



# ideário

Revista Científica do  
**INSTITUTO IDEIA**

Nº 01: Abril - Setembro 2014

ISSN 2525-5975



Aqui eles fizeram história.  
Faça você a sua.



Mestrados e Doutorados no Mercosul.



**SEDE INTERNACIONAL**

Rua Senador Furtado, 18 - Praça da Bandeira  
Rio de Janeiro - RJ - Brasil - CEP 20.270-020  
Tel/Fax: (21) 2567-7441 - Cel: (21) 98596-4934



**SEDE ASSUNÇÃO**

14 de Mayo esq Gral Diaz  
Asunción Super Centro - s / 329  
Centro - Asunción

[www.ideiaeduc.com.br](http://www.ideiaeduc.com.br) / E-mail - [posgraduacao@ideiaeduc.com.br](mailto:posgraduacao@ideiaeduc.com.br)



# ideário

Revista Científica do  
**INSTITUTO IDEIA**

<http://www.revistaideario.com.br>



**INSTITUTO  
IDEIA**

Número / **01**

**ISSN 2316-2996**

---

Ideário / Rio de Janeiro / p. 108 / 2014

## **Revista Ideário**

Revista Científica do Instituto Ideia

Nº 01: Abril - Setembro 2014

### **CONTATOS**

PROFESSOR RICARDO DE BONIS

E-mail: revistaideario@ideiaeduc.com.br

### **PARA SUBMISSÃO DE ARTIGOS**

Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço:  
revistaideario@ideiaeduc.com.br com.

### **VEJA O SITE DA REVISTA**

<http://www.revistaideario.com.br>



**REVISTA IDEÁRIO**  
**ISSN 2316-2996**

**Editor**  
**DIOSNEL CENTURIÓN**

**Conselho Editorial**  
**CARLOS ESTEPHANIO**  
(Doutor em Educação pela Universidad  
Americana de Asunción)

**DIOSNEL CENTURIÓN**  
(Doctor en Comunicación Internacional por  
la Macquarie University, Sydney - Australia)

**RICARDO DE BONIS**  
(Doutor em Administração pela Universidad  
Americana de Asunción e Mestre pela UFRJ)

**ROBERTO WAGNER SCHERR**  
(Doutor em Educação pela Universidad  
Americana de Asunción)

**Projeto Gráfico/ Editoração**  
**RODRIGO SANTOS**

**Capa**  
**RODRIGO SANTOS**

**Redação/ Revisão**  
**RESPONSABILIDADE DOS AUTORES**

**Designer**  
**RODRIGO SANTOS**

**Diretor Acadêmico**  
**PROF. DR. CARLOS ESTEPHANIO**

**Diretor Administrativo**  
**PROF. DR. CELSO AFONSO**

**Coordenador**  
**PROF. DR. RICARDO DE BONIS**

**Na Internet**  
<http://www.revistaideario.com.br>

O **INSTITUTO IDEIA** - Detentora da marca Revista Ideário, não se responsabiliza por informações contidas nos artigos assinados. Não é permitida a reprodução de textos ou imagens sem autorização de seus autores.



**BRASIL**

Rio de Janeiro - RJ  
Tel/Fax: (21) 2567-7441  
E-mail: [posgraduacao@ideiaeduc.com.br](mailto:posgraduacao@ideiaeduc.com.br)



**PARAGUAI**

14 de Mayo esq Gral Díaz  
Asunción Super Centro  
s/ 329 - Centro - Asunción



# SUMÁRIO

- 09** | **EDITORIAL**  
Por Dr. Carlos Alberto do Amaral Estephano
- 11** | **APRESENTAÇÃO**  
Por Dr. Ricardo De Bonis
- 13** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**  
**PROJETO: A (RE)CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIOAFETIVAS**  
Cinthia Henriques Mercante Pereira de Oliveira
- 21** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**  
**O PAPEL POLÍTICO DA EDUCAÇÃO (O CASO DA UPB – METODOLOGIA DESENVOLVIDA DENTRO DA EAT LUIS CARLOS RIPPER – 2003/2013)**  
Jalusa Barcellos
- 31** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**  
**OS PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO, ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: velhos problemas, novas soluções**  
Marcos Pereira dos Santos
- 49** | **ARTIGO - SAÚDE**  
**O CUIDADO AO PORTADOR DE TRANSTORNO MENTAL NA ATENÇÃO BÁSICA**  
Vagner Marins Barcelos, Karla Camila Correia da Silva, Jacqueline Aparecida Philipino Takada e Rafaela de Carvalho Alves
- 63** | **ARTIGO - DIREITO**  
**ATIVIDADE LEGISLATIVA E O DIREITO PENAL: uma questão constitucional**  
Cezar Jorge de Souza Cabral
- 73** | **ARTIGO - ADMINISTRAÇÃO**  
**COPA DO MUNDO DE FUTEBOL DA FIFA DE 2014: análise dos investimentos da organização e os impactos do evento em Brasília**  
Ronaldo do Nascimento Carvalho
- 85** | **ARTIGO - CONVIDADO**  
**A PRÁTICA DA EXTENSÃO RESTRITA À UNIVERSIDADE. EQUÍVOCO CONCEITUAL E COMPROMETIMENTO SOCIAL**  
Carlos Alberto do Amaral Estephano
- 97** | **REVISÃO DA LITERATURA**
- 101** | **BIBLIOTECÁRIO**
- 105** | **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**



**EDITORIAL**



# ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: O HAITI É AQUI

Todos nós, por certo, já ouvimos falar da existência de inúmeros 'brasis' no bojo desse nosso imenso Brasil. O que precisamos atentar, entretanto, no âmbito da educação pública, é para uma outra realidade existente no seio do território brasileiro, qual seja a de que o que aqui parece reinar são imensos 'haitis', não desmerecendo aquela nação e aquele sofrido povo. Só que naquela nação, com um dos mais baixos IDHs, grassa a miséria, a carência, a ausência de bons referenciais de educação não só por conta de questões sociais e políticas, mas também por conta das adversidades ambientais e da natureza que flagelam e impõe um cenário mísero e desumano.

No Brasil, se não temos tão intensamente as adversidades da natureza, temos a maledicência de políticos perversos e malversadores do erário. Se temos a riqueza do solo, temos, em contraposição, a pobreza de espírito daqueles que desviam os recursos que tão bem poderiam ser aplicados na educação de nossas crianças.

O fato é que, segundo levantamento da ONG EDUCAÇÃO PARA TODOS, apenas 4% de todas as escolas públicas do Brasil possuem infraestrutura adequada. E essa infraestrutura contempla água encanada; banda larga; biblioteca; energia elétrica; laboratório de ciências; quadra esportiva e esgoto sanitário. Ou seja, das 151 mil escolas públicas de todo o Brasil, apenas 6 mil possuem esses itens.

Nos diversos 'haitis' existentes no Brasil, faltam em 82% das escolas públicas do Norte e Nordeste, bibliotecas que alimentem de conhecimentos nossas crianças e oxigenem com novos saberes tantos quantos desejem acessar um bom livro. Mas para que tantas bibliotecas? Devem perguntar alguns políticos, se para ser um representante de qualquer legislativo você nem precisa 'saber ler de carreirinha'.

Sem saudosismo, precisamos de uma nova educação pública, tal como já tivemos e que nos alimentava de saberes a ponto de hoje diferenciarmos as razões que levam o Brasil e o Haiti a serem tão diferentes econômica e geograficamente, mas tão próximos no que tange a tantas carências educacionais.

Certamente, num Brasil de tantas carências, e aí somam-se também as de mestres e doutores, já que temos um dos menores índices mundiais por cada mil habitantes, só não entendem a importância dos mestres e doutores formados no exterior aqueles que querem perpetuar o lastimável cenário da educação brasileira sinteticamente acima exposta.

## **Carlos Estephanio**

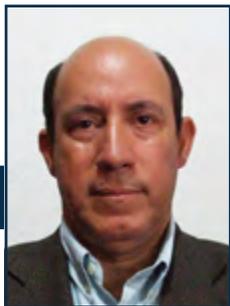
Doutor em Educação

Mestre em Tecnologia

Diretor do Instituto IDEIA



**APRESENTAÇÃO**



A REVISTA IDEÁRIO, em seu terceiro número, fortalece a sua característica principal, que é o compromisso com o conhecimento científico, por meio das contribuições de aluno e professores, quer dizer, de sua comunidade científica.

A revista passou a ser um veículo de comunicação em que a nossa comunidade, com seus artigos, dão visão as seus estudos acadêmicos. É a maneira de contribuir e expandir o conhecimento compilado dentro das Universidades, em especial, as que o Instituto IDEIA, tem parceria, abrindo as fronteiras dentro do MERCOSUL.

Este número, trás reflexões, dentro de áreas, como saúde, educação, administração e Direito à responsabilidade acadêmica, social e filosófica, ora se apresenta com a certeza de que o conhecimento científico

**Ricardo De Bonis, PhD, MBA, DDS**

Coordenador do Instituto IDEIA



**ARTIGOS**

EDUCAÇÃO

# PROJETO: A (RE)CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIOAFETIVAS

Cinthia Henriques Mercante Pereira de Oliveira – (cinthia\_mercante@ig.com.br)

**Resumo:** Este projeto foi elaborado com o objetivo de estimular a reflexão e a prática das relações pessoais e interpessoais no ambiente escolar. Foi desenvolvido com apoio dos professores e orientadores do Colégio Pedro II (Campus Engenho Novo I / RJ). Durante o ano letivo estratégias foram implementadas, entendendo-se que os atores sociais que frequentam este espaço necessitam de um ambiente saudável para um efetivo processo de aprendizagem. Os resultados encontrados revelam a validade da implantação deste projeto que estimulou o diálogo através de uma abordagem socioafetiva.

**Palavras-chave:** ambiente escolar, convivência e relações socioafetivas.

**Resumem:** Este proyecto fue diseñado con el objetivo de estimular la reflexión y la práctica de las relaciones personales e interpersonales en el entorno escolar. Fue desarrollado con el apoyo de los maestros y mentores del Colegio Pedro II (New Mill Campus I / RJ). Durante el año escolar se implementaron las estrategias, con el entendimiento de que los actores sociales que frecuentan este espacio necesitan un medio ambiente sano para el proceso de aprendizaje efectivo. Los resultados demostraron la validez de la aplicación de este proyecto, que alentó el diálogo a través de un enfoque socio-afectivo.

## 1. INTRODUÇÃO

Filósofos e pensadores postulam concepções acerca da educação, desde a Grécia antiga, ressaltando a dicotomia entre razão e emoção (ARANTES, 2002, p.160). Em decorrência de haver tais conceitos dicotômicos, no campo educacional, a respeito da relação entre razão e emoção, e de estar fundamentalmente refletindo-se sobre a temática no contexto escolar, afirma-se que razão e emoção são indissociáveis.

Tal afirmação é referendada na atual proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p.83): [...] tanto a afetividade como a racionalidade desenvolvem-se a partir das interações sociais, desde a infância e durante a vida toda[...]. Com base nesta concepção, educacionalmente vislumbrou-se a valorização do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo concomitantemente, ou seja, o pleno desenvolvimento do alunado. Esta concepção educacional opõe-se ao eixo tradicional –

<sup>1</sup>O pleno desenvolvimento da pessoa humana significa o desenvolvimento em todas as suas dimensões, não apenas do aspecto cognitivo ou da mera instrução, mas do ser humano de forma integral. Por isso o incentivo à cultura, às práticas esportivas à convivência social, ao cuidado com o meio ambiente. (CHALITA,G.,2001, p.107)

conteudista – de escolas que estruturam o projeto de ensino em conteúdos e objetivam, com exclusividade, o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Considerando o pleno desenvolvimento do alunado e os relatos de educadores que buscavam uma estratégia de intervenção no convívio escolar, ou seja, no campo relacional, foi implantado o projeto de oficina com os alunos. Após sucessivos grupos de oficina, o projeto foi sendo avaliado e reformulado, de acordo com as necessidades pedagógicas da instituição, da demanda dos professores e principalmente das expectativas dos alunos em relação ao ambiente escolar. Desta forma, o projeto é oriundo da necessidade explícita dos professores, avaliado pelos docentes e discentes e pautado nas necessidades educacionais e institucionais. Tal projeto concretizou-se na necessidade de desenvolver estratégias no âmbito escolar que oportunizassem ao alunado o conhecimento dos afetos e emoções, das relações pessoais e interpessoais no convívio escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p.50) reconhecem e denominam o conceito de convívio escolar: [...] requerem-se ao convívio escolar como as relações e situações vividas na escola, dentro e fora da sala de aula, em que estão envolvidos direta ou indiretamente todos os sujeitos da comunidade escolar [...]. Ainda, no que se refere às questões sociais deste convívio escolar, registra: [...] no tratamento de questões sociais, da perspectiva aqui adotada, aprender a formular questões a respeito da realidade e das relações que a compõem apresenta-se como fundamental. Essa é também uma meta de longo prazo e seu ensino demanda um trabalho sobre conceitos,

ainda que essa abordagem não seja acadêmica. A compreensão das questões sociais, o pensar sobre elas, analisá-las, fazer proposições e avaliar alternativas exigem a capacidade de representar informações e relacioná-las. Assim as temáticas sociais, além de atitudes e procedimentos, propõem também conteúdos de natureza conceitual [...] (op.cit., p.50)

De acordo com Mariás (2003), o convívio se refere, a saber, aceitar as diferenças entre as pessoas e a resolver os prováveis conflitos no âmbito desta relação, ou seja, um espaço de responsabilidade social. Não há como negar a convivência no ambiente escolar que se caracteriza como um grupo social. Diante de tais concepções a respeito do conceito de convivência, conclui-se que é essencial a ambientes saudáveis, a forma como as pessoas interagem no grupo social, a convivência neste ambiente, e ainda:

A diversidade do humano, a índole conflituosa, exclui a homogeneidade, a unanimidade, que sempre é imposta, precisamente à custa da verdade, de seu desenvolvimento ou falsificação. O desacordo é muitas vezes inevitável. Mas pode ser confundido com a discórdia.

Esta é a negação da convivência, a decisão de não viver juntos aqueles que discrepam em certos pontos, em algumas questões em que o acordo não parece possível. As diferenças não podem levar ao esquecimento dos elementos comuns, nos quais se funda precisamente a possibilidade da convivência. E essa palavra me parece valiosa; em muitas línguas não existe, sendo substituída pelo vocábulo “coexistência”, que é algo muito diferente.

Coexiste tudo o que existe juntamente e ao mesmo tempo. As coisas coexistem, e o homem com elas; conviver é viver juntos e se refere às pessoas como tais, isto é, com suas diferenças, com suas discrepâncias, com seus conflitos, com suas lutas no âmbito da convivência, dessa operação que consiste em viver juntos". (MARÍAS, 2003, p.1 e 2).

Acreditar na proposta deste projeto é transpor a educação tradicional e tornar em prática educativa o conhecimento dos afetos e emoções, ou seja, em atividades a serem construídas e exploradas dentro do ambiente escolar.

## 2. ESTRUTURAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO

Para implantação e implementação da oficina, propôs-se uma abordagem em grupos de até 12 alunos do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental, planejada e executada pelos orientadores educacionais do SESOP e prevista para acontecer regularmente uma vez por semana, durante 1 hora e 30 minutos no período letivo. A atuação foi baseada na potencialização das relações sociopessoais e afetivas, realizando nesta abordagem atividades que desenvolveram um conjunto de habilidades: potencialização da autoestima, relações interpessoais, comunicação, integração, atenção, ética e cidadania.

Os objetivos da oficina foram definidos. O grupo de encontro consistiu numa experiência intensiva que conduziu a uma maior independência pessoal, estímulo ao diálogo, minimizando os sentimentos escondidos, o

maior interesse em inovar e a maior oposição à rigidez institucional (ambiente escolar). Por meio de um processo experiencial, objetivou-se valorar o crescimento pessoal, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação (consigo e com os outros) e das relações interpessoais (ROGERS, 1970).

A filosofia da oficina baseou-se na crença de que o grupo tinha a capacidade latente ou manifesta de se auto-dirigir, ou seja, a direção era dada pelo grupo como um todo, cabendo aos facilitadores, no caso os orientadores educacionais, a criação de condições que possibilitassem ao grupo o seu desenvolvimento e crescimento, bem como a atualização dessa capacidade de dirigir a si mesmo (COPPE, 1998).

A metodologia empregada nos grupos compreendeu sempre uma atividade sensibilizadora, utilizando estratégias de dinâmica, de jogo de vivência corporal, de exibição de vídeos, de leitura de textos científicos ou de jornais e revistas, de desenhos, de poesias, de pesquisas e de recorte e colagem, a qual se seguiu sempre uma reflexão e/ou discussão sobre o tema vivenciado ou abordado, de forma que os membros do grupo pudessem operar com os dados e as dificuldades surgidas.

As dificuldades dos alunos foram identificadas pelos professores, juntamente com os orientadores educacionais de acordo com critérios pré-estabelecidos e mostrados na tabela 1. Os critérios pré-estabelecidos basearam-se no objetivo da proposta de trabalho e na necessidade do Campus escolar.

<sup>2</sup>Sigla utilizada para nomear Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica, setor este que trabalham os orientadores educacionais do Colégio Pedro II.

Conceito de dificuldades definidos pelo grupo de professores e orientadores	Dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula	
	<i>Muito tímido</i> – quase não fala, retraído, não interage, não tira dúvidas, acanhado e recluso.	<i>Introvertido</i> – não se relaciona com colegas, muito solitário, discrimina os outros.
<i>Muito Extrovertido</i> – ri muito durante as aulas, fala alto, gesticula, é expansivo nos diálogos, dificuldade de ficar sentado e/ou respeitar regras.	<i>Muito falante</i> – atrapalha as aulas e ao grupo-turma, indiscreto, discriminado pelo grupo por sua atitude, dificuldade de relacionar-se.	

**Tabela 1:** Parâmetros de seleção dos problemas dos alunos para a oficina de trabalho.

Após a definição do que seria considerado dificuldade no processo relacional, os responsáveis dos alunos foram convocados para uma reunião de esclarecimento da proposta, relatando-se a importância de um espaço destinado à voz do aluno e a escuta da escola (diálogo).

Ressaltou-se o papel do facilitador (orientador). Rogers acredita na importância das condições internas do facilitador (orientador educacional) e na força que estas têm no processo de desenvolvimento do participante, no caso, os alunos. Mas quais são essas condições (atitudes)? Em linhas gerais são, segundo Coppe e Lobo (1987,P.37):

[...]consideração - implica o reconhecimento da existência do outro e o respeito à sua singularidade, ao seu processo e à sua autonomia; compreensão (empatia) - implica a captação dos sentimentos e das significações pessoais vivenciadas pelo indivíduo, bem como a comunicação disso a ele; congruência - implica uma autoconsciência do que está sendo vivido em relação ao outro, o que possibilita uma relação autêntica com ele[...]

Foram elaborados relatórios diários, fichas de rotina de desenvolvimento do trabalho, definindo estratégias, material utilizado, membros presentes e ausentes, observações pertinentes às dificuldades apresentadas e aos trabalhos desenvolvidos. As atividades desenvolvidas foram leitura e reflexão de poesias, de textos e músicas, produção de textos, de poesias, de frases, de pintura, de recorte e colagem.

**1ª Atividade (apresentação):** aprofundar o conhecimento do outro e de si mesmo.

**2ª Atividade (desenvolvimento do grupo):** trabalhar efetivamente as dificuldades relacionais que interferem no processo de aprendizagem.

**3ª Atividade (encerramento do grupo):** avaliação e autoavaliação do processo vivenciado.

Cada grupo de trabalho apresentou características peculiares, como coleguismo, solidariedade, respeito mútuo e tolerância,

que foram respeitadas pelos orientadores educacionais. Assim, de acordo com a dificuldade trazida ou apresentada, foi elaborada uma dinâmica, dentro da abordagem socioafetiva, que colaborasse para o desenvolvimento do grupo de alunos.

### 3. CONCLUSÃO

É consenso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) a noção de que atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde são construídas desde a infância pela identificação com valores observados em modelos externos ou grupos de referência. Dessa forma, a escola precisa ser um modelo de ambiente saudável para que venha a cumprir sua função de formar cidadãos com a consciência de cidadania, motivados e capacitados para a autopreservação e para a compreensão da saúde como direito inerente e responsabilidade pessoal e social. Com base nesta concepção, o SESOP implantou e implementou no Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo I, a oficina “Convivendo entre Amigos”, o que tornou possível o questionamento e a discussão do papel da escola como ambiente saudável, promotor de saúde coletiva, qualidade de vida, responsabilidade social e cidadania, reconhecendo-se a importância de uma instituição efetivamente engajada em um projeto de promoção da saúde, visto que saúde e educação estão intrinsecamente ligadas, pois compartilham as aspirações e objetivos de desenvolvimento humano.

A oficina tornou possível repensar os problemas que envolvem o cotidiano escolar, sobretudo o relacionamento e a convivência, considerando-se as questões do dia-a-dia que,

em diversas ocasiões, tornam-se superficiais. Os relatos e as práticas dos professores na oficina, no universo escolar, demonstraram uma conscientização maior quanto à questão relacional. Os professores, em seus relatos formais ou informais, demonstraram reconhecer a necessidade de tais estratégias no cotidiano escolar, bem como maior interesse pelo tema e pela própria prática educacional, no dia-a-dia escolar.

