

# Kur'ytyba

Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba – ISSN 2175-9243

ANO III Nº1 – Out / 2011





### Ficha Catalográfica

KUR'YT'YBA. Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba. Ano III,  
Nº3, Out/2011 –  
Colégio Militar de Curitiba – 136p;

Coordenação Geral Raul Kleber de Souza Boeno. Curitiba: Colégio  
Militar de Curitiba, 2011.

il., fig., tab

Anual

Editor: Raul Kleber de Souza Boeno

Inclui bibliografia

ISSN 2175-9243 (broch)

1. Ciências Exatas. 2. Educação. 3. Filosofia. 4. História. 5. Literatura. I.  
Colégio Militar de Curitiba



# *Revista Kur'Yt'Yba*

Ano III – Nº 3 – Out/2011

**Publicação Pedagógica do Colégio Militar de Curitiba**

**Cel Inf André Germer**

**Comandante e Diretor de Ensino do Colégio Militar de Curitiba**

## **Conselho Editorial 2011**

Cel QMB Jorge Luiz Ribeiro Martins

Maj Cav Raul Kleber de Souza Boeno

Cap QCO Mirian Miranda Gabilan

1º Ten QCO Renate Kottel Boeno

Profª. Drª. Cláudia Regina Kawka Martins

Profª. Ms. Ana Maria Cordeiro Vogt

## **Conselho Consultivo 2011**

(Pareceristas ad hoc)

Profª. Drª. Anna Stegh Camati - UNIANDRADE

Profª. Drª. Cláudia Regina Kawka Martins - CMC

Profª. Drª. Cleybe Vieira - PUC/PR

Profª. Drª. Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau - PUC/PR

Prof. Dr. Eduardo Borba Neves - UNIANDRADE

Profª. Drª. Glaucia da Silva Brito - UFPR

Prof. Dr. Jair Antonio de Oliveira - UFPR

Prof. Dr. Jose Antonio Vasconcelos - USP

Prof. Dr. José Antônio Peres Gediel – UFPR

## **Editor**

Maj Cav Raul Kleber de Souza Boeno

Revisão de Língua Portuguesa – Profª. Ms. Maria Terezinha Knabben

Capa - 1º Ten OTT Jefferson Zimmermann Marcondes de Oliveira



## ***Apresentação***

*O Colégio Militar de Curitiba, dando continuidade ao trabalho iniciado em 2009, publica o terceiro exemplar de sua revista científica **Kur'Yt'Yba**, contendo artigos elaborados por seus professores e pela comunidade acadêmica.*

*Nesse entendimento, cabe lembrar que o nome Kur'Yt'Yba traduz a união perene entre o Colégio Militar e esta Cidade, que o acolheu de forma tão calorosa, resgatando de uma expressão tupi-guarani a mais significativa imagem evocativa desta terra: Kur – pinhão, Yt - árvore e Yba – grande quantidade, ou seja, a terra dos pinheiros.*

*Esta edição apresenta artigos que materializam extensa e intensa pesquisa de professores deste Colégio Militar e de docentes de Instituições de Ensino Superior de Curitiba e do Brasil – profissionais dedicados, dotados de acentuado espírito de cumprimento do dever, devotados ao aprendizado de seus alunos e cujos ensinamentos transcendem os conteúdos curriculares.*

*Os artigos que integram esta publicação privilegiam a história da Academia Militar das Agulhas Negras, os estudos literários, a disciplina escolar, o direito militar, a orientação profissional, a avaliação da aprendizagem, a formação docente e a interdisciplinaridade, entre outros.*

*Aos prezados leitores, os votos de agradável leitura.*

***André Germer - Coronel***

***Comandante e Diretor de Ensino do Colégio Militar de Curitiba***



## ***Editorial***

*A edição da Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba, em consonância com a Política Educacional do Departamento de Educação e Cultura do Exército/DECEX e da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial/DEPA, realiza a divulgação de trabalhos resultantes de atividades de ensino, pesquisa e extensão e tem periodicidade anual.*

*Esta Revista se define como espaço democrático, acessível e crítico, sem concessão de interesses de cunho político ou ideológico. Seu principal objetivo é divulgar e compartilhar ideias, favorecendo o debate e o aprendizado permanente.*

*A Revista Kur'Yt'Yba busca ser um meio de divulgação de referência, pois nela são divulgados os resultados de pesquisas sobre as várias áreas do conhecimento, portanto, uma revista multidisciplinar. Configura-se como veículo de comunicação do saber, tornando-se um meio para conferir prestígio e reconhecimento aos profissionais do Colégio Militar de Curitiba e aos demais integrantes da comunidade acadêmica.*

***Raul Kleber de Souza Boeno - Major***

***Editor***

---



## Sumário

AMAN (1811-2011): 200 ANOS FORMANDO O OFICIAL DO EXÉRCITO BRASILEIRO .....	7
<i>Maj QCO Armando Martins Filho</i>	
PROJETO SHANTALA: UMA AÇÃO ESTÉTICO-PRAGMÁTICA APLICADA À COMUNICAÇÃO SOCIAL .....	19
<i>Carmen Lúcia Fagundes</i> <i>Luciana Panke</i>	
MOVIMENTAÇÃO MILITAR E UNIDADE FAMILIAR .....	31
<i>Maj Art Márcio Dantas Avelino Leite</i>	
A TRANSTEXTUALIDADE EM MACBETH: DE WILLIAM SHAKESPEARE A ORSON WELLES .....	45
<i>Bruna Sampaio</i> <i>Maxwel de Azevedo Dantas</i> <i>Tatiani Cristini Baldo Dantas</i>	
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE .....	61
<i>1º Ten QCO Cinthia Maria da Fontoura Messias</i>	
LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO DO LEITOR: POSSIBILIDADE OU UTOPIA? .....	75
<i>Bianca Cristina Buse</i>	
O PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL .....	87
<i>Mariana Dalmoro</i>	
CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA :UMA PERSPECTIVA POLÍTICA E SOCIAL DA AVALIAÇÃO .....	103
<i>1º Ten OTT Rodrigo Cesar Sansana</i>	
POLIFONIA CÊNICA: A LINGUAGEM EM FOCO NA PEÇA 4H48 PSICOSE, DE SARAH KANE .....	121
<i>Rosana Aparecida Ribeiro Santos</i> <i>Edilete Aparecida Padilha</i>	
A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE - UMA DAS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR .....	129
<i>Clovis Brito</i>	



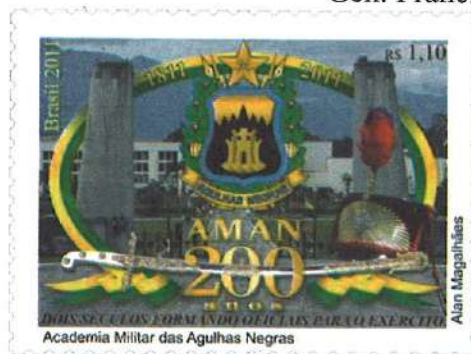


## AMAN (1811-2011): 200 ANOS FORMANDO O OFICIAL DO EXÉRCITO BRASILEIRO

Maj QCO Armando Martins Filho<sup>1</sup>

Instruir um exército é tarefa muito mais vasta do que ensinar-lhe novos processos de combate. [...] é preciso penetrar-lhe o cerne para dar-lhe uma mentalidade que corresponda aos tempos que correm.

Gen. Francisco de Paula Cidade



Selo comemorativo do 200 anos da AMAN

**RESUMO:** Este artigo procura resgatar em breves linhas a evolução histórica da Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN, que este ano completa 200 anos de existência e cuja origem remonta à Casa do Trem, criada em 1792, com o objetivo de formar os oficiais de infantaria, cavalaria e engenharia, no Brasil colônia, sendo considerada a pioneira no ensino acadêmico militar nas Américas. Em 23 de abril de 1811, foi instalada na Casa do Trem, a Academia Real Militar, criada pelo Príncipe Regente D. João, destinada à formação dos futuros oficiais do Brasil e demais partes do Império Português. Essa Academia, em retrospectiva, é a célula mater da atual AMAN, cuja missão continua sendo a formação dos oficiais da Força Terrestre, dentro do espírito de defesa da Nação e dos princípios democráticos, através de uma mentalidade profissional forjada nos valores e tradições do Exército Brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** AMAN, Exército Brasileiro, Oficiais

<sup>1</sup> Professor de História do Colégio Militar de Curitiba; Mestre em Integração latino Americana - UFSM-RS; Membro do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná e da Academia de História Militar Terrestre do Brasil.

**ABSTRACT:** This article aims to summarize in few lines the historic evolution of the Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN, that completes two hundred years this year which origin reassembles the Train House created in 1792. Its goal was to form up infantry, cavalry, artillery and engineering officers, during colonial Brazil, that was considered the military academic teaching pioneer in Americas. On April 23rd, 1811, the Royal Military Academy was installed in the Train House created by Prince-Regent D. João, designated to form the future Brazilian officers and other parts from the Portuguese empire. This academy is the cellula mater of the current AMAN, which mission continues to be the formation of the officers of the Army, in the defense spirit of the Nation and democratic principles, through its professional mentality built in the traditions and values of the Brazilian Army.

**KEYWORDS:** AMAN, Exército Brasileiro, Oficiais

## INTRODUÇÃO

O descobrimento do Brasil e a necessidade de preservá-lo da cobiça dos concorrentes levou Portugal a delegar aos donatários amplos poderes civis e militares, ou seja, eles eram a um só tempo, governador e capitão.

Com as disposições da Carta de Doação da Capitania de Pernambuco a Duarte Coelho, tem início a legislação militar, que data de 1534. As disposições militares são ampliadas pelo Regimento Régio de 1548:

...Regimento do Governador Geral do Brasil, baixado em 17 de dezembro de 1548, e destinado a Tomé de Souza. Esse Regimento não é apenas uma carta política de extraordinária importância, é também uma diretriz militar. (SODRÉ, 1965:19)

Durante o período colonial, desenvolve-se toda uma estrutura militar visando manter a posse das terras americanas, introduzindo elementos humanos e organização com capacidade de neutralizar qualquer ameaça externa. Para efetivar essa ação, o rei de Portugal, D. Pedro II mandou

...funcionar no Rio de Janeiro, no Forte de S. Tiago, um curso de Fortificação, em 1699, com vistas à necessidade de preparar quadros competentes para construir os fortes à beira-mar, cuja finalidade seria a de repelir as incursões de piratas estrangeiros que infestavam as costas brasileiras. (SENA, 2000:151)



O Conde de Linhares fundou, em 1763, uma “Aula Militar” na Casa do Trem, destinada a instruir os jovens brasileiros que serviam nos Regimentos de Linha e na Milícia da capital da colônia no Rio de Janeiro, culminando com a criação em 1792, no Rio de Janeiro, da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, sucedida pela Academia Real Militar, em 1811, sendo esta considerada a raiz histórica da atual Academia Militar das Agulhas Negras.

#### Da Casa do Trem à Escola Militar do Realengo

Em 1790, a rainha de Portugal, D. Maria I, instituiu em Lisboa a Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho. Em 1792, nos mesmo moldes, autorizou a criação, no Rio de Janeiro, da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, instalada na Casa do Trem (1792-1810), cuja fundação ocorreu no dia 17 de dezembro daquele ano.

A Real Academia Militar, até então destinada a formar para a Colônia oficiais de Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenhos militares e civis, consagrou-se historicamente como Berço do Ensino Militar Acadêmico nas Américas e do Ensino Superior Civil no Brasil, pois a Academia Militar de West Point só foi criada pelo Congresso dos EUA em 1802, 10 anos depois de nossa Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. (BENTO, 2010, p. 18)

Com a vinda da Corte, em 1808, o Brasil passou a ser a sede do Império português, na época chefiado efetivamente pelo Príncipe-regente D. João. Essa situação causou grandes transformações na vida brasileira, culminando com a nossa independência em 1822. O Brasil vivenciou uma situação *sui generis* – única colônia que se tornou metrópole.

Como a cidade do Rio de Janeiro passou a ser a sede de todo o Império Português, D. João teve que adaptá-la para as suas novas funções administrativas. Entre as várias medidas tomadas durante o processo de organização do Estado português no Brasil, temos a criação do Banco do Brasil, da Casa da Moeda, da Imprensa Régia, da Biblioteca Real, das Escolas Médicas, do jardim Botânico, do Arsenal de Marinha, da Fábrica de Pólvora e da Casa do Trem. Estas últimas se constituirão na origem da organização militar brasileira.

Como observou Nelson Werneck Sodré,

O advento da corte do príncipe D. João, que assinala a fase de transição para a autonomia política e que a prepara, no quadro da derrocada do regime de clausura e de monopólio, com a liberdade comercial, marca o aparecimento de medidas que constituem a base de uma organização militar estável e permanente. (1965, p. 57)



Casa do Trem (1792-1810)



Casa do Trem (1792-1810)

Dentro desse contexto de organização administrativa, em 4 de dezembro de 1810, D. João criou por Carta Régia a Academia Real Militar, a qual, em 23 de abril de 1811 foi instalada na Casa do Trem, onde hoje se encontra o Museu Histórico Nacional. Houve, portanto, um aproveitamento da *estrutura de ensino da real Academia que ali funcionara a partir de 1792* (BENTO, 2010, p. 19). Teve como primeiro comandante, até 1814, o Tenente General Carlos Napion, patrono do Serviço de Material Bélico.

Em 1812, a Academia foi transferida para o Largo Real da Sé Nova (atual Largo de São Francisco), onde funcionou como Academia Militar da Corte no período de 1832 a 1838 e, como Escola Militar, de 1839 a 1858.

O ensino militar no Brasil se inicia pouco tempo depois da transferência da Corte. É verdade que nos séculos 17 e 18 funcionaram aulas de fortificações ou de preparo de militares de postos inferiores. Ensino sistemático, porém, só aparece em 1810. Seu criador é o Conde de Linhares, D. Rodrigo de Souza Coutinho, pela Carta de lei de dezembro de 1810. Por essa longa e minuciosa Carta de Lei é criada a Academia Real Militar, que não é apenas uma instituição para a formação de oficiais; tem finalidade mais ampla de cultivo das ciência exatas e naturais. (MEDEIROS, 1992, p. 13)

No Largo de São Francisco foram formados os oficiais do Exército Brasileiro (1812-1858), recebendo a Academia as seguinte denominações: Academia Rel Militar (1812-1831); Academia Imperial Militar – Exército e Marinha (1832);

Academia Militar da Corte (1832-1838) e Escola Militar (1839-1858). Entre os anos de 1859 e 1874, *como Escola Central do Exército, complementou a formação de oficiais da Praia Vermelha* (BENTO, 2010, p. 29).

A Escola Central do Exército passou a formar também os engenheiros civis até 1874, quando o curso foi transferido para a Escola Politécnica (considerada o berço da Engenharia Brasileira) e, posteriormente, para a Escola Nacional de Engenharia e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Com a independência do Brasil, a Academia Real Militar teve o seu nome alterado para Academia Militar da Corte (1822-1832). Em 1839, recebeu o nome de Escola Militar, apresentando uma novidade: com a reformulação do ensino, foi introduzido o título de Doutor Bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas, ao qual fariam jus os alunos que realizassem o curso completo.

Em 1858, a Escola Militar recebeu a denominação de Escola Central, permanecendo no Largo de São Francisco. A Escola de Aplicações, por sua vez, teve o nome alterado para Escola Militar e de Aplicações, sendo instalada na Praia Vermelha (1855-1904).



Escola Militar da Praia Vermelha (1855-1904)

Embora inicialmente voltada para a formação profissional dos oficiais, a Escola Militar da Praia Vermelha teve papel de destaque na campanha abolicionista e na proclamação da República, com a atuação dos seus professores e alunos.

Sua primeira fase (1855-73) foi essencialmente profissional-militar e, de 1872 a 1904, bacharelesca, em função do Regulamento de Ensino de 1874, potencializado pelo Regulamento de Ensino de 1890, baixado pelo Ministro da Guerra Ten Cel Prof. Benjamin Constant, que aprofundou a separação dos oficiais bacharéis dos profissionais militares, estes tratados de tarimbeiros. (BENTO, 2010, p. 33)



No bojo da Revolta da Vacina, em 1904, ocorreu o fechamento da Escola Militar da Praia Vermelha e, em 1905, a adoção de um novo Regulamento de Ensino que, entre outras medidas, extinguiu o título de Bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas e substituiu o posto de Alferes pelo de Aspirante a Oficial. Essa reforma no regulamento de ensino é considerada o *ponto de inflexão do bacharelismo para o profissionalismo militar* (BENTO, 2010, p. 33). Nesse contexto, foram criadas a Escola de Guerra de Porto Alegre (1906-1911), a Escola de Aplicações de Infantaria e Cavalaria, em Rio Pardo (1859-1911), a Escola de Engenharia e Artilharia, em Realengo, no Rio de Janeiro.

Com relação à Escola de Guerra de Porto Alegre, observa-se que:

A história da Escola Militar de Porto Alegre pode ser dividida em três fases: a primeira, de 1851 a 1866; a segunda, de 1874 a 1889; a terceira, de 1890 a 1911. Uma quarta fase poderia ser acrescida, se considerarmos como continuador da Escola o atual Colégio Militar, criado em 1912 e ainda no desempenho de seu papel de notória instituição educacional. Em todas as fases encontram-se acontecimentos de grande significação para a vida militar, política e cultural do Rio Grande do Sul (MEDEIROS, 1992, p. 14)

Após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o ensino militar no Brasil foi unificado na Escola Militar do Realengo, onde se formaram chefes militares que se projetaram na vida nacional. O retorno da formação de oficiais do Exército, no Rio de Janeiro, ocorreu na presidência do Marechal Hermes da Fonseca (1914-1918).

Sucedendo a Escola Militar da Praia Vermelha, a Escola Militar do Realengo, abandonando o pragmatismo anterior, imprimiu um conceito mais prático e objetivo na formação dos Oficiais do Exército, sem desprezar o rigorismo necessário à preparação dos futuros chefes militares. (PEDROSO, 1969, p. 23)



Escola Militar do Realengo (1912-1944)

Em 15 de janeiro de 1931, assumiu o comando da Escola Militar do Realengo, aos 42 anos, o Coronel de Cavalaria José Pessoa Cavalcanti, soldado condecorado na França durante a Primeira Guerra Mundial, sendo um dos únicos combatentes brasileiros naquele fatídico conflito.

O novo comandante vinha com idéias novas: transformar o aluno da Escola em Cadete, implantar a disciplina consciente, transformar a Escola Militar em Academia Militar das Agulhas Negras e construir um quartel para a Escola de Formação de oficiais à altura do maior país da América do Sul. (PEDROSO, 1969, p. 74)

Na sua Ordem do Dia de assunção de comando, o Coronel José Pessoa, que logo seria promovido a general, expressou a sua convicção de que obteria os meios necessários para tal, referindo-se a Cadetes e não mais a Alunos, como até então era o costume; concitava: vivamos, a partir de hoje, a mentalidade da Nova Escola Militar que vamos construir. Estava lançada a semente do que viria a ser a Academia Militar das Agulhas Negras.

A educação era a chave da disciplina e do desempenho dos oficiais. Por toda a década de 1920, o Exército continuou a procurar a fórmula para produzir o oficial ideal. O viveiro da oficialidade era, naturalmente, a Escola Militar do Realengo, situada a cerca de 24 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro, no ramal de Santa Cruz da Estrada de Ferro Central do Brasil. (MAcCANN, 2007, p. 314)

As propostas do General José Pessoa encontravam-se alinhadas com essas ideias, as quais resultaram numa série de realizações durante a sua passagem pelo comando da Escola Militar do Realengo (1931-34). Entre as realizações, destacamos: os *alunos* voltaram a ser denominados cadetes; renovação do material da Escola; reforma e ampliação das instalações da Escola; criação do Corpo de Cadetes; adoção do espadim do cadete (réplica da Espada do Duque de Caxias), o qual passou a simbolizar o elo entre o Exército do passado e o Exército do futuro; introdução dos uniformes históricos para os cadetes; adoção de um novo Regulamento de Ensino; reforma da fachada da Escola, do rancho, da biblioteca e do cassino dos cadetes.

Entretanto, seu grande objetivo era tirar a Escola do clima tumultuado da capital, transferido-a para um local mais adequado para a formação dos jovens oficiais.

## Da Escola Militar do Realengo à Academia Militar das Agulhas Negras

Em 1931, o General José Pessoa, que presidia a Comissão Executiva para a Construção da Nova Academia Militar, saiu à procura de um local espaçoso e com boa localização geoestratégica para que fosse construída a nova Escola Militar.



Marechal José Pessoa – idealizador da AMAN.



Distintivo da AMAN.

Em 1931, depois de examinar possíveis locais para as novas instalações no Rio, São Paulo e Minas Gerais, ele escolheu um lugar defronte à cidade de Resende, no Estado do Rio de Janeiro, próximo à fronteira com São Paulo. O belo trecho era dominado pelas majestosas montanhas da serra de Itatiaia, as mais altas do Brasil, com o destacado pico das Agulhas Negras salientando-se no horizonte. (MAcCANN, 2007, p. 440)

Ao passar o comando da escola Militar do Realengo, em 1934, o General José Pessoa a deixou com um novo espírito, além de lançar as bases de uma nova escola que viria a se tornar realidade em Resende, e cujas plantas e projetos eram de autoria do arquiteto Raul Penna Firme, que havia vencido a concorrência e seria encarregado de construí-la.



Foto: Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN



A escolha de Resende para a construção da nova Escola Militar foi aprovada pelo Presidente Getúlio Vargas, que visitou o local pela primeira vez de surpresa, em 11 de outubro de 1931, acompanhado do Ministro da Guerra, General Leitão de Castro, do Ministro da Viação, José Américo de Almeida, e do General José Pessoa.

A decisão estratégica de afastar os cadetes do caldeirão político em constante ebulição na antiga capital federal pertenceu ao presidente getúlio Vargas, assessorado entusiasticamente pelo Ministro da Guerra Eurico Dútra, ambos preocupados em construir obra definitiva – que extrapolou os recursos financeiros da Pasta da Guerra – capaz de formar oficiais ao nível dos existentes nos Exércitos dos países desenvolvidos. Para isso, valeram-se do dinamismo, da fé, do descortino e do profissionalismo, do talento e da perseverança do General José Pessoa, reconhecido unanimemente como o idealizador da AMAN. (SENA, 2000:153)

Como o custo era elevado – em torno de 600 mil contos de réis – e o país vivia os efeitos da crise econômica de 1929, o início das obras enfrentou dificuldades de ordem financeira. Com a eclosão da Revolução Constitucionalista de 1932, surgiram também problemas de ordem política, além de outros de ordem técnica, como as dificuldades na terraplanagem do terreno.

A situação pareceu melhorar em meados de 1933, chegando o ministro da Fazenda a informar que verbas anuais seriam destinadas para a construção da escola, o que animou ao General José Pessoa a marcar o lançamento da pedra fundamental para o dia 28 de outubro, coroando, com essa cerimônia, o final das manobras de fim de ano da escola Militar do Realengo.

Na última hora, a cerimônia foi cancelada pelo Ministro da Guerra, que informou, por telegrama, a inexistência de ato oficial sobre a futura Escola Militar. A construção ficou paralisada até que, decidida a escolha de Resende, foi criada a Comissão Construtora da Escola Militar, em 4 de maio de 1938, chefiada pelo Tenente Coronel Waldomiro Pereira da Cunha.

O General José Pessoa, de saudosa memória, deixou o brilhante comando da Escola Militar do Realengo, e o projeto da nova Escola passou para o Arquivo e lá ficou durante anos sem solução de continuidade, por falta de verba, ou quiçá, de iniciativa. (BENTO, 2010, p. 80)

A obra foi oficialmente iniciada em 29 de junho de 1938, quando o Presidente Getúlio Vargas lançou a pedra fundamental e foi batida a primeira estaca da construção da nova Escola Militar. Em 1940, a Comissão Especial de Obras de Piquete de Resende, chefiada pelo General de Brigada Luiz de Sá Affonseca, substituiu a comissão anterior.

Os escritórios administrativos e técnicos foram sediados em Resende, no próprio canteiro de obras. As chefias de serviço couberam aos órgãos de engenharia do Ministério da Guerra: Serviço Geográfico do Exército, oficiais da arma de engenharia, olaria e pedreiras próprias. Algumas firmas empreiteiras incumbiram-se dos trabalhos de construção, bem fiscalizados e executados. A prefeitura da cidade de Resende andou sempre ombro a ombro com os responsáveis pela construção e a Diretoria de Estradas de Rodagem desviou para a frente da Escola o traçado da Rodovia Rio-São Paulo (BENTO, 2010, p. 81).

O projeto original da nova escola, contudo, não foi executado na íntegra, uma vez que ficaram de fora a construção da capela, do edifício do comando, da via férrea que deveria alcançar o seu interior até o local onde hoje se encontra a Prefeitura Militar e a Editora da Academia, e o Pantheon de Caxias.

A inauguração da Escola Militar de Resende ocorreu na tarde do dia 11 de março de 1944, em solenidade que teve início com a entrega da chave da Nova Escola ao seu primeiro comandante, o Coronel Mário Travassos, pelo General Luiz de Sá Affonseca. Após a abertura dos portões, a Escola Militar do Realengo foi declarada extinta.

O primeiro contingente de Cadetes chegou a Resende de trem. Ao desembarcarem, foram recebidos pelo comandante e toda a oficialidade da Escola Militar e, em forma, romperam marcha em direção às instalações da nova escola, sob o aplauso da população local.

Últimos Cadetes da Escola Militar do Realengo e primeiros aspirantes das Agulhas Negras, a “Turma Escola do Realengo” (agosto 45), marcou a modernização do método de formação do oficial do Exército, sem solução de continuidade. (SENA, 2000, p. 153)

Em 23 de abril de 1951, foi assinado um decreto que alterou o nome da Escola Militar de Resende para Academia Militar das Agulhas Negras, que neste ano de 2011, a par de suas históricas tradições, completa 200 anos de fecunda existência.

A Academia Milita das Agulhas Negras (AMAN), herdeira e contiuadora dos mesmos ideais da Academia Real Militar, constitui o seguro alicerce em que se esteia toda a estrutura de formação e aprimoramento do comandante de tropa, em todos os níveis, traduzindo a generosidade, o talento, a sensibilidade, a altivez e a garra da juventude brasileira. (SENA, 2000, p. 153)

A Academia Militar das Agulhas Negras, desde a sua inauguração, em 1944, vem recendo melhoramentos, internos e externos, bem como ampliação de suas instalações, para adequar-se à evolução do ensino e à nova realidade do Brasil no cenário internacional, como as que ocorreram durante a década de 1980, sob a égide do então Ministro do Exército, General Leônidas Pires Gonçalves, visando projetar o Exército brasileiro para o século XXI. O conjunto principal da AMAN sofreu ampliação em 1988, dentro do Projeto FT/90, que dobrou as suas dimensões, principalmente os refeitórios e os alojamentos dos Cadetes, conservando, no entanto, as linhas arquitetônicas originais.

## CONCLUSÃO

Ao completar 200 anos de existência, a Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN, sucessora da antiga Academia Real Militar e, mais recentemente da Escola Militar do Realengo, celeiro de grandes chefes militares, continua a missão de formar os oficiais do Exército Brasileiro, dentro do espírito de defesa da Pátria, da democracia, de uma mentalidade profissional, permeada pelos valores e tradições de nossa Força Terrestre. Parabéns Academia Militar das Agulhas Negras.

Crédito das Imagens

Acervo da Academia de História Militar Terrestre do Brasil. Resende. RJ

Os quadros são de autoria de Newton Coutinho.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Cláudio Moreira. **2010: 200 Anos da Criação da Academia Real Militar à Academia Militar das Agulhas Negras**. Resende, RJ: Academia de História Militar Terrestre do Brasil, 2010.

BENTO, Cláudio Moreira & GIORGIS. Luiz Ernani Caminha. **Escolas Militares de Rio Pardo: 1859-1911**. Porto Alegre, RS: Academia de História Militar Terrestre do Brasil e Instituto de História e Tradições do Rio Grande do Sul, 2005.

CASTRO, Celso. **O Espírito Militar: um antropólogo na caserna**. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996.

MCCANN, Frank D. **Soldados da Pátria: O Exército Brasileiro de 1889-1937**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MEDEIROS, Laudelino T. **Escola Militar de Porto Alegre**. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

OTTA, Jehovah. **A Formação do Oficial do Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1998.

PEDROSO, Raul. **Cadetes em Desfile: Escola Militar do Realengo**. Rio de Janeiro: PONGETTI, 1969.

SENA, Davis Ribeiro de. **Exército Brasileiro: Ontem, Hoje, Sempre**. Brasília, DF: MP2 Comunicação, 2000.

SODRE, Nelson Werneck. **História Militar do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.

VIANNA, Hélio. **História do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1980.



**Carmen Lúcia Fagundes<sup>1</sup>**  
**Luciana Panke<sup>2</sup>**

**RESUMO:** A função social da comunicação se manifesta no relato do Projeto Shantala - um Ato de Amor, desenvolvido em Foz do Iguaçu e Cidade do Leste (Paraguai), cujo objetivo foi difundir uma técnica hindu de massagem em bebês, nos sistemas público e privado de saúde da região. Entre as ações, destacamos a campanha realizada, tendo como base os preceitos da Comunicação Integrada e o referencial proposto pelo semioticista Charles S. Peirce.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação Social; Relações Públicas; Campanha insitucional; estética peirceana; Shantala.

A responsabilidade da área da Comunicação está fortemente ligada ao seu papel social. Quando nos referimos a este campo, estamos falando de todas as ações mediadas por veículos como meios impressos, eletrônicos, audiovisuais e digitais. Isto significa uma infinidade de informações que circulam na sociedade auxiliando a determinar os rumos desses locais. Independente de ser informativo ou persuasivo, o conteúdo veiculado pode estimular a tomada de decisões. Nesse sentido, quando se trata de uma campanha de mobilização social, visando alterações de atitudes, as estratégias mais adotadas são as que conciliam a informação com a sensibilidade.

