.*

No capítulo, intitulado “Inquietudes e motivações para a formação continuada de professores da escola sustentável e criativa”, as autoras discorrem sobre a escola e seu processo pedagógico e sua contribuição na ampliação na tomada de consciência dos acerca da sustentabilidade. A escola passou por muitas transformações, mas a construção do Projeto Escola Sustentável e as certificações como Escola Criativa pela Rede Internacional de Escolas Criativas<sup>2</sup> (RIEC) e como Escola Inovadora e Criativa pelo MEC possibilitaram essa transformação.

Sobre Projeto Escola Sustentável, as autoras descrevem como surgiu o projeto, em decorrência da visita ao Instituto de Permacultura e Escolas do Cerrado – IPEC, localizado na cidade de Pinenópolis no estado de Goiás. Com essa visita, os gestores e professores pensaram em reorganizar os espaços escolares de maneira sustentável. Na sequência, relatam uma série de ações adotadas pela escola, a começar com uma *Café de Ideias*, no qual, pessoas de diferentes segmentos fizeram parte dos encontros e, num deles, acordaram com a secretaria de educação a contratação uma professora articuladora para coordenar o Projeto da Escola Sustentável. Mais tarde, a professora articuladora, foi convidada a fazer parte do PIBIB<sup>3</sup> como supervisora do subprojeto Educação Ambiental, sendo a chave da entrada da universidade na escola.

Para formar cidadãos criativos e comprometidos, Pukall (2016), Silva (2016) e Silva (2016) sugerem que a escola tenha um papel fundamental na sua formação, que possam identificar problemas da sua realidade e solucioná-los por meio do que aprendem.

No capítulo, intitulado “Ecoformação e criatividade como princípios norteadores da prática docente”, as autoras chamam a atenção para o modelo de formação continuada de professores, como algo estagnado e distante da realidade em que a escola está inserida. Entendem que a escola é um espaço formativo, no qual, os professores

---

<sup>2</sup> Red Internacional de Escuelas Creativas - RIEC com sede na Universidade de Barcelona, atuante em nove países da Europa e América Latina. A RIEC FURB trabalha na formação inicial e continuada de professores e está conveniada à RIEC.

<sup>3</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

---

procuram por práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito colaborativo e da transformação do estudante na construção do conhecimento.

Para tanto, propõe uma formação docente a partir da transdisciplinaridade que se converte em ecoformação, isto é, integrada com a vida. Abordam neste capítulo, a *autoformação (relação consigo mesmo)*, a *heteroformação (relação com o outro)* e a *ecoformação (relação com o meio ambiente)*<sup>4</sup> como elementos determinantes em uma formação continuada transdisciplinar.

Contudo, apresentam como a proposta metodológica os PCE, criada por Torre e Zwierewicz (2009), que propõe um trabalho que desenvolve a criatividade e respeita a individualidade de cada sujeito (PUKALL; SILVA; SILVA, 2016, p. 32).

No capítulo, intitulado, “Guia didático de atividades de ecoformação para a educação básica baseada nos princípios da criatividade: os PCE em ação na escola”, as autoras descrevem as finalidades anunciadas nos capítulos anteriores, para a educação básica. Chamam atenção, na questão da necessidade voltada à formação dos profissionais que trabalham na escola e pela importância do envolvimento de todos para que essa transformação aconteça. Ao escolherem trabalhar com projetos, como prática criativa e inovadora, assumiram um trabalho de construção coletiva, partindo dos interesses dos estudantes e professores.

O Projeto Criativo Ecoformador (PCE) busca um referencial metodológico criativo e com base em um ensino a partir da vida para vida. Como diferencial, este relaciona a cognição, a emoção e a ação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. As autoras descrevem as características que valorizam a cognição<sup>5</sup>, descritas como, tomar consciência, analisar a realidade,

---

<sup>4</sup> PINEAU, G. Estratégias Universitárias de Investigação Transdisciplinar em Formação. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Triom, 2008, p. 87-112.

<sup>5</sup> TORRE, Saturnino de la.. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: insular, 2009. p.55-69.

---

problematização, estabelecer metas, *sentipensar*. Apresentam também, os organizadores conceituários do PCE, conceituando epítome, legitimação teórica e pragmática, perguntas geradoras, metas, eixos norteadores, itinerários, coordenadas temporais, avaliação emergente, polinização.

Observa-se que, ao descrever as etapas do PCE, é dada oportunidade aos professores, estudantes, gestão, comunidade, mais do que um ensino linear. É construído um processo de ensino e de aprendizagem ecoformador e transdisciplinar.

No capítulo intitulado, “Experiências pedagógicas com projetos criativos Ecoformadores”, as autoras apresentam nove PCE desenvolvidos com os estudantes da educação infantil, anos iniciais e anos finais. As temáticas dos PCE abrangeram diferentes temas como, Zooplantas; Álbum dos Animais; Florecer; De Bicho nas Cantigas; Plantando e Encantando; Natureza; Nossa Mãe e Irmã; Biomas e Minecraft; Horta Geométrica Suspensa e Minha Escola, Minha Vida. Todos os projetos colocaram o estudante como protagonista dos processos de aprender, promovendo uma educação voltada para a vida e próxima a sua realidade.

Por fim, Jeane Pukall, Vera Silva e Arleide Silva dão ênfase ao ensino contextualizado, global, criativo e ecoformador. Ao abordar, a formação continuada de professores, as autoras deram ênfase a formação contextualizada. A contribuição da metodologia do PCE em uma (Eco)formação continuada, elevou os processos de formação. Foram além, ampliaram conceitos, mexeram com suas certezas, desconstruíram concepções. O professor tornou-se formador, ao mesmo tempo, em que se constitui professor. (Eco)formar é preocupar-se com o professor como um ser integral, conectado com o meio e com os outros (PUKALL; SILVA; SILVA, 2016, p. 82).

A obra aborda de maneira muito inovadora a formação continuada de professores. Destaca a construção e transformação da prática pedagógica por partir da realidade em que a escola e os estudantes estão inseridos. Ao longo dos capítulos, encontramos vários autores que fundamentam conceitos, ideias, apontam caminhos e possibilidades metodológicas. Os exemplos práticos são o ponto forte desta obra, por promoverem a compreensão e entendimento do PCE na prática. É um livro fácil de compreender, leve, instigante, interessante e esclarecedor. Este produto educacional nos convida, a história revela-

---

se e a vida acontece.