Vários profissionais se mostraram sensibilizados à proposta ao observarem e relatarem as produções dos alunos, assim como, relatos emocionados de mães de alunos sentindo-se seguras com a escola, pois os filhos apresentaram-se mais extrovertidos e entrosados com os colegas e professores.

Ao final do ano letivo, foi dado aos professores um formulário, individual e sem identificação, de avaliação da proposta quanto às atividades e os encontros. Os professores relataram a satisfação e a vontade de prosseguirem com o grupo de oficina nos próximos anos. O reconhecimento da oficina como aliada importante no trabalho e na formação dos professores foi uma alternativa para os mesmos ajudarem seus alunos no relacionamento do cotidiano. Reconheceu-se que é preciso associar os conteúdos necessários à aprendizagem às questões relacionadas ao cotidiano do educando, de modo que o aluno possa exercer a sua cidadania na plenitude, e isso se torna possível quando se é capaz de lidar com os aspectos afetivos e sociais do dia-a-dia. Ressalta-se que o aspecto afetivo é fundamental, pois a aprendizagem pressupõe um bom vínculo afetivo entre professor e aluno, principalmente nas experiências escolares.

A opinião da criança, sua história de vida e suas experiências cotidianas precisam ser valorizadas e aproveitadas para o estabelecimento do vínculo afetivo. Nas relações de ensino, durante o ano letivo, podem-se descobrir pontos relevantes das histórias de vida das crianças e, a partir disso, compreendê-las melhor e auxiliá-las no que for possível. “Uma vez que a afetividade manifesta-se pelos interesses, pela motivação, pelo grau de dinamismo e pelo dispêndio de energia” (LIMA, 1999).

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Valéria Amorim et al. **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea I**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética - Vol.8**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CARREL, Aléxis. **O homem, esse desconhecido**. Trad. Adolfo Casais Monteiro. Porto: Edit. Educação Nacional, 1996.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

COPPE, A. A. F. & LOBO, E. C. **Carl Rogers: quando a morte não vence**. 2ª seção do Jornal Estado de Minas, 1987.

COPPE, A. A. F. **Grupos de Encontro: uma abordagem experiencial**. Cadernos de Psicologia da PUC Minas, 1998: 53-62.

LIMA, L. O. Piaget. **Sugestões aos Educadores**. São Paulo, Vozes, 1999.

MARIÁS, Julián. **Tratado sobre a convivência: concórdia sem acordo**. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Moderna, 1999.

ROGERS, C R. **Grupos de encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Sistema Integrado de Bibliotecas. Diretrizes para apresentação de Teses e Dissertações: documento eletrônico ou impresso.** São Paulo: SIBI/USP, 2001. 16p. Disponível em: < <http://www.usp.br/sibi>. Acesso em 10 set. 2005.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1975.

## 5. NOTA BIOGRÁFICA

### **Cinthia Henriques Mercante P. Oliveira**

Pedagoga/Orientadora Educacional; Psicóloga; Especialista em Psicologia Escolar (CRP); Especialista em Ciclo de Estudos de Política e Estratégias (ESG); Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Ambiente; Chefe do Setor de Orientação Educacional do Colégio Pedro II (Unidade Engenho Novo I); Doutora em Ciências da Educação (Universidade Americana). Professora da rede federal de ensino por 29 anos, atualmente ocupando o cargo de Chefe do Setor de Supervisão e Orientação do Colégio Pedro II/Campus Engenho Novo I.



# O PAPEL POLÍTICO DA EDUCAÇÃO (O CASO DA UPB – METODOLOGIA DESENVOLVIDA DENTRO DA EAT LUIS CARLOS RIPPER – 2003/2013)

Jalusa Barcellos - [ jmarquesb@yahoo.com.br ]

**Resumo:** O ponto de partida deste trabalho é o questionamento em torno do papel que a educação desempenha (ou deveria desempenhar) em nossos dias. Como uma das mais antigas práticas humanas, e mesmo tendo adquirido diversos entendimentos e conceituações através da história, a educação nunca se viu prioritária no contexto das preocupações teóricas da humanidade. Segundo Antonio Joaquim Severino, que prefacia “História das Ideias Pedagógicas”, de Moacir Gadotti, uma das grandes contribuições filosóficas do autor é a sua proposição de que a “educação, enquanto prática fundamental da existência sócio-cultural dos homens, precisa ser pensada, ou melhor, precisa continuar sendo pensada...” Não é de hoje que filósofos, historiadores, sociólogos, antropólogos, e mais recentemente, os pedagogos, se questionam sobre a real função da educação. E o pensamento pedagógico, que também assumiu diferentes feições, no decorrer dos tempos, tem papel proeminente nesta discussão. Especialmente a partir do fim do século XIX, quando se esboçam os primeiros conceitos de um pensamento pedagógico socialista, em contraposição à concepção burguesa existente até então, e quando, mais do que nunca, se começa a questionar o papel transformador da educação.

**Palavras-chave:** Política; Educação; Cidadania; Transformação; Consciência Crítica.

**Summary:** The starting point of this work is the questioning around the role that education plays (or should have) in our days. As one of the oldest human practices, and even having acquired several understandings and concepts throughout history, they have never seen such education a priority in the context of the theoretical concerns of humanity. According to Antonio Joaquim Severino, who prefaces “history of Pedagogical Ideas” by Moacir Gadotti, one of the great philosophical contributions of the author is his proposition that “education, while fundamental practice of socio-cultural existence of men, needs to be thought of, or rather, need to continue being thought of ...” It is not today that philosophers, historians, sociologists, anthropologists, and more recently, the pedagogues, wonder about the real function of education. And the pedagogical thought, which also assumed various traits, in the course of time, has a prominent role in this discussion. Especially from the end of the 19th century, when the first drafts of a Socialist Educational thought concepts, as opposed to the existing bourgeois conception until then, and when, more than ever, you start questioning the transforming role of education.

## 1. INTRODUÇÃO

Nosso foco de estudo é a proposta pedagógica, politicamente revolucionária, de Paulo Freire que, ao se colocar ao lado dos oprimidos, viabiliza que a educação pode ser um dos meios decisivos à mudança (melhoria) do homem e da sociedade. Mais do que isso, partindo das suas conceituações, demonstrar a existência (e prática pedagógica) da primeira “Universidade Popular Brasileira”, uma metodologia inédita, idealizada, criada, implantada e aprimorada dentro da Escola das Artes Técnicas Luis Carlos Ripper, e que funcionou no Rio de Janeiro, durante 10 anos.

A partir da leitura de várias publicações, que tratam e discutem o papel transformador da educação, através de uma ótica progressista/revolucionária, organiza-se este trabalho, ratificando a crença de que só a construção coletiva de uma consciência crítica e política pode tirar o homem da apatia (alienação), provocando não só a sua transformação, como também a da sociedade em que vive. Discutir o papel da educação em nossos dias, resgatando a importância da relação política/educação que, vista sob a ótica socialista, pode vir a acarretar até, mesmo, mudanças estruturais.

A EAT – Escola das Artes Técnicas Luis Carlos Ripper -, localizada no bairro da Mangueira, no Rio de Janeiro, é o objeto deste estudo. Sua prática educacional, alicerçada nos princípios que norteiam a “Pedagogia do Oprimido” e a “Pedagogia da Autonomia”, duas grandes vertentes da filosofia pedagógica desenvolvida por Paulo Freire, a consagram como a primeira “Universidade Popular Brasileira”- nome dado a essa metodologia, igualmente inédita,

aplicada dentro desta unidade de ensino. Um projeto pedagógico de excelência, que engloba dentro de um mesmo curso, tanto a formação cidadã como o ensino profissionalizante; uma proposta pedagógica inédita que originou não só esta metodologia, como também uma didática, uma ética, uma linguagem e um vocabulário, igualmente pioneiros e próprios.

## 2. METODOLOGIA

“...A filosofia da educação está carregada de um certo otimismo crítico. Quer dizer: fazendo uma análise crítica, acredita que a educação tem um papel importante no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade ...a teoria educacional, visa a formação do homem integral, ao de – senvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela. Além disso, mostra os instrumentos que podem criar uma outra sociedade”. (GADOTTI, 2008,p.18)

A formulação de Moacir Gadotti não está isolada e nem se ressentida da ausência de fundamentação teórica (acadêmica) para sustentá-la. Se há consenso, hoje, de que o estudo da teoria educacional nos remete tanto para a ação individual como para a coletiva, subentende-se que nenhuma questão deve ser banalizada na relação ensino/aprendizagem, ou seja, que todos os aspectos da realidade precisam ser trabalhados e elaborados. Mais do que a preocupação conteudística, propriamente dita, uma das principais metas a serem alcançadas deve ser a constituição do

hábito de pensar que, por definição e princípio, pressupõe o estímulo a inquietação, a dúvida, o diálogo e, até mesmo, a discussão organizada. A ligação entre teoria e prática, portanto, torna-se fundamental na educação. Como diz Gadotti, é o momento em que tornamos vivo o pensamento, porque ao ser confrontado com a prática educacional, ele é reapropriado e transformado de forma coletiva. Em suma, é o momento em que, pela participação de todos, o pensamento é recriado e, portanto, capaz de se transmutar em conhecimento.

A estas pontuações, aliam-se teóricos de diferentes nacionalidades, e em momentos históricos diferenciados. A título de exemplo, e só contemplando os chamados contemporâneos, recorreremos a Edgar Morin que em “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” introduz uma nova reflexão no contexto das discussões sobre a educação neste novo milênio. Como explicita Célio da Cunha que, ao assinar a contra capa deste mesmo livro, faz uma espécie de síntese das proposições de Morin:

“Como diz Morin, as ciências permitiram que compreendêssemos muitas certezas. No entanto, elas também ajudaram a revelar as zonas de incertezas. Dessa forma, a política pedagógica precisa converter-se em um instrumento que conduza o estudante a um diálogo criativo com as dúvidas e interrogações do nosso tempo, condição necessária para uma formação cidadã. Não se pode mais ignorar a urgência de universalização da cidadania que, por sua vez, requer uma nova ética e, por conseguinte, uma escola de educação e cidadania para todos (MORIN, 2007, CONTRA-CAPA)

Desde Platão, com sua “República”, que alguns teóricos qualificam como “a primeira manifestação do comunismo utópico, até nossos dias, quando o entendimento de uma educação nova se dá sob a égide dos tempos pós-modernos, ou seja, quando a diversidade cultural se apresenta como fator decisivo na construção de uma educação para todos, se buscam respostas para uma mesma questão: por que, diante de tantas evidências, quase todas as teorias pedagógicas, mesmo as mais revolucionárias, insistem em desvincular a política da educação? Se a autonomia é entendida hoje, como tema fundamental da pedagogia, o que significa trabalhar mais com os significados do que com os conteúdos, respeitando a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, a eliminação de estereótipos, a ampliação de conhecimentos e de visões de mundo, por que não incluir, neste cenário multicultural, o interesse crítico do homem pelo ato de se conhecer em sua plenitude? Por que não compartilhar, com todos, em especial com os menos agraciados, tanto intelectual como financeiramente, a construção de uma consciência crítica e política?

A exemplo do que propaga Paulo Freire, sem perspectiva política/ideológica e sem a figura do educador progressista, torna-se complexa a possibilidade de que a educação desempenhe, efetivamente, o seu papel de agente de transformação social. Mas não há como discutir o papel da educação, sem antes contemplarmos a relevância da figura do educador, e do quanto o seu desempenho e atuação estarão, sempre e diretamente ligados, a este ou aquele momento histórico. Como observa, Gadotti:

“...é necessário, antes de mais nada, que os obreiros do pensamento filosófico (pedagógico) sejam partidários da lucidez, da atenção paciente e vigilante, do engajamento, da responsabilidade, do companheirismo. Enfim, tudo o que possa encorajar, nutrir, fecundar, suscitar essa atitude nos meios educativos deve ser o alvo central e decisivo da educação... Todo educador, ao interrogar-se sobre as finalidades do seu trabalho, está, de certa forma, filosofando, mesmo que não o pretenda. A filosofia da educação representa, assim, um instrumento eficaz de formação do educador, capaz de levá-lo a superar o senso comum, o ativismo inconsequente e o verbalismo estéril (Gadotti, 2008, p18)

Outra questão que se impõe aqui, e que foi pontuada, no século passado, pelo filósofo francês Claude Pantillon, é a de que “a teoria pedagógica não é nada sem uma ética”. O que significa dizer que o que pode (ou não) dar certo numa teoria de autogestão, vai depender, sempre, da ética estabelecida. Ou seja, das atitudes e comportamentos obtidos através de uma prática educativa; da ação de uns sobre os outros – ações estas que podem (ou não) serem impostas. O que vai diferenciar uma prática da outra, portanto, é a ética. Então, sem ela não temos educação. Como quer Moacir Gadotti: “Existem educações. E todas elas se dão numa dialética entre autoridade e liberdade”. Portanto, a maior (ou menor) competência advém, justamente, da ética instituída.

No Brasil, onde uma política democrática de educação também é uma reivindicação antiga, a chamada “pedagogia alternativa” só vai acontecer como forma

de contestação aos pacotes educacionais do regime autoritário (1964/1985). A insatisfação política generalizada, aliada a uma certa compreensão da escola como aparelho ideológico do Estado, colocam no centro dos debates o tema da gestão democrática do ensino público. Com o fim do período de exceção e o advento das eleições diretas, em especial nas municipalidades, há o surgimento de vários projetos de gestão democrática, com a implantação de novas normas como eleições para diretor de escola, organização de Conselhos de Escola e administração colegiada. Só muito recentemente é que o tema da autonomia da escola vai aparecer nos debates pedagógicos e nas nossas reformas educacionais, embora já surja com amparo legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que deve ser assegurada às unidades escolares “autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira”(art.22). Mas existem controvérsias. Ao explicar que o termo autonomia se presta a várias interpretações, Gadotti enfatiza:

“Não quero concluir que o debate sobre a autonomia seja puramente pedagógico. Ele continua político, já que vem associado com a crítica em relação ao papel do Estado. A divisão social do trabalho na escola é agravada pelo fato de ela ser justificada pela “competência”, separando especialistas de professores. Por outro lado, predomina na educação brasileira uma pedagogia conteudista, de cunho funcionalista, que acaba tirando a alma do professor; o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber elaborado junto com os seus alunos. É uma pedagogia que sufoca a multiculturalidade própria do nosso tempo, impondo “um saber “que contém, dentro dele,

elementos que legitimam a dominação, que inibem a possibilidade dos homens se transformarem em sujeitos da sua própria história. É um saber que foi expropriado e é devolvido aos seus criadores na forma de receitas, instruções, postulados.”

É a “escola bancária”, tão bem explicitada por Paulo Freire, que chama atenção para o desempenho docente, que se torna, apenas, um “facilitador”, um aplicador de textos: “Hoje vamos estudar da página 13 à página 18”. O docente “vai passando” páginas e “acreditando” que está formando cidadãos, afirma Freire. Sua proposta pedagógica que, como sabemos, implica num novo projeto de sociedade, reivindica a humanização de nossa espécie através de uma vida digna para todos, o que quer dizer, superação das realidades sociais que oprimem e atrofiam o ser humano. Para Freire, a vida só tem sentido na busca incessante pela libertação de tudo aquilo que nos desumaniza e nos impede ser (mais) humanos. A “pedagogia do diálogo” predispõe-se a construir uma nova cultura: amorosa, solidária, criativa, esperançosa e crítica; a busca de um sentido transformador para a vida humana nos tempos em que vivemos. O pensamento pedagógico freireano cultiva a afirmação da vida em sua totalidade, ou seja, nas várias dimensões da natureza humana: mente, corpo, sentimentos, emoções, sensibilidade, amorosidade, eticidade,, cidadania, lazer, socialização, entre outras.

“ Freire situa-se na passagem do paradigma filosófico da modernidade – que se ancorava na subjetividade humana enquanto medida de todas as coisas e produção de todo e qualquer sentido possível – para um novo

paradigma fundamentado na relação sujeito-sujeito (relação intersubjetiva), que requer a prática da solidariedade, da comunicação e do diálogo, fundamentos da vida em sociedade e da produção de todo e qualquer sentido humanamente válido.” (ZITKOSKI, 2006, p69)

### 3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Ao partir da filosofia pedagógica de Paulo Freire, que prevê não só uma integração social, mas também uma real ascensão das classes existentes, amplia-se, obrigatoriamente, o entendimento a respeito de que papel a educação deveria desempenhar. E colocar aqui o tempo do Verbo no futuro do pretérito é dever com a realidade dos fatos. Pois se já existem inegavelmente várias experiências de “Escola Cidadã”, em diferentes pontos do território nacional, pouco se avançou até agora num programa de política educacional brasileira, que contemplates, em sua totalidade, as proposições freireanas. Mia do que isso, que viesse ao encontro da metodologia proposta por ele que, através da participação de todos, da convivência e, fundamentalmente, da troca de conhecimentos entre as diversas classes sociais, sustenta a existência de um saber universal, que vem possibilitar, em última instância, o surgimento de um novo cidadão.

Está se falando da “Pedagogia da Autonomia” – autonomia esta que, ainda segundo Freire, faz parte da própria natureza educativa, já que sem ela não existe nem ensino, nem aprendizagem. Mas como se chega a este saber que freireanamente conceitua-se como universal? A resposta

se dá através de uma prática educativa essencialmente crítica, que vem alicerçada numa ética pedagógica também muito própria que, por sua vez, está vinculada a uma visão de mundo. Recorrendo ao raciocínio dialético, vai ser colocada em prática uma metodologia, que nada mais é do que a Metodologia Interativa do Conhecimento – prática pedagógica que emerge no final do século retresado e que prioriza as relações interpessoais, a cooperação e o trabalho em equipe, o que nos remete, obrigatoriamente, a aplicabilidade de uma didática igualmente rara. Ao preconizar que “ensinar não é transferir conhecimento” e que “não há docência sem discência”, Freire singulariza mais uma vez a discussão, apregoando a igualdade entre todos os saberes e ratificando, por conseguinte, que tudo é conteúdo e que tudo, portanto, pode se transformar em conhecimento. Mais do que compartilhar experiências, o professor transforma-se num formulador de questões, provocador de dúvidas, um coordenador de equipes de trabalho, propiciando que a educação deixe de ser produto e passe a ser processo; o conhecimento se cria a cada momento, o que significa dizer que cada um destes momentos é único e, como decorrência, impossível de ser reproduzido na sua integridade. Ao se definir a favor dos oprimidos, comprovando histórica e sociologicamente, que a educação nunca poderá ser neutra politicamente, Freire desenvolve um método de formação de consciência crítica, que não está ligado, só e necessariamente, ao saber ilustrado.

A EAT – Escola das Artes Técnicas Luis Carlos Ripper – uma escola inédita de ensino básico/profissionalizante na formação de mão

de obra técnica no campo das artes cênicas em geral – teatro, dança, ópera, circo, música, carnaval, e que funcionou durante 10 anos com uma metodologia, inédita, que recebeu o nome de “Universidade Popular Brasileira”, a exemplo do que referenda Freire, nunca teve como seu objetivo primeiro apenas a democratização do conhecimento. Ao contrário: seu projeto político/pedagógico, cuja proposição inicial sempre foi o da igualdade plena, buscou não só a conscientização crítica e política de todos, como também uma analogia daquilo que estava sendo abordado na sala de aula com os traços sociais e culturais de nosso tempo. A partir desta metodologia UPB se produz, então, um modelo singular de universidade/escola, que vai contabilizar resultados de excelência, justamente por ter desenvolvido não só esta metodologia, como também uma didática, uma ética, uma linguagem e, até mesmo, um vocabulário, muito próprios. E tudo, como consequência direta da aplicabilidade da UPB.

Nesta metodologia, a educação deixa de ser produto e passa a ser processo; o conhecimento se cria a cada momento, o que significa dizer que cada um destes momentos é único e, como decorrência, impossível de ser reproduzido; que se trata, portanto, de uma universidade/escola eminentemente presencial, onde a oralidade remete a uma conceituação plena de conteúdo. E mais: são trabalhados com ênfase idêntica, dentro da UPB, tanto os conteúdos objetivos como os subjetivos e, como decorrência, se situam neste mesmo patamar seus critérios de avaliação. O que quer dizer que todos os sentimentos e/ou valores que nos direcionam à cidadania plena, através da construção coletiva da consciência crítica e política, todos

eles são aferidos como critérios subjetivos de avaliação. E o que é mais importante: essa avaliação não se dá apenas dentro da sala de aula, mas em todos os locais (e momentos) em que cada um atua dentro dos limites da escola, sejam eles físicos e/ou pedagógicos.

O projeto EAT/UPB é, portanto, político, ideológico e revolucionário, na medida em que sua proposição inicial é a da igualdade plena: "se um pode, todos podem; se um não pode, ninguém pode". O que significa dizer que, a partir deste conceito, permanecem efetivamente priorizadas todas as relações interpessoais, sejam elas estudante/mediador(\*) estudante/estudante, estudante/instrutor, estudante/funcionário, funcionário/mediador, funcionário/estudante, funcionário/coordenação, estudante/direção, o que só vem facilitar a interação estudante/conhecimento. O que significa dizer, também, que a sensibilização, a afetividade e a motivação são, também, instrumentos importantes na construção do conhecimento, na medida em que, como já foi enunciado, a metodologia UPB ajusta o conteúdo objetivo às experiências dos próprios alunos.