São inúmeros os sistemas de linguagem que usamos para nos relacionarmos com as pessoas e com as situações diversas que se apresentam no dia a dia. Nesse trabalho, fazemos referência a um tipo de linguagem especial, um sistema de signos utilizado, de certo modo, por todas as pessoas, sem, entretanto, que seja consciente. Daí o interesse em abordar um código de comunicação ainda pouco conhecido, mas que pode contribuir essencialmente na construção das relações entre homem e o seu meio.

---

1 Mestre em Comunicação e Semiótica, PUC/SP e Professora da União Dinâmica de Faculdades Cataratas – Foz do Iguaçu/PR contato: carmenluciafag@hotmail.com

2 Doutora em Ciências da Comunicação, ECA/USP, Professora da Universidade Federal do Paraná e autora do livro “Lula do sindicalismo à reeleição: um caso de comunicação, política e discurso” Editora Horizonte, 2010. Contato: panke@ufpr.br

A *Shantala*, que aqui chamamos de linguagem, é um conjunto de movimentos físicos que a mãe, ou outra pessoa, faz no corpo de um bebê. Os movimentos são harmônicos, possuem uma seqüência específica e proporcionam, de acordo com bibliografia especializada, inúmeros benefícios ao bebê. Sua origem remete ao do sul da Índia, onde é transmitida oralmente de mãe para filha. Por razão exclusivamente cultural, somente as mulheres fazem a massagem nos bebês.

Também conhecida como Yoga do bebê, a técnica pode ser considerada uma linguagem especial entre a mãe e o filho, pois vai desenvolvendo e despertando a criança para o seu mundo interior. Mundo esse que, espontaneamente, ele vivenciava dentro do ventre da mãe. Assim, o diálogo estabelecido por meio da massagem contribui para o desenvolvimento de um vínculo pleno entre a mãe e o bebê, que transcende o contato pele a pele. Desse modo, elimina, ainda, o estresse que por ventura a criança tenha vivenciado no trabalho de parto.

A técnica tem fundamentos no Yoga e na Medicina Ayurvédica (medicina tradicional da Índia) e se destina aos recém-nascidos a partir de um mês de idade, aproximadamente, entretanto não há limites para o início ou o término do processo. A *Shantala* pode ser usada como prevenção de neuroses e doenças, além de tratar bebês que já tenham sofrido algum tipo de trauma, carência afetiva ou problemas neurológicos. Para que todos os objetivos sejam alcançados, entretanto, deverá ser realizada de maneira correta, proporcionando um estreitamento na relação mãe/bebê. A direção dos movimentos, a seqüência e a concentração fazem parte constante desta prática, assim como, a conversa não-verbal e o olhar contribuirão para a aproximação entre mãe e filho.

O mundo ocidental teve a oportunidade de conhecê-la através do médico francês Frédérick Leboyer que, em uma de suas viagens à Índia, conheceu *Shantala*, nome da mulher que lhe ensinou a técnica. Leboyer fez um livro poético com o nome daquela mulher, lançado em 1976, e ilustrado com a seqüência de movimentos que *Shantala* realizava em seu bebê.

Em 1978, esta massagem chegou ao Brasil com a professora e criadora de método de Yoga para gestantes e pós-parto, Maria de Lourdes da Silva Teixeira (conhecida como Fadynha). Ela começou a aplicar a massagem em sua própria filha, bem como a ensinar aos grupos de mães com os quais trabalhava.

No ano seguinte, o programa “Fantástico” da TV Globo exibiu, pela primeira vez, uma reportagem sobre a técnica. A partir daí sucederam-se outras matérias na imprensa nacional. Somente quase 10 anos depois, em 1986, quando o livro de Leboyer foi traduzido em português, que se percebeu um interesse maior por parte dos profissionais ligados à área terapêutica. Isso possibilitou uma difusão maior, pois alcançou um público multiplicador, diretamente interessado em aplicar a técnica em sua área específica, como é o caso dos fonoaudiólogos, fisioterapeutas, pediatras, enfermeiros e psicólogos. Hoje a massagem é divulgada em diversos canais. Para se ter uma ideia, quase um milhão de páginas relacionadas ao tema estão disponíveis na internet.

## ESTÉTICA

Para divulgar a Shantala conforme descrevemos abaixo, nos apoiamos nos pressupostos da teoria formulada por Charles Peirce, pois traz traços de originalidade que, a nosso ver, justificam neste trabalho a escolha por suas ideias em detrimento de outras. Assim, resgatamos algumas das características do seu pensamento que contribuem para se pensar numa possível ação estética que, tanto quanto podemos ver, deve funcionar como uma chave para a compreensão do Projeto Shantala.

A concepção de estética, no sentido peirceano, está intimamente relacionada à qualidade de sentimento, de fruição, daquilo que nos toca e que, de alguma maneira, ao sermos expostos, muda algo dentro de nós. Assim, supera a ideia de estética reduzida aos conceitos de beleza, ou mesmo de prazer, pois encontra os seus atributos na admirabilidade. Para Peirce (1999), a estética implica não naquilo que é belo, mas naquilo que é admirável sem qualquer razão que possa explicá-lo. Aquilo que nos atrai, mas que, de certa forma, não sabemos ao certo do que se trata na sua totalidade. Conforme Santaella (1994):

Cada ser humano, por mais simples e desintelectualizado, por assim dizer, que ele possa ser, é sempre movido, consciente ou inconscientemente, explícita ou confusamente, por um ou vários ideais maiores ou menores. São as metas que buscamos alcançar, os planos feitos à longo prazo, os sonhos que acalentamos e que conduzem nossos passos. Se as condições de adversidade e ou luta pela sobrevivência nua e crua não se tornarem tão brutas e assoberbantes a ponto de transformarem o ser humano num mero escravo do existir cotidiano, se a vida foi benévola o suficiente para não machucar o corpo ou o espírito com dores



irremediáveis, bem do fundo do nosso ser, vem uma questão. Não importa quão vago, incerto ou inadvertido possa ser o modo como ela se apresenta, trata-se sempre daquela interrogação crucial que não cessa de interpelar em cada um de nós: o que justifica a minha vida? (Santaella, 1994, p. 126-127)

A estética peirceana se volta para os modos de percepção e busca sua excelência naquilo que é admirável em si mesmo. Por isso, tem a função de determinar quais são os ideais, as metas supremas da vida humana que são adotadas deliberadamente, sem nenhuma imposição de nenhuma espécie, algo que está no íntimo de todo ser.

Esse ideal estético foi identificado por Peirce como o *summum bônus*. Um ideal supremo, mas não absoluto. Por ser vago, se dá por si mesmo, sendo algo continuamente almejado, pois toda e qualquer materialização desse ideal estaria apenas particularizando uma instância dessa possibilidade ilimitada e, por isso mesmo, contínua, indefinida e inesgotável.

Portanto, esse ideal é o crescimento da razoabilidade concreta no mundo. Que coincide com o ideal pragmático, que, por sua vez, não deveria satisfazer os desejos de qualquer indivíduo particular, mas estar voltado para os propósitos humanos coletivos, pois o pragmatismo havia descoberto que, no processo de evolução, aquilo que existe vai, mais e mais, dando corpo a certas classes de ideais que, no curso do desenvolvimento, se mostram razoáveis (Santaella, 1998, p. 137).

O crescimento de potencialidades foi identificado como a razão criativa que gera as possibilidades para o crescimento contínuo no universo. Por sua vez, a razão criativa só se realiza através de ações, hábitos e mudança de hábitos. Ainda segundo Santaella (1994, p. 144), a razoabilidade concretiza-se e cresce na medida mesma em que nós adotamos o ideal estético da razoabilidade, somos guiados por ele, empenhamo-nos eticamente nele, enquanto a lógica nos fornece os meios do autocontrole crítico do pensamento para atingi-lo.

Desse modo, a estética se volta para os processos perceptivos, pois se presta ao crescimento do sentimento no universo, haja vista que a razão, para Peirce (1999), só evolui se for alimentada por novos e melhores modos de perceber, de sentir e de pensar, por isso é uma disciplina que estuda os processos de raciocínio, de pensamento auto-controlado.



Peirce (1999) propôs que a ação do pensamento fosse estimulada pela dúvida e que esta só cessaria quando atingisse a crença. Desta maneira, a função principal do pensamento é chegar a uma crença. Por sua vez, a crença conduz aos hábitos que funcionam como padrões de ação que preparam as ocorrências futuras, por isso se referem à finalidade pragmática de aproximar-se sempre e cada vez mais do ideal admirável, sem, no entanto, atingi-lo plenamente.

Começamos a perceber, desta maneira, como o pragmatismo se manifesta envolvendo, simultaneamente, razão e sensibilidade, ou seja, percebemos o mundo com nossos sentidos físicos. Assim, traduzimos tal percepção em raciocínio, cuja ação nasce na dúvida, cessa na crença e produz como efeito um hábito de ação de pensamento que, sucessivamente, se traduz em modos sensíveis de perceber o mundo.

Desta forma, a pragmática peirceana se ocupa das linguagens que estabelecem a ligação entre a intencionalidade estética e as ações que buscam atingi-la na prática. As linguagens, por sua vez, se estruturam por meio de elementos que partilham propriedades comuns e se articulam, a fim de se aproximarem o quanto lhes for possível do ideal estético.

No lugar do termo linguagem, marcado pelos limites da linguagem verbal, Peirce optou pelo termo mais técnico: “signo”, que designa tudo aquilo que, de alguma maneira, está para uma outra coisa. De acordo com Santaella (1994), a definição de signo em Peirce, tem uma natureza aberta, quer dizer, é qualquer coisa de qualquer espécie que seja – um pensamento, ação, sentimento, imagem, palavra, enfim, qualquer coisa pode funcionar como signo na medida em que está para outra coisa, seu objeto, que também pode ser qualquer coisa. O que os diferencia é a posição lógica que assumem na relação.

O objeto, portanto, é aquilo que determina o signo. Mas este só consegue representá-lo em parte, pois haverá sempre uma defasagem entre o signo e o objeto e, sendo assim, sempre será possível a existência de um signo diferente representando um mesmo objeto. Na busca de se aproximar cada vez mais do objeto, mais e mais signos são gerados, todos representando algum aspecto que o anterior omitiu em relação ao objeto. Por isso, o processo lógico que um signo suscita é sempre infinito.

Quando um objeto aparece à mente, através de um signo, este produz na

mente do intérprete um signo mais evoluído e, no entanto, tão incompleto quanto o anterior. O processo de ação do signo (semiose) está em crescimento contínuo no universo, pois o signo é uma entidade aberta, que começa no objeto e busca se completar no interpretante.

Ao dar um significado a um signo qualquer, o interpretante leva a incompletude sgnica adiante, pois esse interpretante se tornará objeto de diversos outros signos e assim sucessivamente, ou seja, na tentativa de esgotar um signo qualquer, só o fazemos crescer na teia semiótica que constitui os sistemas de linguagens.

Na teoria filosófica de Peirce a verdade só pode ser extraída a partir da experiência. Toda e qualquer experiência, por sua vez, se dá para nós através de um sistema de linguagem, de signos, fenômenos a que atribuímos algum significado. Dependendo do modo como esse fenômeno se apresenta, despertará um significado que poderá ou não mudar algo em nós. Quando consegue atingir nosso sentimento, nossa crença e nossa conduta, vivenciamos uma experiência, ou seja, passamos a pensar de forma diferente, somos sensibilizados, incorporamos hábitos e acabamos por dar continuidade a uma cadeia gerada a partir de unidades de significado.

Desse modo se processa nossa relação com a realidade e com o mundo à nossa volta: sempre mediados por linguagens, sistemas de significações que vão dando origem a outros sistemas, numa cadeia de infinitas proporções. Neste sentido, as ações de Comunicação carregam um importante papel de estimuladoras nos sistemas de significação adotados em sociedade. As campanhas sociais mobilizadoras proporcionam um chamado à população de forma que se modifiquem atitudes e conceitos. O planejamento de Comunicação Integrada, aplicado às concepções de estética, acima abordadas, proporcionou os dados necessários para o relato do projeto que iniciou experimentalmente, em prol de uma causa social.

### **SHANTALA NA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI**

As linguagens participam do ideal estético-pragmático, na medida em que contribuem com a razoabilidade concreta no mundo, através das mediações de nossas percepções e da mudança de nossas crenças, hábitos, sentimentos e ações. Ao considerarmos que toda linguagem se constitui por meio de um sistema de signos organizado cuja finalidade é a de representar e de transmitir

informações e que a *Shantala* também é um conjunto de movimentos físicos que tem por objetivo transmitir sentimentos, somente por isso já podemos considerá-la como uma linguagem.

Mas é mais do que isso. Ao nos depararmos com o momento em que é praticada – a fase inicial da vida, o nascer de todas as percepções – encontramos aquilo que lhe confere a natureza de um tipo de especial de linguagem, a sua admirabilidade. Por isso podemos chamá-la de linguagem estética, pois participa do crescimento da razão criativa no universo ao se relacionar com as qualidades de sentimento, de fruição, daquilo que nos toca e que, de alguma maneira, ao sermos expostos, muda algo dentro de nós. Pois, a estética, em Peirce, se volta para o que é admirável sem qualquer razão que possa explicá-lo.

Assim a *Shantala*, enquanto seqüência de movimentos físicos feitos pela mãe em um bebê, pode cumprir a finalidade de uma linguagem, pois a ação em si, de massagear e tocar a pele, aumenta o vínculo entre a mãe e o bebê, influenciando assim as primeiras impressões da criança sobre o mundo a sua volta. Como afirma Léboyer (1995, p.119) “é preciso alimentar os bebês. Sem dúvida alguma. Alimentar a sua pele tanto quanto seu ventre... Sim! Os bebês têm necessidade de leite. Mas muito mais de ser amados e receber carinho”.

Lembramos que o signo, assim como o objeto e o interpretante, é sempre incompleto. Na cadeia sónica sempre há espaço para o outro, para a dúvida. Assim, podemos dizer que cada movimento da técnica de massagem se constitui numa unidade de sentido, num signo que pode estar representando outros tantos signos. Como vimos, o objeto do signo pode ser um sentimento, neste caso, o sentimento essencial que nutre a relação entre mãe e filho: o amor incondicional. Os possíveis interpretantes, por sua vez, obedecendo a incompletude da cadeia sónica, podem ser, entre tantos outros, a satisfação e auto-realização.

Vale ressaltar ainda que *Shantala*, assim como outros códigos de comunicação, se dá com a complementação de outras linguagens. Além da utilização mãos, o principal canal na transmissão da informação, também utiliza o poder de comunicação dos olhos e da fala. Pois no processo de construção de significados, mais e mais signos vão sendo gerados a fim de participar da evolução das linguagens e dos modos mais sensíveis de perceber o mundo.

Guiados pelo ideal estético-pragmático de Peirce, de possibilitar o crescimento de ideias razoáveis no universo, através da utilização de linguagens, um grupo de cerca de 30 alunos do curso de Comunicação Social, orientados pelas autoras, desenvolveu o Projeto Shantala – Um ato de amor, nas cidades de Foz do Iguaçu e Cidade do Leste, no Paraguai. O público inicial era voltado à comunidade de local, no desenvolvimento do projeto, no entanto, foi ampliado para as comunidades vizinhas ao lago de Itaipu tanto do lado brasileiro como paraguaio.

A proposta foi inserir, por meio de campanha institucional, a difusão do método de massagem em bebês na tríplice fronteira. Importante ressaltar que o projeto integrado de comunicação envolveu estudantes de três habilitações: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas. Para tanto, iniciamos o trabalho com a realização de pesquisa quantitativa a fim de obter dados referentes ao número de nascimentos, quantidade de maternidades, unidades de saúde públicas, consultórios pediátricos, obstétricos e hospitais. A partir daí, começamos a elaborar o material que se encarregaria de transmitir as informações ao grande público.

Optamos pela criação de duas mídias específicas: uma cartilha impressa e um vídeo educativo. A cartilha pelo fato da mãe poder levá-la para casa e utilizá-la na hora de praticar a massagem, como também por poder ser emprestada para outra mãe. O vídeo por apresentar a técnica com os movimentos de cada sequência, dando assim maior segurança ao realizá-los. Ambos com termos simples e acessíveis a públicos diversos. A seleção do conteúdo informativo se deu através de consultas na obra de Leboyer e entrevistas com profissionais de fisioterapia e terapia corporal. A produção fotográfica e edição das imagens tiveram apoio de empresas especializadas.

Assim, com a participação das organizações: Itaipu Binacional, Hospital Ministro Costa Cavalcanti, Secretaria Municipal de Saúde, UDC, Studio 1 e Vision Art, foram produzidas 20.000 cartilhas em português e 7.000 em espanhol e um Vídeo bilíngüe com duração de 8 minutos (foram reproduzidos 100 dvds e 50 vhs). O material é distribuído à população, e foi repassado à Secretaria Municipal de Saúde, 9ª Regional de Saúde do Paraná e Programa Saúde na Fronteira, da Itaipu Binacional, para os municípios paraguaios.

O projeto também contou com o apoio do Instituto RPC, através da



veiculação de vt de 30' com 5 inserções diárias durante uma quinzena na programação da Rede Globo local. O filme institucional chamava a atenção para a técnica de massagem e informava sobre a disponibilidade do material nas unidades de saúde. Do mesmo modo, teve o apoio das mídias impressa e eletrônica, local e regional, com a veiculação de reportagens e participação em programas de entrevistas. Além disso, cartazes da campanha foram afixados nos locais de distribuição do material didático, conforme a ilustração abaixo.



Além da veiculação massificada da campanha, ainda se fez necessário nos aproximarmos do Pólo Regional de Educação Permanente em Saúde, coordenado pela 9ª Regional de Saúde do Paraná, para realização de um curso de sensibilização em Shantala. Participaram do evento 25 profissionais de enfermagem do município de Foz do Iguaçu. Entre os participantes, somente dez por cento já tinha ouvido falar na técnica. O curso, assim, contribuiu para formação do multiplicador da ideia, essencial para a difusão da campanha em si.

Em pesquisa avaliativa realizada nas unidades de saúde, seis meses após o lançamento do projeto, detectamos que nem todas as unidades disponibilizavam o material à população. Na maioria dos casos, por ausência de recursos humanos ou técnicos, como aparelho de dvd, ou ainda por falta de um local físico apropriado. Entretanto, quando alguém solicitava o material nessas unidades era encaminhado para outra que o disponibilizava.

Já no Hospital Ministro Costa Cavalcanti, o material foi repassado a todas as gestantes que faziam o acompanhamento pré-natal. Perguntamos aos enfermeiros sobre um possível retorno quanto à aplicabilidade da técnica por parte das futuras mães que recebem o material, tal informação, porém, se

tornou difícil de mensurar, haja vista, que, na maioria das vezes, as mães não têm mais contato com esses profissionais.

Optamos então por realizar pesquisa qualitativa, com um universo de trinta mães escolhidas aleatoriamente, a fim de saber sobre os resultados da técnica. Das entrevistadas, cerca de quarenta por cento faziam a massagem em seus bebês regularmente e acreditavam que os benefícios eram atingidos, os bebês eram calmos, mais felizes e também independentes. Vinte por cento, praticava a massagem em períodos desregulados, mas também acreditavam que alguns dos benefícios eram atingidos. E, por fim, quarenta por cento das entrevistadas não praticava a massagem em seus bebês porque a criança não deixava ou porque não encontrava tempo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação continuada do Projeto Shantala, no decorrer do período aponta o sucesso do planejamento executado. Os dados apresentados indicam o impacto da proposta e os benefícios obtidos com a técnica de massagem. Até hoje o Hospital Costa Cavalcanti ensina a técnica nos cursos ministrados a casais. Sem contar os postos de saúde, cerca de 3600 pessoas tiveram acesso direto ao conteúdo produzido pela campanha. Entretanto, como mostramos anteriormente, as linguagens se dão na interrelação de seus elementos e dos contextos em que são utilizadas. Cabe, portanto, aos profissionais de Relações Públicas, e da comunicação social, como um todo, estimular seus públicos a partir das linguagens adotadas em suas ações.

Assim, se somente algumas mães pararem para tocar e conversar com seus bebês, mesmo que poucas vezes, ainda assim acreditamos que foi possível participar do crescimento das potencialidades criativas do universo, dando o acesso não somente às novas informações, mas, principalmente, estimulando o uso consciente de um novo código de comunicação que pode contribuir diretamente no modo de perceber, pensar e agir.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEBOYER, Frédérick. **Shantala: massagem para bebês: uma arte tradicional**. 5ªed. São Paulo: Ed. Ground, 1995.
- LEFEVRE, Fernando & LEFEVRE, Ana Maria C. **Promoção da Saúde: a negação da negação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- NÖTH, Winfried. **A Semiótica no Século XX**. São Paulo: Anna Blume, 1996.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Estética de Platão a Peirce**. 2ª ed. São Paulo: Experimento, 1994.

\_\_\_\_\_. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

\_\_\_\_\_. **Teoria Geral do Signo**. Como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Pioneira, 2000.

[www.institutoaurora.com.br](http://www.institutoaurora.com.br) acessado em 22.07.06 às 21h.





Maj Art Márcio Dantas Avelino Leite<sup>1</sup>**RESUMO**

Este trabalho apresenta uma visão sobre a movimentação dos militares do Exército, buscando solucionar antinomia aparente entre os princípios constitucionais que norteiam o direito administrativo *versus* os princípios da dignidade da pessoa e da unidade familiar, comumente suscitada em conflitos nessa matéria. A importância do estudo reside no fato de que tem se tornado recorrente o questionamento em juízo de ato administrativo de movimentação de militar do Exército, sob pretexto de que a transferência afronta a dignidade humana e a garantia constitucional da unidade familiar. O recurso empregado gera insegurança aos administrados e tende a afetar a hierarquia e a disciplina. No estudo são abordadas as peculiaridades da profissão militar, como se processa a movimentação no âmbito do Exército, os princípios da dignidade da pessoa e unidade familiar, tudo fundamentado pela doutrina do Direito Administrativo e, especialmente, pela jurisprudência. Na conclusão, as idéias expressas ao longo do trabalho são ratificadas, enfatizando que princípio da unidade familiar deve ser interpretado em consonância com o interesse público e os princípios da eficiência e da razoabilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Militar. Ato administrativo. Movimentação. Dignidade da pessoa. Unidade familiar. Exército Brasileiro.

**1. A PROFISSÃO MILITAR**

O regime estatutário militar federal é definido, basicamente; por alguns dispositivos da Constituição Federal e pelo Estatuto dos Militares (Lei nº 6.880/80).

O regime estatutário militar difere dos demais estatutos em decorrência da destinação constitucional das Forças Armadas, Art. 142, caput, *in verbis*:

As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela

---

<sup>1</sup> Major do Exército Brasileiro da Arma de Artilharia. Doutorando em Operações Militares pela Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Especialista em Coordenação Pedagógica pelo Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro. Graduado em Direito pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pós-graduado em Direito Militar pela Universidade Castelo Branco. E-mail: dantasleite@bol.com.br.

Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem.

Mercê da índole das atribuições conferidas às Forças Armadas no país, alguns direitos políticos e fundamentais foram negados aos servidores públicos militares da União.

A “condição militar”, internacionalmente reconhecida, em países desenvolvidos ou não, submete o profissional a exigências muito peculiares, que não são impostas, na sua totalidade, a nenhum outro servidor. Dentre essas exigências vale lembrar: risco de vida permanente; sujeição a preceitos rígidos de disciplina e hierarquia; dedicação exclusiva; disponibilidade permanente; mobilidade geográfica; vigor físico; proibição de participar de atividades políticas; proibição de sindicalizar-se e de participação em greves ou em qualquer movimento reivindicatório; restrições a direitos sociais; vínculo com a profissão mesmo na inatividade; sujeição a regulamentos disciplinares e códigos penais militares.

A hierarquia e a disciplina não são princípios exclusivos das Forças Armadas, mas por certo é nesta seara que tais princípios são potencializados numa acepção muito peculiar.

Tais princípios constitucionais militares são referidos no artigo 142 da Constituição Federal, estando a demonstrar que os valores da hierarquia e disciplina são a base institucional dessas instituições permanentes.

A hierarquia militar é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas. A ordenação se faz por postos ou graduações; dentro de um mesmo posto ou graduação se faz pela antigüidade no posto ou na graduação. O respeito à hierarquia é consubstanciado no espírito de acatamento à seqüência de autoridade.<sup>2</sup>

Disciplina é a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo.<sup>3</sup>

---

2 § 1º do art. 14 da Lei nº 6.880, de 09 de Dezembro de 1980 (Estatuto dos Militares).

3 § 2º do art. 14 da Lei nº 6.880, de 09 de Dezembro de 1980 (Estatuto dos Militares).

A permanência desses princípios, que são internacionalmente reconhecidos, é essencial para viabilizar tal carreira para o fim maior a que se destina: servir como a última instância, o derradeiro recurso na defesa dos interesses públicos da nação.

O Art. 32 do Estatuto dos Militares (Lei Nr 6880/80) estabelece que todo cidadão, após ingressar em uma das Forças Armadas mediante incorporação, matrícula ou nomeação, prestará compromisso de honra, no qual afirmará a sua aceitação consciente das obrigações e dos deveres militares e manifestará a sua firme disposição de bem cumpri-los.

Incorporando-me ao Exército Brasileiro, prometo cumprir rigorosamente as ordens das autoridades a que estiver subordinado, respeitar os superiores hierárquicos, tratar com afeição os irmãos de armas e com bondade os subordinados e dedicar-me inteiramente ao serviço da pátria, cuja honra, integridade e instituições defenderei **com o sacrifício da própria vida.** (grifos nossos)

Pode-se inferir, também, a peculiaridade da carreira das armas, ao analisar o Direito Penal Castrense. A norma penal militar protegerá o Estado, depois a autoridade e a disciplina militar, o serviço militar e por fim a vida. E mais, no Direito Penal comum, o servidor público pode se negar a cumprir ordem manifestamente ilegal. Já no Direito Penal Militar, não se faz um juízo de legalidade, mas de crime. O militar somente pode recusar obediência à ordem manifestamente criminosa.

Em verdade, o profissional das armas experimenta em determinadas liberdades e direitos verdadeira capitis diminutio, justificáveis pela natureza de sua destinação constitucional. As Forças Armadas existem por uma única razão: a guerra. A guerra é atividade anormal do militar que exige que o cidadão seja colocado em segundo plano e exigindo-lhe sacrifícios tão graves quanto o sacrifício da própria vida.

A carta de MONIZ BARRETO a El-Rei de Portugal, datada de 1893, parece bastante atual e resume perfeitamente a profissão militar:

Senhor, umas casas existem, no vosso reino onde homens vivem em comum, comendo do mesmo alimento, dormindo em leitos iguais. De manhã, a um toque de corneta, se levantam para obedecer. De noite, a outro toque de corneta, se deitam obedecendo. Da vontade fizeram renúncia como da vida. Seu

nome é sacrifício. Por ofício desprezam a morte e o sofrimento físico. Seus pecados mesmo são generosos, facilmente esplêndidos. A beleza de suas ações é tão grande que os poetas não se cansam de a celebrar. Quando eles passam juntos, fazendo barulho, os corações mais cansados sentem estremecer alguma coisa dentro de si. A gente conhece-os por militares...

Corações mesquinhos lançam-lhes em rosto o pão que comem; como se os cobres do pré pudessem pagar a liberdade e a vida. Publicistas de vista curta acham-nos caros demais, como se alguma coisa houvesse mais cara que a servidão. Eles, porém, calados, continuam guardando a Nação do estrangeiro e de si mesma. Pelo preço de sua sujeição, eles compram a liberdade para todos e os defendem da invasão estranha e do jugo das paixões. Se a força das coisas os impede agora de fazer em rigor tudo isto, algum dia o fizeram, algum dia o farão. E, desde hoje, é como se o fizessem. Porque, por definição, o homem da guerra é nobre. E quando ele se põe em marcha, à sua esquerda vai coragem, e à sua direita a disciplina.

## **2. MOVIMENTAÇÃO MILITAR**

A movimentação do militar visa ao preenchimento dos cargos e funções previstas nas tabelas de lotação, no intuito de assegurar a presença do efetivo mínimo necessário à eficiência operativa e administrativa das Organizações Militares.

Busca, também, atender os interesses pessoais e familiares dos agentes públicos militares, que não poderiam passar toda uma vida em local com poucas disponibilidades de recursos de toda ordem, em detrimento de outros que desejassem permanecer em local de seu alvedrio. Proporciona-se, dessa forma, o rodízio justo, necessário e salutar dos militares pelas diversas Guarnições do País.

O exercício de cargos e funções compatíveis com o grau hierárquico e com a proficiência demonstrada no desempenho de comissões anteriores e com a experiência já adquirida ao longo da carreira; a aplicação de conhecimentos e experiências adquiridos em cursos, estágios, cargos e funções, desempenhadas no país e no exterior; e a matrícula em cursos e a realização de estágios, também são motivos ensejadores da movimentação de militar.

Incontrovertida, portanto, a natureza jurídica da movimentação como dever do militar, decorrência lógica das obrigações da carreira militar.



A Constituição Federal não define regras atinentes à movimentação dos militares, deixando tal assunto a cargo da legislação infraconstitucional. De acordo com o inciso X do § 3º do Art. 142:

§ 3º. Os membros das Forças Armadas são denominados militares, aplicando-se-lhes, além das que vierem a ser fixadas em lei, as seguintes disposições:-----  
omissis-----

X - a lei disporá sobre o ingresso nas Forças Armadas, os limites de idade, a estabilidade e outras condições de transferência do militar para a inatividade, os direitos, os deveres, a remuneração, as prerrogativas e outras situações especiais dos militares, consideradas as peculiaridades de suas atividades, inclusive aquelas cumpridas por força de compromissos internacionais e de guerra. (Grifos nossos)

O Estatuto dos Militares, por sua vez, nas diversas alíneas do Art. 50, que relaciona os direitos dos militares, não faz qualquer menção à movimentação como direito, mas ressalva, numa alínea residual, a eventual existência de outros direitos previstos em leis específicas, *in verbis*:

Art. 50. São direitos dos militares:

-----omissis-----

s) outros direitos previstos em leis específicas.

Analisando outras leis específicas, afetas aos militares, não constatamos a existência de regras que tratem da movimentação dos militares, à exceção da Medida Provisória nº 2215-10, de 31 de agosto de 2001 (dispõe sobre a reestruturação da remuneração dos militares das Forças Armadas), que, regulamentada pelo Decreto nº 4.307, de 18 de julho de 2002, trata, especificamente, dos direitos pecuniários dos militares movimentados no interesse da Administração Militar.

Entretanto, dentro de cada Força Armada existem regulamentos, legitimados pelo texto constitucional e pelo Art. 4º da Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999, que dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas:

Art. 4º A Marinha, o Exército e a Aeronáutica dispõem, singularmente, de um Comandante, nomeado pelo Presidente da República, ouvido o Ministro de Estado da Defesa, o qual, no âmbito de suas atribuições, exercerá a direção e a gestão da respectiva Força.

Tais leis (*latu sensu*) disciplinam as relações administrativas entre a Administração Militar e os militares administrados.

Ou seja, o instituto da movimentação do militar não é tratado nem pela Constituição Federal, nem pela legislação infraconstitucional. Fica a cargo Decreto nº 2.040, de 21 de outubro de 1996 (Aprova o Regulamento de Movimentação para Oficiais e Praças do Exército R-50) disciplinar a matéria da movimentação do militar.

### 3. DIGNIDADE HUMANA E UNIDADE FAMILIAR

A propósito dispõem os artigos 1º, incisos III e IV; 6º; e 226 da Constituição Federal que:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:-----omissis  
is-----

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;-----  
-----omissis-----

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.-----omissis  
is-----

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

Esses dispositivos constitucionais, dentre outros plantados na Carta Magna, assentam a prevalência do direito ao trabalho e a especial proteção que o Estado deve dar à família, mantendo a sua unidade, integridade e perenidade, de modo que ela cumpra, como núcleo social básico que é, todas as funções que lhe são atribuídas.

A melhor interpretação que se pode extrair das normas em apreço é aquela que se compatibiliza com os princípios constitucionais da dignidade humana,

do valor social do trabalho, do trabalho como direito social e da proteção especial do Estado à família<sup>4</sup>.

O referido preceito constitucional, consubstancia norma de conteúdo programático<sup>5</sup> dirigida à Administração do Estado – por qualquer de seus níveis – que deverá velar pela integridade do núcleo familiar.

A despeito da inexistência de dispositivos legais, a Administração Militar antecipou-se no trato da questão, dispondo, em suas normas internas, sobre regras que vão ao encontro dos ideais traçados pelo texto constitucional, propiciando, ao mesmo tempo, a manutenção da família e a preservação do interesse público.

O Art 1º do R-50 (Regulamento de Movimentação para Oficiais e Praças do Exército) estabelece, em seu Art. 1º, princípios e normas gerais para a movimentação de oficiais e praças da ativa do Exército, considerando:

- I - o caráter permanente e nacional do Exército;
- II - o aprimoramento constante da eficiência da Instituição;
- III - a prioridade na formação e aperfeiçoamento dos Quadros;
- IV - a operacionalidade da Força Terrestre em termos de pronto emprego;
- V - a predominância do interesse do serviço sobre o individual;
- VI - a continuidade no desempenho das funções, a par da necessária renovação;
- VII - a movimentação como decorrência dos deveres e das obrigações da carreira militar e, também, como direito nos casos especificados na legislação pertinente;
- VIII - a disciplina;
- IX - o interesse do militar, quando pertinente;
- X - a racionalização dos recursos destinados à movimentação de pessoal.

O Art. 2º do R-50 estabelece que “o militar está sujeito, em decorrência dos deveres e das obrigações da atividade militar, a servir em qualquer parte

---

4 Não têm eficácia imediata e são destituídas de imperatividade. Constituem-se em meros planos/programas que serão realizadas com a evolução do Estado, dependendo de fatores políticos e de normatização infraconstitucional.

5 TRF 4ª R – AI 2007.04.00.020420-7/RS – 4ª T. – Rel. Des. Fed. LUIZ CARLOS DE CASTRO LUGON – DJU 13.09.2007

do País ou no exterior”, mas ressalva em seu parágrafo único que “poderão ser atendidos interesses individuais, quando for possível conciliá-los com as exigências do serviço”.

No trato dos objetivos da movimentação (Art.13), o R-50 consigna, entre outros, o atendimento dos interesses individuais (inciso IX).

Os artigos 15 e 16 do R-50 disciplinam, respectivamente, a movimentação por interesse próprio e a movimentação para atender problemas de saúde, *in verbis*:

Art. 15 A movimentação por interesse próprio, prevista no inciso IX, do art 13, somente poderá ser realizada mediante requerimento do interessado ao órgão movimentador, seguindo os canais de comando, após completado o prazo mínimo de permanência a ser estabelecido pelo Ministro de Estado do Exército.

Art. 16. A movimentação, para atender aos problemas de saúde do militar ou de seus dependentes, poderá ser realizada a requerimento do interessado ao órgão movimentador, seguindo os canais de comando, e considerado o interesse do serviço.

Consoante se pode observar, o mandamento constitucional que visa à proteção da família encontra-se amplamente amparado nos dispositivos em tela. Tais artigos abrem a possibilidade de amparar até mesmo a movimentação do militar para acompanhar cônjuge.

#### **4. INTERESSE PÚBLICO *VERSUS* UNIDADE FAMILIAR**

A movimentação do agente público (civil ou militar) está adstrita a juízo discricionário de conveniência e oportunidade. Nesse sentido convém transcrever o seguinte julgado do TRF da 5ª Região

Aremoção do funcionário está subordinada ao juízo discricionário de conveniência e oportunidade de preenchimento do cargo na lotação pretendida. (...) (TRF 5ª R. – AC 302518 – 1ª T. – Relª p/o Ac. Des. Fed. Margarida Cantarelli – DJU 17.09.2003 – p. 1026)

O atuar do administrador, com certa margem de liberdade, só existirá se a própria regra de Direito assim o conferir, ou seja, a prerrogativa discricionária é, necessariamente, prevista pela lei, ou pela Constituição vigente. Do contrário, não haverá discricionariedade na Administração Pública. Isto tudo



se dá porque a atividade administrativa deve se basear, fatalmente, na lei.

Discrecionariedade significa uma condição de liberdade para o desempenho administrativo por parte do administrador público, o qual deve agir de forma limitada. A Administração Pública, nesse diapasão, submete-se à lei e ao direito. Ou seja, importante que ela seja sempre fulcrada em princípios da maior relevância para o atuar da Administração, como eficiência, moralidade, razoabilidade, publicidade, legalidade. A discrecionariedade se sujeita não só às normas específicas, mas à verdadeira rede de princípios que asseguram a coerência da decisão a fim de atender o interesse público.

Nesse mesmo norte, a atividade discricionária deve buscar um único fim, qual seja, o interesse público, mesmo que os conceitos existentes na norma sejam imprecisos, vagos.

Discrecionariedade é à margem de “liberdade” que remanesce ao administrador para eleger, segundo critérios consistentes de razoabilidade, um, dentre pelo menos dois comportamentos, cabíveis perante cada caso concreto, a fim de cumprir o dever de adotar a solução mais adequada à satisfação da finalidade legal, quando, por força da fluidez das expressões da lei ou da liberdade conferida no mandamento, dela não se possa extrair objetivamente uma solução unívoca para a situação vertente (Mello, 2003, p. 831).

O ato discricionário só existe, pois é impossível que o preceito legal previsse todos os possíveis fatos e problemas pelos quais poderão passar os administrados. Leis específicas poderiam causar conseqüências danosas aos membros de uma sociedade, pois estariam em jogo as garantias individuais previstas pela Carta Maior do Estado. Portanto, na prática, ocorrem situações em que a norma jurídica deixa espaços para que se decida a melhor alternativa diante do caso concreto, ou seja, ela concede à autoridade pública a possibilidade de construir um juízo de valor diante do caso concreto, porém limitado pelo alcance da mesma.

Cabe ainda destacar que a jurisprudência vem firmando entendimento no sentido de que a remoção do servidor para preservar a família deve ser concedida nas “hipóteses em que o fator desagregador foge ao controle do interessado”, como por motivo de saúde, à guisa de exemplo:

(...)Apenas quando o pedido de remoção seja por motivo de saúde do servidor, cônjuge, companheiro ou dependente, sobrepõe-se

à regra geral e será apreciada cada situação concreta. A norma inserta no art. 36 da Lei 8.112/90 prevê a remoção do servidor com o fim precípua de preservar a família, nos termos do art 226 da CF/88, em hipóteses em que o fator desagregador foge ao controle do interessado, como o interesse da administração ou a saúde de familiar. Não há, entretanto, como ampliar a sua aplicação para o caso, onde a situação de desconforto decorre da inadaptação do cônjuge ao Estado do Rio Grande do Norte. (TRF 5ª R. – AC 302518 – 1ª T. – Relª p/o Ac. Des. Fed. Margarida Cantarelli – DJU 17.09.2003 – p. 1026).

Ainda, nesse caso, há que se observar se o caso de saúde poderia ser tratado de forma adequada no local de destino e/ou o impacto que a transferência pode causar à saúde do agente público<sup>6</sup>.

Não se descarta que no âmbito do Direito Administrativo a interpretação dos atos dos agentes públicos deve levar em conta seus princípios basilares, sendo curial a observância da legalidade e da supremacia do interesse público:

ADMINISTRATIVO - MILITAR - MOVIMENTAÇÃO - ATO DESMOTIVADO - NECESSIDADE DE SERVIÇO.

1- O ato que determina a transferência de militar não pode, como regra, ser objeto de revisão pelo Poder Judiciário, sob pena de usurpação de competência, salvo em situação excepcional, decorrente de desvio de finalidade ou ilegalidade, que venha ensejar sua nulidade.

2- A legislação prevê que, excepcionalmente, os interesses individuais poderão ser atendidos quando possível compatibilizá-los com as exigências do serviço. Entretanto, no caso dos autos, não ocorre tal possibilidade, eis que a Administração transferiu o militar sob o argumento de necessidade de serviço na Unidade de Destino e insuficiência de vaga na Unidade de Origem, após a conclusão do seu curso de aperfeiçoamento.

3- O ato administrativo goza de uma presunção de legitimidade, exigindo-se prova para afastá-la.

4- Inexistência, nos autos, de prova inequívoca de desvio de finalidade ou desatendimento aos interesses de Administração, a justificar a antecipação de tutela (CPC, art. 273).

5- Agravo conhecido e improvido.

(TRF 2ª R. – AG 125991 – 3ª T. – Rel Juiz José Antônio Neiva – DJU 16.12.2004 – p. 196).

---

6 TRF 4ª R – AI 2007.04.00.020420-7/RS – 4ª T. – Rel. Des. Fed. LUIZ CARLOS DE CASTRO LUGON – DJU 13.09.2007

AGRAVO DE INSTRUMENTO. PROCESSUAL CIVIL. ADMINISTRATIVO. TUTELA ANTECIPATÓRIA. MILITAR. PROMOÇÃO À PRIMEIRO SARGENTO. MOVIMENTAÇÃO PARA UNIDADE NO ESTADO DO PARÁ. RETORNO À UNIDADE DE ORIGEM. PROBLEMAS DE SAÚDE. DILAÇÃO PROBATÓRIA. IMPOSSIBILIDADE.

- Não se vislumbra, nesta fase liminar, a verossimilhança nas alegações do agravado por não haver sido demonstrado de plano abuso em sua permanência na OM em que atualmente serve, tampouco ilegalidade no ato que determinou a transferência do militar em razão de sua promoção, atos estes que, em princípio, acham-se dentro dos limites da discricionariedade outorgada à Administração, sobretudo em se tratando de militar da ativa, cuja inconstância nas unidades federativas é uma peculiaridade da carreira.

- É necessário ainda frisar que a questão demanda análise probatória a fim de se apurar que, de fato, a situação do agravado é de tal ordem que possa lhe conferir direito subjetivo à transferência pretendida, hipótese em que incidirá o art. 13, inc. VIII, do Decreto nº 2040/1996.

- Provimento ao agravo.

(TRF 5ª R. – AG 62415 – 2ª T. – Rel Desembargador Federal Napoleão Maia Filho – DJU 22.03.2006 – p. 1005 – Nº 56).

Ora, se tratando de remoção no interesse do serviço, esta, consoante os princípios informadores do ato administrativo, não pode ser obstaculizada pelo princípio da unidade familiar. A regra do Art. 226 da Constituição Federal não pode ser considerada isoladamente. Há que se efetivar uma interpretação sistemática, não deixando de considerar os princípios da supremacia do interesse público, da indisponibilidade do interesse público e da razoabilidade, entre outros. Nesse sentido, trazemos à colação os seguinte julgados:

1. A remoção a pedido é um direito do servidor, desde que verificada qualquer das hipóteses dos incisos II e III do art. 36 da Lei nº 8.112/90, com a redação dada pela Lei nº 9.527/97, o que não ocorre in casu. 2. O princípio da unidade familiar (CF, art. 226) não pode ser interpretado de forma isolada, antes deve sê-lo em conjunto com os demais princípios e normas constitucionais, tais como os princípios da independência dos poderes e da supremacia do interesse público sobre o interesse particular, além do princípio da legalidade. Ademais, o art. 36 da Lei nº 8.112/90, com a redação dada pela Lei nº 9.527/97, dá albergue ao princípio da unidade familiar, compatibilizando, nos casos previstos ao inciso III, os interesses e conveniências

familiares com os interesses e conveniências da Administração. 3. Precedente do STF. 4. Agravo de instrumento provido e agravo inominado prejudicado. (TRF 5ª R. – AI 43106 – (2002.05.00.014279-6) – RN – 4ª T. – Rel. Des. Fed. José Baptista de Almeida Filho – DJU 26.12.2002 – p. 234)

PROCESSUAL CIVIL – AGRAVO DE INSTRUMENTO – SERVIDOR PÚBLICO – REMOÇÃO – INTERESSE DA ADMINISTRAÇÃO.

1. Tratando-se de remoção no interesse do serviço, esta, consoante os princípios informadores do ato administrativo, não pode ser obstaculizada pelo princípio da unidade familiar que, de sua vez, na hipótese, aproveitaria o cônjuge do recorrente que poderá requerer remoção para acompanhamento de cônjuge que fora removido no interesse da Administração.

2. Agravo a que se dá provimento.

(TRF 1ª R. – AGA 2007.01.00.026206-2/DF – 1ª T. – Rel Desembargador Federal José Amílcar Machado – DJU 03.12.2007 – p. 66).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão militar é peculiar, submetendo o homem das armas a exigências, regras e sacrifícios legais em que o cidadão figura, algumas vezes, em segundo, *ex vi* análise sistemática da principiologia do próprio direito penal militar. Tais características, tuteladas pela própria Carta Magna, devem ser consideradas pelo operador do direito ao tratar da Administração Militar.

A movimentação dos militares está sujeita ao juízo discricionário da Administração Pública, em que a autoridade que exerce tal poder tem uma certa liberdade pessoal quanto à conveniência e oportunidade. Somente pode ser anulado o ato administrativo de movimentação quando não se mostra em consonância com as regras do próprio administrador e com os princípios da administração pública, eivado pela ausência de motivação, pelo desvio de finalidade ou pelo desvio de poder. Isso ocorre, pois tal instituto visa atender o interesse do serviço e, na medida do possível, o interesse do administrado.

O princípio da unidade familiar (Art. 226 da CF) não pode ser interpretado de forma isolada, antes deve sê-lo em conjunto com os demais princípios e normas constitucionais.

A Administração Militar ao movimentar militar não atua no sentido de



cindir o núcleo familiar, busca sim o preenchimento dos cargos e funções, proporcionando o rodízio justo, necessário e salutar dos militares pelas diversas Guarnições do País. O atendimento a pleitos particulares contraria a supremacia do interesse público, o princípio da eficiência e da razoabilidade, podendo trazer reflexos negativos à hierarquia e à disciplina.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição Federal, Estatuto dos Militares, Código Penal Militar, Código de processo penal militar. Organizador Álvaro Lazzarini. 2. ed. rev., atual. e ampl. Revista dos Tribunais. São Paulo: 2001.

CAMPOS, Alinaldo Guedes. Discricionariiedade administrativa: limites e controle jurisdicional. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 645, 14 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6587>>. Acesso em: 21 mar. 2009.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. 12ª ed. Editora Lumen Júris. Rio de Janeiro: 2005.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 15ª ed. Malheiros. São Paulo: 2003.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 27ª ed. Malheiros. São Paulo: 2003.

MARTINS, Eliezer Pereira. Direito Constitucional Militar . **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 63, mar. 2003. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3854>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

SOUZA, Marcelo Ferreira de. Os militares e o direito à movimentação . **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 1060, 27 maio 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8285>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

COMANDO DE OPERAÇÕES TERRESTRES. **A profissão militar**. Disponível em: <http://www.coter.eb.mil.br/3sch/IGPM/site%20IGPM/web%20site/html/profiss%C3%A3o%20Militar.html>. Acesso em: 22 mar 2009.



Bruna Sampaio<sup>1</sup>

Maxwel de Azevedo Dantas<sup>2</sup>

Tatiani Cristini Baldo Dantas<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é estabelecer pontos de contato entre teatro e cinema, comparando o filme de Orson Welles, *Macbeth*: reinado de sangue, de 1948 com a peça de William Shakespeare, *Macbeth*, escrita entre 1605 e 1606. Ambas as produções são vistas como obras de arte que dialogam entre si, a partir do que se entende por dialogismo (Mikhail Bakhtin) e intertextualidade (Julia Kristeva). Para tanto, foram utilizados textos que serviram de referencial teórico, como: A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, Walter Benjamin; Tradição e talento individual, de T. S. Eliot; Palimpsestos, Gérard Genette; Do texto ao intertexto, Robert Stam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro, Cinema, Obra de arte, Dialogismo, Intertextualidade.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to establish points of contact between theater and movie, comparing the movie of Orson Welles, *Macbeth*, of 1948, with the piece of William Shakespeare, *Macbeth*, written between 1605 and 1606. Both productions are seen as works of art what talk one with other one, from the understanding of the categories, dialogismo (Mikhail Bakhtin) and intertextuality (Julia Kristeva). With the objective to explain these concepts, there were used texts, which served of theoretical referential system, just like: *The work of art in the age of mechanical rproduction*, Walter Benjamin; *Tradition and individual talent*, T. S. Eliot; *Palimpsestos*, érard Genette; *From the text to the intertext*, Robert Stam.

**KEY WORDS:** theater, Cinema, Work of art, Dialogism, Intertextuality. Este trabalho tem o objetivo de analisar tanto a peça *Macbeth*, de William

---

1 Graduada em História pela UTP;

2 Professor de Literatura do Colégio Militar de Curitiba, Cap QCO Língua Portuguesa e Literaturas, Mestrando em Teoria da Literatura pela UNIANDRADE;

3 Mestranda em Teoria da Literatura pela UNIANDRADE;

Shakespeare, quanto o filme *Macbeth: reinado de sangue*, de Orson Welles, levando em conta a transtextualidade, ou seja, o dialogismo existente entre as obras. Sabendo-se que cada manifestação artística tem suas peculiaridades e que, por isso mesmo, não se deve desejar que uma releitura seja apenas uma paráfrase pobre, observa-se a sagacidade do cineasta ao revitalizar o discurso do dramaturgo.

Diante desta linha de análise, houve a necessidade de contextualizar historicamente as obras em questão, bem como inferir sobre o processo de criação e as inquietações dos artistas atreladas ao seu tempo.

Obviamente, buscando uma coesão textual para situar o leitor, houve por bem conceituar algumas categorias utilizadas neste artigo, como transtextualidade, hipertextualidade, hipotexto, hipertexto, dialogismo e intertextualidade. Assim, esta escritura pode ser entendida com maior clareza e precisão, pois tais categorias deslizam na fina camada de gelo de suas conceitualizações.

A segunda metade da década de 40 foi marcada por inúmeros fatos que, mesmo que em graus e maneiras diferentes, atingiram o globo terrestre como um todo. O término das hostilidades produzidas na Segunda Guerra Mundial impulsionou muitas modificações nos campos econômico, político, geográfico e, sobretudo, no campo social, pois produziu novas sensibilidades. Impulsionados pelo sentimento de alívio, mas ao mesmo tempo de desconfiança, o mundo do pós-guerra buscou alternativas para reerguer-se e seguir em frente.

E isso foi sentido não somente no campo político com o surgimento de “dois mundos”, à frente dos quais se destacavam os Estados Unidos e a União Soviética, mas também nas artes, das quais ecoavam formas de reflexão e até mesmo de questionamentos da realidade.<sup>4</sup>

Nesse âmbito das artes, destaca-se a mudança no campo do cinema, que entrou num período de transição e consequentemente de mudanças. Essa nova fase vivida pelo cinema do pós-guerra se caracteriza principalmente pela recusa e questionamento das formas tradicionais de produção. Essa situação

---

4 . ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1991. Essa divisão caracteriza-se pela contraposição econômica entre o capitalismo e socialismo que o mundo passou a ter como resultado da vitória dos Estados Unidos e da União Soviética diante da Alemanha nazista na Segunda Guerra Mundial.



se exprime na medida em que os artistas passaram a adotar nesse momento uma atitude mais crítica em relação à própria sociedade.

Essa mudança de perspectiva não abarcou apenas o campo ideológico, mas, sobretudo, no que diz respeito às próprias técnicas cinematográficas empregadas, pois se rompeu com a exclusividade de filmagens em estúdios e se passou a utilizar prioritariamente as ruas e até mesmo os “cenários reais produzidos pela guerra”. Assim, em todas as esferas do planeta ocorreram novas perspectivas no campo cinematográfico.<sup>5</sup>

Na Itália, por exemplo, dentre os artistas mais renomados deste período, destacam-se Roberto Rossellini, Vittorio De Sica, Giuseppe de Santis, entre outros que tinham como principais características levar para o cinema a discussão de questões de cunho político e social aliadas a uma revolução estética no campo cinematográfico, nomeada como “Neo-realismo”, um marco na História do Cinema.<sup>6</sup>

Essa nova forma de expressar o mundo surgiu na Itália pela necessidade de se voltar para uma nova realidade, deixando para trás os alicerces fascistas aos quais se encontravam até a Segunda Guerra Mundial. Os primeiros a se voltarem para esse novo momento pós-guerra foram os intelectuais comunistas que se empenhavam em realizar manifestações culturais e políticas. O cinema, a partir de 1946, também foi alvo dessa realidade emergente, após perceber que também poderia contribuir para “a formação de uma nova consciência democrática”.<sup>7</sup>

Em países como França, Inglaterra e Espanha, mudanças no campo cinematográfico no pós-guerra também podem ser percebidas, especialmente na França, dominada na década de 1950 pela *Nouvelle Vague*, movimento que tinha como principal fundamento a renovação e o “cinema de autor pessoal, de

---

5 Essa situação pode ser percebida nos filmes: “Roma, cidade aberta” (1945), “Paísà” (1946) e “Alemanha ano zero” (1948), ambos os filmes de Roberto Rossellini que utilizou os destroços das cidades como cenário.

6 Os neo-realistas italianos iniciaram um movimento cinematográfico que apesar de não ter sido homogêneo influenciou o cinema produzido a partir da Segunda Guerra Mundial. De fato, mais que simplesmente retratar a realidade, tais cineastas queriam transformá-la. Seu cinema era, portanto, necessariamente um cinema não só social, mas sobretudo político.

7 MASCARELLO, Fernando. *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 191.

livre expressão artística”<sup>8</sup>. Inglaterra e Espanha também tiveram novos rumos na indústria cinematográfica, pois em ambos os países esse ramo industrial se consolidou nesse momento.

Já na Alemanha, a transformação no cinema não ocorreu de imediato ao fim da guerra, ou seja, em fins da década de 40 e início da década de 50. O cinema alemão ainda continuou a linha conservadora reacionária da Segunda Guerra, abordando temas como valores morais e políticos. Porém, houve uma recusa do público em geral, pois a maioria buscava amortecer os traumas produzidos pela guerra e desejava apreciar manifestações artísticas mais “descontraídas”, algo que distraísse o espectador da realidade dura em que vivera. Sendo assim, é nesse momento que se inaugura, permanecendo até o final da década de 50, o cinema de entretenimento.

Na América Latina, verifica-se nessa época um esforço de produção nacional que dialogava (ou tinha como modelo) com a técnica e as tendências ocorridas internacionalmente, porém buscando incorporar elementos e temas inerentes à própria realidade vivida.<sup>9</sup>

Nos Estados Unidos, os anos de 1940 tornaram-se “os anos dourados de Hollywood”. Isso porque vários gêneros se efetivaram graças a novos recursos técnicos. Orson Welles produziu seus maiores sucessos nesse momento, entre os quais *Cidadão Kane*, de 1941, filme que revolucionou a estética do cinema americano, pois utilizou recursos técnicos inovadores à linguagem fílmica. Outro importante filme produzido por ele nesse período foi *Macbeth*, de inspiração shakespeariana, demonstrando suas técnicas de filmagem com recursos como profundidade de campo, planos longos e baixa luminosidade.

Sendo assim, ao se verificar esse contexto histórico e cinematográfico no qual *Macbeth* foi produzido, pode-se perceber que as inovações técnicas contidas nessa obra são fruto de um período marcado por intensas modificações no mundo cinematográfico, impulsionado pelo próprio contexto social.

---

8 O marco inaugural deste movimento é considerado o filme *Nas Garras do Vício (Le Beau Serge)*, do diretor Claude Chabrol. Os nomes mais renomados do Nouvelle Vague são os cineastas: Jacques Rivette, Claude Chabrol e Eric Rohmer

9 No Brasil a criação do estúdio Vera Cruz, no final da década de 40, representa o desejo de diretores que, influenciados pelo requinte das produções estrangeiras, procuravam realizar um tipo de cinema mais sofisticado. Mesmo que o estúdio tenha falido já em 1954, conhece momentos de glória, quando o filme “O Cangaceiro” (1953), de Lima Barreto, ganha o prêmio de “melhor filme de aventura” no Festival de Cannes.

A seguir, é importante então ressaltar esses aspectos presentes no próprio filme *Macbeth: reinado de sangue* – produzido num contexto temporal e socialmente diferente da peça de Shakespeare – traz, pelos anseios e características do próprio diretor Orson Welles, aspectos da sociedade do pós Segunda Guerra Mundial.

Orson Welles, além de dirigir cinema, também fez teatro; era, pois, ator, roteirista, produtor e locutor. *Macbeth* foi produzido no ano de 1948, com duração de 107 minutos, distribuído pelo estúdio Versátil localizado nos Estados Unidos. É baseado na obra literária de William Shakespeare, que retrata a história de um homem designado por feitiçeiros a se tornar rei da Escócia no século XI, conquistando as batalhas com muita violência e sangue. O escocês Macbeth é conduzido por uma traiçoeira profecia e pela sua esposa a um ato desleal que o tornou rei. Porém, o remorso de ter se tornado assassino para conquistar a coroa que pertencia a seu primo Duncan, causa-lhe conturbações mentais, o que traria sua ruína. Tal urdidura textual comprova a capacidade de Shakespeare em compreender a humanidade.

A ideia de Welles em reproduzir a história de Macbeth ocorreu num momento de grande êxito de sua carreira no cinema. Para levar às telas uma grande obra literária tradicionalmente encenada, Welles buscou uma nova linguagem, uma visão de um autor que vivia intensamente a era da reprodutibilidade técnica com sua singular expressão cinematográfica. A esse respeito, Walter Benjamin comenta:

a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. [...] E, na medida em que essa técnica permite a reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa em nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema. Sua função social não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos, e, precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura.<sup>10</sup>

A arte de todo artista é fruto do seu tempo; obviamente, Welles não copiaria fielmente Shakespeare. E não o fez, mesmo porque o cinema traduz-se em um

---

10 BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 168-9.

outro tipo de arte em relação ao teatro, com sua linguagem característica. O cinema gera uma perfectibilidade, em função da edição, não realizável no teatro, ligado que está ao “aqui e agora”.<sup>11</sup>

Contudo, há aproximações factíveis entre peça e filme. Seguindo a proposta do enredo da obra de Shakespeare, as cenas do filme são extremamente obscuras, retratando o clima da história marcada pela traição, ambição e morte, mas também uma inovação técnica proposta por Welles: a baixa luminosidade.

Outro aspecto importante no filme é a relação que algumas características da história mantêm com a realidade vivida naquele momento, recém saído do conflito mais destruidor de todos os tempos – a Segunda Guerra Mundial – e antevendo a crise da Guerra Fria.

Talvez Welles não tivesse interesse em retratar esse assunto quando escolheu encenar cinematograficamente *Macbeth*, mas é possível traçar um paralelo com a crise moral, psicológica, social e militar apresentada na obra, que configura a mais completa reflexão já escrita sobre o poder e suas consequências, com a realidade existente na época marcada pelos traumas de pós-guerra. Pode-se considerar essa questão possível a partir da característica da própria obra shakespeariana:

[...] isso se aplica principalmente à tragédia, um gênero reconhecidamente o mais capaz de transcender o momento histórico em que foi concebido e englobar verdades universais. [...] principalmente as que se preocupam com a representação da tirania.<sup>12</sup>

A montagem das cenas, a luminosidade e o próprio cenário propõe uma reflexão sobre até onde vale a pena tudo pelo poder. Será que as consequências obtidas para tê-lo não lhe serão maléficas? É exatamente nesse aspecto que é proposto um diálogo com o momento de produção do filme, pois o fim da Segunda Guerra deixou a humanidade em “suspense”, ou seja, desconfiada e atenta para as inovações tecnológicas e seu potencial destruidor até então nunca visto, principalmente a partir da explosão das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki. Diante disso, pode-se inferir que a própria história de *Macbeth* propõe, na montagem técnica de Welles, a transformação da imagem

---

11 Id. ibid.

12 DOLLIMORE, J. & SINFIELD. *Political Shakespeare: New essays in Cultural Materialism*. London: Cornell University Press, 1985, p. 9.



em algo pragmático, misterioso e ambíguo e isso é presente no cenário e no figurino do filme.