Vale observar, ainda, que pela própria condição dialógica da pedagogia freireana, sempre conviveram, lado a lado, dentro da metodologia UPB, estudantes com idades que variam entre 16 e 84 anos, com níveis de escolaridade que oscilam entre semianalfabetos e pós graduados; moradores de rua e filhos da classe média alta; católicos, espíritas, evangélicos; negros e brancos; homossexuais e transexuais; portadores de necessidades especiais;

estudantes em liberdade condicional... E a resposta à pergunta de como se chega a uma equalização de conhecimento, diante de tamanha verticalidade, está mais uma vez em Paulo Freire que, ao considerar que não existe nenhum saber superior ao outro, estimula a implantação de uma didática, que é mera decorrência desta metodologia aplicada. Pois na medida em que tudo é conteúdo, e tudo é pontuado ou "provocado" para que se chegue a uma reflexão crítica e política, sem nunca esquecer a condição ideológica progressista da metodologia, não é preciso muito tempo para que a questão da igualdade plena e da troca real de saberes, se tornem uma realidade (pedagógica) concreta.

A metodologia UPB, portanto, trabalha em tempo integral com esta questão da diversidade cultural; com o respeito pela dignidade humana e, fundamentalmente, pela aceitação das diferenças. Ao mesmo tempo em que se preservam as individualidades, busca-se o conhecimento através de uma proposta interdisciplinar, que se baseia, naturalmente, na troca dos mais diversos tipos de saber – todos eles, invariavelmente, importantes e significativos. Sem ignorar que a aceitação real das diferenças nos conduz, obrigatoriamente, à compreensão mútua, que nos remete a um ambiente mais fraterno – ambiente este propício não só ao desenvolvimento deste homem/cidadão, mas também e, conseqüentemente, a uma possibilidade de melhoria da sua qualidade de vida. Mesmo que num primeiro momento esta melhoria permaneça, apenas, no campo teórico. Ou seja, no plano da consciência.

#### 4. CONCLUSÃO

A pergunta (ou as perguntas) que se impõem ao chegar ao final deste trabalho são de natureza simples: o que afirmar diante das ideias (pedagógicas ou não) aqui colocadas; como explicar que não se aplique a máxima pontuada, pelos teóricos da educação, na virada do novo milênio, que é a relação indissolúvel entre política e educação; o que fazer com os exemplos, mesmo isolados, que ratificam que é possível a transformação do homem através de uma educação progressista e revolucionária; o que dizer, em relação as questões anteriores, se é incontestável que se caminha para uma mudança, onde se aposta que a escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora” do conhecimento; enfim, se a autonomia é vista, hoje, como um pré-requisito obrigatório na formação da Escola Cidadã, o que dizer em relação a nossa política oficial, que continua a oferecer a promoção puramente mecânica dos estudos, negando, em última instância, aquela que é a principal característica da educação, nestes tempos pós-modernos, que é a multiculturalidade?

Ao invés de uma revolução pedagógica de peso, continua a se discutir se a educação deve ser seriada ou em ciclos; se devem ser alterados (ou não) a(s) titularidade(s) do ensino em suas diversas etapas; tudo, enfim, que não nos reporte a questão que, diariamente, deveria acompanhar o cotidiano de cada homem ou mulher que faz da educação a sua prática profissional e a sua militância existencial: qual é o papel efetivo da educação? Seria precipitado pontuar que a educação continua sendo vista, apenas, como uma prática de ação social, justamente pelo fato de que quem pensa e executa os parâmetros e

matrizes educacionais brasileiros é a mesma elite que, mesmo se autoconsiderando crítica e contestadora, não encontra motivação (ou não está interessada) em associar prática política ao conteúdo obrigatório da formação cidadã?...

Mas há quem faça a diferença, e ao escolher o texto de Moacir Gadotti para encerrar este trabalho, faço minhas as suas palavras:

“A Educação popular e socialista não é uma ideia abstrata, nem uma utopia pedagógica. Ela se encontra em desenvolvimento entre nós, por exemplo, no próprio processo de resistência e de luta pela superação das desigualdades. Neste momento histórico, no Brasil, ela constitui-se num instrumento dessa luta. Só uma sociedade de iguais, uma sociedade sem classes, lhe conferirá estatuto pleno.”

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2008

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez/UNESCO,2007

## 6. NOTA BIOGRÁFICA

### **Jalusa Marques Barcellos**

Atriz, jornalista, apresentadora de televisão, diretora, escritora e educadora.

Idealizou, criou, implantou e desenvolveu a metodologia UPB, objeto deste artigo, tendo criado, também, a Escola das Artes Técnicas, onde se desenvolveu esta metodologia.

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Americana, em Assunção (PY)

Pós Graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro.

Graduada em Comunicação Social, Jornalismo e Editoração pelas Faculdades Integradas Estácio de Sá, no Rio de Janeiro.

Formanda em Artes Cênicas, área de interpretação, pela UNI-RIO, no Rio de Janeiro Autora de quatro livros: “CPC da UNE – Uma História de Paixão e Consciência”; “Procópio Ferreira – O Mágico da Expressão”. “UNE – 60 Anos a Favor do Brasil”, “UBES – Coisa de Criança”.



# OS PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO, ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: velhos problemas, novas soluções

Marcos Pereira dos Santos – [ mestrepedago@yahoo.com.br ]

**Resumo:** Este artigo tem como principal objetivo efetuar análises crítico-reflexivas acerca dos processos de implantação, elaboração e execução do projeto político-pedagógico na escola brasileira contemporânea. Para tanto, apresentamos inicialmente uma breve visão panorâmica do surgimento histórico do projeto político-pedagógico na educação escolar brasileira; bem como algumas diferenças conceituais entre as expressões “proposta pedagógica”, “plano de trabalho” e “projeto pedagógico”. Em seguida, são realizados apontamentos referentes ao projeto político-pedagógico escolar em termos de atos, dimensões, pressupostos e características. Na sequência, traz-se à discussão questões alusivas à autonomia da instituição escolar como princípio básico do projeto político-pedagógico. Por fim, buscamos tecer alguns comentários sobre a efetivação do projeto político-pedagógico na escola brasileira de Educação Básica dos dias atuais, levando-se em consideração as limitações, as possibilidades e os desafios inerentes a esse processo.

**Palavras-chave:** Projeto Político-Pedagógico; Planejamento Participativo; Autonomia Escolar.

**Resumem:** Este artículo tiene como principal objetivo realizar un análisis crítico-reflexivo sobre los procesos de implementación, desarrollo e implementación de proyecto político-pedagógico de la escuela brasileña contemporánea. Para ello, presentamos un breve resumen de la visión inicialmente historia de proyecto político-pedagógico de aparición en la educación escolar brasileño; así como algunas diferencias conceptuales entre los términos “propuesta pedagógica”, “plan de trabajo” y “proyecto educativo”. Luego, se hacen notas referente al proyecto político-pedagógico en cuanto a los actos, las dimensiones, suposiciones y características. Como resultado, trae a las preguntas de discusión aludiendo a la autonomía de la institución escolar como un principio básico del proyecto político-pedagógico. Por ultimo, buscamos hacer comentarios sobre la eficacia del proyecto político-pedagógico en la escuela brasileña de Educación Básica de la actualidad, teniendo en cuenta las limitaciones, las posibilidades y los retos inherentes a este proceso.

## 1. INTRODUÇÃO

*“Como esboço, desenho, guia de imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro. Portanto, uma possibilidade vislumbrada não é projeto até que se lhe dê uma ordem de marcha, ainda que diferida.”*

*(Nilson José Machado)*

O ato de planejar/projetar faz parte da história existencial do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de todas as pessoas, indistintamente. No dia a dia, nos deparamos com diversas situações que necessitam de planejamento prévio, projeto antecipado; mas nem sempre as nossas atividades cotidianas são delineadas em etapas lógicas e concretas de ação.

Na sociedade dos dias atuais, vivemos a época da “cultura de projeto” (TOSI, 2003), onde as condutas de previsão do futuro e exploração do mundo presente tornam-se fundamentais. Todavia, essas atitudes somente fazem sentido se o domínio que tentamos desenvolver sobre os diferentes espaços histórico-geográficos cumpre a função de melhorar as condições de vida do ser humano. Isso nos remete ao fato de que planejamento e projeto apresentam uma estreita relação entre si, configurando-se como dois conceitos-chave importantes para o desenvolvimento de ações práticas dentro e fora da escola.

No intuito de compreender essas questões, o presente artigo busca apresentar algumas análises crítico-reflexivas concernentes aos processos de implantação, elaboração e

execução do projeto político-pedagógico na escola brasileira contemporânea, tanto em termos de velhos problemas quanto de novas soluções; objetivando assim contribuir de alguma forma para a ampliação do arcabouço teórico referente à temática em pauta e servir de material de estudos e pesquisas científicas a todos os profissionais que, direta ou indiretamente, pensam e fazem Educação.

## 2. SURGIMENTO HISTÓRICO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Não é novidade afirmar que sempre houve certa preocupação por parte das autoridades governamentais com a qualidade do processo educativo escolar em âmbito mundial. Todavia, podemos observar ao longo da história da educação diferentes níveis ou graus de preocupação, mais ou menos intensos, visto que estão direta ou indiretamente relacionados ao contexto sócio-econômico, aos aspectos culturais e às políticas públicas educacionais vigentes nos diferentes países em cada época histórica.

Se fizermos um recorte histórico acerca dessas questões, especificamente no que diz respeito ao panorama educacional brasileiro, é possível verificar, por exemplo, que nos anos 80 tais preocupações se fizeram presentes de forma bastante intensa. No entanto, Lopes (1989) chama a atenção para o fato que todas as concepções e propostas de inovação destinadas ao setor educacional ficaram apenas no papel, ou seja, não foram efetivamente colocadas em prática pelos órgãos governamentais nem

tampouco pelos profissionais da educação ficando, por esse motivo, o supracitado período histórico conhecido como “década perdida”.

Em contrapartida, na década de 1990, com o surgimento da era da globalização (ou mundialização) e o advento das políticas neoliberais, a América Latina e o Brasil demonstraram grande preocupação para com a melhoria da qualidade da educação escolar, delegando às escolas responsabilidades pelos resultados do ensino, tendo em vista a formação de cidadãos crítico-reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres. Essa iniciativa propiciou a transposição de uma gestão escolar burocrática e centralizada, que se preocupava apenas com a elaboração e o cumprimento passivo de determinações administrativas e pedagógicas por parte de um gestor autoritário, para uma gestão escolar democrática participativa e descentralizada, em que todos os agentes escolares (diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais, pedagogos, professores, estudantes, funcionários, pais de alunos e comunidade local) participam ativamente da elaboração e execução de propostas educacionais eficazes e eficientes para o desenvolvimento do processo educativo na escola.

De modo geral, isso significa dizer que, nos anos 90, “as prioridades das políticas públicas educacionais dos países em desenvolvimento passam a focar-se na gestão democrática escolar, em medidas de descentralização administrativa e pedagógica, na formação continuada de professores e na autonomia das escolas” (CAVAGNARI, 2000,

p.96), tendo o projeto político-pedagógico escolar como o principal eixo norteador dessas questões. No Brasil, em decorrência das políticas educacionais vigentes em nível macro e da defasagem dos níveis de rendimento escolar dos educandos em termos de analfabetismo, evasão e repetência escolares, a ideia de implantação do projeto político-pedagógico escolar surge atrelada à propostas políticas de vários organismos internacionais financiadores de projetos para a Educação e outras áreas prioritárias, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial entre outros.

No que diz respeito especificamente ao caso brasileiro, a elaboração de políticas públicas educacionais resultou de acordos firmados, na década de 1990, entre uma Comissão Internacional composta por quatorze países signatários, incluindo-se o Brasil, convocados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jontiem (Tailândia), para refletir sobre a educação para o século XXI; cujos resultados constituíram-se em um documento mundialmente conhecido como “Relatório Jacques Delors”, em homenagem ao ex-ministro da Economia e Finanças da França e presidente da referida Comissão Internacional: Jacques Delors. Vale destacar que esse Relatório foi publicado no Brasil no final dos anos 90, sob o título de Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 2000), no qual os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver) são tidos como os princípios-chave do processo educativo no novo século.

Assim como os demais países participantes dessa Conferência Mundial de Educação, o Brasil também se comprometeu em erradicar o analfabetismo num período máximo de dez anos. Note-se que essa política educacional encontra-se presente no artigo 87, parágrafo 1º, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), ao prescrever que:

Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996)

Embora o Plano Decenal de Educação para Todos (1997-2007) tenha procurado traçar um diagnóstico da situação da Educação Básica (Educação Infantil + Ensino Fundamental + Ensino Médio) no Brasil e delinear perspectivas, identificando os obstáculos a enfrentar, formulando as estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo, e indicando as medidas e os instrumentos para a sua efetiva implementação (BRASIL, 1997); corroboramos com Saviani (1999, p.80) ao afirmar categoricamente o seguinte:

[...] esse documento praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar apenas algumas poucas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o Plano Decenal de Educação para Todos foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender

a condições internacionais de obtenção de financiamento para a Educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.

### **3. PROPOSTA PEDAGÓGICA, PLANO DE TRABALHO E PROJETO PEDAGÓGICO: ALGUMAS DIFERENÇAS CONCEITUAIS**

Para que se possa compreender melhor o surgimento, no Brasil, do projeto político-pedagógico escolar, faz-se necessário elencar algumas terminologias usadas pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) para fazer menção a esse documento norteador das atividades escolares: proposta pedagógica (art.12 – inciso I e art.13 – inciso I), plano de trabalho (art.13 – inciso II) e projeto pedagógico (art.14 – inciso I). A esse respeito, Gandin e Gandin (1999) chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, a expressão “proposta pedagógica” é também utilizada como sinônimo de projeto educativo, assim como “plano de trabalho” tende a ser substituído pelas expressões plano de ensino ou plano de atividades.

Objetivando eliminar interpretações falaciosas, Veiga (2000, p.12) aponta algumas diferenças conceituais e operacionais em relação às expressões utilizadas pela Lei nº 9.394/96:

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa dizer que

o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto. Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor e orientador educacional) e aos funcionários da instituição escolar elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino ou plano de atividades.

Ainda a respeito das supracitadas terminologias, é interessante destacar que a Lei nº 9.394/96 não utiliza a expressão “projeto político-pedagógico”, comumente presente em diversos documentos oficiais, mas projeto pedagógico (art.14 – inciso I); talvez por entender que o termo “político” é redundante, visto que se encontra naturalmente implícito no aspecto “pedagógico”, ou seja, nas opções e decisões autônomas e descentralizadas da escola, bem como nas ações práticas realizadas pela mesma. Cabe aqui salientar também que “os vocábulos proposta e projeto apresentam diferenças conceituais, uma vez que o primeiro termo refere-se a um documento em vias de elaboração, ainda não aprovado; e o segundo, a uma proposta já elaborada e aprovada” (CARDOSO e LOBO, 1999, p.65). Logo, é o projeto que contém a proposta, e não o contrário.

Uma vez que o verbo projetar corresponde à ação do lançamento de algo para a frente, vinculado à ideia de mudança, movimento e/ou transformação, pode-se assegurar que projeto é um documento-produto do planejamento onde são registradas as decisões mais concretas de propostas futuristas. Em outras palavras, isso significa dizer que projeto representa o laço entre o presente e o futuro, sendo ele a marca da passagem de um estado para outro (estático para dinâmico), supondo assim rupturas com o hoje e promessas para o amanhã.

Nesse sentido, projeto pedagógico, segundo Vasconcellos (2005), tende a ser concebido de forma geral como um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes de uma instituição.

Assim sendo, o projeto político-pedagógico escolar precisa ser encarado como uma maneira de situar-se num horizonte de possibilidades, a partir de respostas a perguntas tais como: Que educação se quer? Que tipo de cidadão desejamos formar? Para que projeto de sociedade? Sem a pretensão de apresentar respostas prontas e acabadas a essas indagações, entendemos que dissociar a tarefa pedagógica do aspecto político é difícil e desnecessário, visto que o educador é ‘político’ enquanto educador, e o político é, por sua vez, ‘educador’ pelo próprio fato de ser político. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla.

#### **4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR: atos, dimensões, pressupostos e características**

Em linhas gerais, falar da construção do projeto político-pedagógico da escola implica, conseqüentemente, falar de planejamento no contexto de um processo participativo e democrático, onde o passo inicial é a elaboração de seu marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar o “fazer” das demais etapas. Alguns autores que tratam de planejamento

participativo na escola, a exemplo de Pinheiro (2000), Vianna (2000), Falkembach (2001), Menegolla e Sant'Ana (2001), Padilha (2001), Dalmás (2003), Vasconcellos (2005; 2006) entre outros, distinguem nele três atos distintos e interdependentes: situacional (desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional, bem como dos conflitos e contradições postos pela prática pedagógica escolar); conceitual, filosófico, político ou doutrinário (concepções de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino, aprendizagem etc.); e operacional ou pedagógico (modo de realização das ações e revisão de decisões acertadas e/ou erradas).

Além desses três movimentos do processo de construção coletiva, analítica, crítica, reflexiva e participativa do projeto político-pedagógico escolar, o mesmo contempla duas dimensões indissociáveis, conforme explicitam André (2001) e Veiga (2000): a política e a pedagógica (formal ou técnica). Segundo as autoras, um projeto é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade, e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola; que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico, reflexivo e criativo.

Grosso modo, pode-se dizer ainda que a dimensão pedagógica busca definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade; ao passo que a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática pedagógica. No entanto, para que o projeto político-pedagógico possa realmente

contribuir para o direcionamento das ações educativas realizadas pela escola, o mesmo deve estar devidamente embasado por alguns pressupostos norteadores de ordem filosófica, sociológica, epistemológica, didática e metodológica.

Para Veiga (2000, p.11), a concepção e a consequente execução de um projeto político-pedagógico de qualidade deve apresentar algumas características, tais como:

Quanto à concepção:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange à execução:

- a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) implicar uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; e
- d) ser construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

## 5. A AUTONOMIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO PRINCÍPIO BÁSICO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Diante do fato de que muitos dos sistemas de ensino rigidamente burocráticos resistem em se modificar apesar de todos os esforços realizados, a tendência dos que os contemplam, segundo Silva (1996), é desejar sua completa modificação; uma vez que as soluções que mais têm ocorrido são a descentralização do sistema educacional, a municipalização do ensino e a autonomia da unidade escolar.

Para que a autonomia escolar possa ser efetivamente entendida como o pressuposto principal do projeto político-pedagógico, convém considerá-la como algo que não se constitui em liberdade absoluta, embora ela anule o estado de dependência e remeta-nos para a ideia de regras, normas e orientações didático-metodológicas criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas.

A questão da autonomia da escola é um tema bastante complexo, polêmico e discutível, haja vista que a própria Lei nº 9.394/96 prescreve, em seu artigo 15, que:

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Contudo, se observarmos atentamente a realidade escolar brasileira dos dias atuais é possível identificar que a autonomia das escolas de Educação Básica não é absoluta, mas sim relativa; considerando-se o fato de que a instituição escolar pertence a um sistema articulado e organizado que depende de instâncias superiores que apresentam normas e regras comuns a serem cumpridas sem nenhuma contestação. Em outras palavras, a escola tem autonomia relativa porque se encontra inserida em um sistema que necessita de princípios maiores que a regem, a fim de garantir a unidade desse sistema (articulação de princípios) e a democratização de saberes (igualdade de condições).

Um exemplo clássico desse tipo de autonomia relativa, decorrente da descentralização das políticas educacionais, diz respeito à “liberdade controlada” que as instituições escolares têm em relação ao processo de elaboração de seu projeto político-pedagógico. Dizemos isso, porque embora o mesmo tenha a possibilidade de ser construído coletivamente pelos agentes escolares a partir de uma gestão democrática participativa, o projeto político-pedagógico necessita, obrigatoriamente, estar atrelado aos ditames estabelecidos pelas legislações federais, estaduais e/ou municipais voltadas à educação (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Decenal de Educação para Todos entre outras).

É consensual a ideia de que “o trabalho educativo exige autonomia por parte da escola para que possa ocorrer de forma efetiva, eficaz e eficiente” (ARAÚJO, 2002, p.74). No entanto, somente o estabelecimento de certo grau de liberdade garantida pelas legislações educacionais não assegura a autonomia almejada, visto que ela é um processo de conquista (e não de outorga) que necessita de vontade e decisão política por parte dos governantes; bem como de competência (técnica, política e humana) e compromisso profissional dos agentes pedagógicos da escola em consolidá-la.