Aliás, a ambiguidade foi muito evocada pelos críticos na ocasião da estreia da obra. Acreditava-se que o filme detinha aparatos técnicos, como cenários e figurinos, muito discrepantes à própria realidade e experiência artística do diretor. O cenário era quase todo feito de papelão e os figurinos, segundo os críticos, mais remetiam à pré-história do que ao século XI. Contudo, pode-se identificar esses “modestos” e “diferentes” cenário e figurino utilizados por Welles propositalmente, ou seja, como metáfora bem como diz André Bazin:

Aquele cenário de papelão colado, aqueles escoceses bárbaros [...] aqueles lugares insólitos e borbulhantes [...] formam literalmente um universo de pré-história [...] das consciências nas origens do tempo e do pecado quando o céu e a terra, a água e o fogo, o bem e o mal ainda não estão distintamente separados. [...] <sup>13</sup>

A partir dessa análise, pode-se identificar que Welles buscou metaforicamente discutir aspectos inerentes ao caráter humano que mesmo apesar de no momento da produção do filme o bem e o mal já estarem separados e demarcados, a ganância e a falta de caráter causam certa “confusão” a ponto de torná-los ininteligíveis em suas diferenças.

Para além de suas falhas e exageros, a direção de Orson Welles em *Macbeth* é um importante referencial para investigações possíveis sobre as novas técnicas e temáticas do cinema a partir da Segunda Guerra, tal como um estudo das próprias sensibilidades vividas naquele momento. Até mesmo o cenário do filme, que foi muito questionado, serve de um aparato simbólico para refletir o universo e a nova consciência que o mundo passaria a adquirir a partir das experiências vividas até então.

Retomando o que foi tratado até agora com a finalidade de introduzir uma análise mais conceitual em sequência à historiografia já relatada, tem-se que a obra de Shakespeare está inserida no período de transição de Elizabeth I para Jaime I, na Inglaterra. Esse contexto significou o recrudescimento do regime absolutista na terra do autor. Certamente Shakespeare, para falar da crise de seu tempo, teria que descontextualizá-lo e foi o que fez, conforme será descrito a seguir.

---

13 BAZIN, André. *ORSON WELLES*. São Paulo: Editora Zahar, 1992.

Escócia medieval. Entre trovões e relâmpagos, três bruxas tecem uma trama. Falam sobre Macbeth e querem encontrá-lo no pântano. As feiticeiras irão vaticinar o destino de Macbeth e de Banquo. Assim se inicia a história contada em forma de tragédia shakespeareana que Orson Welles iria filmar acrescentando as velhas mulheres características demoníacas que nem mesmo o dramaturgo inglês poderia imaginar.

Tanto na peça quanto no filme, as bruxas criam um artilho a fim de atingir seu objetivo. Elas são verdadeiros titereiros capazes de transformar qualquer homem, plebeu ou rei, em verdadeiro títere. Não é a toa que Orson Welles coloca as feiticeiras manipulando um boneco feito de lama, numa cena que metaforiza a traição de Macbeth e a manipulação das bruxas.

A feitiçaria, desde a Idade Média, é ligada ao mal; já o rei era considerado um ser divino. A história de Macbeth, urdida por Shakespeare na peça e recriada no filme, vai retratar outro lado que faz refletir a questão maniqueísta em que o mal e o bem são separados e perfeitamente inteligíveis: “o belo é podre, e o podre, belo sabe ser; ambos pairam na cerração e na imundice do ar”<sup>14</sup>

O satanismo e a bruxaria são muito bem colocados em relação ao contexto da história: a Idade Média. Isto porque, neste período as atividades mágicas refletiam um antagonismo à cristandade, a esfera do mágico era a esfera da heresia. Mas, nem sempre foi assim. No início da civilização ocidental, sobretudo na Europa, quando o homem passou do nomadismo ao sedentarismo, quem desenvolvia as atividades ritualísticas era a mulher. As primeiras sociedades eram matriarcais, e a mulher estava relacionada à colheita e à fertilidade. Comenta Haining:

Enquanto os homens dormiam, cansados da caçada do dia, as mulheres falavam do mundo que as cercava: a luz e a escuridão, a chuva que caía e as águas correntes, as estações que mudavam e o mistério do nascimento e da morte. E que conclusão mais natural elas poderiam tirar do que a existência de deuses do mal e do período além daqueles que eram bons? Dessa conjectura básica, expressada em sinais e tons guturais, surgiu a religião: uma religião moldada e desenvolvida pela mulher, que, naturalmente, foi sua primeira sacerdotisa. Seu conhecimento das ervas deu-lhe o poder de curar; sua visão dos mistérios deu-

---

14 SHAKESPEARE, William. (trad.) VIÉGAS-FARIA. Beatriz. *Macbeth*. Porto Alegre: L&PM, 2006, p. 7.

lhe a habilidade de comandar – se necessário, pelo medo. Ela era, na verdade, “médica” e sacerdotisa. Para dar direção à sua religião, ela nomeou seus deuses, cada um governando uma área da existência e merecendo tributos especiais. Acima de todos estava a deusa da fertilidade, a Mãe Grande, pois a força vital era o centro da existência e sua importância era indisputável para a mente primitiva.<sup>15</sup>

Essas eram as primeiras bruxas. Quando a religião na Europa passa a ser a do cristianismo, as mulheres que dominavam os rituais de fertilidade passam a ser confundidas com adoradoras do mal, daí a ideia muito bem trabalhada de o mal ser o bem e o bem ser o mal, tanto em Shakespeare quanto em Welles. Haining confirma essa afirmação quando diz que no momento em que a civilização se torna patriarcal, a sociedade

[...] viu o fim do poder absoluto da mulher como sacerdotisa, mas o homem aceitou seu valor nessa atividade e sua capacidade de ministrar remédios e mágica, permitindo-lhe que continuasse a dirigir o culto. Ela nunca teve de abdicar dessa posição e, talvez por isso, sofreu mais severamente que o homem durante as perseguições à feitiçaria. Foi assim que [...] o culto da adoração da vida e da fertilidade começou. Sua prática, por indivíduos ou grupos, deveria durar através dos séculos; mas, quando as primeiras grandes civilizações começaram a introduzir filosofias mais sofisticadas da vida e da morte, ela não escapou dos mal-entendidos.<sup>16</sup>

A questão da mulher como manipuladora, em *Macbeth* – não apenas os presságios das feitiçadeiras, como também a própria esposa de Macbeth, que o estimula ao ato de assassinato – traz uma releitura da história de Adão e Eva, em que o homem é levado ao pecado pela persuasão da mulher. Obviamente não se quer fazer uma leitura machista do filme; o barão de Cowdor também quer o poder máximo – ambiciona ser rei. Mas há um momento em que ele quer desistir. É quando Lady Macbeth, uma das maiores vilãs shakespearianas, o impele a continuar com o plano de assassinio. O texto shakespeariano tem a cadência poética tão ou mais sugestiva que as imagens da intérprete de Lady Macbeth, **Jeanette Nolan, cooptando seu marido na película. Assim:**

*LADY MACBETH – Estava bêbada, aquela esperança de que te revestias? Caiu no sono, a tal? E agora ela se acorda, tão*

15 HAINING, Peter. *Magia negra e feitiçaria*. São Paulo: Melhoramentos, 1979, p. 7.

16 Id. *ibid.* p. 8.

*pálida e verdolenga, para examinar o que antes fez com tanta liberalidade? Deste momento em diante, calculo que esteja igualmente doentio o teu amor. Tens medo de ser na própria ação e no valor o mesmo que és em teu desejo? Queres ter aquilo que, por tua estimativa, é o adorno da vida e, no apreço que tens de ti mesmo, levas a vida como um covarde, não é assim? Deixas que o teu “Não me atrevo” fique adiando tua ação até que o teu “Eu quero” aconteça por milagre; como a gata, coitadinha, que queria comer o peixe mas não queria molhar a pata.”<sup>17</sup>*

As similaridades entre o texto teatral citado e a fala da personagem no cinema são bastante perceptíveis. Essa ideia de releitura é explorada por diversos teóricos, entre os quais Bakhtin, nos anos 30, com o “dialogismo”, que sugere que os textos não seriam originais, no sentido de terem surgidos do nada; para ele, um texto é criado a partir de outras referências textuais. Julia Kristeva, no mesmo sentido do conceito de dialogismo de Bakhtin, introduz o termo “intertextualidade”<sup>18</sup>.

Em outras palavras, Orson Welles se utiliza da peça de Shakespeare, criando um dialogismo com o dramaturgo. Conforme Robert Stam:

O dialogismo opera no interior de qualquer produção cultural, seja ela culta ou inculta, verbal ou não verbal, intelectualizada ou popular. O artista cinematográfico, nessa concepção, torna-se um orquestrador, o amplificador das mensagens em circulação emitidas por todas as séries – literárias, visuais, musicais, cinematográficas, publicitárias, etc. Mesmo os comerciais de TV exibem traços genéricos: remédios para dor de cabeça (Exedrin nos anos 80) evocam a estilística da profundidade de campo de Orson Welles.<sup>19</sup>

Desta forma, o cinema se utiliza da técnica em questão para se manifestar como possibilidade de expressão humana. Assim, *Macbeth: reinado de sangue* é uma obra única e ao mesmo tempo relacionada a outras obras, com ênfase na peça shakespeareana. Mas o próprio Shakespeare, em *Macbeth*, se remete a crônicas historiográficas da Escócia medieval que contam do reinado de um Macbeth nem tanto igual ao personagem, mas que faz parte da história dos anglo-saxões.

---

17 STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. São Paulo: Papirus, 2004.

18 STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. São Paulo: Papirus, 2004.

19 Idem Ibid. p. 230.



Aliás, certamente, se a vida imita a arte, a arte também imita a vida, pois a tragédia em questão pode ser entendida como uma crítica à crise política do reinado de Jaime I, contemporâneo de Shakespeare, após a morte da rainha Elizabeth I. Tempos difíceis.

Como já citado, tempos difíceis também tingiam a segunda metade da década de 1940, quando Orson Welles lançou o seu *Macbeth: reinado de sangue*, que bateu às portas do angustiante período da Guerra Fria. A ambição de poder de Macbeth – transformada na angústia e no remorso pelo fato de ter assassinado Duncan e se tornado um rei manchado de sangue – compara-se no século XX à consciência de que, diante de um holocausto nuclear, a conquista do poder fica atrelada à aniquilação.

O dramaturgo inglês é fiel a um estilo que, por sua força, foi revisto por outros autores. É inegável que Orson Welles, refletindo o contexto de sua era, mergulhou no mar de sangue característico das obras shakespearianas. De fato, a partir do momento em que um cineasta decide utilizar-se de uma obra de teatro e transformá-la em uma linguagem cinematográfica, haverá uma atualização do texto diante da sociedade e do tempo histórico em que o diretor se encontra.

Essa atualização ou transformação de uma mídia para outra foi denominada por Genette de “hipertextualidade”, ou seja, a primeira mídia (no caso, a peça de teatro Macbeth) seria chamada “hipotexto” e a segunda mídia (o filme que se baseou na peça), “hipertexto”. Essa hipertextualidade é uma subdivisão daquilo que o crítico literário chama transtextualidade.<sup>20</sup>

A transtextualidade não deverá ser um exercício apenas do diretor, mas do público também. A propósito, o grande prazer do texto reside no fato de se poderem fazer as relações subjacentes, quais sejam as identificações dos hipotextos nas entrelinhas da obra que se frui. Orson Welles nos permite esta degustação, mesmo que por uma macabra urdidura, como são as relações feitas através desta memorável história que reescreve *Macbeth*.

Em relação às imagens do filme de Welles, percebe-se uma retratação da obra de Shakespeare que pode ser chamada de paráfrase, entendendo ser esta uma segunda linguagem paralela que caminha no mesmo sentido de uma primeira, como no caso do hipotexto e do hipertexto.

---

20 STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. São Paulo: Papyrus, 2004.

Mas não é de uma paráfrase qualquer que se está falando, mesmo porque Welles, conscientemente, cria outra história sobre a de Shakespeare. São os “palimpsestos”, assim definidos por Genette:

Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos (mais literalmente hipertextos), todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação. Dessa literatura de segunda mão, que se escreve através da leitura, o lugar e a ação no campo literário geralmente, e lamentavelmente, não são reconhecidos. [...] Um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos. [...] Quem ler por último lerá melhor.<sup>21</sup>

O excerto, extraído de Genette, caracteriza um palimpsesto simbólico. De outra forma, pode-se explicar o diálogo entre os textos não como um comportamento dos escritores modernos. O próprio Shakespeare também se utilizou de textos anteriores para compor suas obras, sobretudo *Macbeth*. “Shakespeare compõe *Macbeth* em 1606 a partir de duas fontes: as “Crônicas da Inglaterra, Escócia e Irlanda” de Raphael Holinshed e a “História e as Crônicas da Escócia”, de John Bellenden”.<sup>22</sup>

Assim, percebe-se a aura de tradicionalidade imanente também do filme de Welles. Se este se referenciou em Shakespeare na produção de seu filme, isso não significou a criação de uma obra menor; muito ao contrário, surgia outro clássico por sobre o clássico shakespeariano. Comprova isso o seguinte, e também clássico, excerto de T. S. Eliot:

Todavia, se a única forma de tradição, de legado à geração seguinte, consiste em seguir os caminhos da geração imediatamente anterior à nossa graças a uma tímida e cega aderência a seus êxitos, a “tradição” deve ser positivamente desestimulada. Já vimos muitas correntes semelhantes se perderem nas areias; e a novidade é melhor do que a repetição. A tradição implica um significado muito mais amplo. Ela não pode ser herdada, e se alguém a deseja, deve conquistá-la através de um grande esforço. Ela envolve, em primeiro lugar, o

---

21 GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 06.

22 Disponível em: <http://www.amokteatro.com.br/macbeth2.htm>. Acesso em: 14 Out. 2009.

sentido histórico, que podemos considerar quase indispensável a alguém que pretenda continuar poeta depois de vinte e cinco anos; e o sentido histórico implica a percepção, não apenas da caducidade do passado, mas de sua presença; o sentido histórico leva um homem a escrever não somente com a própria geração a que pertence em seus ossos, mas com um sentimento de que toda a literatura européia desde Homero e, nela incluída, toda a literatura de seu próprio país têm uma existência simultânea e constituem uma ordem simultânea. Esse sentido histórico, que é o sentido tanto do atemporal quanto do temporal e do atemporal e do temporal reunidos, é que torna um escritor tradicional. E é isso que, ao mesmo tempo, faz com que um escritor se torne mais agudamente consciente de seu lugar no tempo, de sua própria contemporaneidade.<sup>23</sup>

De outro modo, nota-se que Walter Benjamin, ao analisar a obra de arte na era de sua reprodutibilidade, também entende que as manifestações artísticas têm suas peculiaridades, e cada arte expressa a mesma história de maneira diferente, justamente em função das suas características próprias. Além disso, este autor também teoriza sobre a questão da tradição, mas sobre outra ótica. Para ele, a obra de arte tem o seu valor de culto que a remete para a sua “auretização”. Reflete o autor:

Em suma, o que é aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. [...] Fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através de sua reprodutibilidade. [...] Uma antiga estátua de Vênus, por exemplo, estava inscrita numa certa tradição entre os gregos, que faziam dela um objeto de culto, e em outra tradição na Idade Média, quando os doutores da Igreja viam nela um ídolo malfazejo. O que era comum às duas tradições, contudo, era a unicidade da obra ou, em outras palavras, sua aura. [...] O que é de importância decisiva é que esse modo de ser aurático da obra de arte nunca se destaca completamente de sua função ritual. Em outras palavras: o valor único da obra de arte “autêntica” tem sempre um fundamento teológico, por mais remoto que seja: ele pode ser conhecido, como ritual secularizado, mesmo nas formas mais profanas do culto do belo. [...] Com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual. A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida.<sup>24</sup>

---

23 ELLIOT, T. S. *Ensaio*. Rio de Janeiro: Art Editora, 1989, p. 38-9.

24 BENJAMIN, Walter. *op. cit.*, p. 170-1.

Desta forma, Benjamin enfoca o fato de que uma obra de arte não perde sua importância pelo fato de ser uma releitura de outra. A tradição permanece, o que não permanece é a aura. Na era da reprodutibilidade técnica, com o advento da fotografia e do cinema como obras de arte, o que se percebe é uma nova forma de arte que não prescinde da tradição, mas que se caracteriza pela exposição às massas. Ou seja, as obras atuais podem ser fruídas por uma quantidade inimaginável de gente, iniciadas ou não, como contempladores da arte, mas que não podem racionalizar e sentir de uma forma coletiva, pois isso seria inimaginável na era de Shakespeare, mas perfeitamente plausível no contexto de Orson Welles. Parafraseando o próprio Benjamin: a politização da arte é a resposta para um mundo mais justo e democrático.

Em síntese, este artigo abordou a relação entre a peça de teatro shakespeareana, *Macbeth*, e o filme *Macbeth: reinado de sangue*, de Orson Welles, mostrando que as duas obras trazem pontos em comum e diferenças inerentes a suas manifestações artísticas. Quando se traçou o histórico de ambas as obras, teve-se como proposta contextualizá-las para um melhor entendimento de sua análise através deste trabalho. Assim, chegou-se à reflexão de que Shakespeare retratou em sua dramaturgia a crise no contexto em que vivia. Assim também o fez Welles que, num período após a Segunda Guerra Mundial e às portas da Guerra Fria, compôs um filme de ressonância macabra, espelhando a aflição que o homem experimentava diante de uma iminente hecatombe nuclear.

## REFERÊNCIAS

- BAZIN, André. *ORSON WELLES*. São Paulo: Zahar, 1992.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 168-9.
- Disponível em: <<http://www.amokteatro.com.br/macbeth2.htm>>.
- Acesso em: 14 Out. 2009.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. São Paulo, Edusc, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A escrita da história, novas perspectivas*. São Paulo: UNESP. 1992.
- CHAKNEY, Leo; SCHAWARTZ, Vanessa (orgs). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Corac, 2004.
- DOLLIMORE, J. & SINFIELD. *Political Shakespeare: new essays in*



- cltural materialism. London: Cornell University Pres, 1985, p. 9.
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 06.
- HAINING, Peter. *Magia negra e feitiçaria*. São Paulo: Melhoramentos, 1979.
- MASCARELLO, Fernando. *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus, 2006.
- ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- REICHMANN, Brunilda T. Macbeth de Roman Polanski: três interpolações, vários questionamentos. In: CAMATI, Anna Stegh; MIRANDA, Célia Arns de. (orgs.). *Shakespeare sob múltiplos olhares*. Curitiba: Solar do Rosário, 2009.
- SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. (trad.) VIÉGAS-FARIA, Beatriz. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. São Paulo: Papirus, 2004.
- VANOYE, Francis e GOLIOT-ETE, Anne. *Ensaio sobre a análise filmica*. Papirus Editorial, 1999.



1º Ten QCO Cinthia Maria da Fontoura Messias<sup>1</sup>

**RESUMO:** A formação docente é um dos campos do conhecimento educacional mais discutidos em congressos e nas práticas institucionais pelo Brasil, demonstrando a relevância que essa questão tomou nos últimos anos. A responsabilidade das faculdades formadoras dos futuros profissionais da educação é grande, pois nem todos os que ingressam nas licenciaturas percebem a grandeza do trabalho do professor. Um ponto de partida para a realização profissional é compreender o significado da carreira docente em toda a sua extensão, incluindo, principalmente, o compromisso com sua formação e os reflexos que ela incidirá sobre sua vida pessoal e profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente; realização profissional; identidade profissional.

**ABSTRACT:** The teacher training is one of the educational area most discussed in congress and in the institutional practice in Brazil, what shows its importance in the latest years. The institutions where those education professionals graduate have a great responsibility, considering that most of the students that start studying one of the educational areas don't know exactly the importance and responsibility of this professional. A great way to start this career is to know well the meaning of the teacher work, which evolves mainly the commitment with its own training and its reflexes to his whole personal and professional life.

**KEYWORDS:** teacher training, professional relation, professional identity.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é mais a mera transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum

---

<sup>1</sup> Pedagoga, com especialização *latu sensu* em Psicopedagogia pelo Centro de Estudos do Pessoal (2000); especialização *latu sensu* em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes (2002) e especialização *latu sensu* em Coordenação pelo Centro de Estudos do Pessoal (2006). Supervisora Escolar do ensino fundamental no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). cinthiamessias@yahoo.com.br

do aluno em um conhecimento acadêmico. A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende apenas uma atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e a forma de torná-la possível do que o ensino e o fato de alguém esclarecer e servir de formador (a). É necessário, também, destacar a conveniência de desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos. Assim, para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. Além disso, um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. É importante, também, ter em mente que o professor não se forma somente na graduação, no seu curso de licenciatura, mas principalmente no seu dia a dia escolar, uma vez que mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação forcem mudanças na formação dos professores. Convém explicitar que, ao falar de formação de professores, trata-se de pensar na formação inicial e na continuada. Entende-se que a formação inicial é o primeiro momento da formação continuada e que esta, portanto, não é apenas uma etapa de atualização daquela; ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida. Consoante a isto, a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva da identidade profissional do professor.

Pretende-se neste artigo apresentar e analisar os aspectos legais (documentos oficiais) de como foi se constituindo a formação docente e algumas reflexões sobre a construção de sua identidade profissional. À guisa de conclusão, far-se-ão algumas considerações acerca de como o professor poderá (re)conquistar a sua identidade enquanto categoria profissional, a fim de que ele possa rever o que constituiu o fundamento de sua prática e criar novos meios de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os seus alunos.

## **UM POUCO DE HISTÓRIA**



Quando se fala em formação, refere-se à educação e à cultura; fala-se do conjunto de conhecimentos que a humanidade já construiu e do acervo que cada indivíduo acumulou em função dos grupos aos quais pertenceu e pertence e de suas experiências pessoais. Entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo singular e social, histórico e concreto. A formação de professores constitui elemento fundamental para se atingirem os objetivos visados pela educação, que devem estar adaptados à realidade presente na sociedade em que se inserem.

Para que se possa entender um pouco a política de formação de professores no país nos dias de hoje, é salutar compreender como o professor se forma. Sendo assim, é preciso que se olhe para trás e entenda, de forma bastante sucinta, como a questão da formação docente no Brasil foi concebida, desde a época do descobrimento até os dias atuais.

Os estudos sobre a história da educação do Brasil, em particular sobre a formação de professores, referem-se, com frequência, à influência estrangeira que a permeou. Partindo desse pressuposto, procura-se entender as influências externas que estruturaram esse tema no Brasil.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções chegou juntamente com os jesuítas, em 1549, quando os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento da educação no Brasil. Com o decreto *Super lectione et praedicatione*, emitido pelo Concílio de Trento, em 1546, a pregação oral realizada no púlpito, por pregadores inspirados pelo Espírito Santo, era o instrumento utilizado para divulgar a palavra divina. Destarte, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada aos padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém-conquistada.

Na Europa, no fim do século XVII, Jean Baptiste de La Salle rompe com essa tradição das congregações religiosas ao decidir fundar um instituto de leigos que se dedicou às escolas de caridade, ensinando rudimentos de ler, escrever e contar, em francês e não em latim.

Com a chegada do Marquês de Pombal, em 1759, foi desmantelada a estrutura administrativa baseada na educação religiosa jesuítica, instituindo-se em seu lugar as Aulas Régias, simbolizando a criação da escola pública no reino e o comprometimento de intelectuais luso-brasileiros com a Ilustração. O processo de seleção dos professores para essas Aulas realizou-se por meio de concursos, motivados pela abertura de novas vagas, pela aposentadoria, pela morte ou pelo afastamento do professor que ocupava a cadeira. Entretanto, é importante ressaltar que não era exigido dos candidatos a professor qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido (o que, pelo menos nos dias de hoje, não acontece, tendo em vista que a habilitação é obrigatória para investidura em cargo público).

Chega-se, então, ao final do século XVIII, sem que a proposta de Pombal estivesse efetivamente implantada no Brasil, considerando que as influências iluministas na cultura portuguesa refletiram diretamente na educação brasileira, reproduzindo no item formação de professores o que se praticava em Portugal.

A lei da educação elementar, de 15 de outubro de 1827, é a que primeiro estabelece exames de seleção para mestres e mestras. Os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas expensas. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, ainda que de forma exclusivamente prática e sem base teórica.

As primeiras escolas normais brasileiras, estabelecidas por iniciativa das Províncias após o Ato Adicional de 1834, seguiram o modelo europeu, mais especificamente o francês. Consoante a isto, a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever. Com esta lei, em nível primário, foi realizado o primeiro ensaio de uma instituição destinada especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias no Brasil.



Em meados do século XIX, porém, inspirados nos ideais de Pestalozzi, Froebel, Bacon e Locke, são elaborados manuais destinados a orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica, exigindo-se do professor o domínio das práticas destinadas à boa aplicação do método, reiterando-se, no período, a influência europeia na formação de docentes.

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a co-educação, vislumbrando-se a participação que a mulher teria no ensino brasileiro. A educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era esse o entendimento da época: o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa. De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. Por outro, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

Com a Proclamação da República, sobretudo na Reforma Benjamin Constant (1890), e na de Rivadávia Correia (1891), foi presente a influência dos princípios de orientação positivista, que, dentre outros aspectos, visavam à formação de professores capacitados para o ensino. A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos europeus a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou, ainda, tentava-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas. Em termos legais, a Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino público, exigindo-se, também, que fosse leigo.

Com o fim da 1ª Guerra Mundial, as influências estrangeiras sobre o Brasil passariam por profundas alterações, uma vez que ainda naquela época preponderara a França como modelo na quase totalidade das áreas culturais brasileiras. As reformas de ensino deixavam transparecer a familiaridade dos seus autores com os sistemas europeus, na maioria das vezes, inadequados às exigências nacionais.

O tempo passou. Chegamos à década de 1930 e, à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções

educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram no estado de São Paulo e no Distrito Federal. Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, foram contempladas as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, com a oferta de cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados.

Em 1939 foi criado o curso de Pedagogia, visando à dupla função de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e como licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado.

Durante o Estado Novo, o ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo central em decorrência da orientação centralizadora da administração. Em consonância com essa orientação, essa política educacional traduziu-se na tentativa de regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas consagrou um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. O Normal foi dividido em dois ciclos: o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; e o curso de segundo ciclo, em dois anos, que formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

A preocupação com a metodologia do ensino continuava a se fazer presente, uma vez que as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingiram também o ensino primário e a formação de professores. Assim, surgiu o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965, que objetivou a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024,



de 20/12/1961, não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. No que diz respeito ao aumento dos estudos e à elevação do nível de formação, começam a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior. Consoante a isto, é importante destacar que o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) revela que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. Posteriormente, o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade.

Com a LDB 4.024/61, o curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria aos poucos com as mudanças decorrentes da legislação das décadas posteriores e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau.

A reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, dividindo-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o não somente para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau. A Lei 5.692/71 contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Com isso, desapareciam os Institutos de Educação, e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

É chegada a década de 1980. Percebe-se um esforço no sentido de melhorar a formação dos professores para as séries iniciais consoante a uma

progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado.

Nos anos 1990, algumas experiências relativas à formação docente, em nível superior, de professores para o início da escolaridade vieram se desenvolvendo em alguns estados brasileiros, em Institutos Superiores de Formação de Professores. Embora em escala reduzida, tais experiências devem ser registradas como reflexo das preocupações pertinentes à melhoria da qualidade da formação e como tendência cada vez mais destacada de elevar essa formação ao nível superior. Entretanto, foram verificadas falhas na política de formação, que se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Procurei, nessa primeira parte, relatar de maneira concisa<sup>1</sup> como a formação de professores foi se constituindo enquanto parte fundamental da profissão docente em nosso país, a fim de que se possa prosseguir na leitura por meio da legislação atual do ensino, iniciada, nesta segunda parte, com a LDB nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE**

As diretrizes curriculares, como política pública, são ações que guardam intrínsecas conexões com o universo simbólico e cultural próprios de uma determinada realidade social e de um contexto histórico, que orientam a sua formulação, implementação e desenvolvimento. Dessa forma, elas expressam e articulam posições e orientações, no campo da formação de professores, que espelham uma identidade de formação, devendo ser adotadas como referências não apenas para a adequação dos currículos, como também para serem apropriadas criticamente, refletidas e recriadas a partir de suas proposições e das especificidades de cada curso formador.

A LDB 9.394/96, ao introduzir novos indicadores para a formação de profissionais para a Educação Básica, suscita outras discussões e encaminhamentos. Contudo, é importante destacar que muitas das proposições se encontram distanciadas dos anseios dos movimentos organizados e de entidades científicas e acadêmicas, em especial no tocante à formação dos educadores.



Especificamente no capítulo 6 – Dos profissionais da Educação – os artigos 61 a 65 vão explicitar como se dará a formação continuada dos profissionais da educação, a saber:

**Artigo 61.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

**Artigo 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

**Artigo 63.** Os Institutos Superiores de Educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

**Artigo 64.** A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional.

**Artigo 65.** A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Ressalte-se que as proposições estabelecidas pela LDB, para a formação de profissionais da educação, implicaram uma série de regulamentações que se seguiram, a saber:

- a Resolução CP/CNE nº 1/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação;

- o Decreto nº 3.276/99, que orienta sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, alterado pelo Decreto nº 3.554/2000;

- o Parecer CES nº 970/99, que trata da formação de professores nos Cursos Normais Superiores;

- o Parecer CNE/CP nº 9/01, que aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dentre outras.

Estas regulamentações definiram novas concepções, organização e estruturação dos cursos de formação de professores, tendo exigido reformulações significativas nos projetos pedagógicos dos cursos, em especial nas licenciaturas, mas os resultados desse processo ainda merecem aprofundamento e uma maior reflexão para que se possam fazer ajustes visando a uma melhora nesse aspecto.