Afora essas questões, convém ressaltar que a autonomia escolar apresenta ainda quatro diferentes tipos de dimensões básicas interdependentes: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. A esse respeito pode-se dizer, sumariamente, que:

A autonomia administrativa consiste na possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos; bem como adequar sua estrutura organizacional à realidade e ao momento histórico vivido e garantir a indicação de seus dirigentes por meio de processo eleitoral. Abarca as formas de gestão escolares, os controles normativo-burocráticos, a administração de material e de pessoal etc. [...] A autonomia jurídica diz respeito à possibilidade de a instituição-escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares. [...] A autonomia financeira refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar à instituição

educativa condições de funcionamento efetivo. Pode ser total (quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo Poder Público) ou parcial (quando a escola administra apenas parte dos recursos repassados, mantendo-se no órgão central do sistema educativo a gestão de pessoal e as despesas de capital). [...] A autonomia pedagógica consiste na liberdade de ensino e pesquisa, estando ligada à organização curricular, à avaliação da aprendizagem, ao poder decisório referente à melhoria do processo ensino-aprendizagem, à adoção de critérios próprios de organização da vida escolar e de pessoal docente; enfim, às medidas essencialmente pedagógicas, necessárias ao trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico escolar, em consonância com as políticas públicas vigentes e as orientações dos sistemas de ensino. (VEIGA, 2000, p.16-19)

Todavia, o que se requer dos educadores para a consecução dessas tarefas é, fundamentalmente, a competência. Entendendo-se competência como uma habilidade<sup>1</sup> de ordem geral, isto é, “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, ou um saber agir responsável e reconhecido que implica integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (GOMES, 2003, p.29); somos levados a afirmar que ela é o elemento fundamental para a conquista da autonomia escolar, a qual resulta

<sup>1</sup> Competência de ordem particular, específica. Está associada ao “saber fazer”, isto é, à ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Refere-se, também, a um “saber aprender” e “saber proceder” (em termos de valores) diretamente observáveis em termos comportamentais.

também do processo de formação continuada dos professores da escola.

Sendo assim, a conquista da autonomia da unidade escolar ocorre tanto pela competência técnica (conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos, meios e estratégias para socializá-los) quanto pela competência política (compromisso profissional dos educadores em assumir a tarefa educativa da escola em sua função social básica de ensinar e ensinar bem a todos).

## **6. EFETIVAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOS DIAS ATUAIS: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Pesquisas desenvolvidas por Almeida (2002) e Cavagnari (2000) a respeito da autonomia da escola e outras questões similares revelaram que existem alguns entraves pontuais à efetivação do projeto político-pedagógico no contexto educativo escolar, estando os mesmos relacionados à permanente rotatividade do corpo docente nos sistemas de ensino, à falta de espaço coletivo para a realização de estudos e discussões periódicas entre os professores, à fragilidade dos conceitos teóricos (visão fragmentada dos educadores acerca das Ciências da Educação e da filosofia de trabalho da escola) e à implantação apressada de novas políticas públicas educacionais.

Em decorrência dessas dificuldades, muitos outros empecilhos podem ser citados, dentre os quais destacamos: a insegurança

dos professores e das equipes de coordenação pedagógica quanto aos processos de elaboração e execução do projeto político-pedagógico escolar; a resistência de muitos profissionais da educação à mudanças pedagógicas, estruturais e didático-metodológicas; a falta de valorização dos docentes expressa pelo déficit salarial; a ausência de incentivo à formação continuada dos professores; a situação de dependência demonstrada por muitos educadores que veem os materiais bibliográficos existentes e a figura do gestor escolar como elementos centrais de redenção da educação; a carência de recursos materiais e financeiros indispensáveis à realização de projetos especiais e/ou interdisciplinares; a ausência de unidade do corpo docente escolar e, principalmente, a falta de um real entendimento da importância do projeto político-pedagógico como elemento balizador, mediador, catalisador e norteador das atividades didático-pedagógicas (internas e externas) a serem desenvolvidas pela escola no decorrer do ano letivo.

Tais limitações presentes no cotidiano das escolas brasileiras na atualidade face à efetivação do projeto político-pedagógico não deveriam existir, visto que a própria Lei nº 9.394/96 preescreve, em seu artigo 67, que:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Sem a pretensão de esgotar o assunto em questão, salientamos que apesar de todos os problemas existentes, há várias possibilidades e perspectivas de real efetivação do projeto político-pedagógico na escola. Veiga (2000, p.29-30) apresenta algumas sugestões interessantes para se “pensar” e “fazer” o projeto político-pedagógico escolar, tais como:

- assumir a competência primordial da escola: educar, ensinar/aprender;
- dinamizar os conteúdos curriculares de maneira a provocar a participação dos alunos;
- lutar pela valorização dos profissionais da educação, fortalecendo sua formação inicial e continuada, e propiciando melhores condições de trabalho (salário, concurso para ingresso e tempo remunerado para atividades pedagógicas fora de sala de aula);
- entender que os alunos provenientes das classes populares são sujeitos concretos que têm uma rica experiência e são possuidores de diferentes saberes;
- criar e institucionalizar instâncias colegiadas na escola tais como: Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Conselho da Escola, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil entre outras;
- criar o Conselho de Diretores de Escolas Básicas, por município, nos moldes do

Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais (CONDITEC);

- definir a política global da escola por meio do projeto político-pedagógico, elaborado de baixo para cima, contando com a participação de todos os segmentos da escola;
- desocultar os interesses envolvidos nas decisões, reforçando o diálogo e construindo formas alternativas de superação das propostas oficiais e verticais;
- fortalecer as relações entre escolas e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Delegacias ou Coordenadorias Regionais e instituições de ensino superior, entre outros; e
- reivindicar a participação das escolas na definição das políticas públicas para a educação.

Além dessas possibilidades, Cavagnari (2000, p.110) destaca ainda como alternativas para a efetivação do projeto político-pedagógico escolar a:

- a) revalorização da escola pública, na medida em que a comunidade intra e extra-escolar se engaja efetivamente para sua melhoria, tendo como referência o projeto político-pedagógico;
- b) construção gradual e progressiva de uma autonomia da escola, que se conquista pela competência e pelo compromisso profissional, e da gestão democrática nas ações pedagógicas e administrativas;
- c) valorização dos educadores, visto que a segurança nas suas atividades didático-pedagógicas favorece a satisfação profissional, o desenvolvimento da autoestima, o compromisso com a escola e seu projeto, e o incentivo ao trabalho escolar;

- d) redimensionamento da função supervisora que, atuando mais perto dos professores, e baseada nas necessidades específicas dos mesmos em sala de aula, em constante processo de ação-reflexão-ação, contribua para a efetividade do projeto político-pedagógico;
- e) maior coesão do grupo, pelo envolvimento entre seus membros e pelo gosto em participar das atividades escolares, favorecendo a construção de uma identidade coletiva tanto entre os professores quanto entre os alunos;
- f) desenvolvimento do autoconceito do aluno, pela participação em atividades que estimulam o estudo, favorecendo sua aprendizagem e promoção;
- g) superação de práticas pedagógicas rotineiras, acríicas e desinteressantes;
- h) instalação de verdadeiro “clima educacional” na escola, quando todas as ações convergem para a efetivação do melhor aproveitamento escolar pelos alunos;
- i) alteração progressiva da gestão centralizada para a gestão colegiada e democrática; e
- j) promoção da articulação entre a equipe pedagógica e desta com os professores, impedindo a fragmentação e a divisão concepção-execução.

Face ao exposto, entendemos que a construção de uma escola verdadeiramente democrática e participativa, tendo o projeto político-pedagógico escolar como fio condutor de suas atividades didático-pedagógicas e metodológicas, somente pode ocorrer mediante à descentralização de decisões; ao estabelecimento de relações de poder não autoritárias; à promoção e convite à participação coletiva de todos os profissionais do ensino; à abertura de possibilidades de

atuação ativa da comunidade escolar local; ao estabelecimento e divulgação de metas de trabalho; à organização de um planejamento participativo; à avaliação geral do processo educativo; à representação equilibrada dos diversos segmentos da comunidade no Conselho Escolar; à realização regular de Conselhos de Classe, Conselhos de Alunos, reuniões pedagógicas e administrativas de cunho participativo e outras de natureza similar com o envolvimento dos diversos segmentos da comunidade escolar; à consolidação de Grêmio Estudantil atuante e à existência de ativos representantes de turma conscientes de seu real papel na escola.

Tendo em vista que essas ações precisam ser concretas, eficientes e eficazes, num processo verdadeiramente democrático e participativo, no qual os agentes escolares são sujeitos ativos e não meros fornecedores de dados e fazedores de julgamentos (juízos morais de fato e de valor), concordamos com Nogueira (2005) ao dizer que não se pode desprezar, nesse contexto, outros indicadores como: abertura à reflexão e ao diálogo, e conscientização quanto aos direitos e deveres dos cidadãos. Some-se a isso, a necessidade de se buscar novas práticas que situem o professor como pesquisador de seu próprio trabalho, a urgência da realização de trabalho em equipe, a adoção de uma postura que aposte na capacidade de aprender dos alunos, a valorização do conhecimento e sua (re)construção, a maior aproximação dos professores entre si e com os alunos; e a necessidade de estudo constante baseado na tríade ação-reflexão-ação.

Esperamos, assim, que as reflexões aqui apresentadas possam, direta ou indiretamente, contribuir para o encanto e a esperança de todos os envolvidos no processo educativo escolar, neste mundo (quase) trágico em que vivemos, onde a competitividade acirrada e o supérfluo acúmulo de bens materiais parecem ser a palavras de ordem do momento; pois acreditamos que sem encanto e sem esperança o trabalho pedagógico escolar como um todo, na contemporaneidade, corre um sério risco de tornar-se insofrito ou até mesmo vazio em si.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A elaboração e a execução de um projeto encontram-se necessariamente ligadas a uma investigação-ação que deve ser simultaneamente um ato de transformação, uma ocasião de investigação e de formação; tornando-se, portanto, uma produção intelectual.”*

*(Kátia Cristina Stocco Smole)*

À medida que este artigo ia tomando forma e sentido, fortalecia-se cada vez mais a concepção acerca da importância de refletir sobre os processos de implantação, elaboração (coletiva) e execução do projeto político-pedagógico escolar, visando assim subsidiar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas dos profissionais da educação (pedagogos, gestores escolares, supervisores e orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos e professores em geral) para a conquista da autonomia administrativa, jurídica, financeira e pedagógica da escola por meio da competência técnica, política e humana dos agentes educacionais que nela atuam.

Dizemos isso, porque acreditamos seguramente que “o projeto político-pedagógico é a mola propulsora do dinamismo da escola e o instrumento-chave de ação e transformação da realidade escolar” (FREITAS, 1999, p.34). Dessa forma, o projeto pedagógico da escola não deve ser encarado como uma espécie de carta de intenções, um modismo educacional ou um documento burocrático de ordem administrativa; mas precisa, ao contrário, expressar as reais necessidades da unidade escolar, bem como os anseios, as perspectivas e a análise crítico-reflexiva de todos os profissionais da escola e da comunidade externa, no sentido de atender também às diretrizes dos sistemas de ensino. Ele é a concretização da identidade da escola e a garantia da conquista de um ensino de qualidade e, conseqüentemente, de uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o projeto político-pedagógico escolar precisa ser compreendido como ferramenta-mestra para a organização do trabalho na escola, levando-se em conta as características próprias tanto do instituído quanto dos instituintes. Ele não é simplesmente um conjunto de planos de ensino e/ou projetos didáticos de professores, nem tampouco somente um instrumento que faz alusão às diretrizes pedagógicas da instituição educativa em si; mas um processo-produto específico que reflete a realidade da escola, a qual está situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Logo, trata-se de um veículo-meio que permite clarificar e nortear a ação educativa da escola em sua totalidade, visto que tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos

objetivos gerais e específicos, das formas de avaliação da aprendizagem e do tipo de gestão pedagógica da escola.

Sendo assim, o projeto político-pedagógico escolar não deve ser elaborado apenas e exclusivamente pelo pedagogo da escola e depois ficar engavetado, sujeito à absorção de poeira e ao ataque de traças e outros insetos. Ao contrário, torna-se fundamental que esse documento balizador seja construído com base na participação coletiva de todos os agentes escolares e seja efetivamente colocado em prática; pois transcende o simples agrupamento de planos de ensino e atividades pedagógicas diversificadas, configurando-se, desse modo, como um importante instrumento de trabalho que indica direções e sentidos, enfim, caminhos a serem percorridos. Daí a importância do planejamento participativo na escola: servir de suporte teórico-metodológico para o encaminhamento de mudanças que se fazem necessárias para a transformação radical, rigorosa e conjunta da realidade escolar.

Uma vez que o projeto político-pedagógico escolar, a autonomia da escola e a formação continuada/competência dos professores são elementos indissociáveis, esperamos que o presente artigo possa efetivamente contribuir para o entendimento sobre a importância do projeto político-pedagógico na escola, tendo o pedagogo como principal mediador das decisões a serem tomadas; visto que esse profissional da educação é aquele que, a partir de um diagnóstico preciso da realidade escolar, identifica necessidades e falhas no processo

educativo, indicando possíveis soluções didático-metodológicas para se erradicar ou, ao menos, minimizar os problemas enfrentados pela escola. Portanto, onde houver escola, professores e alunos o pedagogo sempre terá muito com o que contribuir; isto é, com seu conhecimento científico e sua experiência docente.

Ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possíveis!

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, p.21-30, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cortez, p.12-25, 2001.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Educação em Pauta).

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20/12/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano decenal de educação para todos (1997-2007)**. Brasília: MEC, 1997.

CARDOSO, B.; LOBO, T. Novos mecanismos de gestão descentralizada na comunidade escolar. In: COSTA, V. L. C. (Org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP/Cortez, p.52-73, 1999.

CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 2.ed. Campinas: Papyrus, p.95-112, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 13.ed. Campinas: Papyrus, p.131-141, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, L. P. **Projeto pedagógico de curso**: subsídios para elaboração e avaliação. Fortaleza: Editora da UNIFOR, 1999. (Coleção Temas Pedagógicos: Ensinando e Aprendendo – v.01).

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, D. M. **Competências e habilidades do diretor**. Campo Grande: Editora da UCDB, 2003.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Série Princípios – v.51).

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área e aula**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.(Coleção Escola Em Debate).

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 6.ed. São Paulo: Editora Érica Ltda, 2005.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Guia da Escola Cidadã – v.07).

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 2.ed. Campinas: Papyrus, p.75-94, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, J. M. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Práxis).

TOSI, M. R. **Planejamento, programas e projetos: orientações mínimas para a organização de planos didáticos**. 2.ed. Campinas: Editora Alínea, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 14.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2005. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad – v.01).

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad – v.03).

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 2.ed. Campinas: Papyrus, p.9-32, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola**: um desafio ao educador. 2.ed. São Paulo: EPU, 2000. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

## 9. NOTA BIOGRÁFICA

### Marcos Pereira dos Santos

Doutorando em Educação, linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem”, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação, linha de pesquisa “Formação de Professores” (2005); Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional (2004); Especialista em Educação Matemática (2003) e Licenciado em Matemática (2000) pela mesma Instituição de Ensino Superior. Licenciado em Pedagogia – Habilitação Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional (2009) pela Sociedade Educativa e Cultural Amélia Ltda (SECAL) - Faculdade Santa Amélia, localizada em Ponta Grossa/PR. Tem experiência profissional como docente e assessor pedagógico em instituições de Educação Básica e Superior das redes pública estadual e privada de ensino pontagrossense. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Formação de Professores, Educação Matemática, Educação Estatística, Educação a Distância, Educomunicação, Tecnologias Educacionais e Cultura Material Escolar. É poeta, cronista e autor das obras Recursos didático-pedagógicos na educação matemática escolar: uma abordagem teórico-prática [Editora Ciência Moderna Ltda – RJ (2011)]; Educação estatística na escola: teorias e práticas [Editora Livre Expressão – RJ (2012)]; História da supervisão educacional no Brasil: reflexões sobre política, pedagogia e docência [Wak Editora – RJ (2012)] e Dificuldades de aprendizagem na escola: um tratamento psicopedagógico [Wak Editora – RJ (2012)]. Possui vários artigos científicos publicados em revistas especializadas versando sobre diferentes temas relacionados à área educacional. Atualmente exerce a função de professor adjunto de Filosofia Geral e Filosofia da Educação na Faculdade Sagrada Família (FASF), junto a cursos de licenciatura e pós-graduação lato sensu (Educação), em Ponta Grossa/PR. Endereço eletrônico: mestrepedago@yahoo.com.br





**ARTIGOS**  
SAÚDE

# O CUIDADO AO PORTADOR DE TRANSTORNO MENTAL NA ATENÇÃO BÁSICA

**Vagner Marins Barcelos** - [vagnerbarcelos@hotmail.com];

**Karla Camila Correia da Silva** - [karlacamilac@yahoo.com.br];

**Jacqueline Aparecida Philipino Takada** [jackfisio59@hotmail.com];

**Rafaela de Carvalho Alves** [rafa\_c\_alves@unirg.edu.br].

**Resumo:** Este artigo objetivou identificar as estratégias de cuidado para os portadores de transtorno mental na atenção básica, com o objetivo de discutir a inserção do usuário de saúde mental na rede de serviços de atenção básica. Metodologia: Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa e sedimentada em revisão bibliográfica. Conclusão: Foi identificado que o cuidado em saúde mental prestado na atenção básica, ainda está sendo baseado no modelo biomédico e atuando na lógica de encaminhamentos. Foi identificado também que a forma de cuidado em saúde mental na atenção básica só irá melhorar quando houver capacitação dos profissionais que exercem atividades na atenção básica.

**Palavras-chave:** Cuidado em saúde, saúde mental, atenção básica.

**Resumem:** Este artículo tiene como objetivo identificar las estrategias de atención a los pacientes con trastornos mentales en la atención primaria, con el objetivo de discutir la entrada del usuario de la salud mental en la red de servicios de atención primaria. Metodología: Se realizó un estudio descriptivo, exploratorio con enfoque cualitativo y sedimentada en la revisión de la literatura. Conclusión: Se identificó que el cuidado en salud mental en la atención primaria, todavía se basa en el modelo biomédico y de actuar en la lógica de las referencias. También se identificó que la forma de atención de salud mental en la atención primaria sólo mejorará cuando la formación de los profesionales que trabajan en las actividades de atención primaria.

## 1. INTRODUÇÃO

A Saúde mental ao longo dos séculos obteve diversas transformações. Dentre as mais importantes, encontra-se a mudança assistencial ao portador de transtorno mental, primeiro com uma mudança na forma de se enxergar o transtorno e cuidado nas instituições, onde podemos citar Pinel como ícone; depois, com o processo chamado de reforma psiquiátrica onde se observa

a necessidade de inserção do portador de transtorno mental na sociedade. Com todo esse processo de mudança assistencial ao portador de transtorno mental podemos citar a atenção básica como um dos programas essenciais para a inserção do paciente na sociedade. Diante disto quais as estratégias de cuidado são desenvolvidas pelos profissionais da Atenção Básica aos portadores de transtorno Mental e como essas práticas poderão contribuir para a reabilitação psicossocial dos usuários a partir

dos princípios preconizados pela Reforma Psiquiátrica? A partir do problema exposto apresentamos como objetivo geral identificar as estratégias de cuidado para os portadores de transtorno mental na atenção básica, os objetivos específicos discutir a inserção do usuário na rede de serviços de atenção básica; analisar as formas de articulação e integração das ações de saúde mental na atenção básica a partir dos princípios propostos pela Reforma Psiquiátrica; identificar as estratégias para a implantação de ações terapêuticas na atenção básica que amplie a ressocialização do usuário. Este estudo justifica-se pelo fato de se acreditar ser relevante identificar como esses cuidados acontecem na atenção básica e para podermos criar novos mecanismos e aprimoramos o conhecimento tanto dos profissionais da atenção básica como os de saúde mental.

Não há uma definição exata para o transtorno mental, mas Townsend (2002), em seu livro diz que o transtorno mental é uma má adaptação aos fatores de estresse social que podem ser evidenciados por comportamento e sentimentos inapropriados para as normas e culturas do local onde mora o indivíduo. Como podemos verificar, o transtorno mental está diretamente ligado ao que a sociedade trás como regras de normalidade e neste sentido que a atenção básica se torna extremamente importante para a efetiva inserção deste indivíduo na sociedade.

Segundo a portaria 648/GM de 28 de março de 2006, a Atenção Básica caracteriza-se por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a

reabilitação e a manutenção da saúde e deve ser desenvolvida por meio do exercício de práticas gerenciais e sanitárias democráticas e participativas, sob forma de trabalho em equipe, dirigidas a populações de territórios bem delimitados, pelas quais assume a responsabilidade sanitária.

A atenção básica deve atuar em todas as áreas inclusive na saúde mental. Para que isso aconteça os Centros de Apoio Psicossocial (CAPS), devem buscar uma integração permanente com as equipes da rede básica de saúde em seu território visando à inserção e o acompanhamento cada vez maiores de seus usuários.

Para responder os objetivos desta pesquisa optou-se por um estudo bibliográfico.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### A REFORMA PSIQUIÁTRICA E SUA EVOLUÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS

Existem pessoas que acreditam que os termos “reforma” e “psiquiatria” só se uniram há pouco tempo, no entanto podemos dizer, que elas estão juntas desde o próprio nascimento da psiquiatria. Sabemos que foram os reformadores da revolução francesa que delegaram a Phelipe Pinel a tarefa de humanizar e dar um sentido terapêutico aos hospitais gerais, onde os loucos encontravam-se recolhidos junto com outros marginalizados da sociedade (TENORIO, 2002).