O conjunto das competências, considerado núcleo na estrutura curricular, como referência para todas as formas de avaliação e dos conhecimentos que devem ser trabalhados pelos cursos de formação de docentes é tratado especificamente nas diretrizes curriculares e no Parecer CNE/CP nº 9/01. Elas não se pautam somente pelo conhecimento técnico do profissional, como também procuram refletir e propor como tais conhecimentos serão mobilizados, de modo a transformá-los em ação. Dessa forma, parte do pressuposto de que a competência necessária ao professor não se pauta somente no conhecimento técnico e reprodutor; também requer a compreensão das questões envolvidas no trabalho docente, sua identificação e a busca de resolução, além de avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua.

As próprias diretrizes reiteram que o conjunto dessas competências não esgota tudo que um curso formador oferece aos alunos. Ressaltam que elas devem perseguir as necessidades indicadas pela atuação profissional, de forma contextualizada, a partir das necessidades da educação básica, envolvendo questões sociais, culturais, éticas e econômicas, além do conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, conforme indica o Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 01/02.

O Documento Final do CONAE/2010, Eixo IV, trata especificamente da formação e valorização dos profissionais da educação. Este documento reitera a importância da formação, do desenvolvimento profissional e da valorização dos profissionais da educação na agenda de discussão educacional. Ressalta, também, que em nenhum outro momento histórico tenham merecido tamanha ênfase, por parte de diferentes agentes públicos



e privados, instituições, organismos nacionais e internacionais, como nas últimas décadas, reconhecendo o protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional.

Nessa perspectiva, a questão da profissionalização, que integra tanto a formação quanto a valorização desses profissionais, perpassa quase todos os demais temas educacionais e tem gerado inúmeros debates no cenário brasileiro no tocante à educação, desencadeando políticas, na tentativa de construir uma educação pública com padrões nacionais de qualidade para as instituições de nosso país.

Tanto a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, indígena, especial e quilombola), como a formação dos profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes e adultos e nas áreas específicas do conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo, portanto, eixo nucleador dessa formação.

Assim constituída, a formação de profissionais da educação básica e superior necessita ser estabelecida por meio de uma política nacional elaborada com planos específicos, como a construção de um referencial curricular nacional, em fóruns, constituídos para tal fim, dentre outras ações. Vale enfatizar que a avaliação pedagógica dos profissionais da educação apresenta-se como instrumento de valorização profissional e aprimoramento da qualidade social da educação.

## **À GUIA DE CONCLUSÃO**

Refletir sobre a formação docente e sua prática implica conceber um processo de formação-ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Cotidianamente, o conhecimento deve

ser repensado e realimentado, articulando-se com as concepções teóricas que vêm sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas. Implica, ainda, compreender e analisar como esse processo se concretiza e se viabiliza, no cotidiano escolar, em ações individuais e coletivas que expressam as concepções que os docentes têm do mundo, da sociedade, da educação, da escola e do processo ensino-aprendizagem, encaminhando-se para a elaboração de um projeto social, político e educativo comprometido com a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e cidadã.

As novas exigências sociais têm direcionado e encaminhado a formação e a ação docente para novos rumos, ou seja, o docente deve ser um professor diferente, capaz de se ajustar às novas exigências da sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação, dos alunos e dos diversos universos culturais.

A busca de uma nova identidade, que envolve reflexão permanente sobre a ação educativa, vai se construindo e reconstruindo no cotidiano da sala de aula e da escola, que deixa de ser o espaço de formação, tanto do aluno quanto do professor, articulado a outros espaços formativos do contexto social mais amplo.

É fundamental que a instituição formadora conceba e situe a prática de ensino como elemento articulador da formação do professor e garanta o envolvimento das diferentes disciplinas do curso de formação, para que se possa contribuir com o projeto, oferecendo subsídios e participando concretamente da sua orientação, acompanhamento, execução e avaliação. O projeto de formação deverá assegurar a adoção de propostas avaliativas permanentes que permitam analisar os avanços do processo e os redirecionamentos que se fizerem necessários.

Finalmente, vale reiterar que a qualidade da educação e da formação de professores está diretamente relacionada ao estabelecimento e implementação de políticas educacionais que valorizem o magistério, contemplando igualmente a formação inicial do professor e sua contínua e melhor remuneração. Estas são as condições essenciais para se proporcionar um ensino de qualidade, acesso e permanência dos alunos na escola, tornando-a, de fato, democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, Iriade Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento Final**. 2010. Brasília: 164 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Petrópolis, 2008.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.





Bianca Cristina Buse<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo propõe uma reflexão sobre a pouca alusão à leitura de literatura contemporânea no Ensino Médio, no qual muitas vezes ainda é priorizado o trabalho com fragmentos de obras literárias consideradas canônicas. A proposta de discussão parte da identificação da importância da leitura e de seu papel social, passando pelo reconhecimento dos apontamentos da Estética da Recepção, na valorização do leitor no processo literário, para, em seguida, abordar um panorama geral do ensino de literatura na escola hoje. Na sequência, entra-se na questão do cânone literário *versus* literatura brasileira contemporânea para pensar numa estratégia de abordagem literária mais atualizada no Ensino Médio. Como conclusão, sugere-se que o professor inicie o trabalho com a literatura a partir da leitura de textos contemporâneos, mais próximos à realidade dos alunos, objetivando o estímulo do hábito da leitura e promovendo a formação do leitor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Literatura Contemporânea; Formação do Leitor.

## **BRAZILIAN CONTEMPORARY LITERATURE AND READER'S FORMATION: POSSIBILITY OR UTOPIA?**

### **ABSTRACT:**

This article proposes a reflection on the little allusion to the reading of contemporary literature in high school, which often also is privileged to work with fragments of literary works considered canonical. The proposal for discussion is the identification of the importance of reading and its social role, through the recognition of the notes of the Aesthetic of Reception, in the valuation of the player in the literary process, to then approach an overview of literature teaching at school today. As a result, one comes to the question of the literary canon versus contemporary Brazilian literature to think of a more literary approach strategy updated in high school. In conclusion, it

---

1 Mestrada do Programa de Pós-Graduação em Literatura na Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsita CAPES, com pesquisa em Leitura de Literatura no Ensino Médio e Formação de Leitor. E-mail: biancabuse@yahoo.com.

is suggested that teachers start working with literature from the reading of contemporary texts closer to the reality of the students, thus stimulating the habit of reading and promoting the development of the reader.

**KEY-WORDS:** Reading; Contemporary Literature; Reader's Formation.

Observando tantas pesquisas e trabalhos que vêm sendo discutidos na academia a respeito da formação do leitor, uma inquietação sobre a leitura de literatura no Ensino Médio desponta de forma acentuada: por qual motivo a literatura brasileira contemporânea ainda não está no centro das leituras realizadas na escola? Já se sabe, como veremos na sequência, que a leitura tem seu papel social na formação do aluno como cidadão crítico; também já é muito discutido que o ensino de Literatura tradicional, baseado em periodização literária, não estimula o aluno à leitura literária e, se a formação de leitor é uma das premissas da disciplina da Literatura no Ensino Médio, por que os professores, já conhecedores de todos esses apontamentos, insistem em trabalhar com o estudo da história da Literatura, com fragmentos de textos e, principalmente, focados apenas nas chamadas obras clássicas, o famoso cânone literário? Se esses mesmos professores criticam essa metodologia tradicional e admitem que ela não forma leitores, por qual razão ainda perpetuam esse disparate?

A proposta de discussão aqui apresentada parte primeiro da identificação da importância da leitura e de seu papel social, passando pelo reconhecimento dos apontamentos da Estética da Recepção – na valorização do leitor no processo literário –, para, em seguida, abordar um panorama geral do ensino de Literatura na escola hoje. Na sequência, coloca-se a questão do cânone literário *versus* literatura brasileira contemporânea para se pensar numa estratégia de abordagem literária mais atualizada no Ensino Médio – que é o alicerce de toda esta reflexão.

## **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA – UMA REVERBERAÇÃO SEM ECO?**

[...] é por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles<sup>2</sup>.

---

2 BRITO, 2010, p. 1.

A leitura tem seu papel social, conforme nos aponta Danielle Brito, no artigo “A importância da leitura na formação social do indivíduo”, na medida em que proporciona a abertura de novos horizontes, estimulando a formação crítico-participativa do indivíduo, visando sua transformação social e seu crescimento como cidadão.

Pensando na função da leitura na escola, e na importância da formação do aluno como leitor, entendemos que o professor deve compactuar com essa formação, buscando estimular a capacidade do discente de interagir com o conhecimento de forma autônoma, o que o beneficiará, depois, no cumprimento de seu papel de cidadão, conforme nos aponta Lena Lois:

Se a prática da leitura não está incorporada, o desenvolvimento da cidadania também fica comprometido. Se não se lê, não se pode aumentar o repertório crítico. Sem a crítica, o poder de julgamento fica limitado e a capacidade de intervenção e inserção cultural, também<sup>3</sup>.

Visualizando a leitura como essa prática social, que possibilita o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia, fazemos aqui uma ponte com a Estética da Recepção e com as referências de Jauss,<sup>4</sup> depreendendo que o processo de valorização do leitor e de seu horizonte de expectativas (suas impressões e seu conhecimento prévio) é fundamental para a compreensão desse processo de leitura de literatura.

Nesse sentido, o efeito provocado pela leitura está vinculado ao conhecimento prévio do leitor, às suas experiências, e é isso que influencia a atualização da leitura de forma diferenciada entre os leitores, pois a recepção da obra não é igual para todos, já que suas histórias de vida também não são as mesmas.

Dessa maneira, a figura do leitor passa ser importante nesse processo de leitura, assim como nos aponta Barthes:

[...] um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que

---

3 LOIS, 2010, p. 19.

4 JAUSS, 1994.



nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino [...]”<sup>5</sup>.

E depois de identificarmos a importância que a leitura tem no desenvolvimento do sujeito como cidadão, e que esse leitor tem um papel essencial na literatura, não podemos ignorar outro questionamento: como as aulas de Literatura, no Ensino Médio, têm contribuído para a formação do aluno leitor? Para refletirmos a respeito disso, vamos entender, antes, como é o ensino de Literatura no Ensino Médio hoje.

### **O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO – FUGINDO DA ÉPOCA DOS DINOSSAUROS?**

É fácil notar, hoje, seja em conversa com professores e alunos das mais diversas escolas ou analisando as pesquisas e estudos que se debruçam sobre a questão do ensino de Literatura e leitura, que as aulas de Literatura não são, geralmente, apreciadas pela maioria dos alunos do Ensino Médio, aliás, muito longe disso. Grande parte desse grupo discente chega ao Ensino Médio com certa aversão à leitura e à Literatura.

Pensando em como têm se processado essas aulas, muitas vezes na exigência de memorização de uma quantidade enorme de informações “literárias” (características de cada escola literária, dados biográficos de autores etc.), na insistência do confronto do aluno com obras literárias muito alheias à sua realidade e na transformação de uma obra de arte em um mero objeto de estudo, não é difícil entender o motivo pelo qual os alunos de Ensino Médio rechaçam a disciplina de Literatura, entendendo-a como trabalho inútil. É fato que essa prática pedagógica não atinge, em absoluto, o interesse dos alunos e não acrescenta, significativamente, bagagem cultural a esses jovens.

Ainda é preciso lembrar que esse aluno do Ensino Médio, na maior parte das vezes, já não tem mais contato com o texto literário na íntegra, apenas com fragmentos utilizados como exemplos para a compreensão da gramática ou como modelo para elucidar características de determinada escola ou gênero literário, como indica Todorov, em *A literatura em perigo*. Isso contribui ainda mais com o desinteresse do corpo discente pela leitura literária. E o autor assevera:

---

5 BARTHES, 2004, p. 64.



[...] o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública<sup>6</sup>.

Essa “escolarização da literatura” e o despreparo do professor para uma nova concepção de trabalho de leitura afastam o estudante do caminho prazeroso da leitura literária. E, nesse sentido, não podemos deixar de retomar aqui a reflexão de Rubem Alves a respeito do prazer da leitura:

[...] de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida a fora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: “No princípio está a Palavra...” É pela palavra que se entra no mundo humano<sup>7</sup>.

E a grande pergunta que fica é: por que esse panorama do ensino da Literatura no Ensino Médio continua tão angustiante se a maior parte dos professores já tem consciência de todos esses dados levantados aqui? Por que eles ainda insistem em manter a metodologia tradicional de ensino da Literatura, partindo do estudo da periodização literária e fixando as leituras apenas nos cânones literários?

Neste momento, é importante pensar também na questão do professor como leitor, partindo do pressuposto de que para formar leitores é preciso, antes, constituir-se leitor. E, sobre esse assunto tão complexo, Luzia de Maria apresenta seu ponto de vista:

[...] é necessário que o professor seja um leitor [...], um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. E aqui reside um dos grandes problemas da educação no país, acho que certamente o maior dos problemas: boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras ou pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas infelizmente não são leitores.

---

6 TODOROV, 2009, p. 10.

7 ALVES, 2008, p. 61.

[...] enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitores deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo<sup>8</sup>.

Como podemos pensar que um professor que não lê pode introduzir seus alunos nesse mundo literário? Como esse docente, não leitor, poderá orientar esse aluno que ainda não possui um repertório de leituras, que não tem referências e, portanto, não sabe por onde ingressar naquilo que, para ele, ainda é algo totalmente novo e fora de sua realidade?

[...] o professor que ‘escolhe’ não ser um leitor da arte, um leitor de literatura, reflete em sala de aula suas opções. Consequentemente, cairá em contradição quando cobrar de seu estudante um posicionamento leitor. O professor que não tem envolvimento com esse tipo de texto anuncia-se como um profissional distante da cultura e restrito à sua ação pedagógica<sup>9</sup>.

Esta questão de *professor não leitor* é bastante polêmica e não nos aprofundaremos nessa análise aqui; todavia, não se pode jogar toda a responsabilidade dessa postura não leitora exclusivamente nas costas dos professores como sendo apenas o resultado de uma escolha pessoal. É necessário investigar as causas desse ‘abandono’, buscar entender por que isso acontece e, ao mesmo tempo, procurar estabelecer meios de recuperação desse professor-leitor.

Dentre as inúmeras possibilidades de identificação das potenciais causas desse problema, destacamos: a deficiência já na formação desses professores, com grades curriculares de cursos universitários bastante ultrapassadas e com a falta de foco na formação desse futuro professor como leitor literário; a falta de reconhecimento e valorização do profissional professor, que reflete na sua motivação; a baixa remuneração que, em alguns casos, obriga o professor a ter um número de aulas muito grande, privando-o de tempo livre suficiente para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional; a cobrança penosa de alguns processos seletivos de ingresso em universidades (o temido vestibular), que impõe conteúdos obrigatórios, ainda, ultrapassados ou sem valorização do papel social da leitura.

---

8 MARIA, 2009, p. 160-161.

9 LOIS, 2010, p. 76.

De fato, todo esse levantamento é real e influi de forma bastante negativa na constituição do professor leitor; não se pode, entretanto, usar isso como desculpa ou amparo para se permanecer estagnado. É preciso, de alguma maneira, procurar lutar contra esses impasses, estabelecendo propostas que venham a contribuir com o grande objetivo aqui colocado: a formação de leitores.

## **CÂNONE LITERÁRIO X LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA – UMA VERDADE QUE INCOMODA**

Conforme nos aponta Luzia de Maria, em seu livro *O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?*, “conhecer a literatura é ler a literatura, não é decorar dados e datas a seu respeito”<sup>10</sup>. Mas a escola hoje, muitas vezes, deixa de lado a leitura da literatura em si para trabalhar aspectos pontuais do texto:

Em lugar do contato direto e saboroso com a literatura, em lugar de narrativas arrebatadoras, capazes de fisgar o leitor para sempre, entram os estudos literários, a história da literatura, a obra escolhida para exemplificar o estilo de uma época, dados para sempre memorizados e devolvidos nas provas, análises de aspectos linguísticos e outros<sup>11</sup>.

Antes de nos fixarmos na análise do motivo que leva o professor a continuar trabalhando com uma estratégia didática já considerada ultrapassada, propomos uma breve reflexão a respeito do cânone literário.

O que enquadramos no conceito de cânone literário são obras de renomado valor estético e cultural de uma sociedade. Entretanto, esse conceito é muito amplo e também muito complexo, tendo em vista que teríamos que ter claros todos os critérios de atribuição de valor para então estabelecermos, para cada sociedade analisada, quais obras seriam consideradas clássicas.

Italo Calvino, em *Por que ler os clássicos*, relaciona uma série de propostas de definição para os ditos clássicos e, dentre elas, pontua que “são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”<sup>12</sup>. Ou seja, obras de valor atemporal. Todavia,

10 MARIA, 2009, p. 121.

11 MARIA, 2009, p. 46.

12 CALVINO, 2007, p. 11.

a questão do cânone literário traz muitas controvérsias, principalmente se formos entrar na discussão de como foram estabelecidos os critérios de inclusão (ou exclusão) de obras literárias nessa classificação.

Não estamos sugerindo, de forma alguma, a renúncia do cânone (é evidente a sua importância); no entanto, seria interessante repensar sua abertura, com o estabelecimento de parâmetros menos centralizados, que respeitassem a diversidade e as diferentes tradições literárias.

Em se tratando da leitura do cânone na escola, já houve um tempo em que se pensava que, lendo o cânone, os alunos absorveriam o domínio de uma língua culta – dado este já refutado. Hoje, já há vários estudiosos que apontam para uma abertura maior e mais flexível nessa escolha de títulos, não se fixando apenas entre obras clássicas. José Mindlin, por exemplo, em *No mundo dos livros*, aponta que toda leitura é válida:

[...] a leitura é um mundo de liberdade intelectual. É quase irrelevante que as primeiras leituras tenham, ou não, a assim chamada ‘qualidade literária’, embora obviamente quando a tiverem será preferível. A seleção vem com o tempo, o importante é que as pessoas adquiram o hábito de leitura<sup>13</sup>.

O que se sabe é que a leitura, na escola, dessas obras clássicas da literatura pode, em determinados momentos, deixar de interessar o aluno pelo seu distanciamento tempo/espaço na relação obra/leitor. O jovem, geralmente, identifica-se melhor com textos que trazem algo de sua realidade, pois assim a leitura vai ao encontro de suas experiências.

Numa possibilidade de melhorar esse contexto, visando à formação de leitores, acreditamos que a leitura será benquista pelos alunos se os textos se relacionarem, de alguma forma, com a realidade que os cerca e com seus interesses. Uma vez que consiga se reconhecer e reconhecer “seu mundo” nas leituras propostas pela escola, o aluno poderá encontrar a motivação necessária para vir a se tornar um leitor, conforme comentam Gizelle Corso e Josiele Ozelame:

A leitura de textos por lazer/prazer permite que os alunos estabeleçam relações com outras áreas do conhecimento, extraindo diferentes conteúdos, fazendo

---

13 MINDLIN, 2009, p. 17.



diversas conexões a partir de suas experiências do dia a dia<sup>14</sup>.

Pensando nisso, uma proposta fundamentada na Estética da Recepção poderia introduzir esse aluno no mundo literário de uma maneira gradativa – primeiro estabelecendo uma relação com o horizonte de expectativa do discente, pelo uso de textos com temática e linguagem mais próximas de sua realidade, para depois, aos poucos, ampliar seu repertório.

Nessa mesma perspectiva, José Luís Jobim aposta numa espécie de “gradação textual” como método de inserção da literatura na vida escolar, de forma a fazer com que o aluno se sinta mais à vontade com os textos e possa, gradativamente, aperfeiçoar e alargar seu horizonte de leituras:

A introdução do texto literário em classe deve sempre ter em conta o universo dos seus receptores, estabelecendo, se for o caso, uma “gradação textual” para trazer ao público estudantil primeiramente o que for mais fácil para ele, para depois, paulatinamente, chegar ao mais difícil [...] a partir do momento que despertamos a atenção do educando para a Literatura, a partir de textos mais “fáceis”, poderemos, com melhor efeito, introduzi-lo no mundo das linguagens mais “difíceis” (por exemplo, a do Barroco), ou no mundo dos temas que não fazem parte (ainda) de seu universo.<sup>15</sup>

O dia a dia da sala de aula, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, pode se tornar notoriamente desestimulante e massacrante, tanto para o aluno, como para o professor, se não houver a insistência diária no desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem mais interativo e estimulante. O professor precisa sempre buscar novas alternativas de ensino e de inserção do conteúdo aplicado no mundo real para que o aluno possa se motivar com as quebras de rotinas e entender a importância do estudo para o seu desenvolvimento enquanto cidadão.

A partir dessa reflexão, sugere-se que o professor inicie o trabalho com a literatura a partir da leitura de textos contemporâneos, que estejam mais próximos à realidade dos alunos, evitando, assim, aquele bloqueio inicial que se cria ao apresentar a literatura ao estudante a partir de textos do trovadorismo, classicismo, barroco etc. Fazendo um caminho contrário, do

---

14 CORSO; OZELAME, 2009, p. 72.

15 JOBIM, 2009, p. 117.

mais contemporâneo ao mais antigo, esse professor pode vir a conquistar o aluno e, após certa maturidade de leitura, este terá bagagem para ler uma obra clássica, compreender e apreciar, ou renegar, mas já com argumentos sólidos para isso.

Para tanto, é imprescindível que o professor abandone o preconceito destinado a ‘certos tipos’ de leitura:

Não se deve ter preconceito quando um jovem manifesta interesse por um tipo de livro. Qualquer livro é melhor do que livro nenhum. Um exemplo: a crença de que jovens se assustam com “livros grandes”, com muitas páginas, foi por água abaixo quando começou o fenômeno Harry Potter. Pode quem quiser falar mal do bruxinho inglês, mas a verdade é que ele fez muitos meninos e meninas perderem o medo de ter na mão um livro de trezentas páginas ou mais. Isso é um feito<sup>16</sup>.

Findando esta proposta de reflexão a respeito da formação de leitores no Ensino Médio, trazemos aqui uma citação bastante pertinente, da Professora Tânia Ramos, para pensar o trabalho com a literatura contemporânea em sala de aula:

O espaço da literatura contemporânea é aquele onde o professor mais do que nunca tem que se comportar como leitor. Ele não tem como se valer (ou se repetir) de uma fortuna crítica canônica e canonizadora. Mas ele tem como tentar exercer a sua força interpretadora e o seu potencial criativo no salutar exercício da leitura inaugural. O professor diante de um texto contemporâneo tem, ele mesmo, que responder à esfinge: decifra-me ou te devoro<sup>17</sup>.

---

16 SEIXAS, 2011, p. 9, destaque do autor.

17 RAMOS, 2002, p. 27.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Entre a Ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRITO, D. S. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. *Revela*, ano IV, n. 8, p. 1-35, jun. 2010.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CORSO, G. e OZELAME, J. K. C. Escola, leitura, leitores – literatura. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2009.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- JOBIM, J. L. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, R. e ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- LOIS, LENA. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MINDLIN, J. **No mundo dos livros**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- RAMOS, T. R. O. **Literatura contemporânea com(o) disciplina**. Ensaio apresentado no XVII Encontro da ANPOLL, Gramado, RS, julho de 2002. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/download/154/153>>. Acesso em: 17 ago. 2010.
- SEIXAS, H. **O prazer de ler**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.





Mariana Dalmoro<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo refere-se a uma breve contextualização histórica e prática da Orientação Profissional (OP), com suas atuais intervenções variantes. Tem por objetivo situar o leitor com uma explanação técnica sobre o processo de orientar, concomitante com a vinculação teórica entre conceitos baseados nas abordagens psicanalítica e reichiana da psicologia corporal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Grupos. Corpo. Orientação Profissional.

**ABSTRACT:** This article refers a brief historical and practice contextualization of Professional Orientation (OP), with their interventetions in their current variants. With the objective of situate de reader with an technique explanation about the process of guiding, concomitant with the binding theory between concepts based on psychoanalytic approaches and reinchian psychology body.

**KEY-WORDS:** Groups. Body. Professional Orientation.

A orientação profissional (OP), tal como hoje é conhecida e praticada, diferencia-se muito do que era quando surgiu, principalmente em relação à sua prática e a seus objetivos. A função do orientador se transformou no decorrer das décadas, aproximando-se do campo da educação e da clínica.

Lassance e Sparta (2003) relatam em seu artigo a história da OP. As autoras mencionam que a OP nasceu nos centros de orientação na Europa e nos Estados Unidos, no início do séc. XX, na terceira Revolução Industrial, com o objetivo de identificar trabalhadores incapazes para realizar tarefas industriais, a fim de diminuir a quantidade de acidentes e aumentar a produtividade. Nessa época, a OP passou a ser influenciada pela psicometria e por teorias como a *Teoria do Traço e Fator*, sendo sua prática realizada principalmente a partir de testes que procuravam ajustar a pessoa à sua função, mantendo ainda o comprometimento com a sociedade industrial. Foi no período Pós-Industrial, na metade do séc. XX – com as novas formas de

---

1 Psicóloga formada pela PUCPR, especialista em formação em Psicologia Corporal Reichiana e Bioenergética, Acompanhante Terapêutica e Orientadora Profissional.

relações de trabalho, baseadas na criatividade e na busca de qualidade de vida – que a OP buscou novos rumos e metas.

A OP, então, começou a ser utilizada na área educacional, como instrumento facilitador da escolha profissional. Recebeu forte influência dos estudos de Rogers, com sua abordagem não-diretiva, inserindo a visão subjetiva do homem e da sua capacidade reflexiva para realizar uma escolha que lhe possibilitasse bem estar e produtividade social (CARVALHO, 1995). Entretanto, foi com a obra do argentino Rodolfo Bohoslavsky – *Orientação Vocacional Profissional: a estratégia clínica* – publicada em 1971, que a OP deu um grande salto. Bohoslavsky criou uma nova maneira de se fazer orientação, adaptando-a à visão psicanalítica, inserindo a estratégia clínica na sua prática.

Antes de Bohoslavsky, a prática de OP se utilizava da modalidade estatística. Não levava em conta o humano como sujeito, mas como objeto de trabalho para a sociedade capitalista, em que o foco estava nas aptidões, interesses, e habilidades do indivíduo, de modo que este alcançasse uma profissão que lhe gerasse maior produtividade e, conseqüentemente, maior lucro. Com a inserção da *estratégia clínica*, a OP evoluiu muito; colocou em foco não apenas a profissão, mas principalmente aquele que escolhe, incentivando que considere seus sentimentos, expectativas e desejos, além de trazer à tona conflitos que impedem uma escolha madura.

Com esta nova visão, o campo de conhecimento da OP se tornou muito mais abrangente. Agora o que se estuda é um sujeito com uma história pessoal, familiar, pertencente a um meio social e cultural particular, em conflito com o caminho profissional a seguir, afetado pelas possibilidades de escolha, dificuldades na decisão e na formação de sua identidade profissional.

## JUSTIFICATIVA

O ato de decidir por alguma profissão envolve tanto o escolher como o abandonar. Trata-se de um momento de grande importância para o indivíduo, normalmente gerador de grande ansiedade. Ter alguém que auxilie nesse processo de escolha, no desenvolvimento de autoconhecimento e na compreensão de conflitos internos se faz necessário, pois uma pessoa que não possui desenvolvido seu autoconhecimento, que desconhece os conflitos que influenciam suas escolhas, perde sua liberdade e autonomia, podendo

optar precipitadamente por caminhos inadequados ou que não lhe serão gratificantes no futuro.

A OP com adolescentes é um dos possíveis exemplos de serviço disponível. O trabalho de OP é centrado em transformar uma escolha fantasiosa e enganosa em uma escolha realística, autônoma e responsável. Nessa etapa da vida, o adolescente se depara com a entrada em um mundo desconhecido – o mundo adulto – que lhe demanda responsabilidade em suas escolhas, novos projetos e identificações. Porém, durante a adolescência o jovem ainda não consegue integrar suas identificações como partes de si, continuamente projetando-as. Não lhe é claro que essas identificações dizem também quem ele é, seus gostos, seus interesses e anseios. Desse modo, mediante a OP o indivíduo terá a oportunidade de trabalhar juntamente sua identidade pessoal (“eu sou”) com sua identidade ocupacional (“eu faço”) e sua identidade vocacional (“eu posso”). A partir da harmonia entre as três, pode distinguir, entre inúmeras opções, qual a que melhor se encaixa em seu “ser”, “fazer” e “poder”.

A orientação profissional pode acontecer em outros instantes da vida, não somente durante a escolha de qual curso prestar no vestibular, mas também diante de qualquer conflito que possa ocorrer durante uma vida profissional, e que cause preocupação em relação à ocupação profissional. Nestes casos, tem caráter de (re)orientação profissional.

Assim a orientação é pertinente em qualquer idade e a qualquer pessoa que se apresente em um estado de ansiedade e conflito frente ao futuro profissional. Não se limita àquilo que o indivíduo pode ser agora, mas estende-se ao que ele pode vir se tornar. A orientação está ligada a um acreditar que pessoas cheias de dúvidas, conflitos e expectativas para com o futuro e com sua realização pessoal e profissional podem ser felizes com suas escolhas, sejam elas quais forem.

## **O PROCESSO**

Dentro de um processo de OP, com foco na modalidade clínica de atendimento proposta por Bohoslasvsky (1993), os primeiros passos de um orientador envolvem uma entrevista inicial, com objetivo de verificar e analisar a problemática do orientando, criar formulações de hipóteses relativas ao caso e planejar operacionalmente o processo. É esse diagnóstico inicial que fundamenta



a sequência do processo, de modo que o profissional oriente o cliente quanto aos obstáculos que devem ser antes eliminados para que ele possa chegar a uma decisão madura em relação ao seu futuro (Bohoslavsky, 1993).

Para a entrevista inicial, que pode exigir mais de uma sessão, o orientador deve procurar conhecer a pessoa que procurou o serviço, quais são as dificuldades na escolha e as causas dessas dificuldades. Caso se verifique a orientabilidade do cliente, ou seja, caso ele preencha certos requisitos para a participação de um processo de OP – preocupação com o futuro, com a vontade de realizar uma escolha profissional, a existência real de uma problemática e participação ativa significativa –, pode-se então realizar o contrato de prestação de serviço.

A primeira entrevista de um orientando pode ser geradora de ansiedade, principalmente com relação aos adolescentes. Bohoslavsky (1993) diz que na primeira entrevista tende a prevalecer a ansiedade persecutória, sendo muito importante ao profissional permanecer atento ao grau desta ansiedade, o objeto ao qual ela está ligada, a persistência ou modalidade, o tipo de mecanismo que desencadeia e a relação do tipo de vínculo estabelecido pelo cliente com o objeto-carreira.

No processo de estudo as necessidades do orientando, é também essencial os orientadores averiguarem qual a relação extrafamiliar e intrafamiliar, pois estes podem estar projetando no orientador figuras parentais, sociais e ambientais, recalcadas no inconsciente, projeções importantes de serem identificadas para o manejo da transferência e na análise da conduta de escolha do orientando. (LEVENFUS, 1997),

A orientação profissional antecipa o futuro em forma de potencialidade e dá créditos ao indivíduo. Tonezzi (2007, p. 66), ao referenciar-se sobre o teatro para afásicos, considera:

Mais do que a dificuldade, é preciso explorar sua potencialidade, pois antes de ser uma máquina de estrutura e funcionamento previsíveis, o cérebro de uma pessoa é flexível e estruturalmente dependente de suas relações com o mundo, com o outro, com a cultura e com as circunstâncias de vida.

Por fim, o processo é finalizado após ocorrer o número de sessões contratadas, que poderá se estender por encontros pré-estabelecidos pelo profissional, e com uma devolutiva do orientador em relação ao progresso e percepções sobre o orientando.



## ORIENTADOR

Os orientadores profissionais têm como meta contribuir para que em meio ao caos social, o indivíduo que procura atendimento possa encontrar nas suas escolhas um caminho para plenitude na vida, de acordo com seu limite, interesse, aptidões e desejos. Assim, não deixa de manter contato com o meio social quando descobre ou retoma sua vocação e reaparece como sujeito (LEVENFUS, 1997). A autora também retoma Freud ao dizer que durante situações que envolvem o processo de escolha o sujeito inconscientemente se vê frente à possibilidade que a sociedade permite de mesclar seu desejo de satisfação do princípio do prazer com a realidade presente.

Com relação à abordagem psicanalítica, os orientadores profissionais devem dominar conceitos e ter subsídios fortemente qualificados para entender os processos inconscientes, a transferência, a contratransferência, os mecanismos de defesa e as funções da *psique*, que interferem durante o processo de OP e de escolha profissional.

Em analogia a esta abordagem, quando se atende um sujeito que se confronta com a indecisão sobre o caminho a tomar para alcançar plenitude em sua vida, precisa-se compreender a relação que ele estabelece com objetos (no caso da OP, as profissões) e principalmente a sua capacidade de amá-los, de dirigir uma quantidade de energia a eles, para que, assim, o sujeito reflita sobre sua capacidade de amar. Se essa capacidade não foi desenvolvida saudavelmente, o indivíduo pode ter maiores dificuldades nas suas escolhas, tanto profissionais como em qualquer outro caminho que vise à felicidade.

Contudo, uma das dificuldades que um orientador pode enfrentar enquanto atua é deparar-se com questões de seu desenvolvimento e das suas próprias escolhas, visto que, ao se disponibilizar a auxiliar o outro, ele poderá relembrar e reviver frustrações pessoais que irão necessitar de uma reestruturação, a fim de sanar com os lutos não elaborados. Esta é considerada uma fase crucial. O profissional deve estar apto a enfrentá-la adequadamente, ou corre o risco de desacreditar seu trabalho em função da absorção das informações negativas (LEVENFUS, 1997).

No desenvolvimento do trabalho é necessário que esteja claro para o orientador qual é o seu papel, para que assim não confunda o objetivo do trabalho deixando-o tomar um rumo psicoterapêutico puro. Neste sentido, Volpi e Volpi (2009) fazem uma analogia para explicar a diferença entre um

orientador e um psicoterapeuta: “podemos pensar comparativamente em um mergulho. Você se aprofunda até onde é capaz e o quanto é possível e, num determinado momento, é necessário que faça o movimento de voltar à superfície” (2009, p. 73). Chega um momento em que orientador não pode prosseguir se não pode mesclar seu trabalho com o de um psicoterapeuta para, assim, retornar ao seu papel, cujo foco é a escolha profissional.

## ADOLESCENTES

Escolher uma profissão para um adolescente é viver o futuro no presente. Como essa época é marcada simbolicamente pelo ritual de passagem de um *ciclo educativo a outro*, deve-se atuar na tomada de consciência dos conflitos destes jovens, como também em sua autonomia de decisão, trabalhando no sentido de auxiliá-los a elaborar essa dúvida quanto ao caminho seguir e as variáveis que geraram essa dúvida (BOHOSLAVSKY, 1991).

Para Freud (1920) apud Levenfus (1997, p. 24),

As raízes da incerteza na vida devem ser pesquisadas nos conflitos sexuais infantis, especialmente quando os pais cerceiam os jogos sexuais da mais tenra infância. Esse “não-sei-o-que-fazer”, “não-consigo-ter-sucesso” pode ter sua origem na conduta severamente restritiva dos pais sobre as crianças, desde o nascimento.

O fato de os adolescentes, que já adentraram ao sentido da realidade, permanecerem indecisos entre inúmeros cursos e acreditarem que o ideal seria estudar a maioria deles ao longo da vida sua incapacidade de renunciar. Essa confusão em escolher, ou inexistência de preferência por alguma carreira, pode indicar “um mundo externo confuso, não catatizado, no qual o ego imaturo fracassa nas suas tentativas de discriminação” (BOHOSLAVSKY, 1991, p. 103).

Existem jovens que realizam *escolhas ajustadas* – a síntese entre responsabilidade pessoal e social –, mas sem terem superado os conflitos vocacionais. Entretanto, é frequente que os adolescentes utilizem de mecanismos de controle e negação, adiando e deixando de examinar estes conflitos internamente. Por isso é de grande valor o orientador ajudar o cliente a perceber o que está implícito nos seus comportamentos para que assim o processo possa ser efetuado satisfatoriamente.

Bohoslavsky (1993) menciona três momentos característicos no adolescente durante o processo de OP: o primeiro é a lamentação, pelo passado que vai ser deixado e por crenças que foram vividas; o segundo diz respeito à decepção/desesperança para com a vida, com o futuro e com as escolhas. o terceiro relaciona-se com a separação do que ficou para trás, da incerteza do objeto próximo e distante. Ao final desta fase, pode surgir insatisfação pessoal quanto à decisão tomada, pois o adolescente sente necessidade e urgência em realizar-se, completar-se e encontrar-se; teme que seus sonhos não se realizem.

Existem dois tipos de adolescentes: os que se preocupam com o tempo de decisão e usam este tempo a seu favor para adiar a escolha e manter a posição de dependência que ocupam, acreditando que ainda terão tempo suficiente para se decidir, e aqueles que não querem perder tempo para não ficarem para trás e terem de permanecer financeiramente ainda dependendo dos outros. (BOHOSLAVSKY, 1993)

## A REORIENTAÇÃO

São inúmeras as possibilidades de intervenção com o trabalho de (re) orientação profissional. Ela pode ser extremamente adequada tanto para jovens que ingressaram na universidade e não se sentiram satisfeitos com a escolha realizada, quanto para universitários em conflito sobre o caminho seguir após a finalização do curso ou, ainda, para adultos com curta ou longa data de exercício profissional que estão inseguros e insatisfeitos com a ocupação atual e preocupados com o futuro. A reorientação mostra-se útil também para aposentados, desempregados, profissionais que perderam aptidão física, entre outras situações específicas.

Detalhando algumas destas possibilidades, nota-se que os universitários permeiam situações diversas: uns sentem-se acolhidos, confiantes, respeitados, orgulhosos de si e decididos: outros, porém, se deparam com desmotivação, falta de estímulo e pouca clareza quanto à escolha feita. Sobre a formação superior no Brasil, Macedo (1998) apud Soares (2009) no livro *Seu Diploma, sua Prancha* afirma:

Para eles os estudantes são levados à universidade quase à força, como se fossem bois em boiadas, para este ou aquele curral, que pode ter o nome de faculdade disso ou daquilo, mas frequentemente significa apenas um matadouro de potencialidades. (p. 106)

A ausência de informação sobre o futuro, bem como de uma disciplina que aborde este tema, com uma proposta de auxiliar os estudantes sobre estratégias para a inserção profissional, pode gerar logo no início da faculdade conflitos sobre o que muitos estudantes podem esperar e realizar a partir daquela formação.

A falta de estágios profissionalizantes obrigatórios contribui de fato para que os jovens se sintam impotentes diante da sua formação e se âlarmem com o fato de terem de encarar o futuro fora da instituição escolar. Como reitera Soares (2009, p.110), “para o jovem formado, o desafio está em descobrir oportunidades e manter-se na intenção de uma jornada (...), porém uma disposição otimista permite ao jovem perspectiva de futuro e de enfrentamento deste”.

Quando o jovem se forma, ou mesmo antes de se formar, acaba percebendo por terceiros, ou por si, que o mercado de trabalho está exigente e escasso. Conforme confirma Soares (2009, p. 109), “a absorção pelo mercado de trabalho torna-se um problema para a grande maioria dos jovens saídos do sistema universitário; mesmo os mais qualificados sofrem com as poucas oportunidades.”

O trabalho de (re)orientação com alunos de graduação tem o intuito de conscientiza-los da importância de eles trocarem informações com colegas de sua área ou de outras áreas, de se permitirem escolher disciplinas extracurriculares e de conhecer o caminho percorrido pelos colegas atuantes nos mais distintos campos de possibilidade de um determinada área.

Já a insatisfação com a profissão desempenhada, ou a dúvida entre uma nova possibilidade de atuação, pode abrir portas para dificuldades não só profissionais como pessoais, o que poderá vir a ocasionar uma queda de produtividade. Então, a prática da (re)orientação aparece com o intuito de averiguar e reafirmar os valores e conceitos do indivíduo, os quais servirão de base para suas escolhas.

A aposentadoria é considerada outra possibilidade de atuação, já que mudanças – que envolvem a retirada do sujeito de um contexto ativo para outro de menor movimentação – chegam inicialmente para ficar. O período de transição requer cuidados e atenção para que o indivíduo consiga direcionar sua energia, antes focada no trabalho, para alguma outra atividade (até mesmo uma nova ocupação) que lhe proporcione prazer e satisfação.

Além destas possibilidades de atuação de um orientador profissional,



pode-se trabalhar na (re)orientação profissional de pessoas com deficiências motoras decorrentes de acidentes no próprio ambiente de trabalho e/ou em outras situações inesperadas. Esse tipo de serviço visa promover o desenvolvimento pessoal do orientando. O papel do orientador inicialmente será o de reforçar as competências destes indivíduos, levando em consideração o contexto familiar, as experiências profissionais, suas crenças, valores, tipo de personalidade e quais seriam as pessoas mais significativas e de suporte para o indivíduo. Isto auxiliará o levantamento do que irá dar o suporte para as influências necessárias ao longo do processo (REIS, 2008). É por este caminho que o orientador irá atuar, principalmente no sentido de motivar o indivíduo a buscar diferentes perspectivas e novas adequações na construção de outros projetos profissionais e de desenvolvimento profissional. Seu papel é auxiliar o cliente a melhorar sua autoimagem, a partir da aceitação da nova condição a ser enfrentada.

Outro tipo de (re)orientação é a destinada a indivíduos sobredotados. Os adolescentes sobredotados, por apresentarem habilidades em diversas áreas do conhecimento, assim como comportamentos que derivam de características específicas, possuem necessidades educativas especiais. As etapas do processo de OP com pessoas sobredotadas devem focar-se na formação de valores mais do que nos interesses ou competências dos clientes. Como reitera Super (1970) apud Fumega (2008), quando se trabalha com os valores, não excluindo os outros quesitos, possibilita-se aos sobredotados serem fidedignamente auxiliados no processo de escolha acadêmica futura, pois os valores fazem jus às qualidades buscadas, enquanto os interesses muitas vezes demonstram apenas atividades de veemência.

Portanto, independentemente do público, orientadores profissionais devem trabalhar com a descoberta de interesses centrais e secundários, com identificação de habilidades, avaliação de conflitos e de problemas, motivação de comportamentos construtivos e desenvolvimento de estruturas cognitivas para, assim, examinar alternativas de carreiras, clarificação de expectativas e planejamento de intervenções junto ao cliente (NOCE, 2008).

## **GRUPOS**

Nos atendimentos a grupos, em que os participantes demonstram variados tipos de personalidade, todos acabam por acrescentar seu tempero ao processo e desfrutar o que de bom ele pode oferecer: os mais desenvoltos entusiasma-

a turma; os mais tímidos acabam por desenvolver a autoexpressão. No início da reunião, é necessário levantar o que cada um dos participantes elenca como prática constante em sua vida, com o intuito de verificar o que há de comum entre os participantes.

Para Volpi e Volpi (2009, p. 64),

as pessoas que formam um grupo, através de suas características individuais, dão o tom de funcionamento do grupo como um todo. Além disso, de acordo com as circunstâncias e o momento vivenciado pelo grupo, uma forma específica de reagir e lidar com as situações pode surgir durante alguns momentos do trabalho.

Nesta modalidade de atendimento, o orientador deve cuidar para – com sua reposta, comportamento, elogio ou crítica – não incitar inconscientemente sentimentos de menos valia e/ou prepotência nos participantes. Em reuniões com adolescentes, o ambiente onde se realiza a orientação deve proporcionar espaço para que compartilhem as ansiedades em relação ao vestibular ou a outras questões que envolvam a escolha profissional, como a criação de projetos pessoais e coletivos. O processo de OP grupal com adolescentes pode levar os jovens – acostumados a ver seus amigos e colegas apenas como rivais de uma vaga no curso superior – a perceber o outro além desta competitividade, a ver esse outro como um aliado para o pleno desenvolvimento de seu projeto.

Os grupos, quando se formam, têm por características o somatório de experiências que acabam por formar uma só. Os encontros visam ao fortalecimento do vínculo, da confiança e do respeito, visto que diferenças são expostas e são elas que enriquecem estes objetivos. Os orientadores existem para caminhar junto dos participantes e jamais por eles (MOSCOVICI, 2001).

O trabalho em grupo, segundo Volpi e Volpi (2009), envolve determinadas etapas relacionadas ao desenvolvimento dos participantes no decorrer do processo dinâmico. Podem-se relacionar estas etapas ao comportamento do ser humano durante a evolução de grupos de orientação profissional, independentemente da faixa etária.

A princípio o grupo se encontra na etapa da sustentação, ou seja, quando necessita de afago, acolhimento, suporte afetivo e emocional. Segundo Volpi e Volpi (2009, p. 38), “num primeiro momento, (...) o coordenador deverá focar sua atenção e trabalho sobre atividades que



proporcionem o contato (...), a confiança e o respeito entre os participantes.” Isso acontece com o intuito de contribuir para, que mais tarde, conforme o grau de exposição dos participantes aumente, eles não tenham a rejeição e o julgamento, bem como não mantenham uma postura de retraimento, dificultando a integração de questões pessoais e grupais. No entanto, corroboram os referidos autores que, “uma vez que o coordenador tenha percebido a possibilidade de o grupo manifestar-se de forma a evitar o contato, a ênfase sobre essa etapa deverá ser ainda maior, (...) sempre respeitando os limites do grupo e de cada um de seus membros” (p. 39).

Em seguida, o grupo passa para a etapa de incorporação, quando começa a dar indícios de que já consegue trocar informações e experiências. Nos grupos de OP esta fase pode ser notada quando os participantes, já menos apreensivos, iniciam discussões de ideias e opiniões de forma produtiva. Iniciada esta etapa, é preciso que o coordenador incentive os orientandos, principalmente os mais retraídos, a participarem mais ativamente das reflexões, evitando assim o desconforto que a omissão de pensamentos e divergências de pontos de vista pode ocasionar na capacidade de luta e defesa deles. De acordo com Volpi e Volpi (2009, p. 33), “emocionalmente, todo esse processo tem relação com a dependência e a independência.” É ainda nesta etapa que o coordenador precisar ter destreza para perceber as necessidades do grupo, para auxiliá-lo a se nutrir o suficiente a ponto de evitar a insatisfação. É possível que neste período os participantes demonstrem a insatisfação ao serem contrariados e rejeitados nas duas ideias. Contudo é um momento de grande valia para o crescimento do grupo, principalmente para a formação da identidade grupal.

De acordo com Volpi e Volpi (2009, p. 40),

deve-se mostrar que nesse momento o grupo tanto pode caminhar para uma posição de independência em suprir tais necessidades, quanto ficar esperando do outro – geralmente do coordenador – que se responsabilize por sua satisfação, permanecendo então na dependência.

A terceira etapa é a de produção, visível quando o grupo de OP mostra andar sem necessariamente o auxílio do orientador e começa a dar indícios dos resultados que o processo tem ocasionado em cada um. É importante neste momento que o coordenador deixe seu grupo desenvolver sua autonomia e espontaneidade. Nesta etapa, para os autores, “o coordenador deveria se

mostrar como um pai, que aceita as dificuldades do grupo, ensinando-os, mostrando as regras do jogo, mas sem imposições, sem jogo, sem colocar os participantes numa situação de humilhação e /ou competição” (p. 41).

A penúltima etapa é a da identificação. Os participantes iniciam uma fase de descobertas pessoais e rumam para as identificações com profissionais e formação da identidade vocacional.

Segundo Volpi e Volpi (2009, p. 41),

é justamente em sua possibilidade de gerar transformações na vida dos participantes que o trabalho com grupos entra na etapa de identificação, quando se pode transpor o que aconteceu no interior do grupo para a vida diária, encontrando um papel específico para o crescimento pessoal que dali se leva?

Na etapa de identificação, o coordenador deve incentivar a busca de novos desafios e de posições mais amadurecidas para que a constituição de um planejamento de vida profissional futura seja desenvolvido desde aquele momento e se generalize para fora do grupo.

Por último o grupo encontra-se na etapa da formação do caráter. Nem sempre ela acontece; no entanto, é o esperado, pois é quando as necessidades e interesses deveriam tornar-se outras. Sem medo e receios, os participantes estariam aptos a se despedirem e partirem rumo aos objetivos traçados ao longo do trabalho. “Sem bloqueios, a pessoa é capaz de administrar de forma equilibrada suas necessidades físicas e emocionais e de permitir que as outras também o façam, sem interferir no movimento do outro, nem permitir que o outro interfira no seu” (VOLPI e VOLPI, 2009, p. 37).

Dentre os componentes que a psicologia corporal pode agregar aos grupos de OP, é visível sua contribuição para despertar nos orientandos a busca que vai além das suas potencialidades. Ela abrange o alcance e a descoberta de novas verdades, de novas informações, que se resumem basicamente em autoconhecimento e autodescoberta da compreensão do mundo através da conscientização corporal relacionada com o social.

A partir da estimulação do convívio com seu corpo, da descoberta de novas possibilidades e limites do corpo, é que o orientando sente-se mais à vontade para vivenciar e explorar de outras maneiras seu potencial criativo, imaginativo e original. Todo este trabalho deve, sem duvida, estar sempre



referenciado em reflexões e discussões acerca da complexidade do momento pelo qual o sujeito está passando.

Para Hass e Garcia (2008, p. 12),

atividades práticas de expressão corporal com enfoque nos elementos da natureza podem gerar, por exemplo, valores referentes aos cuidados e à preservação da mesma; enquanto outras atividades expressivas com foco nas ações vinculadas ao cotidiano do sujeito, como a representação de profissões, de rotinas diárias de casa e de relacionamentos, podem gerar reflexões e discussões quanto aos aspectos que compõem esses estados.

Já em 1950, o pioneiro em pesquisas sobre a linguagem corporal trouxe estatisticamente a vantagem que o nosso corpo tem em se comunicar com as outras pessoas. Para ele, em toda comunicação interpessoal cerca de 7% da mensagem é verbal (somente palavras), 38% é vocal (incluindo tom de voz, inflexão e outros sons) e 55% é não-verbal, ou seja, corporal (PEASE, 2005).

Os aspectos básicos de técnicas corporais e dinâmicas de grupo favorecem o que hoje podemos perceber como sendo fator determinante aos profissionais na hora de solicitação de serviço, ou seja, o comportamento do sujeito. O relacionamento interpessoal e intrapessoal é estimulado a cada atividade proposta. Todos os movimentos expressivos caracterizam-se também para exteriorização de estados de ânimo, o que proporciona aos clientes maior controle emocional em situações de estresse.

A partir da utilização do corpo, o indivíduo consegue objetivar a melhora na comunicação e conexão com o outro e com o mundo, facilitar a relação consigo mesmo e, a partir da conscientização corporal, desenvolver espontaneidade, naturalidade, criatividade expressiva e imaginação, estimular a percepção, atenção, inteligência e autonomia, como oportunizar desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social, afetivo, etc. (GARCIA e HASS, 2008).

Confirma Hass (2008) que práticas corporais são como um favorecimento à saúde integral do ser humano, pois, “ao potencializar a espontaneidade e a liberdade, e ao valorizar a originalidade e a criatividade de cada um, é constituído um trabalho de desinibição e comunicação, entre outras formas expressivas, que podem levar à boa saúde” (p. 28-29).

O ambiente de um grupo é o local mais apropriado para as pessoas

se encontrarem em suas emoções há tempo esquecidas, e que só chegam a aparecer quando a situação-problema foge ao controle. Quando trabalhamos com os orientandos seus estados internos em ambiente favorável a esta expressividade, nota-se o quão gratificante isto se torna para as pessoas.

Extravasar emoções, crenças e valores coletivamente, tanto no aspecto profissional como no pessoal, é uma forma de os orientandos libertarem-se das demonstrações de padrões não esperados pela sociedade, que vão contra as convenções. Logo, trabalhar com grupos de OP o bom desenvolvimento comportamental dos participantes, utilizando recursos da psicologia corporal, contribui para que estes se sintam mais capazes de enfrentar as exigências que o mercado de trabalho mantém há décadas.

O principal objetivo, com essa publicação, é continuar defendendo a garantia dos direitos de cidadania aos jovens com dificuldades de escolha profissional e desenvolvimento pessoal. Devemos de fato dar respostas assertivas à necessidade que os alunos de ensino médio têm de um adequado acompanhamento profissional nesta etapa evolutiva da vida. Estas necessidades devem ser consideradas sociais, e os serviços devem ser destinados a alunos das redes pública e privada, sob a ótica das políticas públicas. Nesse sentido, é proposto que, se os órgãos responsáveis não se manifestam sobre esta temática, que as instituições percebam e abram suas portas para que os profissionais autônomos tenham a possibilidade de intervenção junto a seus alunos. Para que isso ocorra, é preciso que equipe disciplinar atinja a massa de pais, mestres e educadores sobre a validade teórico/prática desta metodologia do processo clínico de orientação profissional.

## REFERÊNCIAS

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CARVALHO, M. M. M. J. **Orientação profissional em grupo: teoria e técnica**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

FUMEGA, I. D. Intervenção psicológica em adolescentes sobredotados: uma proposta de orientação vocacional. Porto: **O Portal dos Psicólogos**, Outubro, 2008. Disponível em: <<http://www.abopbrasil.org.br/arqs/2311TL0118.pdf>>. Acessado em 24/04/2010

HASS, A. N e GARCIA, Â. **Expressão Corporal: aspectos gerais**. Porto

Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LASSANCE, M. C. e SPARTA, M. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. **Revista brasileira de orientação profissional**, dez. 2003, vol.4, nº 1-2, p.13-19.

LEVENFUS, R. S. **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

NOCE, M. A. **O BBT-Br e a maturidade para a escolha profissional: evidências empíricas de validade**. Ribeirão Preto, 2008. 247p.:il.; 30 cm. Tese de doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Disponível em [http://www.abopbrasil.org.br/arqs/3509TESE\\_DOUTORADO\\_MARIANA\\_NOCE\\_BBTBR\\_MATURIDADE\\_PARA\\_ESCOLHA\\_PROFISSIONAL%5B1%5D.pdf](http://www.abopbrasil.org.br/arqs/3509TESE_DOUTORADO_MARIANA_NOCE_BBTBR_MATURIDADE_PARA_ESCOLHA_PROFISSIONAL%5B1%5D.pdf). Acessado em 27/04/2010

REIS, M. A. P. **A re(orientação) vocacional de pessoas com deficiências motoras em consequência de acidentes**. Porto: Portal dos Psicólogos, junho, 2008. Disponível em [http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0423](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0423), acessado em 03 de Abril de 2010.

SOARES, D. H. P e DIAS, M. S. L. **Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários**. São Paulo: Vetor, 2009.

TONEZZI, J. **Distúrbios de linguagem e teatro: o afásico em cena**. Plexus, CIDADE, 2007.

VOLPI, J. H. e VOLPI, S. M. **Dinâmicas da psicologia corporal aplicadas a grupos**. Curitiba: Centro Reichiano, 2009, vol.1.





1º Ten OTT Rodrigo Cesar Sansana<sup>1</sup>

**RESUMO:** Frente à nova proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) – de se pôr em prática nos cursos de graduação o currículo por competência e à nova formulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes (Enade) – surge a pergunta: Como as Instituições de Ensino Superior (IES) estão realizando a migração da estrutura curricular por disciplinas para currículos integrados e/ou por competência e, nesse percurso, como estão recebendo os alunos que já estão sendo avaliados com base nos currículos por competência (prova do Enem), ou como estão preparando os seus alunos que também já estão sendo avaliados com base nesses currículos (prova do Enade)? Este artigo apresenta a maneira como essas instituições de ensino estão se adaptando a esse novo currículo e como estão realizando seus processos avaliativos com base nesse novo sistema de avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transposição didática. Currículo por Competência. Avaliação.

**RESUMÉN:** Delante a la nueva propuesta del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) – de poner en marcha en los cursos de graduación el plan de estudios por competencias y delante a la nueva formulación del Examen Nacional de Enseñanza Secundaria (Enem) y del Examen Nacional de Desarrollo Estudiantil (Enade) – figura la pregunta: ¿Cómo Instituciones de Enseñanza Superior (IES) están realizando la migración del plan de estudios por asignaturas para los planes de estudios integrados y / o por competencia, y cómo están recibiendo a los estudiantes que ya se están evaluando basados en los planes de estudios por competencia, como el Enem, o cómo están preparando a sus estudiantes que también están siendo evaluados basados a esos planes de estudio, como es el caso del Enade? Este artículo presenta cómo esas instituciones educativas se están adaptando a ese nuevo plan de

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Português e Espanhol. Especialista em Língua Portuguesa e em Docência no Ensino Superior. Professor de Língua Portuguesa no Colégio Militar de Curitiba. [rcsansana@gmail.com](mailto:rcsansana@gmail.com)

estudios y cómo se realizan sus procesos de evaluación sobre la base de ese nuevo sistema de evaluación.

**PALABRAS-CLAVE:** Transposición didáctica. Competência curricular. Evaluación.

## **INTRODUÇÃO**

O século XXI apresenta-se como um século de grandes e velozes mudanças. A necessidade da busca por novos “modelos” que nos permitam ter diferentes olhares, fazer interconexões e promover a comunhão de saberes, antes apresentados como contraditórios, torna-se cada vez mais evidente.

Essa necessidade, portanto, nos leva a reconceptualizar a noção que temos de currículo e a considerarmos a maneira como está ocorrendo a passagem do currículo disciplinar para o currículo integrado e deste para o currículo transdisciplinar ou por competência, visto que é neste último tipo de currículo que podemos compartilhar saberes com o objetivo de aprender a conhecer, de aprender a fazer, de aprender a conviver e de aprender a ser.

Assim, a importância de se tomar essa nova postura está no sentido de que, se uma organização curricular utilizar-se da transdisciplinaridade, ela impulsionará o educando a buscar uma aprendizagem significativa e criará situações de ensino-aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos culturais, selecionados na proposta curricular, poderá interagir e propiciar processos de reconstrução do saber junto com o que já existe nas estruturas cognitivas dos alunos.

Concomitantemente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para este novo século, propôs avaliar o egresso do Ensino Superior quanto a sua competência e habilidade acadêmicas para ser um eficiente profissional em sua área de atuação. Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade de também se rever a reconceptualização da avaliação, principalmente no Ensino Superior.

## **O CURRÍCULO**

SIANO, ao citar MELLO (2007, p. 182-190), declara que, segundo esta autora, a proposta pedagógica entra em ação pela transposição didática que, por sua vez, utiliza-se da interdisciplinaridade e da contextualização para



articular as intenções educativas que seriam “transformar o conhecimento em conhecimento escolar a ser ensinado”.

MELLO considera que, embora o conhecimento que se tenha de mundo não seja dividido em disciplinas, a complexidade desse conhecimento o levou a ser dividido em disciplinas e, uma vez fragmentado, a compreensão que se tinha do todo se perdeu. Dessa forma, faz-se necessária a integração e inter-relação dinâmica de todo o conhecimento fragmentado nas disciplinas para que se possam compreender novamente os fenômenos do mundo.

Assim, como prática do currículo escolar, a autora percebeu que a interdisciplinaridade pode ocorrer em diferentes níveis: o primeiro se daria quanto ao aspecto temático, a partir do qual um mesmo fenômeno – objeto de estudo comum a todas as disciplinas – seria descrito ou explicado na perspectiva de cada uma delas, concomitantemente, sequencialmente ou com um intervalo de tempo relativamente curto; o segundo nível, já mais complexo, se daria quando o conhecimento adquirido em cada disciplina isoladamente fosse requisitado para a compreensão e/ou (re)construção desse mesmo fenômeno, agora não mais fragmentado, mas complementar um do outro para a visão de um todo.

Mas para que se tenha uma visão interdisciplinar do mundo, ainda segundo MELLO, faz-se necessário também contextualizar o objeto de estudo que se está abordando. Para isso, ela sugere que se favoreça aos alunos uma “vivência de situações reais” ou simulação de “problemas e contextos da vida real que, para serem enfrentados, necessitarão de determinados conhecimentos e competências”.

Sendo assim, o currículo disciplinar, segundo as autoras, transforma o desenvolvimento das diversas disciplinas científicas em objeto da educação, que por sua vez é associado à educação formal. A partir desse ponto, conforme MACHADO, “os currículos fixam as matérias, a grade horária organiza o tempo disponível para explorá-las e as pessoas devem aprendê-las” (MACHADO apud SIANO, 2007, p. 87).