No entanto, o século XX passou a se orientar pela crítica à insuficiência do asilo, produzindo, por exemplo, o modelo das colônias

agrícolas. O termo colônia provém da noção de um aglomerado de pessoas de uma mesma origem que se estabelecem em terra estranha, voltadas para um mesmo objetivo. O tratamento nas colônias se baseavam na aplicação do tratamento moral. Daí a origem de inúmeras instituições psiquiátricas, denominadas “colônias de alienados”, espalhadas por todo o mundo, particularmente no Brasil, onde foram responsáveis por parte considerável de nossos quase 100 mil leitos psiquiátricos no final da década de 1980. A idéia era levar os alienados para os hospitais-colônia, onde pudessem trabalhar principalmente na lavoura, pois o trabalho os recuperaria (AMARANTE, 2006).

O ano de 1978 costuma ser identificado como o início dos movimentos sociais pelos direitos dos pacientes psiquiátricos no país, onde se buscam novas formas de tratamentos e cuidados para o portador de transtorno mental, além de mudanças políticas e sociais abaterem das críticas aos antigos modelos asilares. (BRASIL, 2005).

Em 2001 com a aprovação da lei 10.216, a luta pela reforma psiquiátrica ganhou novo fôlego. É neste contexto histórico, que surge a busca por novos modelos na assistência ao portador de transtorno mental. No entanto na humanização da psiquiatria, se faz necessárias mudanças de processos, ou seja, movimentos ou algo que caminhe e se transforme permanentemente. (AMARANTE, 2005).

Assim o processo de transformações, vem ocorrendo nas universidades, nos serviços, nos grupos de pesquisas, nas relações sociais, mas principalmente ocorrem no dia-a-dia dos serviços e principalmente nas discussões sobre o fazer e sobre o porquê deste fazer.

A assistência psiquiátrica na atualidade representa o processo de reforma, em nível global, que não segue um padrão homogêneo. Os modelos assistenciais exibem tanto variações locais como diferenças entre os diversos países. Essa variabilidade relaciona-se com peculiaridades na extensão territorial, na população, na cultura, na estrutura política e econômica e nos sistemas de saúde e assistência social de cada país (VIDAL, BANDEIRA E GONTIJO, 2008).

### **Os Centros de Atenção Psicossocial e a atenção na construção do cuidado em saúde mental**

Com a aprovação da lei 10216 que redirecionou a assistência em saúde mental no país, o CAPS se tornou um serviço estratégico para garantir o cuidado em saúde mental da população e impulsionar e dar subsídios ao processo de desinstitucionalização no país.

O CAPS se divide em cinco categorias, a saber, CAPS I são os Centros de Atenção Psicossocial de menor porte, capazes de oferecer uma resposta efetiva às demandas de saúde mental em municípios com população entre 20.000 e 50.000 habitantes. Estes serviços têm equipe mínima de nove profissionais, entre profissionais de nível médio e nível superior, e têm como clientela adulta com transtornos mentais severos e persistentes e transtornos decorrentes do uso de álcool e outras drogas. O CAPS II realiza as mesmas atividades do primeiro, sendo este um serviço de médio porte que deve dar cobertura a municípios com mais de 50.000 habitantes com equipe mínima de 12 profissionais, entre profissionais de

nível médio e nível superior. Os CAPS III são os serviços de maior porte da rede CAPS e devem dar cobertura aos municípios com mais de 200.000 habitantes, Os CAPS III são serviços de grande complexidade, uma vez que funcionam durante 24 horas em todos os dias da semana e em feriados. Com no máximo cinco leitos, estes devem realizar, quando necessário, acolhimento noturno (internações curtas, de algumas horas a no máximo sete dias). A equipe mínima para estes serviços deve contar com 16 profissionais, entre os profissionais de nível médio e superior, além de equipe noturna e de final de semana. Já os CAPSi, são especializados no atendimento de crianças e adolescentes com transtornos mentais; são equipamentos geralmente necessários à demanda em saúde mental de municípios com mais de 200.000 habitantes. Funcionam durante os cinco dias úteis da semana. A equipe mínima para estes serviços é de 11 profissionais divididos entre nível médio e superior. Os CAPSad são especializados no atendimento de pessoas que fazem uso prejudicial de álcool e outras drogas, e estão presentes em municípios com o mesmo quantitativo de habitantes do CAPSi. A equipe mínima prevista para os CAPSad é composta por 13 profissionais de nível médio e superior (BRASIL, 2005).

Os CAPS devem dar apoio matricial à unidade de estratégia de saúde da família e em alguns casos, de acordo com os protocolos locais, pode ser uma central de distribuição de medicamentos.

As equipes de atenção básica cotidianamente se deparam com problemas de saúde mental por sua proximidade com

famílias e comunidades, as equipes da Atenção Básica são um recurso estratégico para o acompanhamento de agravos vinculados ao uso abusivo de álcool, drogas e diversas formas de sofrimento psíquico.

Contudo, nem sempre a Atenção Básica apresenta condições para dar conta dessa importante tarefa. A falta de recursos de pessoal e a falta de capacitação acabam prejudicando o desenvolvimento de uma ação integral pelas equipes. Diante disso há uma necessidade de estimular ativamente, as políticas de expansão, formulação e avaliação da Atenção Básicas, e diretrizes que incluam a dimensão subjetiva dos usuários e os problemas mais graves de saúde mental. Devemos garantir um compromisso e uma forma de responsabilização em relação à produção de saúde, à busca da eficácia das práticas e à promoção da equidade, da integralidade e da cidadania num sentido mais amplo. As ações de saúde mental na Atenção Básica devem obedecer ao modelo de redes de cuidado, de base territorial e atuação transversal com outras políticas específicas e que busquem o estabelecimento de vínculos e acolhimento. Essas ações devem estar fundamentadas nos princípios do SUS e nos princípios da Reforma Psiquiátrica. (Brasil 2004).

A Organização das ações de saúde mental na atenção básica deve acontecer a partir do apoio Matricial da Saúde Mental às Equipes da Atenção Básica. O apoio matricial constitui um arranjo organizacional que deve dar suporte técnico em áreas específicas às equipes responsáveis pelo desenvolvimento de ações básicas de saúde para a população. Nesse arranjo, a equipe por ele responsável

compartilha alguns casos com a equipe de saúde local no caso, as equipes da Atenção Básica responsáveis pelas famílias de um dado território. Esse compartilhamento se produz em forma de corresponsabilização pelos casos, que pode se efetivar através de discussões conjuntas de caso, intervenções conjuntas junto às famílias e comunidades ou em atendimentos conjuntos (Brasil 2004).

Para garantirmos que haja realmente uma inserção da saúde mental na atenção básica devemos fazer com que exista uma responsabilidade compartilhada dos casos excluindo assim a lógica do encaminhamento.

### 3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico. A escolha pela pesquisa bibliográfica deve - se ao fato de permitir ao investigador uma ampla cobertura de uma série de fenômenos mais abrangentes do que a pesquisa direta (MINAYO, 2003).

Para isso, levantamos dados sobre o tema nos bancos de dados informatizados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), como Centro Latino-Americano e do Caribe de Informações em Ciências da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE) e Base de Dados de Enfermagem (BDENF).

A busca dos artigos deu-se como descritores: Cuidados saúde, Saúde mental e atenção básica.

A coleta de dados foi iniciada no período de setembro de 2012, com recorte temporal dos últimos dez anos (2002 a 2012), sendo utilizados como critério de inclusão os artigos em português e que se apresentam na íntegra na BVS.

DESCRITORES	BANCO DE DADOS - BVS			
	MEDLINE	LILACS	BDENF	TOTAL
Cuidado	225.266	17.414	5.484	248.164
Saúde Mental	130.739	8.646	1.092	140.477
Atenção básica	49.931	7.171	604	57.706
<b>Total</b>	<b>405.936</b>	<b>33.231</b>	<b>7.180</b>	<b>446.347</b>

**Quadro 1:** Distribuição quantitativa das bibliografias encontradas nas bases de dados com descritores individuais.

Depois de realizarmos a coleta inicial, observamos que seria necessário realizar um refinamento devido ao extenso número de artigos encontrados. Realizamos uma nova pesquisa associando os descritores em duplas (Quadro 2).

DESCRITORES	BANCO DE DADOS - BVS			
	MEDLINE	LILACS	BDEF	TOTAL
Cuidados e Saúde Mental	6893	657	227	7.777
Cuidado e atenção básica	3341	686	127	4.154
Saúde Mental e atenção básica	4606	469	36	5.111
<b>Total</b>	<b>14.840</b>	<b>1.812</b>	<b>390</b>	<b>17.042</b>

**Quadro 2:** Distribuição quantitativa das bibliografias encontradas nas bases de dados com descritores em dupla.

Devido ao grande número de artigos encontrados, optamos em fazer uma nova pesquisa associando os descritores em trio (Quadro 3).

DESCRITORES	BANCO DE DADOS - BVS			
	MEDLINE	LILACS	BDEF	TOTAL
Cuidado + saúde mental + atenção básica	209	58	8	275

**Quadro 3:** Distribuição quantitativa das bibliografias encontradas nas bases de dados com descritores em trio.

É importante ressaltar que foram encontradas 275 publicações sobre a temática e destas, foram selecionadas 11 artigos de pesquisa que correspondiam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos.

Depois de descartadas as produções científicas que não atenderam os objetivos da pesquisa, os indisponíveis de acesso e aqueles que venham a se repetir nas bases de dados, apresentamos a seguir a bibliografia potencial (Quadro 4).

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>	<b>TITULO</b>	<b>FONTE</b>
LILACS	Buchele, Fátima; Laurindo, Dione Lucia Prim; Borg- es, Vanessa Fre- itas; Coelho, Elza Berger Salema	2006	A interface da saúde mental na atenção básica	BVS
LILACS	ARCE, Vladimir Andrei Rodrigues; SOUSA, Maria Fátima de and LIMA, Maria da Glória	2011	A práxis da Saúde Mental no âmbi- to da Estratégia Saúde da Família: contribuições para a construção de um cuidado integrado	BVS
LILACS	NUNES, Mônica; JUCA, Vlândia Jamile and VALENTIM, Carla Pedra Branca	2007	Ações de saúde mental no Pro- grama Saúde da Família: confluências e dissonâncias das práticas com os princípios das reformas psiquiátrica e sanitária	BVS
BEDENF	CAÇAPAVA Juli- ana Reale, COLVE- RO Luciana de Almeida	2008	Estratégias de atendimento em saúde mental nas unidades básicas de saúde	BVS
LILACS	SILVEIRA, Dan- iele Pinto da VIE- IRA, Ana Luiza Stiebler	2007	Saúde mental e atenção bási- ca em saúde: análise de uma experiência no nível local	BVS

LILACS	Dimenstein Magda, Severo Ana Kalliny, Brito Monique, Pimenta Ana Lícia, Medeiros Vanessa, Bezerra Edilane	2009	O Apoio Matricial em Unidades de Saúde da Família: experimentando inovações em saúde Mental	BVS
LILACS	BEZERRA, Edilane and DIMENSTEIN, Magda	2008	Os CAPS e o Trabalho em Rede: Tecendo o Apoio Matricial na Atenção Básica	BVS
LILACS	VECCHIA, Marcelo Dalla and MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira	2009	Concepções dos cuidados em saúde mental por uma equipe de saúde da família, em perspectiva histórico-cultural	BVS
LILACS	Cavalcante, Cinthia Mendonça; Pinto, Diego Muniz; Carvalho, Ana Zaiz Teixeira de; Jorge, Maria Salete Bessa; Freitas, Consuelo Helena Aires	2011	Desafios do cuidado em saúde mental na estratégia saúde da família	BVS
LILACS	DALLA VECCHIA, Marcelo and MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira	2009	Desinstitucionalização dos cuidados a pessoas com transtornos mentais na atenção básica: aportes para a implementação de ações	BVS
BEDENF	CACAPAVA, Juliana Reale et AL	2009	Trabalho na Atenção Básica: integralidade do cuidado em saúde mental	BVS

**Quadro 4:** Distribuição dos artigos para bibliografia potencial.

Após escolha da bibliografia potencial foi feita a leitura dos artigos na íntegra de onde surgiram três categorias para discussão a saber, ações de saúde mental na atenção básica, apoio matricial da saúde mental na atenção básica, cuidados de saúde mental na atenção básica.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

##### **Categoria 1: Ações de saúde mental na atenção básica**

BÜCHELE et al, ARCE et al, NUNES e VALENTIM, CAÇAPAVA e COLVERO, SILVEIRA e VIEIRA concordam em seus artigos quando dizem que as ações de saúde mental na atenção básica ainda estão muito focadas na concepção biomédica da assistência, onde este ocorre basicamente através de consultas e encaminhamentos do portador de transtorno mental a especialistas, CAÇAPAVA e COLVERO afirmam que existem em comum entre as unidades de atenção básica uma tentativa de melhorar a assistência através do acolhimento dessa população para se garantir um fluxo mais adequado desses indivíduos. ARCE et al, afirma que essa lógica de atendimento na atenção básica só irá melhorar quando houver um processo de qualificação das equipes de atenção básica.

Como podemos ver nas afirmativas dos autores acima não existe ainda na atenção básica ações suficientes de assistência voltada para o portador de transtorno mental, ficando essas ações em

sua maioria voltadas para o acolhimento, para poder encaminhar essa pessoa, concordo com ARCE et al quando afirmam que só aconteceram ações de assistência de saúde mental na atenção básica quando os profissionais forem capacitados para tal.

##### **Categoria 2: Apoio matricial da saúde mental na atenção básica.**

DIMENSTEIN et al, afirmam em seu artigo que os profissionais da atenção básica pensam o apoio matricial como uma estrutura de fundamental importância para a ampliação da assistência em saúde mental na atenção básica, porém os autores detectaram que os profissionais da atenção básica não tem conhecimento acerca do que é o apoio matricial e nem como ele deve ser aplicado efetivamente, os autores ainda afirmam que há uma necessidade de capacitação das equipes para uma efetiva implantação do serviço.

BEZERRA e DIMENSTEIN afirmam que o CAPS devem ser o serviço de apoio matricial em saúde mental na atenção básica, porém referem que os CAPS tem quantitativos de profissionais insuficientes para atender no serviço e ainda dar apoio matricial as unidades básicas de saúde, a autora observa também que muitas vezes esses profissionais não são qualificados para dar apoio matricial, mas acreditam que a solução para o apoio matricial em saúde mental seja mesmo o CAPS.

Concordo com os autores quando dizem que o apoio matricial é a solução para garantirmos uma assistência de saúde

mental qualificado na atenção básica e que o CAPS é a instituição capacitada para isso de acordo com o proposto na legislação de saúde mental brasileira.

### **Categoria 3 cuidados de saúde mental na atenção básica**

VECCHIA e MARTINS relatam em seu artigo que o cuidado de saúde mental na atenção básica se baseia na utilização do acolhimento como recurso de cuidado, a constituição de vínculos e responsabilização e a continuidade da atenção, CAVALCANTE et al, afirmam que o cuidado em saúde mental ainda acontece de forma esporádica por parte de alguns trabalhadores na atenção básica. Todavia, já se apresentam alguns avanços, como o apoio matricial, as tecnologias relacionais em saúde, a visita domiciliar e a terapia Comunitária; os autores afirmam ainda que todo esse processo ganhará mais força com a capacitação destes profissionais. DALLA e MARTINS em seu artigo trás pontos que devem ser observados para se garantir o cuidado de saúde mental na atenção básica, os pontos identificados são os seguintes: desenvolver processos de comunicação que visem ampliar a legibilidade profissional, superar a centralização em ações restritas aos enquadres tradicionais, manter questionamento permanente com relação ao risco de psiquiatrização do cuidado em saúde mental, superar concepções culpabilizantes do grupo familiar, e investir na formação das equipes

de atenção básica para as múltiplas dimensões do cuidado em saúde mental. CACAPAVA et, al, afirma que os cuidados de saúde mental na atenção básica são diversos e de acordo com o avanço e capacitação das equipes vão surgindo cada vez mais formas de cuidados.

Nesta categoria observamos que o cuidado na atenção básica é bem variado sendo visto de forma diferente por cada equipe.

## **5. CONCLUSÃO**

Podemos concluir que o cuidado ao portador de transtorno mental na atenção básica ainda não acontece de forma ideal. Muitos modelos estão surgindo para garantir esse cuidado, o apoio matricial vem se solidificando como instrumentos para viabilizar esse cuidado, porém como vimos nas discussões, há uma falta de capacitação das equipe da atenção básica com relação à assistência ao portador de transtorno mental.

É necessário que aconteça uma boa qualificação profissional e das equipes e uma solidificação das políticas nacionais de saúde mental, assim a reforma terá maior apoio da atenção básica, fazendo com que esses indivíduos tão sofredores tenham oportunidade de ter um cuidado qualificado perto de seu local de moradia e de sua família.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, P.; PICCININI, W.; **Psiquiatria Hospitalar**. Departamento de Psiquiatria da Federação Brasileira de Hospitais – Ano 3, n. 3, p. 25-26. Out. de 2006.

AMARANTE, P.; **Loucos Pela Vida: A Trajetória da Reforma Psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz /SDE/ENSP; 1ª ed. 2005.

ARCE, Vladimir Andrei Rodrigues; SOUSA, Maria Fátima de and LIMA, Maria da Glória. **A práxis da Saúde Mental no âmbito da Estratégia Saúde da Família: contribuições para a construção de um cuidado integrado**. Physis [online]. 2011, vol.21, n.2, pp. 541-560. ISSN 0103-7331.

BEZERRA, Edilane and DIMENSTEIN, Magda. **Os CAPS e o trabalho em rede: tecendo o apoio matricial na atenção básica**. Psicol. cienc. prof. [online]. 2008, vol.28, n.3, pp. 632-645. ISSN 1414-9893.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política nacional de atenção básica** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção à Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Reforma Psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental : 15 anos depois de Caracas. Brasília: Ministério da Saúde, nov. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de **Ações Programáticas Estratégicas. Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BUCHELE, Fátima; Laurindo, Dione Lucia Prim; Borges, Vanessa Freitas; Coelho, Elza Berger Salema. **A interface da saúde mental na Atenção Básica**. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/viewFile/7308/5240> acessado em 13 de setembro de 2012

BUCHELE, Fátima; Laurindo, Dione Lucia Prim; Borges, Vanessa Freitas; Coelho, Elza Berger Salema. **A interface da saúde mental na Atenção Básica**. Cogitare enferm;11(3):226-233, set.-dez. 2006.

CAÇAPAVA, Juliana Reale; Colvero, Luciana de Almeida **Estratégias de atendimento em saúde mental nas unidades básicas de saúde**, Rev. gaúch. enferm;29(4):573-580, dez 2008.

CAVALCANTE, Cinthia Mendonça; Pinto, Diego Muniz; Carvalho, Ana Zaiz Teixeira de; Jorge, Maria Salete Bessa; Freitas, Consuelo Helena Aires. **Desafios do cuidado em saúde mental na estratégia saúde da família** Rev. bras. promoç. saúde (Impr.); 24(2)abr.-jun. 2011.

DALLAVECCHIA, Marcelo and MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Desinstitucionalização dos cuidados a pessoas com transtornos mentais na atenção básica: aportes para a implementação de ações**. Interface (Botucatu) [online]. 2009, vol.13, n.28, pp. 151-164. ISSN 1414-3283.

DIMENSTEIN, Magda et al. **O apoio matricial em Unidades de Saúde da Família: experimentando inovações em saúde mental**. Saude soc. [online]. 2009, vol.18, n.1, pp. 63-74. ISSN 0104-1290.

MINAYO, M. C. S.; **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª edição. Rio de Janeiro:Vozes; p. 16-18; 2003.

NUNES, Mônica; JUCA, Vlândia Jamile and VALENTIM, Carla Pedra Branca. **Ações de saúde mental no Programa Saúde da Família: confluências e dissonâncias das práticas com os princípios das reformas psiquiátrica e sanitária**. Cad. Saúde Pública [online]. 2007, vol.23, n.10, pp. 2375-2384. ISSN 0102-311X.

SILVEIRA, Daniele Pinto da and VIEIRA, Ana Luiza Stiebler. **Saúde mental e atenção básica em saúde: análise de uma experiência no nível local**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2009, vol.14, n.1, pp. 139-148. ISSN 1413-8123.

TENORIO, F.; **A reforma psiquiátrica brasileira da década de 1980 aos dias atuais: história e conceito**. História, Ciências, Saúde . Manguinhos. Rev. Bras. Enferm. Rio de Janeiro, vol. 9, n.1, p. 25-59, jan/abr 2002.

TOWNSEND, M. C. **Enfermagem psiquiátrica: conceitos de cuidados**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 3ªed. 2002.

VECCHIA, Marcelo Dalla and MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Concepções dos cuidados em saúde mental por uma equipe de saúde da família, em perspectiva histórico-cultural**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2009, vol.14, n.1, pp. 183-193. ISSN 1413-8123.

VIDAL, C. E. L.; BANDEIRA, M.; GONTIJO, E. D.; **Reforma psiquiátrica e serviços residenciais terapêuticos.** Jor. Bras. Psiquiatr. Rio de Janeiro, vol. 57, n. 1, p. 70-79, 2008.

## 7. NOTA BIOGRÁFICA

### **Vagner Marins Barcelos**

Mestrando em Saúde Pública pela Universidade Americana. Docente do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Plínio Leite. Especialista em Saúde Mental. Graduado em Enfermagem pelo Centro Universitário Plínio Leite, Rio de Janeiro em 2006. Email: vagnerbarcelos@hotmail.com

### **Karla Camila Correia da Silva**

Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Americana. Docente do Curso de Fisioterapia. Pós-graduada em Fisioterapia Cardiopulmonar e Terapia Intensiva, pelo Instituto Ceafi, chancelado pela Universidade São Marcos – SP, em 2008. Graduada em Fisioterapia pelo Centro Universitário UnirG, Gurupi-TO, em 2006. Email: karlacamilac@yahoo.com.br

### **Jacqueline Aparecida Philipino Takada**

Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Americana. Docente do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário UnirG de Gurupi-TO. Pós-graduada em Bases Neuromecânicas do Movimento Humano pela UNICLAR, Batatais – SP em 93. Graduada em Fisioterapia pela Universidade UNICLAR, Batatais – SP em 92. Email: jackfisio59@hotmail.com

### **Rafaela de Carvalho Alves**

Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Americana. Docente do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário UnirG de Gurupi-TO. Pós-graduada em Fisioterapia Dermatofuncional pela Faculdade Integradas de Santa Fé do Sul – São Paulo – SP, em 2006. Graduada em Fisioterapia pela Faculdade Integradas de Santa Fé do Sul – São Paulo – SP, em 2005. Email: rafa\_c\_alves@unirg.edu.br



**ARTIGOS**

DIREITO

# ATIVIDADE LEGISLATIVA E O DIREITO PENAL: uma questão constitucional

Cezar Jorge de Souza Cabral - [ [cezarsouza2@gmail.com](mailto:cezarsouza2@gmail.com) ]

**Resumo:** O direito penal no Brasil passa por uma crise inflacionária grave, existe atualmente uma propaganda extensiva nas mídias de que estamos vivendo sob a ordem da criminalidade, e esse processo de pânico na sociedade, conduz o legislador, a tomar posturas temerárias de recrudescimento de tipos penais e criação de novos tipos penais, desrespeitando princípios e garantias do cidadão, positivadas em nossa Constituição, possui princípios basilares e princípios penais; que alicerçam as garantias de que o equilíbrio no direito penal tem que ser utilizado, não como ferramenta de controle social, mas como ultima ratio na solução dos conflitos sociais.

**Palavras-chave:** Atividade legislativa; Inflação do direito penal; Princípios constitucionais; Legalidade.

**Resumem:** El derecho penal en Brasil está pasando por una crisis inflacionaria grave, ahora hay una amplia propaganda en los medios de comunicación que estamos viviendo bajo la orden del crimen, y este pánico proceso en la sociedad, conduce a la legislatura a tomar posturas imprudente aumento de tipos penales y la creación de nuevos delitos, sin tener en cuenta los principios y garantías de los ciudadanos, positivadas en nuestra Constitución, tiene principios básicos y los principios penales, que sustentan la seguridad de que el equilibrio en el derecho penal debe ser utilizado, no como una herramienta de control social, pero ultima ratio en la solución de los conflictos sociales.

A máquina legislativa já deu o que tinha que dar. Tem leis demais; leis para impressionar o público e leis para inglês ver; leis simbólicas e leis “tampa-buracos” (da política social). Junto com as leis penais, está aumentando o número das prisões e da população penitenciária. E este sistema penal só enche; enche as prisões de negros e de pobres, de negros quase-pobres, de brancos quase-negros, de pobres quase-brancos-quase-negros.

*Sebastian Scheerer*

## 1. O PAPEL DO LEGISLATIVO

Nos últimos anos a escalada da violência, tornou-se o prato principal dos meios de comunicação de massa, que não se cansam de divulgar notícias, ligadas à criminalidade em nossa sociedade. Jornalistas, apresentadores, atores, enfim todos se apropriaram da ciência criminal, de forma a transformar o crime, o criminoso

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências Jurídicas pela UNIBE – PY (Instituto Idéia), Bacharelado 10º período em Direito pela IESO, Monitor de Direito Processual Penal, Direitos Fundamentais, Membro da CPA da IESO/FACCOR, Aprovado no X Exame da OAB, Militante áreas do Direito Penal, Ex-conciliador do Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco, Autor do livro: Das Provas Lícitas & Ilícitas: A Verdadeira Intenção do Constituinte nas Interceptações Telefônicas, Colunista convidado do site [www.maratonadaoab.com.br](http://www.maratonadaoab.com.br), [HTTP://cezarsouza.blogspot.com](http://cezarsouza.blogspot.com)

e a vítima em personagens de um imenso espetáculo do cotidiano.

Dentre os diversos mecanismos utilizados pelo Estado na tentativa de solucionar e produzir resposta rápida e eficiente ao problema do crescimento exponencial da criminalidade, onde todos se arvoram penalistas de primeira linha, instigando à população e os legisladores a proposição de criminalização de condutas ou o recrudescimento das penas já existentes. O poder legislativo em tentativas de solucionar o problema da violência começa a propor novas soluções com base na criação de novos tipos penais (neocriminalização), trazendo consigo o “inflacionismo” penal, que de forma ineficaz aponta sempre o direito em função do sujeito delinqüente, aumentando de sobremaneira as hipóteses dos tipos penais.

A legislação penal brasileira, acompanhando a “orgia legiferante” do ordenamento jurídico brasileiro, fica cada vez mais inchada na medida em que a mídia celebra certos acontecimentos.

O fato é que, no Brasil vive entre o paradoxo, de uma legislação penal inflacionada e uma legislação executiva penal ajustada e avançada. De modo a criminalizar cada vez mais a ação humana. Esse processo brasileiro inflacionário do penalismo banal, que retira do cidadão a qualidade de pessoa e passa a tratá-lo como um simples objeto do próprio direito. Essa maximização do penalismo formal traz em si, a bestialização dos grupos sociais mais frágeis, tornando os que foram abandonados pelo próprio Estado, na posição de personas non gratas pelo próprio Estado.

Ante os fatos esboçados o presente trabalho tem por escopo demonstrar a relação do aumento exponencial da violência e do clamor social com a subordinação dos preceitos constitucionais ao imediatismo requerido pela sociedade na solução dos problemas advindos da violência desenfreada.

## 2. A PERDA DA REFERÊNCIA

A legislação penal e o sistema penal brasileiro estão perdendo o “foco”, experienciando uma verdadeira crise processual e executiva das penas. O legislativo atabalhoadamente e com o afã de conseguir resolver a criminalidade, procura resolver apenas a “ponta do iceberg”, aumentando exaustivamente os tipos penais, para tutelar os bens jurídicos pouco importantes do conviver em sociedade.

Esse “foco” que está perdido na *estrada de tijolos amarelos*<sup>2</sup>, deve-se em grande parte, a influência da mídia, quando utiliza de todos os mecanismos sensacionalistas e, de maneira reiterada, massifica a violência, alardeando o pânico na população em geral. A exemplo disso têm na legislação penal extravagante, uma batizada de ‘Lei dos Crimes Hediondos, surgiu logo após a nossa Constituição de 88, um homicídio deu asas a mídia (televisiva e escrita), caso Daniela Perez fez ferver na sociedade o sentimento de que, o culpado é culpado antes mesmo de ser devidamente julgado.

Como exposto, o direito penal brasileiro dirige-se para o modelo de “Law and Order” (Lei e Ordem), uma criação

oriunda dos Estados Unidos da América, mais precisamente de New York, a teoria do movimento Law and Order surge das idéias de Wilson e Kelling, e implementada definitivamente pelo prefeito daquela cidade a época, Rudolph Giuliani. A tese defendida por eles é: Teoria das vidraças quebradas, defendendo a repressão do Estado de modo severo e imediato, nos crimes considerados Leves, haja vista que a defesa da tese deles é que, os infratores dos crimes menores seriam o “espelho” para os infratores dos crimes de maior potencial ofensivo. Com uma punição severa dos pequenos delitos, os índices dos crimes de grande porte cairiam. A isso faço o destaque da afirmativa de Leonardo Sica<sup>3</sup>:

O terreno fértil para o desenvolvimento de um direito penal simbólico é uma sociedade amedrontada, acuada pela insegurança, pela criminalidade e pela violência urbana. Não é necessária estatística para afirmar que a maioria das sociedades modernas, a do Brasil dramaticamente, vive sob o signo da insegurança. O roubo com traço cada vez mais brutal, ‘sequestros-relampagos’, chacinas, delinquência juvenil, homicídios, a violência propagada em “cadeia nacional”, somados ao aumento da pobreza e à concentração cada vez maior da riqueza e à verticalização social, resultam numa equação bombástica sobre os ânimos populares.

Para, Cícero Henrique Luís Arantes<sup>4</sup>, relata o papel da mídia, e sua influencia pernicioso no Direito Penal:

Nesse ponto podemos tratar do Direito Penal na atualidade, vivendo sobre as sombras de uma ilustrativa emergência, boa para os políticos sob o aspecto de promoção e reeleição, até que não sejam cota parte do seletivo grupo das vítimas da violência que assola o país, fomentada não só pela globalização sob a ótica do crime organizado, mas também pela crise de desconfiança, em torno do aspecto da legitimidade moral de nossos governantes.

Como já disse, o problema está na forma como a razão é consultada. Falta à razão ao legislador, quando este se arvora de paladino diante as pressões da mídia e da oportunidade eleitoreira, de manter-se no poder com a edição de leis penais extravagantes, com a finalidade precípua de aplacar a opinião pública, e não de tutelar na realidade o poder punitivo do Estado frente ao particular, e assim, de modo acachapante e reiteradamente ferindo os princípios constitucionais penais.

---

<sup>2</sup> Neste ponto, faço uma alusão ao conto infantil do séc. XIX (1900), “O Maravilhoso Feiticeiro de Oz”, e a estrada de tijolos amarelos, é o caminho mais fácil que a personagem central Dorothy deveria fazer para chegar em casa, contudo no conto, esse caminho mostra-se bem complicado, tortuoso e cheio de perigos. Assim uso esta metáfora para mostrar o quão tortuoso, complicado e perigoso esta sendo essa enxurrada de novos tipos penais realizada pelos nossos congressistas.

<sup>3</sup> Apud, GRECO, Rogério, 2010, p. 13: **Direito penal do Equilíbrio: Uma visão Minimalista do Direito Penal.**

### 3. HUMANIZAÇÃO DO DIREITO PENAL

O Marques Cesare Bonecasa<sup>5</sup> publica a sua obra que revoluciona o mundo político. Ele que lutou em função de mudanças nas aplicações de penas cruéis, que eram executadas em praça pública, e tais punições não eram nem classificadas como penas, e sim como punições, “o martírio da roda”, “açoite”, “queimação”, “mutilação” e etc. todas em vias públicas. Punições essas que visavam apenas o martírio humano e causar o temor dos habitantes da localidade.

Quereis prevenir os crimes? Fazeis leis simples e claras; fazei-as amar; e esteja a nação inteira pronta a armar-se para defendê-las, sem que a minoria de que falamos se preocupe constantemente em destruí-las. Não favoreçam elas nenhuma classe particular; protejam igualmente cada membro da sociedade; receie-as o cidadão e tremam somente diante delas. O temor que as leis inspiram é salutar, o temor que os homens inspiram é uma fonte funesta de crimes.

Assim assinala Wolfgang Sarlet<sup>6</sup>, quando condensou o seu pensamento acerca da dignidade da pessoa humana:

A qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que

asseguem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

O mais cruel dos homens, possui algo em si de valor inestimável, e que não pode ser suprimido mesmo diante de sua vilania, e esse valor é a sua própria humanidade, e mesmo sendo detestado por toda uma sociedade, deve ter reconhecida a sua natureza humana.

### 4. PRINCÍPIOS

A origem da palavra princípios, deriva do termo em latim principii, que dá a idéia de origem, início, ponto de partida, e de acordo com o dicionarista Aurélio Buarque de Holanda define-se desta forma, proposição diretora de uma ciência, à qual todo desenvolvimento posterior dessa ciência deve ser estudado.

Dirley Cunha Junior<sup>7</sup> ressalta a importância dos princípios em relação à estruturação da sociedade, dando-lhe a importância de pedra angular, e assim afirma:

O princípio é o veículo dos valores mais fundamentais de uma sociedade. É o ponto de partida, o começo, a origem mesma desse sociedade. Numa perspectiva jurídica, princípio é o mandamento

<sup>4</sup> SILVA, Cícero Henrique Luís Arantes. **A mídia e sua influência no Sistema Penal**. 2002

<sup>5</sup> BECCARIA, Cesare Bonecasa, **Dos Delitos e das Penas**, Ridendo Castigat Moraes, p. 190 eBook, 2001.

<sup>6</sup> SARLET, Ingo Wolfgang, **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais**, Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2001. P. 60

nuclear de um sistema jurídico, a pedra angular, a norma normarum, o alicerce e fundamento mesmo deste sistema, que lhe imprime lógica, coerência e racionalidade. É a viga-mestra que suporta e ampara o sistema jurídico ou cada um dos subsistemas existentes. Ele exerce uma função ordenadora desse sistema, influenciando toda sua compreensão e inteligência, desempenhando, uma força centrípeta, uma vez que atrai em torno de si todas as regras jurídicas que caem sob seu raio de influência.

Observando-se as definições transcritas, percebo a congruência em mostrar que o(s) princípio(s) jurídico(s): são normas jurídicas positivadas ou não, que possuem a eficácia vinculante e integradora de todo ordenamento jurídico. Esse Alicerce que vai condicionar a dose da interpretação e eficácia das regras jurídicas, e a função tríplice dos princípios são: eficácia primordial e diretiva; orientar a exegese jurídica e ser fonte supletiva em relação às demais fontes do direito.

## 4.1 PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS PENAIS

Tal princípio constitucional penais quer sejam eles explícitos ou implícitos que freiam o poder de punir do Estado, estão na nossa Carta Política (art. 5º), objetivando a orientação ao legislativo ordinário, uma visão do direito penal humanizado e voltado para o direito penal do fato.

Luiz Luisi<sup>8</sup> nos fala da capacidade que o legislador deve ter, quando do ato de editar leis incriminadoras, e sobre o campo de abrangência de tais normas devem poder traduzir o real sentido do bem que esta sendo tutelado pelo “rechtsstaats”<sup>9</sup> é coerente com as liberdades individuais e de que vai defender os interesses da coletividade.

Os princípios ditos apenas pertinentes ao direito penal traduzem, em geral, orientação ao legislador infra constitucional no sentido de determinar ao mesmo a elaboração de normas incriminadoras destinadas à proteção de valores transindividuais. Constituem exemplos destes postulados as determinações contidas nas Constituições contemporâneas no sentido de proteção ao meio ambiente, ao trabalho, a cultura, etc.

Esse raciocínio nos leva a considerar que, os princípios passam a exercer a primazia em decorrência de sua superioridade normativa, em relação às demais normas existentes em nosso ordenamento jurídico, servindo assim, como sustentáculo garantidor a todos os cidadãos quer seja este nacional ou não, em nosso Estado Constitucional e Democrático de Direito.

### 4.1.1 O PRINCÍPIO DA LEGALIDADE

O princípio da legalidade e Estado Democrático de direito são elementos da mesma espécie, haja vista tudo o que

<sup>7</sup> CUNHA JUNIOR, Dirley, **Curso de Direito Constitucional**, 4ª Ed. Revista, ampliada e atualizada, Salvador: jusPodium, 2010, p. 183.

<sup>8</sup> LUISI, Luiz, **Princípios Constitucionais Penais**, 2ª Ed. Aumentada, Sergio Antonio Fabris Editor, Porto Alegre, 2003, p. 13-14

<sup>9</sup> Palavra alemã que significa DIREITO.

foi combatido pelos iluministas, pois em Estado Democrático verdadeiro o absoluto “poder do soberano” é retirado, e é posto de forma equânime sobre todos. O princípio da legalidade penal, na nossa Constituição esta presente no art. 5º, inciso XXXIX: “Não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem a prévia cominação legal”, que é parecido com o que encontramos no art. 1º do Código Penal: “Não há crime sem lei anterior que o defina. Não há pena sem prévia cominação legal”.

A doutrina, ainda pode aduz uma supra divisão deste princípio: a.1) nullum crimen, nullum poena sine lege scripta; b.1) nullum crimen, nullum poena sine praevia lege; c.1) nullum crimen, nulla poena sine lege scripta; d.1.) nullum crimen, nulla poena sine lege certa, sem esses princípios, o poder de punibilidade e a possibilidade do Estado perquerir tal intento, fica fadada as amarras. Na existência de tais preceitos, tudo será e deverá ser utilizado em favor da pessoa, pois a ausência desses fundamentos, impede o Estado de utilizar-se da sua capacidade de exercer o seu papel de punir.

**4.1.1.1** O Nulla sine poena sine lege scripta, diz que, somente as leis que possuem os princípios e regras Constitucionais, que fixam o poder punitivos do Estado, é que podem passar a determinar o que é e o que não é devidamente crime. Esta deve ser uma Lei federal, oriunda do congresso nacional, e tenham dentro si os conteúdos formais e materiais para a sua devida de correta aplicação. A exemplo existe uma proibição constitucional proibindo que tais normas incriminadoras, venham a ser editadas por

meio do poder legislativo secundário oriundo do Poder Executivo (medidas provisórias), pois he falta à devida competência constitucional para fazê-lo.

**4.1.1.2** O Nulla sine previa lege, aduz que: é indispensável que a lei seja anterior e que se encontre em plena vigência, cabendo ainda uma possibilidade que existam lei futuras que tipifiquem e punam crimes futuros, contudo, a sua ausência de vigência (vacantio leges), impede a sua aplicação em atos infracionais ocorridos no hoje, salvo se a mesma possuir elementos que venham a beneficiar aquele, que já encontra sofrendo a persecução do Estado.

**4.1.1.3** Nulla poena sine lege certa, exhibe a precisão da lex penal, e que esta possua os requisitos taxativos, que vão delimitar exatamente até onde vai poder ir a pretensão de punibilidade do Estado, ditando que conduta vai ser punida, quando vai cumprida, de que forma vai ser cumprida, não sendo admitida em seu bojo, as condutas penais vagas ou em branco.

**4.1.1.4** Nulla poena sine lege scripta, a nossa Carta Política, também proíbe em matéria penal a utilização de analogia, in malam partem, e suas extensões prejudiciais em detrimento das liberdades individuais/coletivas. A norma não escrita, age quase que de forma arbitrária, ficando a sua aplicabilidade ao bel prazer do seu julgador, e que via de regra, é dificilmente utilizada em favor do cidadão. Não que tal ausência de leis positivadas devam ser abolidas, mas se assim existirem, leis penais em branco que sejam utilizadas em favor daquele que encontra-se sofrendo o processo persecutório da figura do Estado.

E de forma imperiosa que este princípio, traz consigo a mudança significava entre o que outrora, era um indivíduo que vivia sobre o manto negro do temor, e passou a ser tratado pelo próprio Estado como uma pessoa possuidoras de direitos, deveres e garantias inalienáveis, podendo desta feita desfrutar do conviver em sociedade, sabendo que o Estado vai ser o Guardião da sua liberdade.

## 5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o crescente avanço da criminalidade e o aumento da sensação de insegurança, tem aumentado o clamor social por uma justiça célere, e rígida, que puna de modo mais rigoroso e eficaz os cidadãos que de algum modo tenham transgredido a ordem legal estabelecida.

O equilíbrio do direito penal, objetiva orientar e limitar o poder incriminador do Estado, de forma a orientar o legislador, no sentido de que uma determinada conduta só deve ser criminalizada quando for de extrema necessidade tal postura a fim de proteger determinado bem jurídico. Se a sanção de dada conduta é possível por mecanismos distintos do castigo penal não há porque de se aplicar a sanção penal, posto que esta sempre é traumatizante e coloca em situação fragilizada o cidadão a ela submetido.

É possível existir uma conciliação harmônica entre as necessidades sociais e o respeito às normas legais, de modo a evitar prejuízos à sociedade com um todo. A razão de uma política criminal garantista, reside em verificar o desejo do constituinte originário,

quando positivou os princípios garantidores das liberdades do homem, e que esses princípios sejam o ponto de partida, para o constituinte derivado, quando for propor e/ou revisar novos tipos penais, que sejam avaliados com imparcialidade sem atender de forma imediatista o clamor da imprensa escrita e falada, pois, a banalização do direito penal é que traz ao cidadão comum, a sensação de impunidade. O Equilíbrio penal vai trazer a sociedade a paz social e manter todas as garantias e direitos tutelados pela nossa Constituição.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECCARIA, Cesare. **Dos Delitos e das Penas**. Ridendo Castigat Morais, eBook, 2001.
- CUNHA JUNIOR, Dirley, **Curso de Direito Constitucional**, 4ª Ed. Revista, ampliada e atualizada, Salvador: jusPodium, 2010.
- Grecco, Rogério, **Curso de Direito Penal**, 12ª Ed., Vol I, RJ, Impetus, 2010.
- \_\_\_\_\_, **Direito Penal do Equilíbrio**, 5ª Ed. RJ, Impetus, 2010.
- LUIZI, Luiz, **Princípios Constitucionais Penais**, 2ª Ed. Aumentada, Sergio Antonio Fabris Editor, Porto Alegre, 2003.
- QUEIROZ, Paulo. **Direito Penal. Parte Geral**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva 2005.
- SABIÁ, Glerger, **Entre a Constituição e a Mídia: As Amarras do Direito Penal**. Disponível em: <http://www.urca.br> .
- SANCHEZ, Cláudio José Palma, **Perspectivas dos Princípios Constitucionais no Campo Penal**. Disponível em: <http://professoraliza.spaces.live.com> .
- SARLET, Ingo Wolfgang, **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais**, Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2001
- SILVA, Cícero Henrique Luís Arantes. **A mídia e sua influência no Sistema Penal**. Disponível em: <http://jus.uol.com.br>.
- VARGAS, Robson. **A Mídia e o Direito Penal do Inimigo**. Disponível em <http://www.novacriminologia.com.br/artigos/ArtigoLer.asp?idArtigo=1743>

## 7. NOTA BIOGRÁFICA

### Cezar Jorge de Souza Cabral

Nasceu em Recife em 1970, cursou psicologia na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), tendo como linha de referencial teórico a psicologia existencial Rogeriana, e atuou em Clínica Hospitalar no hospital materno infantil. No final da década de 90, mudou de área e cursou Análise de Sistemas na Faculdade de Informática do Recife (FACIR), atuando por 12 anos, especializando-se em Banco de Dados e certificando-se nas plataformas de desenvolvimento da Microsoft e Java.