Portanto, diante desse cenário, segundo elas, a crítica se levanta para questionar a excessiva fragmentação e compartimentalização do conhecimento, a sobrecarga de informações em cada campo disciplinar e o número excessivo de disciplinas que se impõe ao aluno, impossibilitando o currículo disciplinar de dar conta da realidade atual do aluno. Porém, como concluem as autoras,

apesar das críticas, prevalece a idéia de que as disciplinas ainda não são dispensáveis, desde que permitam práticas interdisciplinares em níveis diferentes e momentos de transdisciplinaridade, incorporando o olhar para as práticas sociais e a realidade dos alunos. (SIANO, 2007, p.88)

Para elas,

é fundamental o domínio progressivo e sistemático dos diferentes campos do conhecimento por parte do aluno. A construção do domínio desse campo é que muda: deve ser contextualizado, inter e transdisciplinar, aplicável a diferentes situações-problema. Isso ocorre quando o aluno é levado a trabalhar com o conhecimento, em vez de apenas ouvir o que o professor diz. (SIANO, 2007, p. 89)

A transposição desse currículo para o currículo integrado se daria nas “interconexões que acontecem nas disciplinas” através das quais, segundo GARCIA (GARCIA apud SIANO, 2007, p. 50),

nos aproximamos com mais propriedade dos fenômenos naturais e sociais, que são normalmente complexos e irredutíveis ao conhecimento obtido quando são estudados por meio de uma única disciplina.

O enfoque desse tipo de currículo está em tornar a aprendizagem significativa, dando relevância aos conteúdos estudados. Para isso, busca-se levar o aluno a compreender o porquê do que está aprendendo e o que está aprendendo.

Em certos aspectos, esse tipo de currículo exigirá mais do aluno porque requisitará dele um conhecimento prévio ou um conhecimento experiencial relacionado ao conteúdo a ser estudado. E por quê? Porque, segundo as autoras,

a aprendizagem adquire sentido quando o aluno é capaz de incorporá-la como ferramenta para interpretar o mundo em que vive, ampliando a compreensão que dele desenvolveu e aumentando seu poder de interferir na realidade. (SIANO, 2007, p. 53)

Por fim, as autoras concluem que atualmente a proposta do currículo integrado é o de

atingir o que as disciplinas, em princípio, não podem contemplar: promover a relação entre conceitos e a articulação dos campos de conhecimento envolvidos no trabalho escolar e aproximar os



conteúdos escolares do mundo, da vida, da realidade social e, em certos casos, do mundo do trabalho. (SIANO, 2007, p. 54)

Já a transposição do currículo integrado para o currículo por competências ocorreria num

nível superior da interdisciplinaridade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. (SANTOMÉ apud SIANO, 2007, p. 51)

Visando a um passo a mais na significação da aprendizagem para o aluno, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem desenvolvendo, através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação (daí a mudança também na proposta de avaliação do Enem), uma nova proposta de currículo comumente conhecido como currículo por competências.

A proposta é desenvolver no aluno, dentro da aprendizagem significativa, a percepção do que é necessário fazer (questão da competência para fazer) e como fazer (questão da habilidade para fazer) diante de uma situação problema. Segundo MACHADO,

uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento ‘acumulado’, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, no que se projeta. (MACHADO apud SIANO, 2007, p. 70)

Segundo a visão das autoras,

trata-se, quando se fala em competências, de criar ou utilizar-se de situações concretas nas quais o aluno seja levado a: analisar o problema colocado, como uma situação desafiadora; levantar hipóteses possíveis para seu enfrentamento; mobilizar conhecimentos e recursos cognitivos por meio dos quais articular estratégias de ação; implementar as estratégias selecionadas e construídas e avaliar sua validade. De forma similar ao que ocorre nos currículos integrados, tem como uma de suas características a tentativa de dar sentido à formação, um sentido que vinha se perdendo com a extrema especialização das disciplinas. (2007, p. 73)

Para concluir a apresentação sobre esse tipo de currículo, as autoras apresentam o ponto de vista de Neise Deluiz sobre o currículo por competência,

o que vem somente corroborar. Segundo a autora,

no modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores. (DELUIZ apud SIANO, 2007, p. 79)

## A AVALIAÇÃO

Como para OLIVEIRA avaliar é “expressar um juízo de valor em relação a algo, processo esse que implicaria aspectos objetivos, mas também subjetivos e que afetaria decisivamente atitudes, convicções e comportamento do homem em sentido amplo” (2007, p. 94), ela concluiu que a avaliação da aprendizagem estaria baseada na “concepção de educação do avaliador”, “carregada de valores e afetada pela subjetividade e visão de mundo de quem avalia” e comprometida com “um paradigma” que poderia ser ou mecanicista ou sistêmico (OLIVEIRA, 2007, p. 96). Sendo assim, a relevância dessa conclusão dá-se pelo fato de que todo processo avaliativo dos alunos estará condicionado ou baseado a partir desses três aspectos.

No primeiro aspecto, para ilustrar seu entendimento quanto às concepções de educação do avaliador, ela cita o quadro de José Dias Sobrinho, que retrata por um lado a concepção de educação como benefício público no qual “a sociedade é a referência”, onde “predominam valores como autonomia, cidadania, solidariedade, identidade e responsabilidade social” e cujo paradigma de avaliação seria a heurística (arte de inventar ou descobrir); por outro lado, retrata a concepção de educação como benefício privado no qual “as referências são o indivíduo e a empresa, em que predominam valores como sucesso individual, lucro, competitividade e mercado” e cujo paradigma de avaliação seria o experimentalista (OLIVEIRA, 2007, p. 97).

Quanto ao segundo aspecto, a subjetividade e visão de mundo de quem avalia, OLIVEIRA não chega a mencioná-lo, mas quem o faz é HOFFMANN (1993, p. 58-86) que, ao tratar desse aspecto, apresenta primeiramente, de maneira indagadora, qual seria o entendimento dos professores, em um processo avaliativo, sobre o que seria uma questão objetiva (aquela que

aceita somente uma resposta certa previamente determinada) e uma questão subjetiva (aquela que sugere uma resposta pessoal do aluno), se detendo em seguida ao fato de que a subjetividade da resposta estaria condicionada à subjetividade da pergunta que, por sua vez, revela não só a intencionalidade pedagógica de quem a fez, mas também sua vivência e seus juízos quanto ao que é relevante ou não ao aluno saber. Mas, como aponta a autora, esse fato não se limita somente ao professor, ele também se encontra no aluno, que partirá de sua subjetividade para respondê-la.

E quanto ao terceiro e último aspecto, para ilustrar seu entendimento quanto ao paradigma mecanicista ou sistêmico, ela cita um trecho do livro de Fritjof Capra (*O Ponto de Mutação*), o qual afirma:

O paradigma mecanicista privilegia a individualidade, a luta, a competição. O paradigma holístico prefere o coletivo, o cooperativo, o complementar. Se um vê homogeneidade, o outro vê heterogeneidade. Se aquele propõe autoridade, este afirma a liberdade. Onde um se propõe reduzir, o outro se permite complexificar. Onde um vê separação, outro vê redes. (OLIVEIRA, 2007, p. 96)

Portanto, diante de todo esse cenário, ela considera, citando Cipriano Luckesi, que o avaliador necessita ser ético na hora de avaliar o educando. Para ela,

uma avaliação mais justa do ponto de vista ético deve contribuir para o avaliado desenvolver a autonomia e o gerenciamento da própria aprendizagem, numa relação democrática de transparência com o avaliador.

E ela entende como avaliação mais justa aquela que produz

bons e adequados instrumentos para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem dos educandos, sem subterfúgios, sem enganos, sem complicações desnecessárias, sem armadilhas. (OLIVEIRA, 2007, p. 100, 101)

Assim, para corroborar com essa postura ética do avaliador, a autora cita RIOS (2006) que afirma:

No processo de avaliação do docente não há sobrepujança de papéis, mas um encontro para refletir sobre o cotidiano. Assim, o avaliador está com o avaliado. Estar supõe uma situação de solicitude na qual o avaliador e avaliado, no diálogo, poderão



entender mutuamente suas perspectivas, isentos de julgamento de valor. Assim, a emancipação só pode existir entre homens livres e iguais e consiste na representação ética e política da necessidade humana de contar com a ação do outro. (OLIVEIRA, 2007, p. 101)

Portanto, a partir desse ponto, ela propõe ao professor no Ensino Superior que seu ato de avaliar esteja aliado ao “desenvolvimento pleno do ser humano, em suas múltiplas dimensões (humana, cognitiva, política, ética, etc.)” (OLIVEIRA, 2007, p. 101).

Prosseguindo em seu raciocínio, OLIVEIRA considera que a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior impõe ao professor alguns desafios, a saber:

- os avaliadores devem compreender os limites e as possibilidades da avaliação, sem assumir posturas de descrença, nem de exagerado otimismo pedagógico;
- os aspectos formativos da avaliação devem predominar sobre os técnicos;
- o processo de avaliar deve ser compreendido como prática de investigação e não de mera classificação; e
- a avaliação deve servir à formação e informação, à implementação de políticas públicas e, posteriormente, à certificação.

A partir desses desafios haveria para ela algumas perguntas que norteariam a avaliação da aprendizagem.

A primeira pergunta seria: quem avalia? Segundo ela, sob a responsabilidade do professor, o aluno poderia ser avaliado por uma hetero-avaliação, uma auto-avaliação ou uma avaliação mista ou co-avaliação.

A segunda pergunta seria: quando avaliar? Segundo ela, sempre. E isso poderia ser feito por meio de quatro modalidades: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação somativa e a meta-avaliação.

A terceira pergunta seria: como avaliar? Ela responde afirmando que “tudo o que o aluno produz pode demonstrar a aprendizagem realizada e, conseqüentemente, ser avaliado.” Haveria, portanto, segundo ela, situações formais e informais de avaliação, mas nunca uma avaliação ocasional.

A quarta e última pergunta seria: para que avaliar? Segundo ela, para se ter indicadores do desempenho dos alunos. Nesse sentido ela considera



importante a avaliação combinar alguns indicadores, como por exemplo, indicadores quantitativos e qualitativos com indicadores operacionais e/ou de resultados e/ou de impactos e/ou de contexto e/ou de processo.

Para concluir, ela aponta alguns erros frequentes no processo de avaliação da aprendizagem que indicam que raramente estamos preparados para avaliar uma vez que falta nas instituições de ensino uma cultura avaliativa. São eles:

- avaliar de forma incoerente com o processo ensino-aprendizagem desenvolvido;
- avaliar de maneira estereotipada, sem imparcialidade, de forma contaminada por estereótipos;
- avaliar de maneira eticamente condenável;
- desprezar a auto-avaliação;
- não praticar a avaliação continuada;
- avaliar sem esclarecer, previamente, os critérios e padrões;
- avaliar apenas o aluno, e não o processo e todos os que nele estão envolvidos;
- avaliar apenas conteúdos e os resultados, desconhecendo o processo de aprendizagem;
- realçar apenas os aspectos negativos, detectados com a avaliação, sem dar relevo aos aspectos positivos;
- avaliar apenas quantitativamente, ou apenas qualitativamente;
- utilizar instrumentos de avaliações inadequados;
- tentar avaliar a aprendizagem, desconsiderando o contexto que a envolve.

Corroborando ou não nesse sentido, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004, p. 24) relata que a própria teoria da avaliação constata que exames ou testes não seria uma avaliação propriamente dita por limitar-se somente a verificações e mensurações e que tal discurso ecoaria dos teóricos da avaliação que, em sua grande maioria, consideram que essas avaliações não são “plena e propriamente avaliação, embora possam fazer parte dela”, e quando aplicadas separadamente, não avaliariam a aprendizagem, senão uma dada circunstância, pois “não captam os valores agregados”.

## O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO

Após a breve consideração sobre *O Currículo e A Avaliação*, mencionados acima principalmente no que se refere ao Ensino Superior, percebo que a divisão do curso de graduação em disciplinas semestrais e anuais, formando assim o “Currículo Disciplinar” de determinado curso, ainda se faz necessária visto que, em alguns aspectos, ainda se espera que o profissional egresso desse curso domine todo o conteúdo relacionado à área de sua graduação e, como isso não é possível de modo integrado e inter ou transdisciplinar, tem-se então a ministração do conteúdo subdividido em disciplinas que servirão de pré-requisito para outras disciplinas, como sendo uma sequência necessária e obrigatória de conhecimentos construídos para a integral formação desse profissional.

Nesse sentido, SIANO (2007, p. 110) procurou definir, e talvez também idealizar, primeiramente, a questão da abordagem modularizada. Ou seja, se há a necessidade dessa divisão por disciplinas dentro de um curso de graduação, que essa ocorra sob alguns critérios, tal como ser “centrada no aluno e na aprendizagem” e orientada para “resultados pretendidos, expressos sob a forma de objetivos e/ou competências” porque, segundo as autoras, dessa forma, o aluno desenvolveria “as atividades de forma individualizada, em seu próprio ritmo e de acordo com suas possibilidades”, sendo ele responsável pela sua própria aprendizagem. E isso é possível observar em IES que permitem aos seus graduandos montar sua grade horária conforme lhes convenha, ora antecipando, ora postergando algumas disciplinas; porém sempre observando os pré-requisitos que algumas solicitam.

A partir desse ponto, SIANO considera que o substrato necessário para o planejamento e a elaboração de um módulo deveria “determinar as condições iniciais” da aprendizagem, “descrever os pré-requisitos” necessários para a realização do módulo e suprir possíveis déficits detectados, objetivando alcançar os “comportamentos esperados” para aquele momento da aprendizagem e que serão constatados através de uma avaliação ao final do módulo. E isso sem descuidar em fornecer ferramentas ao aluno para sua “auto-avaliação”, de realizar avaliações diversificadas e compatíveis com os objetivos estabelecidos e de proporcionar “recursos e materiais para aprofundamento de questões de interesse” dos alunos (SIANO, 2007, p. 110, 111).

Aprofundando-se um pouco mais nas considerações das autoras sobre avaliação, elas consideram que a avaliação pode ser considerada como



uma atividade mediante a qual, em função de determinados critérios, se obtém informações pertinentes acerca de um fenômeno, situação, objeto ou pessoa, emite-se um juízo sobre o objeto de que se trate e adota-se uma série de decisões relativas ao mesmo. (SIANO, 2007, p. 239 apud Miras e Solé, 1996:375)

Baseando-se nessa perspectiva, elas nos apresentarão suas considerações sobre a avaliação diagnóstica, somativa, formativa e iluminativa, avaliações que, segundo meu ponto de vista, ainda são praticadas, em sua grande maioria, somente nos Ensinos Fundamental e Médio, mas que também o seriam no Ensino Superior.

Quando as autoras abordam a avaliação diagnóstica, por exemplo, elas consideram que esse tipo de avaliação é “um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado” e/ou um diagnóstico das “aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo” e dos pré-requisitos que esse possui (SIANO, 2007, p. 242). Sendo assim, percebo que, apesar de o concurso vestibular ser um fator limitador e decisivo para definir quem está apto ou inapto para o Ensino Superior, ele também deveria fornecer informações relevantes à coordenação do curso pretendido, tal como uma avaliação diagnóstica, como por exemplo, se esse concursado apresenta as aptidões iniciais e os pré-requisitos necessários para o curso requerido.

Já as considerações que as autoras fazem sobre a avaliação somativa referem-se inicialmente ao fato de que, “além de informar”, ela também “situa e classifica”, tendo assim sua função principal a de certificar e/ou titular (SIANO, 2007, p. 242). E essa é a avaliação mais aplicada, para não dizer a única, em muitas IES.

Considerando o posicionamento das autoras quanto à avaliação formativa, de que essa avaliação proporcionaria informações sobre o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de maneira que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que ele se dirige, e de que ela informaria também ao aluno de “seus sucessos e fracassos, de seu próprio caminhar” (SIANO, 2007, p. 242), recordo que, com exceção do Ensino a Distância (EAD), não presenciei muitas situações em que tal processo avaliativo tenha sido praticado durante a minha graduação. Nos Ensinos Fundamental e Médio é possível reconhecer essa prática, ainda que não seja nos moldes de uma avaliação formal, mas informal; contudo, no Ensino Superior, sua prática é

percebida em casos isolados em que se necessita de um maior exercício para fixação dos conteúdos ora trabalhados.

Já a Avaliação Iluminativa, segundo SIANO, “preocupa-se com o todo, de forma sistêmica, holística (defende uma análise global e um entendimento geral dos fenômenos), preocupando-se com as interligações existentes nos fenômenos educacionais”. Tal fato é tão relevante para a autora que, citando VIANA, ela afirma que essa avaliação “tem como preocupação analisar a estrutura complexa dos fenômenos” e que ela “admite que os acontecimentos devam ser vistos nas suas inter-relações”, ou seja, ela “aceita a possibilidade de múltipla causalidade e tem como objetivo a complexa rede de causa e efeito” (SIANO, 2007, p. 246, apud VIANNA, p. 31). Tal afirmação me permite considerar que a Avaliação Iluminativa, diante de seu posicionamento frente à aprendizagem integral do alunado, seria a mais indicada para se trabalhar com o Currículo por Competência proposto atualmente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); o que ocorre, no entanto, é que esse tipo de avaliação pouco é visto nos cursos de graduação.

Diante desse quadro construído, a autora considera que todas essas abordagens sobre a Avaliação não são “antagônicas, mas complementares”, pois “contribuem para uma visão abrangente do objeto que está sendo avaliado” (SIANO, 2007, p. 247).

## **METODOLOGIA**

O presente estudo se caracteriza por ser uma pesquisa do tipo qualitativa descritiva, pois objetiva apenas conhecer e interpretar a realidade, sem a mínima pretensão de quantificá-la uma vez que não seria possível, no presente momento, o levantamento de uma amostragem significativa para o fim a que me proponho.

Este artigo, portanto, foi baseado em um estudo bibliográfico com seleção de fontes de pesquisa em publicações de autores importantes no meio acadêmico, embora considere que há uma escassez de material cuja temática se aproxima do tema a que me propus trabalhar. Neste caso, utilizei-me de questionários com depoimentos livres para constatar, confirmar ou refutar meus questionamentos.

O método realizado foi leitura exploratória e seletiva do material de pesquisa e reflexão e análise do material levantado, de forma a contribuir



para o processo de síntese e a obtenção de resultados.

A pesquisa teórica seguiu as seguintes etapas: levantamento e seleção da bibliografia, coleta de dados, crítica e interpretação dos dados, leitura analítica, fichamento das fontes selecionadas, análise comparativa, argumentação, discussão e conclusão dos resultados.

## CONCLUSÕES

Diante dos resultados a que cheguei e baseado nos itens anteriores, percebo que ainda se faz necessário nas IES o currículo disciplinar e que, embora ainda se fragmente o conhecimento em grades curriculares dos diversos cursos, existe a evidência de que a prática do currículo por competências já tenha suas primeiras manifestações nas IES, seja por projeto político-pedagógico da própria instituição, seja como postura pedagógica dos próprios professores.

Dessa forma, ainda que este artigo não reúna conclusões estatisticamente comprovadas, seja no aspecto qualitativo, seja no aspecto quantitativo das afirmações aqui apresentadas, concluo que as IES ainda concebem seus currículos como disciplinares; que elas ainda não sabem como trabalhar com a questão da inter e transdisciplinaridade, mas que elas mostram indícios de que estão preocupadas em compreender e trabalhar, tal como proposto pelo MEC, com o currículo por competência.

Quanto à avaliação do corpo discente, os resultados a que cheguei fazem-me perceber que uma avaliação mais significativa e interdisciplinar depende muito da área do conhecimento à qual o curso de graduação pertence e, a partir do que fora apresentado por OLIVEIRA, quanto aos desafios propostos ao professor e às perguntas que lhe norteariam na realização da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, sem ignorar a possibilidade da ocorrência dos erros mencionados pela autora durante o processo de avaliação da aprendizagem, os quais indicariam que raramente estamos preparados para avaliar, uma vez que faltaria às instituições de ensino uma cultura avaliativa; concluo – tal como apontou o SINAES ao relatar que a própria teoria da avaliação constata que exames ou testes limitam-se somente a verificações e mensurações e que, quando aplicadas separadamente, não avaliariam a aprendizagem, senão uma dada circunstância – que os professores que formaram a minha amostra demonstram interesse genuíno pelo aprendizado de seus alunos. Para isso esses docentes também demonstram conhecimento

e/ou domínio das ferramentas necessárias para uma avaliação ética de seus alunos, embora essa avaliação não chegue ao que seria o ideal para a prática de um currículo por competência.

Sendo assim, considero neste momento, tal como apresentado acima, que ainda há entre os teóricos da avaliação uma dificuldade em se propor novas metodologias e maneiras de se avaliar, não só quanto à prática de um currículo por competência ou um currículo integrado, mas também quanto à prática de um currículo disciplinar.

Por fim, ressalto que, tal como a prática do currículo por competência, este artigo não reúne conclusões estatisticamente comprovadas, seja no aspecto qualitativo, seja no aspecto quantitativo das afirmações aqui apresentadas quanto ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **SOBRE O ENADE**

Segundo SIANO, o Enade, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, se ocuparia “com o desenvolvimento dos estudantes em relação às competências, saberes, conteúdos curriculares e formação em geral” dos estudantes, mas relacionado ao “perfil do curso”. Explorando “conteúdos de todo o espectro das diretrizes nacionais e não apenas conteúdos profissionalizantes”, o Enade relacionaria também “competências e saberes” com “os conteúdos aos quais os estudantes devem ser expostos durante a sua trajetória acadêmica”. Sendo assim, aplicado simultaneamente a concluintes e ingressos nos cursos de graduação, o Enade permite a estes comparar em que nível está o seu aprendizado e o quanto ainda lhes falta e àqueles “revisar os conteúdos estudados” (SIANO, 2007, p. 136).

Segundo elas:

O Enade tem ainda questões comuns a todas as áreas do conhecimento. São questões de conhecimento geral sobre o mundo em que vivemos e questões de ética e de cidadania, consideradas por especialistas necessárias ou importantes para a educação de todos os universitários, independentemente de suas áreas de especialização. O Exame inclui, pois, questões instrumentais que têm a ver tanto com a formação do profissional quanto com a formação do cidadão. (SIANO, 2007, p. 137)

## **SOBRE O CREDENCIAMENTO PROFISSIONAL**

Segundo MARTINS (1992), a educação profissionalizante na universidade estaria procurando atender

a uma sociedade altamente tecnificada e burocratizada, fruto da “divisão de trabalho cada vez mais especializado; à exploração dos conhecimentos científicos e tecnológicos; e à crescente demanda por recursos humanos qualificados para as funções produtivas e gerenciais.” (MARTINS, 1992, p. 180)

Portanto, segundo o autor, o atual sistema de Ensino Superior deveria repensar a educação pós-secundária para desfazer a ambiguidade que há entre habilitação profissional específica e a educação universitária propriamente dita. Nesse sentido, ele questiona o atual fenômeno credencialista, que vê a universidade como o único veículo de formação ou habilitação profissional e/ou a única habilitada a fornecer a certificação ou credenciamento para o exercício profissional.

Sob essa perspectiva, quanto à habilitação profissional, MARTINS considera que os conhecimentos teóricos e a aquisição de habilidades práticas ou desempenhos ocupacionais específicos não são obtidos na universidade unicamente pelo cumprimento de um currículo formal, sendo esses, em maior ou menor escala, adquiridos fora dela ou do contexto acadêmico. Por esse motivo, a formação profissional relativa à aquisição de habilidades específicas não deveria ser associada à educação universitária. Segundo o autor, esta estaria voltada à “formação geral necessária à qualificação cultural, à formação da cidadania, ou à formação científica” (MARTINS, 1992, p. 181).

Assim, embora sugira a necessidade de se avaliar criticamente a função da universidade como agência formadora de profissionais qualificados, o autor reconhece que a sua contribuição é fundamental, mas não integral ou de competência exclusiva para tal formação profissional. E para reforçar o seu posicionamento, ele cita SCHWARTZMAN (1985), que diz existir

... um contraste crescente entre a rigidez e burocratização dos currículos universitários e os requisitos técnicos da atividade profissional, e poucos são os cursos que preparam efetivamente os profissionais para a vida e o trabalho. (MARTINS, 1992, p. 183)

Portanto, a partir dessa perspectiva, MARTINS considera a capacitação profissional um processo contínuo na vida ocupacional do indivíduo, e não uma “habilitação completa e definitiva para o exercício das profissões alicerçadas em conhecimentos técnicos e científicos” monopolizada pelas universidades (MARTINS, 1992, p. 183). Para ele,

estas se fortaleceriam assumindo a função precípua da educação universitária de prover a formação geral e fundamental com ênfase no aprofundamento das ciências. Trata-se de garantir ao estudante o instrumental de base e os conhecimentos fundamentais relativos à área profissional de seu interesse e, principalmente, o desenvolvimento de aptidões para aprender, incorporar, desenvolver e aplicar as inovações técnico-científicas. (MARTINS, 1992, p. 183)

Diante desse quadro, o autor considera também válido repensar “o credenciamento de habilitação profissional, no caso das profissões que requerem prévia comprovação de capacitação”, única e exclusivamente pelas universidades, visto que a plena capacitação para o exercício profissional ultrapassa o âmbito de competência dessas instituições (MARTINS, 1992, p. 184,185).

## RECOMENDAÇÕES

Ambos os autores citados acima apresentam uma face diferente da mesma moeda. Enquanto o MEC, através do Enade – e, ao meu ver, também através do Enem – busca a formação integral do aluno através do currículo integrado e/ou por competência e para isso já teria até ferramentas necessárias para avaliá-lo, a exemplo desses exames, o que é ratificado por SIANO, as IES ainda não apresentam condições mínimas necessárias para a formação integral do seu alunado, tanto na questão do ensino pós-secundarista, quanto na questão da efetiva formação profissional que só será completa quando o aluno estiver atuando no mercado de trabalho na sua área de formação, o que é ratificado por MARTINS.

Portanto, recomendo, a quem de interesse for, a continuidade da pesquisa e do estudo aqui propostos pelas questões levantadas, bem como a necessidade de se discutir diretamente com o MEC, através de suas diversas diretorias e secretarias, o assunto ora apresentado.



## REFERÊNCIAS

- DELUIZ, N. *O modelo das competências profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicações para o currículo*. In: SIANO, L. M. F.; GUIMARÃES, M. E.. **Currículo e formação docente para o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- GARCIA, Lenise A. M. *Transversalidade e interdisciplinaridade (Educação e ciência on-line)*, 2000. In: SIANO, L. M. F.; GUIMARÃES, M. E.. **Currículo e formação docente para o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. In: SIANO, L. M. F.; GUIMARÃES, M. E.. **Currículo e formação docente para o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção de pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- MACHADO, N. J. *Sobre a ideia de competência*. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. In: SIANO, L. M. F.; GUIMARÃES, M. E.. **Currículo e formação docente para o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- MARTINS, Geraldo M. *Credencialismo, Corporativismo e Avaliação da Universidade*. In.: *Avaliação do Ensino Superior*. Eunice R. Durham e Simon Schwartzman (orgs.) - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- MELLO, Guiomar Namó. *Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização*. In: SIANO, L. M. F.; GUIMARÃES, M. E.. **Currículo e formação docente para o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. *A Prática Pedagógica no Ensino Superior*. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- SANSANA, R. C. *Currículo e formação docente para o Ensino Superior. Trabalho de pós-graduação apresentado à disciplina Currículo e Formação Docente para o Ensino Superior do curso Docência no Ensino Superior da Universidade Castelo Branco*. Orientadoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ziléa Baptista Nesp e Prof.<sup>a</sup>. Ms. Maria Fátima Aucar Soler. Curitiba: 2010.
- \_\_\_\_\_. *Transdisciplinaridade e Currículo por Competência. O*

*papel da Avaliação na Formação do Perfil Profissional dos Egressos do Curso Superior. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito para obtenção do certificado de Especialista em Docência do Ensino Superior.* Orientadora: Maria Fátima Aucar Soler. Curitiba: 2011

SCHWARTZMAN, Simon. “O que fazer com a universidade?” *Ciência e Cultura* (Suplemento). SBPC, 37(11): 229-234, jul. 1985.

\_\_\_\_\_. “Pela reformulação da estrutura corporativa da educação superior brasileira” (texto de discussão apresentado à Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior). Brasília, set. 1985 (mimeo).

SIANO, Lúcia Maria França; GUIMARÃES, Maria Eloisa. *Currículo e formação docente para o Ensino Superior*. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. - 3. ed., ampl. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

Rosana Aparecida Ribeiro Santos<sup>1</sup>  
Edilete Aparecida Padilha<sup>2</sup>

**RESUMO:** A peça *4h48 Psicose* (2000) quase sempre tem sido abordada na perspectiva autobiográfica, numa espécie de projeção da vida da autora. Este trabalho objetiva fazer uma outra leitura, salientando os diversos níveis de significação e os aspectos pós-dramáticos (Lehmann, 2007; Bakhtin, 2008) do texto de Sarah Kane que se configura como um tecido múltiplo, veiculando experiências universais que ultrapassam o sofredor individual. Nessa paisagem textual da mente psicótica, a própria linguagem se torna o foco de atenção. Não há enredo, causalidade, desenvolvimento da ação, nem indicações de personagem ou personagens. Há travessões que indicam uma mudança do sujeito da enunciação em seis dos vinte e quatro quadros ou fragmentos. Os quadros restantes apresentam textualidades variadas que se configuram em diferentes formatos, às vezes como poesia concreta na página. As meditações, divagações, recriminações, auto-avaliações e explosões líricas que perpassam o texto totalmente fragmentado podem ser lidas como partindo de uma única consciência ou não, sendo possível vislumbrar uma única voz, contraditória ao extremo, ou uma multiplicidade de vozes. Nos trechos onde figuram os travessões, a questão da possibilidade de outras vozes se insinua, seja a de um médico ou de um amante. As enunciações múltiplas, colagens e referências intertextuais levantam questões sobre a crise da identidade na pós-modernidade (Hall, 2004). Nada é explicitado, não há respostas; assim, forçosamente, haverá diferentes recepções e percepções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sarah Kane; teatro pós-dramático; polifonia; linguagens do teatro.

Os textos teatrais de Sarah Kane, *Ruínas*, *O amor de Fedra*, *Purificados*, *Ânsia* e *4h48 Psicose* provocaram intensa polêmica e chocaram, em um primeiro momento, o público londrino por apresentarem uma temática que denota uma urgência em responder ao mundo contemporâneo: a violência

1 Professora de Português e Literatura do Colégio Militar de Curitiba, Especialista em Português e Literatura Brasileira e Mestre em Teoria Literária pela UNIANDRADE

2 Mestre em Teoria Literária pela UNIANDRADE



da linguagem, estilizada ao extremo denuncia um universo em que impera a violência das relações sociais e pessoais.

A peça *4h48 Psicose* quase sempre tem sido abordada na perspectiva autobiográfica, numa espécie de projeção da vida da autora, ou seja, a expressão de sentimentos de uma mente depressiva suicida, visto que ela passou por períodos de depressão profunda e acabou se suicidando em 1999, aos 29 anos de idade. Em grande parte das encenações, o texto vem sendo abordado pela perspectiva de um olhar feminino e de uma figura feminina em desequilíbrio mental extremo, numa espécie de projeção da vida da autora, constantemente internada em Instituições Psiquiátricas. No entanto, a experiência desses episódios e os tratamentos médicos aos quais teve de submeter-se formam apenas parte da matéria-prima para a construção de sua quinta e última peça. Neste ensaio, objetiva-se fazer uma outra leitura, salientando os diversos níveis de significação e os aspectos pós-dramáticos do texto de Sarah Kane que se configura como um tecido múltiplo, veiculando experiências universais que ultrapassam o sofredor individual.

Este trabalho situa Sarah Kane no contexto mais geral da arte contemporânea que vem se transformando cada vez mais em múltiplos processos de experimentação. O texto *4h48 Psicose* foi apontado pelos críticos como representativo do teatro pós-dramático. O teórico alemão, Hans-Thies Lehmann, descreve em seu livro *Teatro pós-dramático*, um teatro que rompe com as concepções dramáticas aristotélicas e hegelianas, gerando uma multiplicidade de experimentações estéticas. Ele cria uma terminologia para a análise e discussão dessas novas formas, enfatizando que escolheu o termo pós-dramático por ser mais amplo que pós-moderno:

Então, espera-se que fique claro que o 'pós' aqui não é para ser entendido nem como uma marca de época, nem simplesmente como um cronológico 'após' o drama, um 'esquecer' o passado do drama; é muito mais que uma ruptura, é ir além continuando a manter relações com o drama de diversas maneiras em análises e reminiscências do drama. Para chamar o teatro de 'pós-dramático' envolve sujeitar a relação tradicional do teatro com drama com a desconstrução, e levar em conta as numerosas maneiras nas quais essas relações têm sido reconfiguradas nas práticas artísticas contemporâneas desde a década de 70. (Lehmann, 2007, p.13)

Escrita em 2000, *4h48 Psicose* é um texto poético que tem parentesco



com a poesia lírica, imagista e concretista. É a obra mais experimental da dramaturga britânica que enfoca a depressão psicótica, ou seja, o que se passa na mente humana quando desaparecem por completo as fronteiras entre a realidade e as diversas formas de imaginação. O suicídio como um dos motivos recorrentes da peça já se configura a partir da paratextualidade do título, *4h48.Psicose*, que remete ao horário em que se registram o maior número de suicídios:

[...]

Às 4h48

Quando o desespero me visitar

Enforco-me

Ao som da respiração do meu amante

Não quero morrer

Fiquei tão deprimida com a consciência da minha mortalidade  
que decidi suicidar-me

Não quero viver. (Kane, 2001b, p. 292)

Pode-se dizer que, em *4h48 Psicose*, as meditações, divagações, recriminações, auto-avaliações e explosões líricas se apresentam sem o intermédio de personagens efetivos. O texto pode ser considerado uma paisagem textual da mente psicótica, no qual a própria linguagem se torna o foco de atenção. Não há enredo, causalidade, desenvolvimento da ação, nem indicações de personagem ou personagens. Há travessões que indicam uma mudança do sujeito da enunciação em seis dos vinte e quatro quadros ou fragmentos. Os quadros restantes apresentam textualidades variadas que se configuram em diferentes formatos, muitas vezes como poesia concreta na página. São palavras, números e impressões que se entrelaçam em um discurso não personalizado, que não nos permite identificar exatamente quem fala, e de onde vêm aqueles pensamentos. Não há uma consciência individual explicitamente afirmada, e muito menos um fluxo unilateral de dentro para fora. Na verdade é difícil precisar se há uma consciência ou várias em questão. Há possíveis pacientes e médicos que, em vários momentos, parecem dialogar sobre as posturas que sustentam sobre doença, vida e morte. Um esboço de duas ou múltiplas vozes que não chegam a se fortalecer enquanto tais, sequer recebendo uma denominação que nos possibilite identificá-los como distintas umas das outras, materializam-se na encarnação de pontos de

vista diversificados que mantém uma tensão permanente. Elas se confrontam, medem forças, mas acabam não se concretizando claramente como indivíduos, podendo existir como fragmentos dentro de uma única mente, doentia e esquizofrênica. Pela maneira como Sarah Kane elabora seu texto, até mesmo a própria sexualidade do discurso é ambígua, já que, no inglês, a maioria dos adjetivos é utilizado para os dois sexos.

O texto, totalmente fragmentado, pode ser lido como uma representação da essência humana em situações extremas, sem ornamentos e máscaras.

[...]

A sanidade encontra-se no centro da convulsão, onde a loucura é arrasada pela alma dividida.

Conheço-me.

Vejo-me.

[...]

Gorda

Escorada

Expulsa

o meu corpo descompensado

o meu corpo voa para longe

não há maneira de alcançar

para além do que já alcancei

vais ter sempre um bocado de mim

porque tiveste a minha vida nas tuas mãos

essas mãos brutais [...] (Kane, 2001b, p. 320; 326-27)

Em sua introdução às obras completas de Kane, David Greig assevera que cada uma das peças da dramaturga representa uma renovação em termos de temática e linguagem teatral, nas quais ela realiza um mapeamento das “mais escuras e imperdoáveis paisagens interiores: paisagens de violação, de solidão, de poder, de colapso mental e, com extrema clareza, a paisagem do amor” (Kane, 2001a, p. ix).

Em seu artigo, *A perda da realidade na neurose e na psicose*, de 1924, Freud descreveu a psicose como o distúrbio entre o ego e o mundo. Vernon D. Patch, membro da American Psychiatric Association, relaciona a psicose a uma distorção do senso da realidade, a inadequação e a falta de harmonia

entre o pensamento e a afetividade. A psicose está associada à depressão, cujo quadro de angústia, medo, tristeza, solidão, desesperança e baixa auto-estima são apresentados no texto de Kane de forma poética:

[...]

Estou triste

Sinto que não há esperança no futuro e que as coisas  
não podem melhorar

Estou farta e insatisfeita com tudo

Sou um completo fracasso como pessoa

Sou culpada, estou a ser castigada

Gostava de me matar

Sabia chorar mas agora estou para além das lágrimas

Perdi o interesse pelas outras pessoas

Não consigo tomar decisões [...] (Kane, 2001b, p. 290-91)

Muito mais do que elucidar a individualidade psicológica em uma história com começo, meio e fim, Kane expõe, acima de tudo, a experiência do sofrimento numa grande variedade de formas e sob uma grande variedade de perspectivas que transcende o particular e o individual. As rememorações (sentidas como presença atual) agem desconstruindo a noção de passado e presente, bem como a separação entre o eu e o outro, realidade e fantasia.

Se o texto é apresentado ao invés de representado em cena, o sujeito que fala não é necessariamente o sujeito da enunciação; o fluxo verbal não tem por objetivo exprimir o ego ou a individualidade. A linguagem, e não o enunciador se torna o foco de atenção, sendo assim, evitado o processo de identificação entre personagem e espectador. O teatro pós-dramático é uma experiência emocional diferente, proporcionando emoção em diferentes perspectivas.

Quando Lehmann (2007, p. 247) nos diz que “o *status* do texto do novo teatro deve ser descrito com os conceitos de desconstrução e polilogia.

[...] O que se visa não é o diálogo, mas a multiplicidade de vozes ou “polílogo”, suas considerações críticas nos remetem ao estudo desenvolvido por Bakhtin (já na década de 30), acerca da obra de Dostoiévski, e o consequente desenvolvimento do conceito de polifonia, o qual pressupõe que no texto ressoem

vozes equipolentes que — não sujeitas a nenhuma espécie de hierarquização, seja em relação a um organizador externo ou a uma outra voz — relacionam-se em pé de igualdade. O conceito abarca, ainda, dois aspectos fundamentais e, que apontam, no nosso entender, para sua aplicação teatral a partir de uma perspectiva estético-ideológica. Na obra polifônica, o diálogo — e o confronto — caracterizam a relação entre as vozes, constituindo matéria e forma:

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro — “eu para si” infinito e inacabável. (Bakhtin, 1989, p. 194)

Tomando como sustentação as idéias de Bakhtin, em linguística, polifonia é a presença de outros textos dentro de um texto, causada pela inserção do autor num contexto que já inclui previamente textos anteriores que lhe inspiram ou influenciam. O texto de Sarah Kane pode ser lido como uma colagem sobre o discurso de doenças mentais sem uma identidade particular, incorporando uma série de intertextos que estão sendo discutidos pelos críticos. O aspecto citacional se destaca em diversos quadros, intensificando o aspecto das vozes do inconsciente que emanam dos recessos profundos da mente. As enunciações múltiplas, colagens e referências intertextuais levantam questões sobre a crise da identidade na pós-modernidade (Hall, 2004). Nada é explicitado na peça, não há respostas; assim, forçosamente, haverá diferentes recepções e percepções.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- BRAIT, Beth (org). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo. Editora Contexto, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- KANE, Sarah. *Complete Plays*. London: Methuen, 2001a.
- KANE, Sarah. *4h48 Psicose*. In: \_\_\_\_\_. *Teatro completo*. Trad. Pedro Marques. Porto: Campo das Letras, 2001b.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- MIRALLES, Alberto. *Novos usos de teatro*. Rio de Janeiro: Salvat Editora, 1979.
- SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno [1880-1950]*. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. Trad. José Simões. São Paulo. Editora Perspectiva, 2005.



Clovis Brito <sup>1</sup>

**RESUMO:** Esse artigo apresenta, através de um estudo teórico, a violência social como uma das causas da indisciplina escolar. Na atual sociedade, a violência está presente em nosso cotidiano, tanto mundialmente como em um universo restrito. Com relação à violência mundial, Foucault (2006, p. 149), afirma que as guerras jamais foram tão sangrentas e violentas como a partir do século XIX, exaltando a diferença da sociedade da soberania para sociedade disciplinar. Silva (2004) considera que o aumento da problemática da violência na sociedade está relacionada, também, com a maneira como tais situações são apresentadas pelos meios de comunicação de massa. É comum os programas televisivos infantis e adultos passarem programas, com cenas diversas de violência de todos os tipos: físicas e morais. Em função da normalização da violência social, essa passa a ser vista como algo comum e natural, transformando os cidadãos – incluindo os alunos – em pessoas insensíveis com tais atos. Essa “insensibilidade”, acarretada pela *normalização* da violência social, é levada para a instituição escolar. Sendo assim, alguns discentes estão se tornando alunos passivos, menos colaborativos e menos participativos com as questões da escola, dos colegas e das *coisas* da sala de aula. Se esses não participam do processo pedagógico de maneira ativa, estão se negando à aquisição de conhecimentos específicos oriundos desses momentos. Consequentemente, estão se tornando indisciplinados, pois o aluno indisciplinado não seria apenas aquele cujas ações rompem com as regras da instituição, mas também aquele que prejudica o seu próprio desenvolvimento cognitivo e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Indisciplina Escolar. Violência Social.

**ABSTRACT:** This paper presents, through a theoretical study, the social violence as one cause of indiscipline in school. In the current society, the violence is present in our daily one, both globally and in a limited universe. With regard to world violence, Foucault (2006, p. 149), affirms that the wars

---

<sup>1</sup> Professor do Colégio Militar de Curitiba, Doutorando em Educação (UTP), Mestre em Educação (UTP), Especialista em Pedagogia do Esporte (UFPR) e Prescrição de Exercícios Físicos e Saúde (UGF), Graduado em Educação Física (UEL). Email: [crovao\\_8@hotmail.com](mailto:crovao_8@hotmail.com).

had never been so bloody and violent as from century XIX, detaching the difference of the society of the sovereignty of society to discipline. Silva (2004) considers that the increase of the problematic one of the violence in the society is related, also, with the way as such situations are presented by the medias of mass. It is common for television programs for children and adults spending programs, with several scenes of violence of all kinds: physical and moral. In function of the normalization of the social violence, this she passes to be seen as something common and natural, transforming the citizens - including the pupils - into insensitive people with such acts. This “insensitivity”, caused for the normalization of the social violence, is taken for the pertaining to school institution, being thus, some students are becoming passive students, less collaborative, less participatory with the issues of school, your colleagues and the things in the classroom . If these do not participate of the pedagogical process in active way, are if denying the acquisition of deriving specific knowledge of these moments, being thus, they are being undisciplined because the student would not be only that one whose actions breach with the rules of the institution, but also that harms its proper cognitive and social development.

**KEY-WORDS:** Education. Indiscipline School. Social Violence.

## **INTRODUÇÃO**

A indisciplina sempre fez parte do ambiente escolar, mas esse assunto, em outros tempos, dificilmente extrapolava os muros das instituições de ensino. Atualmente, diante da crise educacional que estamos vivenciando, vários conceitos estão sendo revistos e refletidos para compreender melhor as coisas que acontecem no interior da escola, entre eles a questão da indisciplina.

Hoje estamos percebendo uma preocupação maior com relação à discussão desse assunto, fato que vem gerando aumento significativo nas produções acadêmicas desde o início do século XXI. Essa preocupação demonstra que tanto a academia como a escola – e seus educadores – estão começando a visualizar a importância de compreender melhor a questão da indisciplina em todas as suas particularidades.

Ao escrevermos esse artigo, procuramos aprofundar uma dessas particularidades, com o objetivo de apresentar, através de um estudo teórico, a violência social como uma das causas da indisciplina escolar. Para desenvolver



esse tema, recorreremos a alguns autores que escreveram sobre o assunto.

Falar da violência social é falar sobre um assunto presente cotidianamente em nossa sociedade. Essa situação é relatada, frequentemente, nas conversas de todas as pessoas e em todos os locais. Na escola também é comum ouvir relatos de violência, seja pelos funcionários, diretores, educadores e alunos. Podemos observar, cada vez mais, que a violência na sociedade também está sendo relatada e discutida, constantemente, em reportagens divulgadas pelos meios de comunicação.

Mas, afinal, porque a violência na sociedade pode ser considerada uma das causas da indisciplina escolar? Para respondermos a essa questão, organizamos o presente artigo da seguinte maneira: no próximo tópico, apresentaremos um breve resgate teórico sobre a violência na sociedade, abordando como a convivência com fatos violentos está sendo *normalizada* no meio social; na sequência, discutiremos a questão da confusão conceitual existente entre indisciplina escolar e violência escolar, confusão essa que interfere diretamente na atuação do docente quando acontecem questões de indisciplina escolar ou violência escolar. Em seguida, analisaremos como a violência, uma das causas exteriores ao ambiente educacional, influencia na questão da indisciplina escolar.

## **A NORMALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE**

Nesse tópico, iremos discorrer como a convivência com atos de violência na sociedade está sendo incorporada pelas pessoas, fazendo com que fatos violentos não sejam mais exceções, mas itens constantes e corriqueiros em nosso dia-a-dia. Dessa maneira, gradativamente, para as pessoas, deparar-se com situações de violência se tornou algo *normalizado*.

Mas, afinal, como podemos conceituar a violência? Houaiss e Villar (2008, p. 2866), listam uma gama de definições para a palavra violência, dentre as quais destacamos as seguintes:

[...] ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força; cerceamento da justiça e do direito; coação, opressão, tirania; constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem [...]

Podemos perceber que as definições de violência nos levam e entendê-la como um ato de obrigar alguém, ou um grupo de pessoas, a realizar algo com o qual não concorda, seja com o uso de força física ou não, rompendo com aquilo que é aceito *moralmente e legalmente* por uma sociedade.

Embasados nesse conceito, podemos constatar como, na atual sociedade, a violência está presente em nosso cotidiano, tanto mundialmente como em um universo restrito. Com relação à violência mundial, em grande escala, Foucault afirma que as guerras jamais foram tão sangrentas e violentas como a partir do século XIX, exaltando a diferença da sociedade da soberania para sociedade disciplinar. O que era restrito a uma região passou a ser mundialmente importante, divulgado e necessário para a manutenção da sociedade:

As guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos: populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver. Os massacres se tronaram vitais. Foi como gestores da vida e da sobrevivência dos corpos e da raça que tantos regimes puderam travar tantas guerras, causando a morte de tantos homens. (2006, p. 149)

Ao observarmos a História no Brasil, podemos visualizar como acontecimentos violentos sempre estiveram presentes em nosso cotidiano. A partir da chegada dos portugueses, convivemos com diversas práticas de violência, que muitas vezes foram – e ainda são – aceitas, politicamente, para a manutenção da sociedade<sup>2</sup>:

Essas violências se fizeram presentes numa política que dizimou toda uma população indígena, que escravizou milhares vindos do tráfico de escravos negros, que torturou e matou durante os anos da ditadura militar e que hoje ainda mata outros mais. (CATROLI, 2009, p. 587)

Não podemos alegar que a violência na sociedade é uma questão somente da atualidade. Em outros tempos ela também existia, em menor escala e com menor divulgação. Na sociedade atual, segundo Silva (2004, p. 81), as ocorrências de situações violentas se elevaram significativamente e, além da impunidade, outros fatores corroboraram para esse aumento, entre eles a

---

2 Temos consciência de que toda sociedade guarda, historicamente, fatos específicos para sua transformação, incluindo os violentos. Mas não podemos deixar de admitir que essas situações forjaram a concepção e aceitação de vários conceitos da atualidade.

morosidade do sistema judiciário, a ineficiência das instituições criadas para recuperação dos sujeitos violentos, dentre outros fatores.

Silva (2004) considera que o aumento da problemática da violência na sociedade está relacionado, também, com a maneira como a questão é apresentada pelos meios de comunicação de massa. São comuns em programas televisivos – não só os destinados a público adulto, mas também infantil – cenas diversas de violência física e moral. Ele considera

[...] como mais um fator de promoção da violência a maneira como ela tem sido veiculada pelos meios de comunicação: a real é transmitida na forma de espetáculo, o que acaba não sensibilizando ninguém, e a virtual com um grau de realismo que faz com que seja confundida, a ponto de não saber mais quando se trata de uma ou de outra. Ao contrário, os meios de comunicação têm contribuído para a banalização deste fenômeno [...] A violência passa a ser vista como algo comum e até certo ponto como um fenômeno normal, e quiçá natural. (SILVA, 2004, p. 82)

Curwin e Mendler (2003, p. 25), por sua vez, afirmam que as crianças estão frequentemente expostas a todo tipo de violência social – da guerra, do tráfico de drogas, do crime organizado, da criminalidade urbana, etc. Esse contato direto torna natural essa situação, transformando-as em pessoas insensíveis a atos violentos, ou seja, a sociedade, sem o uso de uma força explícita, mas de estratégias disciplinares, fez com que o fenômeno da violência fosse aceito e normalizado para a manutenção de um conceito (FOUCAULT, 1986, p. 189).

Os atores da escola – os alunos – não vivem em um mundo isolado da sociedade. As coisas que acontecem além dos muros escolares adentram os estabelecimentos, interferindo e interagindo com conceitos que só ali acontecem, entre esses, a indisciplina escolar. Mas será que os professores sabem a diferença entre indisciplina escolar e violência escolar?

## **INDISCIPLINA ESCOLAR E VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Temos consciência de que, dentro do ambiente educacional e, especificamente, na relação pedagógica da sala de aula, fatores como a indisciplina e a violência escolar afetam, além das práticas dos professores, todo um cumprimento de finalidades que ali buscam desenvolver: “aprendizagem, socialização, acesso à cultura e formação para a cidadania” (GARCIA, 2009, p. 513). Por esses motivos, entendemos que é de suma importância refletir e

analisar a diferença entre a indisciplina e a violência escolar para compreender que essas questões convivem dentro da escola, mas devem ser pensadas com uma conceituação diferenciada. Dessa maneira, buscaremos nesse tópico, apresentar essas diferenças para, no tópico final, resgatarmos o objetivo do presente artigo.

Na literatura pesquisada, constatamos que a indisciplina escolar não é um assunto recente; ela sempre rondou o ambiente educacional (GARCIA, 2001, p. 376; ESTRELA, 2002, p. 13; GOTZENS, 2003, p. 13). Aquino (1996, p. 43) mostra que as relações escolares da “educação de antigamente” eram permeadas por medo, coação e até mesmo submissão dos alunos, o que demonstra que essas relações eram determinadas em termos de obediência e subordinação. Nesta “educação de antigamente”, as situações de disciplina eram descritas rigorosamente e, para os atos de indisciplina, as correções eram estimuladas e apoiadas.

Os tempos mudaram, os professores e os alunos mudaram, a sociedade mudou. Consequentemente, o conceito de indisciplina dentro da escola também tomou novas características. Segundo Parrat-Dayana (2009, p. 22), “a indisciplina escolar não é um fenômeno estático nem um fenômeno abstrato que mantém sempre as mesmas características”; as suas formas de manifestações e conceituação alteram em função da época e do contexto social.

Para Garcia (2001, p. 376), “devemos conceber a indisciplina como fenômeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle”, sobrepujando a ideia de que a indisciplina é uma questão relativa somente ao comportamento. Dessa maneira, o aluno indisciplinado não seria apenas aquele cujas ações rompem com as regras da instituição, mas também aquele que prejudica o seu próprio desenvolvimento cognitivo, moral e atitudinal.

Uma questão que os docentes devem compreender é a diferença entre a violência e a indisciplina escolar. Segundo Parrat-Dayana (2009, p. 24), “ainda que em muitas ocasiões a violência social e a indisciplina escolar apareçam associadas, elas não são sinônimas”. A violência pode ser umas das causas da indisciplina escolar. É possível, segundo aquela autora, que a “partir da indisciplina se chegue à violência”, mas ambas devem ser tratadas de maneira diferente:

É preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afetam a vida das escolas, provocadas



muitas vezes por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, ela raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente. (ESTRELA, 2002, p. 14)

A autora nos alerta sobre a importância em diferenciarmos a indisciplina e a violência, e em focalizarmos a indisciplina no âmbito escolar, no processo ensino-aprendizagem, na normalização de regras de boa convivência para o desempenho das atividades.

A violência, para Guimarães (1996, p. 73), “seria caracterizada por qualquer ato [...] que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral”. Dessa maneira, muitos comportamentos apresentados pelos alunos durante as aulas – agressões físicas e verbais, vandalismo, entre outros – não seriam indisciplina escolar, mas violência, devendo, portanto, ser abordados com formas diferentes.

Estrela (2002, p. 133) afirma que diversas pesquisas sobre indisciplina escolar demonstram que esta, quando ocorre, visa a “assegurar as condições de funcionamento do ensino-aprendizagem e garantir a socialização dos alunos, mas raras vezes infringe as normas legais que asseguram a ordem na sociedade civil”, ao contrário da violência, que se caracteriza, por exemplo, pela ocorrência de agressões físicas e depredações da escola.

Para Silva (2007, p. 30), existe uma “polissemia que marca o conceito de violência que, em certos momentos, acaba se confundindo com o conceito de indisciplina”. Para esse autor, um item que pode diferenciar indisciplina de violência é a questão do Código Penal:

[...] se por um lado, permanece aberta, na comunidade científica, a discussão acerca da definição de violência escolar, até mesmo em função da multiplicidade dos eventos considerados violentos pelos atores escolares, por outro lado, parece ficar evidente que há um consenso, em todos os níveis, em relação à designação de “violentos” utilizada para os atos que nitidamente ferem o Código Penal. O debate parece, portanto, se fazer de forma mais viva quando se caminha em direção às “pequenas violências” (incivildades) que, a depender das interpretações dos sujeitos, podem se confundir com a indisciplina. Vê-se pois que, se os conceitos de indisciplina e de violência podem se confundir, essa confusão é bem menos provável nas circunstâncias em que o comportamento, ou o ato praticado, fere nitidamente as

Brito e Santos (2009), após realizarem uma pesquisa teórica sobre o que os professores compreendiam por indisciplina e violência, concluíram que os docentes envolvidos nos estudos observados entendiam a indisciplina escolar como um problema de comportamento e, como tal, buscavam, através de mecanismos de controle, dominar a situação e resolver o problema da indisciplina de maneira imediata. Também apontam que aqueles professores compreendiam alguns atos de vandalismo e agressão física como situações de indisciplina escolar.

Ao olharmos as diferenciações entre indisciplina e violência apresentadas nesse tópico, podemos entender que os professores investigados nos trabalhos que Brito e Santos (2009) analisaram, desconheciam os conceitos atuais para essas questões. Pensamos que os professores devem distinguir um conceito do outro para, assim, saber atuar de maneira diferenciada e adequada perante situações de indisciplina escolar e violência.

Silva (2007, p. 31) afirma que a violência escolar – “as agressões físicas e verbais, os roubos, as várias formas de vandalismo, as múltiplas formas de preconceito, o porte de armas e as intimidações” – tem vínculo direto com a questão da violência social – “o poder destrutivo, o caráter coercitivo, o uso da força, a existência de agressor e/ou vítima”. Então, como esse item – a violência social – pode ser considerado uma das causas externas da indisciplina escolar se nesse tópico argumentamos que são questões diferenciadas? Como a normalização da violência na sociedade está produzindo alunos indisciplinados?

## **VIOÊNCIA SOCIAL: UMA DAS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR**

No transcorrer desse artigo, apresentamos diversos aspectos envolvendo a questão da indisciplina escolar e apontando considerações sobre a violência; afirmamos que o conceito da indisciplina escolar não é fixo; tem evoluído com a sociedade e, na atualidade, devemos compreendê-la para além das questões comportamentais, diferenciando-a de violência escolar.

Geralmente, quando se fala que a violência é uma das causas da indisciplina escolar, as pessoas e alguns professores, no senso comum,

imaginam que seja pela questão comportamental, a agressividade, o roubo etc. – questão esclarecida neste artigo, em que mostramos que violência escolar é diferente de indisciplina escolar e, portanto, devem ser *tratadas* também de maneiras diferenciadas.

Enfim, falar da indisciplina escolar é falar de um assunto complexo que sempre rondou o ambiente educacional e que hoje, em função de diversos fatores, está em constante discussão tanto nos meios acadêmicos como no próprio espaço escolar. Mas quais são as causas da indisciplina escolar?

Segundo Parrat-Dayana (2009, p. 55), Curwin; Mendler (2003, p. 24) e Garcia (1999, p.104), as causas da indisciplina se dividem em dois grandes grupos: *as externas à escola e as internas*. Para as **causas externas**, Garcia considera, citando a influência exercida pelos meios de comunicação, a *violência social* e o ambiente familiar. Para as **causas internas**, menciona o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e a capacidade de se adaptarem aos esquemas da escola. Nas três referências consultadas, encontramos a questão da **violência na sociedade** como sendo uma das causas externas da indisciplina.

Ao resgatar a conclusão que chegamos no primeiro tópico, encontramos um argumento para justificar o porquê de a violência na sociedade ser uma das causas externas da indisciplina escolar, argumento amparado nas referências de Silva (2004), Curwin e Mendler (2003) e Foucault (1986). Naquele tópico, apontamos que, em função da normalização da violência social, essa passa a ser vista como algo comum, normal, natural, transformando os cidadãos – incluindo os alunos – em pessoas insensíveis a atos violentos.

Parece-nos que essa “insensibilidade”, acarretada pela *normalização* da violência social, é levada para a instituição escolar. Como reflexo, alguns discentes estão se tornando passivos, menos colaborativos e menos participativos com as questões da escola, dos colegas e das coisas da sala de aula. Se esses não participam do processo pedagógico de maneira ativa, estão se negando à aquisição de conhecimentos específicos oriundos desses momentos. Tornam-se, assim, indisciplinados, pois o aluno indisciplinado não seria apenas aquele cujas ações rompem com as regras da instituição, mas também aquele que prejudica o seu próprio desenvolvimento cognitivo e social (GARCIA, 2001).

Podemos concluir o presente artigo afirmando que a violência na sociedade é uma das causas externas da indisciplina escolar. Também podemos concluir que, em função da naturalização da violência na sociedade, os alunos estão ficando *insensíveis* a tais atos e, sendo assim, levam essa insensibilidade para o ambiente escolar, apresentando um tipo de indisciplina: a passividade ou até mesmo a apatia perante uma circunstância. O aluno com um “*bom comportamento*”, “*o quietinho*”, “*o não-colaborativo*” é reflexo da normalização da violência na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 11. ed. São Paulo: Summus.
- BRITO, C.; SANTOS, L. Indisciplina e violência na escola. In: Congresso Nacional de Educação, 9, 2009, Curitiba. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 1-11.
- CURWIN, R.; MENDLER, A. **Disciplina con dignidad**. México: Iteso, 2003.
- ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto, 2002.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade humana I – a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- GARCIA, J. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 28, v. 9, p. 511-523, set./dez. 2009
- GARCIA, J. A gestão da indisciplina na escola. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE/AIPELF. 11, Lisboa. **Atas...** Lisboa: Estrela e Ferreira. 2001. p. 375-381.
- GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.
- GOTZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2003.
- GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Grande dicionário Houaiss da língua**



**portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

Catrolí, V. S. Anonimato de vida e de morte: figuras contemporâneas de uma trama social violenta. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 583-591, jul./set. 2009.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, L. C. **Disciplina e indisciplina na aula:** uma perspectiva sociológica. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina e violência nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