Fez mais uma nova graduação, desta vez em Direito, no Instituto de Ensino Superior de Olinda (IESO), recebendo a láurea e por quatro anos consecutivos sendo agraciado com a distinção de aluno excelência, sua monografia versou sobre Os Elementos Autorizativos das Interceptações Telefônicas Nas Prisões: A Desnecessidade de Permissão Judicial, sob a orientação da Doutoranda Renata Leimig e a honra da indicação para publicar a mesma.

Iniciou uma Pós-graduação em Direito Público na Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco (FCHPE), e Mestrado em Ciências Jurídicas na Universidad Ibero Americana (UNIBE) Asunción-PY, no ano de 2014.

Orientador de prática jurídica na Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco (FCHPE), Monitor das disciplinas de Direito Processual Civil, Direitos Humanos e Fundamentais e Direito Penal.

Militante na advocacia, membro convidado da Comissão de Liberdade Religiosa da OAB-Subseccional de Paulista/PE.

Participou de vários congressos nacionais e internacionais como congressista e articulista

Escritor teve o seu primeiro livro lançado em 2007 editado pela livro rápido, com o título de EU E MIM MESMO, no ano de 2011 lançou o seu segundo livro desta vez em direito, intitulado Das Provas Lícitas e Ilícitas nas Interceptações Telefônicas: A verdadeira Intenção do Constituinte. Blogueiro sobre ciências jurídicas no [cezarsouza.blogspot.com](http://cezarsouza.blogspot.com) e em uma rede social com a página o espírito das leis, colunista convidado do site [maratonadaoab.com.br](http://maratonadaoab.com.br), onde trata sobre os diversos aspectos do exame da OAB.



**ARTIGOS**  
ADMINISTRAÇÃO

# COPA DO MUNDO DE FUTEBOL DA FIFA DE 2014: análise dos investimentos da organização e os impactos do evento em Brasília

Ronaldo do Nascimento Carvalho - [adm\_ronaldo77@hotmail.com]

**Resumo:** O objetivo principal desse artigo foi analisar os possíveis efeitos, que a Copa da FIFA de 2014, poderá trazer ao Brasil. Em especial, a influência direta que o referido campeonato de futebol poderá proporcionar no tocante à economia, à infraestrutura e ao turismo, entre outros importantes setores, da cidade de Brasília/DF. Em síntese, o estudo constatou que os investimentos empregados na referida Cidade-Sede terá grandes impactos na forma de benefícios, tais como: ampliação dos setores de serviços relacionados; fluxo adicional de turistas, o qual trará consigo uma significativa entrada de divisas revertidas aos setores de hotelaria, transporte, comunicação, cultura, lazer e comércio varejista; além da geração de empregos. Nesse sentido, afirma-se que a Copa de 2014 atingirá as grandes empresas do DF, além daquelas de diversos tipos, portes e ramos de atividades.

**Palavras-chave:** Brasília. Copa do Mundo de 2014. FIFA. Futebol. Investimentos.

**Resumem:** El objetivo principal de artículo ha sido analizar los posibles efectos, que la Copa de la FIFA de 2014, podrá traer a Brasil. En especial, la influencia directa que el referido campeonato de fútbol podrá proporcionaren el tocante a la economía, a la infraestructura y al turismo, entre otros importantes sectores, de la ciudad de Brasília/DF. En síntesis, el estudio ha constatado que los investimentos empleados en la referida Ciudad-Sede tendrá grandes impactos en la forma de beneficios, tales como: ampliación de los sectores de servicios relacionados; flujo adicional de turistas, lo cual traerá consigo una significativa entrada de divisas revertidas a los sectores de hotelaría, transporte, comunicación, cultura, ocio y comercio venta al por menor; además de la generación de empleos. En ese sentido, se afirma que la Copa de 2014 atingirá las grandes empresas do DF, además de aquellas de diversos tipos, portes e ramos de actividades.

## 1. INTRODUÇÃO

No ano de 2014, o Brasil – que costuma carregar a alcunha de “país do futebol”<sup>1</sup> – sediará a 20ª Copa do Mundo de Futebol, promovida pela

Federação Internacional de Futebol Associada (FIFA)<sup>2</sup>. Esta será a 2ª edição a ocorrer no Brasil – após 64 anos da realização da Copa de 1950 – e a 5ª vez na América do Sul (FIFA, 2013a).

<sup>1</sup>O Brasil é considerado o “país do futebol” devido a sua seleção já ter vencido Copas do Mundo em cinco oportunidades. Contudo, Da Matta (1997) acredita que esse título existe por esse esporte ter se tornado uma instituição nacional, da mesma forma que é a cachaça, o samba, entre outros. Para o antropólogo, essa preferência e identificação do povo brasileiro com o futebol, talvez, estejam relacionadas ao fato deste ser jogado com os pés, pois, os esportes praticados com as mãos, por exemplo, o basquetebol, handebol e voleibol carecem de alta precisão técnica e tática. Em tais esportes, observa-se ser pouco provável que uma equipe superior dê a vitória para um adversário inferior.

<sup>2</sup>Do francês Fédération Internationale de Football Association.

Em 2014, a grande festa do esporte retorna ao País do Futebol. Sessenta e quatro anos depois, o Brasil será novamente a sede da Copa do Mundo da FIFA. Maior vencedor da história da competição e única nação a ter participado de todas as 19 edições do Mundial, o Brasil está na contagem regressiva para a chegada das seleções participantes e seus torcedores (FIFA, 2013b, p.4).

O fato de o país ser sede de uma Copa do Mundo de Futebol é possibilidade de destaque no mundo, firmando-se no panorama internacional da história do esporte, até porque este é considerado o mais popular do globo (SILVA, 2010).

Silva et al. (2005) concorda com a ideia ao apregoar que a modalidade esportiva mais praticada no mundo é o futebol, apostilando haver participantes em todas as faixas etárias e diferentes níveis. Assim, existem mais de 400 milhões de adeptos desse esporte no mundo, sendo que, desses, 30 milhões estão no Brasil. De acordo com a FIFA (2013a), em todo o mundo existem aproximadamente mais de 200 milhões de atletas licenciados por essa federação.

Todavia, tal evidência da atenção mundial nesse esporte se consagra apenas em período de tempo pré-estabelecido. Por isso, o interesse dos países em sediar um megaevento, como o referido, envolve o desenvolvimento de um olhar em longo prazo no tocante aos efeitos que tal evento possa causar em todas as áreas.

Um acontecimento como a Copa do Mundo de Futebol, conforme (SILVA, 2010, p.9), “constitui uma oportunidade ímpar para que as relações internacionais trabalhem ainda mais ativamente em prol dos interesses do país, ao

mesmo tempo fortalecendo sua política externa”. No entanto, a conquista do direito de acolher um evento da magnitude da Copa do Mundo da FIFA provoca grandiosas responsabilidades e muitas despesas milionárias para assegurar o sucesso da competição esportiva mais importante da indústria mundial do entretenimento (BRASIL, 2010).

Uma vez que adotou essa tarefa, o País colocou-se na posição deter de realizar diversas obras para abrigar os milhares de turistas internacionais que aqui desembarcarão, indicando a necessidade da criação de novas oportunidades de trabalho, ou seja, estimulando, assim, o desenvolvimento social e econômico.

A realização de uma competição do porte da Copa do Mundo de Futebol, que atrai o ingresso de dinheiro novo e polariza a atenção de bilhões de espectadores em todo o planeta, determina investimentos de grande porte: seja da iniciativa privada, seja do governo federal. E, ainda, por extensão, a ética e a responsabilidade (BRASIL, 2010).

Enquanto, para a FIFA, a Copa do Mundo é um festival que rende fartos lucros e objetiva expandir as fronteiras do negócio da bola, para o Brasil o evento é uma oportunidade de divulgar o país e torná-lo mais atraente. Mas, para isso, é indispensável encaminhar efetivas soluções para problemas estratégicos, como, por exemplo, os da mobilidade urbana, da logística de transportes, dos terminais aeroportuários, do saneamento, da segurança pública (BRASIL, 2010, p.100).

Em linhas gerais, é notório que para que o megaevento da Copa do Mundo de 2014 consiga transcorrer bem, com eficiência e êxito,

o Brasil terá que caminhar a passos largos. Salientando-se que depois de cumpridas todas as etapas e exigências estabelecidas pela FIFA, o País além de conseguir ter sua imagem selada como uma nação capaz de organizar uma competição de dimensões internacionais com seriedade, outro patamar socioeconômico e estrutural será alcançado (PINTO; JUNQUEIRA; VALENZUELA, 2011).

## 2. O PROBLEMA - JUSTIFICATIVA

O Brasil está sob as atenções internacionais desde que foi escolhido para sediar a Copa do Mundo de futebol da FIFA de 2014, as quais têm acompanhado o desenvolvimento das ações para os preparativos desse evento esportivo (PINTO; JUNQUEIRA; VALENZUELA, 2011).

Melo (2011) acredita que o futebol está no grupo dos esportes os quais têm a enorme capacidade de atrair um grande público, fazendo com que seus campeonatos sejam considerados de grande porte. Para a ele, “os grandes eventos esportivos são marcantes para povos do mundo inteiro, pois promovem uma grande audiência, por um período relativamente curto, num âmbito internacional, com atletas e equipes de renome” (MELO, 2011, p.7).

Assim sendo, não há dúvidas de que a proposta de sediar a Copa do Mundo de Futebol denotou para o Brasil a escolha de ser relevante aos “olhos” do mundo. Não obstante, uma tarefa que foi se desenvolvendo de forma persistente, pois não há como se olvidar de que o Brasil e a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) trabalharam fortemente nos bastidores para trazer esse Campeonato Mundial ao País.

O Brasil iniciou sua participação na organização de grandes eventos esportivos com a Copa do Mundo de 1950 e depois disso ficou um período sem realizar esses eventos. Mas, nos últimos cinco anos, voltou a sediar competições de grande porte, como os Jogos Pan e Parapan-americanos no Rio de Janeiro em 2007 e os V Jogos Mundiais Militares em 2011. Sediará, ainda, a Copa das Confederações em 2013, a Copa do Mundo de Futebol em 2014 e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos em 2016. É inegável que o Brasil terá uma grande visibilidade no cenário internacional com a promoção de tais eventos, só não se sabe a proporção dos benefícios gerados (DOMINGUES; BETARELLI JUNIOR; MAGALHÃES, 2010 apud MELO, 2011, p.7).

Vale mencionar que a candidatura brasileira foi única dentro da área de influência da CSF (Confederação Sul Americana de Futebol), pois, devido ao rodízio de continentes imposto pela FIFA, a partir da Copa do Mundo de 2002, realizada no Japão/Coreia do Sul, caberia em 2014 ser a copa realizada na América do Sul, pois em 2006 foi na Alemanha (Europa) e, em 2010, no continente africano, realizada na África do Sul.

Como acredita Silva (2010), em todo o mundo, a Copa do Mundo de Futebol é o maior evento desportivo da modalidade, apenas podendo se comparar, em termos de grandeza e investimentos, com os Jogos Olímpicos. Portanto, um evento de tal porte implica custos de elevado patamar para sua sede, desde o planejamento à execução.

Na época em que sediou sua primeira Copa do Mundo de Futebol em 1950, o grande investimento feito pelo Brasil foi a construção do Maracanã, o qual, nas cinco décadas seguintes, alimentaria nosso

orgulho como maior estádio do mundo. Era ocasião única de projeção para um dos poucos países que restavam inteiros ao final da II Guerra Mundial, uma nação periférica predominantemente rural, em início de implantação de seu parque industrial de base e que começava a movimentar o sonho e a esperança de ser grande (SINDEPRESTEM, 2013, p.8).

Dados noticiados pelo Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES), em junho de 2010, no que tange ao financiamento e à infraestrutura de grandes eventos esportivos e aos benefícios econômicos diretos da Copa de 2014, demonstram que o país sofrerá impactos, tanto diretos quanto indiretos, esperados no Produto Interno Bruto (PIB), até 2019, da ordem de 135 bilhões, e no nível de emprego, geração de 713 mil postos de trabalho, sendo 49% permanentes e 51% temporários para o evento (LE MOS, 2011).

Convém destacar que o tema escolhido para este estudo trata do impacto desse megaevento, uma vez que devido à Copa do Mundo de 2014, “o setor privado e o setor público devem compartilhar experiências e melhores práticas para alcançar a inovação e promoção do crescimento” (PINTO; JUNQUEIRA; VALENZUELA, 2011, p.2).

Somado a isso, Lemos (2011) comenta o fato de que o povo brasileiro está diante de um dos maiores eventos esportivos globais, ao receber, também, um grande número de visitantes de outros países, de culturas variadas, de outras línguas e de hábitos e comportamentos distintos. Por tudo o que foi exposto, tem-se a relevância deste estudo.

### 3. SITUAÇÃO - PROBLEMA

Desde a data de anúncio da FIFA quanto à definição das Cidades-Sedes da Copa no Brasil, em maio de 2009, a mídia nacional dedicou vasto espaço ao fato, ao publicar matérias acerca dos custos de construção ou reforma dos estádios. “A informação inicial era de que as obras implicariam despesas de aproximadamente R\$ 4 bilhões” (BRASIL, 2010, pp.18-19).

Observa-se que a necessidades de investimento para a realização dos dois megaeventos mais importantes da atualidade, a Copa 2014, além, certamente, dos Jogos Olímpicos de 2016, constitui-se um desafio inédito ao Brasil. Em vista disso, somente um esforço conjunto de coordenação e mobilização de recursos envolvendo as diversas esferas de governo (União, Estados e Município) e a iniciativa privada poderá fazer frente aos desafios. Segundo Lemos (2011, p.76):

Os números preliminares de investimento esperados para o megaevento da Copa de 2014 divulgados pelo Ministério do Esporte são estimados em 33 bilhões de reais, dos quais, 78% de participação pública, sendo 68% do governo federal. Serão aplicados 23 bilhões em equipamentos esportivos, mobilidade urbana e em portos e 10 bilhões em hotelaria, aeroportos, segurança, energia e telecomunicações.

Para (SILVA, 2010), a realização de uma Copa do Mundo implica que o país a sedia encontra-se em equilíbrio no que diz respeito às suas questões internas e externas, visto que problemas internos – por exemplo:

ausência de segurança, infraestrutura precária e altos índices de violência – se voltam diretamente nas relações externas. Nesse sentido, deve-se lembrar de que a FIFA faz exigências quando da escolha dos países para sediar uma Copa.

Conforme (LEMOS, 2011) ressalta que a perspectiva do Governo Federal é que em um período aproximado de um mês mais de um milhão de turistas se desloquem para as cidades onde acontecerão os jogos da Copa de 2014. Caso fosse checar com as edições anteriores, acontecidas em outros Países, verificou-se que:

Em 1994, os EUA receberam quatrocentos mil turistas; a França, em 1998, quinhentos mil; o Japão, em 2002, quatrocentos mil; e a Alemanha, por conta da sua localização geográfica, bem no centro da Europa, recebeu dois milhões de turistas. O campeonato atrairá ainda quinze mil jornalistas, quinze mil voluntários para tarefas diversas e trezentos funcionários e convidados da FIFA, impondo uma lista de exigências diversas ao País organizador (LEMOS, 2011, p.76).

Portanto, sediar uma Copa do Mundo da FIFA demanda uma estrutura física e organizacional, com bases sólidas, direcionadas a uma complexa operação de logística e segurança, com a finalidade de bem recepcionar: delegações, convidados, autoridades, profissionais de imprensa e turistas, e, assim, estruturando de forma adequada as Cidades-Sedes dos jogos, com vistas a mitigar problemas de toda ordem que possam expressar a imagem do País negativamente.

Embora os campeonatos de futebol no Brasil tenham sempre grande número de espectadores, é preciso que haja a compreensão de que um megaevento continental ou mundial se difere totalmente de eventos regulares, realizados dentro do País. Os megaeventos abrigam públicos internacionais e uma mídia globalizada, com alta qualidade de transmissão. Isso exige estrutura de aeroportos, hotéis, meios de transportes eficazes, praças desportivas bem estruturadas e, principalmente, segurança pública e privada para garantir a incolumidade física de todos os atores envolvidos no processo e um transporte público eficiente e que proporcione aos usuários conforto, rapidez e os motive a deixar os automóveis em casa, evitando assim os congestionamentos (LEMOS, 2011, p.76).

Como salienta (RIBEIRO, 2012), o governo deve trabalhar políticas de incentivo ao turismo para suprir os gastos resultantes do montante aplicado no mundial de 2014. Caso contrário, não só Brasília, mas todas as Cidades-Sede do mundial serão esquecidas e todo o dinheiro investido não será de fato convertido em benefícios para a população.

Nesse caminho, a situação-problema levantada para a pesquisa é: como serão empregados os investimentos para a realização da Copa do Mundo da FIFA de 2014 nas Cidades-Sedes, focando os estádios, e, posteriormente ao megaevento, qual será o legado positivo trazido ao País, com especial atenção à cidade de Brasília/DF no tocante à sua economia, à sua infraestrutura, ao turismo e à qualidade de vida da população residente?

#### 4. Organização e Investimentos da Copa do Mundo 2014 no Distrito Federal

O Distrito Federal criou a Secretaria de Estado Extraordinária da Copa (SECOPA), pelo Decreto nº 33.888, de 03 de setembro de 2012, que extinguiu o “Comitê Organizador Brasília 2014” (BRASÍLIA NA COPA, 2013). Com o intuito de poder estruturar melhor as ações da Copa do Mundo de Futebol de 2014, foi uma das exigências do caderno de encargos assinado pelo Governo Brasileiro com a FIFA.

A SECOPA é o órgão central que responde para os assuntos da Copa de 2014, Copa das Confederações FIFA 2013, além de todos os assuntos afins de responsabilidade do Governo do Distrito Federal, constando entre suas atribuições (BRASÍLIA NA COPA, 2013):

- a) Elaboração do plano de ações destinado a padronizar a governança em todo o sistema de atividades e serviços públicos que serão oferecidos aos atletas, profissional de todas as áreas de atuação, e aos turistas de todas as partes do mundo para assistir as atividades desportivas.
- b) Definição, coordenação, consolidação, supervisão, estabelecimento de metas e monitoramento dos resultados da implementação e execução das medidas, no âmbito do Distrito Federal.
- c) Viabilização da execução das ações governamentais necessárias à realização da Copa das Confederações FIFA 2013.

- d) Supervisão da execução do cronograma estabelecido entre o Comitê Organizador Brasileiro LTDA. e o Governo do Distrito Federal.
- e) Promoção do acesso das ações de governo à população, prestando contas da gestão administrativa do Estádio Nacional Mané Garrincha, Copa do Mundo FIFA 2014 e Copa das Confederações FIFA 2013.

O organismo trabalha sozinho em conjunto com outras secretarias distritais, tais como a Secretaria de Mobilidade Urbana, em que se propõe projetar a imagem da cidade para as demais Unidades da Federação, no Mercosul, na América Latina e no Globo, e com os investimentos já empenhados, como o de dar a Brasília uma opção com maior ênfase na geração de turismo de negócios e, com auxílio da Secretaria de Governo, dar o enfoque na Gestão de incluí-la – que já é patrimônio cultural da humanidade, desde 1987 – como roteiro turístico internacional.

Conforme o Termo de Compromisso assinado pelo Comitê Organizador Brasileiro e pelas Cidades-Sede, bem como compete ao Estado, também é incumbência dos municípios e do Distrito Federal executar e custear intervenções vinculadas à competição que acontecerá em 2014 no que diz respeito à mobilidade urbana, aos estádios e ao seu entorno e ao entorno de aeroportos (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010).

De acordo com a matriz de responsabilidades consolidada da Copa 2014, percebe-se que, no tocante à cidade de Brasília, o legado positivo se encontra voltado em

ações focadas principalmente: na mobilidade urbana, segurança, telecomunicações, turismo e ampliação do aeroporto internacional de Brasília, com a sua conseqüente concessão à iniciativa privada para sua gestão. Esses investimentos, da ordem de R\$ 1 bilhão de 300 milhões, de origem pública demonstram a oportunidade e a visibilidade para a capital federal, que possui um dos maiores orçamentos. Segundo Vasconcelos (2011, p.218), “o investimento dessa envergadura possui um liame de exposição positiva e protagonismo internacional”.

Assim, não se resume só no fato de Brasília inserir-se no mercado interno do país e do exterior. Ao brasiliense, o reforço de tais ações da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, direcionadas para as ações relativas à Indústria e ao Comércio, irão dinamizar o mercado local, refletindo em maiores opções de compra, com abertura de mais comércios, dinamizando e ampliando o leque de opções e gerando, assim, mais empregos e rendas, o que é benéfico para a economia local.

Já o campo do turismo é o que trará mais mudanças significativas ao colocar o DF na rota obrigatória ao turismo, pois possui uma atração diferenciada que é o seu conjunto arquitetônico. E em relação ao setor hoteleiro, Brasília possuía, no ano de 2010, o número de 50 hotéis, com um total de 28 mil leitos. Para atender a demanda da Copa, a Comissão de Fiscalização Financeira e Controle, Subcomissão de Fiscalização da Copa de 2014, com seus estudos previram o aumento de 20% do número de leitos à disposição para atender a demanda, o que significa construir e entregar no mínimo mais 5.600 leitos (BRASIL, 2010).

Atualmente, o Distrito Federal reúne 2.606.885 habitantes e ostenta um IDH-M de 0,875, o maior do Brasil, com PIB de R\$ 89.630.109,00, o que o credencia como sede da Copa de 2014.

## 5. CONCLUSÃO

O Brasil tem sua imagem em primeiro lugar relacionada ao futebol em todo o globo, tratando-se de uma paixão nacional, paixão esta que ultrapassa fronteiras. Atualmente, no Brasil há uma crença quase apocalíptica, em que o futebol é o esporte nacional de 10 entre 10 brasileiros, configurando-se como a marca nacional mais famosa no exterior, graças ao sucesso creditado às gerações passadas, vitoriosas e pela arte respeitada mundo afora que os jogadores possuem.

Pelas autoridades brasileiras, o futebol é entendido como um fomentador de uma solidariedade global e também costuma ser bem utilizado pelo governo como um elemento indutor de identidade nacional. Por isso, o encontro único proporcionado pela Copa do Mundo de 2014 tem que ser um momento de festa e divertimento com respeito ao erário, sem corrupção, com investimentos transparentes e eficazes com vistas a real qualidade da vida da população.

Nesse sentido, ao longo desta dissertação o alvo foi a busca de uma resposta para o emprego dos investimentos para a realização da Copa do Mundo da FIFA de 2014, com especial atenção à organização na cidade de Brasília/DF no tocante à sua economia, à sua infraestrutura, ao turismo e à qualidade de vida da população residente.

Quanto aos outros objetivos propostos por este trabalho, destacaram-se as Copas do Mundo de Futebol já realizadas; os aspectos concernentes à escolha do País como sede da Copa da FIFA de 2014; a apresentação de um organograma e os investimentos previstos, bem como alguns já realizados; a observação de alguns desdobramentos socioeconômicos e culturais em virtude da Copa de 2014 no DF; além da realização de uma pesquisa de campo voltada aos desafios que Brasília tem enfrentado para o evento, a partir do ponto de vista de sua população, bem como se verificou qual o legado que será deixado para o DF após 2014.

Concluiu-se, portanto, que as cidades-sede da Copa de 2014 terão uma árdua tarefa pela frente, sobretudo, no tocante ao montante de investimentos, uma vez que o Brasil terá o desafio de mostrar ao mundo que está nascendo uma nova potência, que irá permear novos valores no mundo atual. Quanto ao objeto desse estudo, a Cidade de Brasília/ DF, afirma-se que esta terá grandes impactos em forma de benefícios a partir da Copa do Mundo. Portanto, a Copa de 2014 impulsionou diversas ações que têm cooperado para transformar o DF em um lugar melhor para seus habitantes e para os turistas interessados em desvendá-la. Brasília passa por uma notável transformação: na economia, investimentos em setores tão diversos quanto de serviços, imobiliário e tecnológico trouxeram volume inédito de recursos e determinaram número recorde de empregos. No segmento de lazer, novos hotéis estrelados, restaurantes de alto padrão e uma vida noturna pulsante estão ajudando Brasília a se tornar uma cidade cada vez mais cosmopolita.

Em síntese, pode-se dizer que não somente em Brasília, mas nas outras cidades-sede brasileiras, diversos setores serão beneficiados, causando impactos diretos e indiretos, que injetarão bilhões no consumo e produzirão o aumento da comercialização de produtos e serviços inerentes. A Copa de 2014 não apenas atingirá as grandes empresas nacionais e internacionais, porém de todos os portes e ramos de atividades, que, certamente, ajudarão a manter o vínculo entre o progresso social e o crescimento econômico no País.

## 6. RECOMENDAÇÕES

Recomenda-se outros estudos voltados à qualidade de vida da população brasiliense, além da necessária preocupação com o entorno do DF, lembrando que as cidades próximas serão trechos de atrações turísticas naturais para os turistas, uma vez que Brasília não conta com um significativo leque de atrações naturais.

Outra recomendação pertinente seria dar prosseguimento ao presente estudo em relação à questão do pós-Copa de 2014, que embora nesta dissertação tenha constatado um legado positivo com o torneio devido ao contingente de turistas – pois apenas em Brasília há uma previsão de 600 mil turistas para o evento, sendo que desses 200 mil seriam estrangeiros, e no resto do País uma média de 500 mil turistas estrangeiros, deveria haver uma preocupação com o aumento do turismo nas cidades-sedes depois do evento. Daí a seguinte questão: “Será que as cidades-sedes estão preparadas para receber esse novo contingente depois do evento?”.

Portanto, apesar dos investimentos, existe a grave questão da mobilidade urbana, e a dificuldade de se garantir tal mobilidade aos turistas após o evento. Tal realidade deveria ser pesquisada porque, em 2014, os turistas que estarão nos centros urbanos poderão ter dificuldades em conseguir chegar diretamente nos estádios, tendo que atravessar áreas urbanas em situação de mobilidade bastante deficiente. Deve-se lembrar de que, principalmente nos grandes centros, existe falta de prioridade física para o transporte público. Outro ponto gerador de problemas é a falta de planejamento urbano e regional. Devido a isso, as cidades crescem, na maioria das vezes, de maneira desordenada, fazendo com que o transporte seja ineficiente.

Além do mais, outra questão a ser investigada como objeto de futuro estudo seria a probabilidade de acontecer prejuízos futuros devido aos Estádios que poderão não ser utilizados no pós-torneio e acabarão se tornando os temidos “elefantes brancos”, ou seja, tal questão deverá ser estudada e este estudo deverá apresentar as soluções para pequeno, médio e longo prazo, para que não se perca os investimentos feitos para a realização do torneio do maior evento esportivo do mundo.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Fiscalização Financeira e Controle. **Subcomissão Permanente para Acompanhamento, Fiscalização e Controle dos Recursos Públicos destinados à Copa de 2014 e às Olimpíadas de 2016. Copa 2014: desafios e responsabilidades.** (Série ação parlamentar; 417). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 164p.

BRASÍLIA na copa. Disponível em: <<http://www.copa2014.df.gov.br/jogos-em-brasilia/5165-jogos-em-brasilia>> Acesso em: 21 abr. 2013.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FIFA. Federação Internacional de Futebol Associada. Disponível em: <http://pt.fifa.com>. Acesso em: 21 abr. 2013a.

\_\_\_\_\_. **Copa do Mundo de Futebol no Brasil 2014**. Disponível em: [pt.fifa.com/mm/document/tournament/.../fwc\\_pt\\_new\\_portuguese.pdf](http://pt.fifa.com/mm/document/tournament/.../fwc_pt_new_portuguese.pdf). Acesso em: 21 abr. 2013b. Folder.

LE MOS, R. **O emprego do policiamento ostensivo de trânsito e a mobilidade urbana durante a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014, em Belo Horizonte**. Monografia (Gestão em Segurança Pública). FAPEMIG. Academia de Polícia Militar de Minas Gerais e Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro. Belo Horizonte, 2011.

MELO, A. S. **Os impactos da Copa de 2014 no desenvolvimento social de Brasília**. TCC (Ciências Naturais). UnB – Universidade de Brasília, 2011. 22p.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Matriz de responsabilidade que entre si celebram os entes federativos abaixo nominados com o objetivo de viabilizar a execução das ações governamentais necessárias à realização da Copa das Confederações FIFA 2013 e da Copa do Mundo FIFA 2014**. Ministério do Esporte. 2010. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br>> Acesso em: 19 abr. 2013.

PINTO, J. C.; JUNQUEIRA, L.; VALENZUELA, C. **Impactos Socioeconômicos da Copa do Mundo 2014**. IV Congresso CONSAD de Gestão Pública. Brasília/DF. 25 a 27 de maio de 2011.

RIBEIRO, R. J. C. **Projeto Metropolização e Megaeventos: os impactos da Copa do Mundo 2014 e das Olimpíadas 2016**. Relatório Parcial Brasília – Abril de 2012. Observatório das Metrôpoles – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia. UnB – Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, A. A.; DÓRIA, D. D.; MORAIS, G. A.; PROTA, R. V. M.; MENDES, V. B.; LACERDA, A. C.; URSINE, B. L.; VAL, C. G.; SANTOS, C. M. F.; CUNHA, F. F. M.; AMARAL, P. H. S. **Fisioterapia Esportiva: Prevenção e Reabilitação de Lesões Esportivas em Atletas do América Futebol Clube**. In: 8º Encontro de extensão da UFMG, 3 a 8 de outubro de 2005. **Anais**. Belo Horizonte, 2005.

SILVA, R. F. **Copa do Mundo de 2014: A Política Externa Brasileira em Perspectiva**. Monografia

(Relações Internacionais). Universidade de Brasília (UnB). Brasília (DF), 2010. 58p.

SINDEPRESTEM. Sindicato das Empresas de Prestação de Serviços a Terceiros, Colocação e Administração de Mão de Obra e de Trabalho Temporário no Estado de São Paulo. **Copa do Mundo de Futebol: Impactos e Oportunidades Sobre os Serviços Especializados e o Trabalho Temporário.** Disponível em: [www.sindeprestem.com.br](http://www.sindeprestem.com.br). Acesso em: 12 ago. 2013.

VASCONCELLOS, D. W. **Esporte, Poder e Relações Internacionais.** Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

## 8. NOTA BIOGRÁFICA

### Ronaldo do Nascimento Carvalho

Graduado em Administração na Universidade Guarulhos – UnG, com especialização em Finanças e Gestão de Negócios no Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa IPEP, mestre em Administração pela Universidad Americana/PY e doutorando em Administração pela Universidad Americana/PY. Atualmente é Coordenador do Curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás, docente do curso de Administração da UEG – UnU Caldas Novas/GO.

Delegado do Conselho Regional de Goiás – CRA/GO



**ARTIGO**  
CONVIDADO

# A PRÁTICA DA EXTENSÃO RESTRITA À UNIVERSIDADE. EQUÍVOCO CONCEITUAL E COMPROMETIMENTO SOCIAL

Carlos Alberto do Amaral Estephano - [ [estephano@gmail.com](mailto:estephano@gmail.com) ]

**Resumo:** Uma das perspectivas da Extensão Universitária, como competência das instituições de ensino superior, é de, transcendendo à própria universidade, fazer chegar à sociedade a produção gerada no seu âmbito, através de um trabalho que podemos chamar de sinérgico, entre docentes e discentes. Num cenário de tantas desigualdades regionais e sociais hoje vigentes no Brasil, o presente artigo se propõe trazer uma reflexão acerca da ampliação das competências inerentes à Extensão como aplicáveis, também, ao estrato de alunos do ensino médio o que, queremos crer, poderia colaborar para o desenvolvimento de uma consciência mais ampla em relação aos preceitos básicos de uma sociedade mais justa e mais comprometida com a própria responsabilidade social.

**Palavras-chave:** educação - extensão - sociedade - universidade - responsabilidade social

**Resumem:** Uno de los puntos de vista de Extensión Universitaria, como la competencia de las instituciones de educación superior, se trasciende la propia universidad, para llegar a la producción científica generada dentro de su ámbito de aplicación, a la sociedad a través del trabajo que llamamos sinergia entre profesores y los estudiantes. En muchas de las desigualdades regionales y sociales que existen hoy en día en el escenario de Brasil, este artículo pretende aportar una reflexión sobre la ampliación de las facultades inherentes a la extensión como también aplicables al estrato de los estudiantes de secundaria lo que queremos creer, podrían colaborar para el desarrollo de una conciencia más amplia de los preceptos básicos de una sociedad más justa y más comprometida con la propia sociedad la responsabilidad social.

## 1. INTRODUÇÃO

A implantação e o desenvolvimento de projetos de Extensão Universitária é algo que além de viabilizar a ampliação do raio de ação institucional favorece a integração instituição-comunidade e a consolidação da função social dessa primeira, quando, através de seus atores sociais, passa a disponibilizar possíveis soluções para

problemas reais existentes em seu entorno ou no âmbito da sociedade.

O presente artigo se propõe a colocar para reflexão, sob diferentes conceitos e olhares, as razões para a não institucionalização da Extensão também ao nível do ensino médio, com o devido revestimento da importância de

que em diferentes instâncias o conhecimento de determinado assunto por certo mais se potencializa a partir da possibilidade de aplicação da essência do mesmo e de seus desdobramentos, ao que Edgard Morin define como ‘conhecimento pertinente’.

## 2. BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO

Em termos acadêmicos, o significado do termo “Extensão”, cuja prática no âmbito educacional é mundialmente exercida, pode mesmo ser compreendido como um elo entre a instituição de ensino e a sociedade, numa relação de construção e reconstrução de novos valores e de novos saberes. Vale lembrar que se trata, de certa forma, da figura do contrato social subjacentemente existente entre a instituição de ensino e a sociedade, onde ambas se relacionam num processo de retroalimentação, isto é, fornecendo subsídios uma à outra.

Em relação à questão histórica e temporal, a Extensão tem como uma de suas origens a experiência européia, mais especificamente ocorrida em Portugal, onde segundo ROCHA (2001), por iniciativa do Mosteiro de Alcobaça, no ano de 1.269, passa a ser adotado esse tipo de prática no intuito de fazer chegar a educação para além dos muros das escolas, as quais eram essencialmente de formação religiosa. Essa postura por parte de Portugal passa a representar a gênese das atividades de Extensão.

No Brasil, a prática da Extensão Universitária surge no século passado, ao final da primeira década, em 1909, através

do oferecimento de cursos livres pela Universidade Popular de São Paulo, por meio de algumas ações então denominadas de “lições públicas”. Passa a adquirir uma característica mais identificada com a filosofia maior da Extensão, como processo de ação bilateral que deve ser, quando no ano de 1926 a Escola de Agronomia e Veterinária de Viçosa – Minas Gerais inicia um programa de assistência e atendimento a agricultores e pecuaristas, que viria a transformar-se, em face dos resultados positivos do evento, em atividade sistemática ao longo de vários anos por meio da programação de uma semana destinada a tal finalidade.

A Extensão só viria, porém, a ser de fato institucionalizada no Brasil por intermédio da Reforma Universitária de 1968, através da Lei nº 5.540, num ano em que, em termos de Brasil, e repetindo Movimento nosso da década de quarenta em que os estudantes requeriam que “a universidade fosse configurada em forma de uma estrutura democrática, com autonomia política de docência, de administração e finanças” grandes manifestações estudantis se efetivaram. Tal Movimento nos remete, de certa forma, a uma nova versão do Movimento de Córdoba, ocorrido na Argentina no início do século passado, em 1918, em que os estudantes pleiteavam uma Universidade mais autônoma, com maior e mais efetiva participação da classe discente.

Segundo GURGEL (1986), o documento que emanou do Movimento de Córdoba propunha uma Extensão Universitária socialmente consistente e consolidadora da função (trans)formadora da Universidade, favorável à ampliação da atmosfera universitária

ao povo argentino e identificada – a Extensão Universitária – com os diferentes problemas nacionais então vigentes naquela nação, à época.

### 3. ALGUNS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EXTENSÃO

Devemos conceber que a Extensão deve ser sempre abordada como um instrumento favorável a integração da instituição com a sociedade, uma vez que sua aplicação mostra particularmente esta característica, com uma tendência crescente e em identidade com as mudanças no cenário social, ao que podemos fazer alusão a CARBONARI (2005, p. 24):

As instituições de ensino superior vêm cumprindo diferentes funções, em diferentes épocas, em diferentes países e regiões. A definição dessas funções dá-se pelas relações que são estabelecidas com as organizações governamentais e a sociedade civil. Os diferentes interesses do Estado, dos setores econômico-sociais, das comunidades e dos próprios membros da universidade fizeram com que as IEs mantivessem discussões e identidade.

Quando se trata da Extensão praticada por uma instituição de ensino pública, há de entendermos ainda que sua função social passa a ser dupla, vez que existe a figura da instituição de ensino e ainda a representação do Estado, pelo vínculo, quer seja federal, estadual ou municipal. Assim, o atendimento ao público externo através da instituição, obrigatoriamente deve superar o padrão de qualidade de ensino que reside na mera expectativa da sociedade.

Embora possamos compreender que

a educação no Brasil ainda guarde uma certa distância de alguns referenciais de qualidade internacional, não podemos perder de vista a urgente necessidade de serem construídas mentes sadias e convictas de suas importantes participações na sociedade e no mundo.

A esse respeito, DELORS (1999, p. 89) afirma que

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. (...) Desenvolver esta atitude de empatia na escola é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre adultos.

Daí surge a responsabilidade social das instituições de ensino, e, assim, faz surgir uma questão maior, qual seja a de suscitar o desenvolvimento do espírito crítico-investigativo dos atores sociais que integram o cenário acadêmico, seja de nível médio ou universitário, por muitas vezes tidos mesmo bem mais como objetos do que como sujeitos desse processo educativo, ao que podemos aludir FREIRE (1994, p.102):

Nada ou quase nada existe em nossa educação que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos 'achados' – o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo

contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua.

Importante ser compreendido que deverá ser através da pesquisa e da produção de conhecimento que a instituição de ensino terá oportunidade de retribuir à sociedade, pela via da Extensão, a condição de não utilizá-la apenas como objeto de estudo, mas também como instrumento vivo e como parceira, através de suas nuances e de seus protagonistas. Assim, saúde, qualidade de vida, segurança pública, política, economia, habitação, mobilidade, sustentabilidade e tantas outras variáveis passíveis de serem trabalhadas e aprofundadas no ambiente acadêmico apresentar-se-ão como extremamente úteis à sociedade, caracterizando-se como formas importantes da instituição de ensino retornar a esse estrato, parte do que dele, direta ou indiretamente, recebe e resultando na possibilidade de uma melhor condição de vida em termos globais.

É na direção desta socialização de informações que à Extensão, como agente viabilizador de novos conceitos, pesquisas e metodologias, devem ser acrescentadas outras importantes ferramentas atuais disponíveis. Esta questão deve mesmo ser vista como fundamental e como elemento integrador entre a escola e a sociedade, entendida a instituição não apenas limitada aos alunos e aos demais atores sociais que internamente a compõe, mas também a toda comunidade em seu entorno, conforme apregoa CARLSON e FRENTZEN (2002, p. 39)

É preciso diminuir a lacuna existente entre a cultura escolar e o mundo ao seu redor, aproximar a escola da vida, expandindo-a em direção à comunidade e tornando-a facilitadora das interações entre os atores humanos, biológicos e técnicos. Esse novo meio ecológico é composto pelas mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações. Para a criação dessa nova ecologia é importante que o professor encare os elementos do contexto em que vive o aluno e as incorpore no cotidiano da escola, criando, assim, um novo ambiente semelhante à vida, ao que o aprendiz encontrará nas atividades sociais, nos serviços e nas organizações.

#### **4. EXTENSÃO: POR QUE APENAS UNIVERSITÁRIA ?**

Ainda hoje quando se trata de uma abordagem sobre a Extensão e suas práticas, em geral encontramos algo imanente e limitado ao nível e ao ambiente universitário, o que acaba por lhe conferir um caráter restritivo. As atividades de Extensão, pelos princípios que a norteiam, e pela relevância social e acadêmica que a reveste, não devem, entretanto, sob a ótica do autor deste artigo, serem vistas apenas como o cumprimento de uma obrigação, o que impõe dizer que também não deva estar restrita ao termo 'universitária'.

Assim, resta claro que hoje a essência da filosofia da Extensão, pela sua importância educacional e pela relevância social, deve contrapor-se ao aspecto restritivo que já deveria ter sido superado no que se refere

ao nível educacional competente para o seu exercício, haja vista a existência de ações desenvolvidas por segmentos do Ensino Médio – especialmente dos cursos técnicos -, e até por organizações civis, alinhadas mesmo com a característica socialmente construtiva, e por vezes libertária, desta prática.

Conceber que com o passar dos tempos as características dos cursos e das instituições, em diferentes níveis, sofreram alterações é algo inequívoco, como também o é a dinâmica do mundo que influencia o processo educacional e induz a tais alterações. Neste cenário evolutivo, torna-se importante que o conhecimento adquirido pelo homem, e aí inclui-se também o estudante em seu processo de formação, seja em nível do ensino médio ou superior, esteja acadêmica e socialmente preparado para as adaptações que se apresentem, em decorrência, por exemplo, das novas realidades e arranjos urbanos, das novas técnicas e tecnologias e dos novos referenciais paradigmáticos das relações sociais que surjam.

Neste sentido, consideramos, com destacada importância, os referenciais de Paulo Freire em relação à importância da Extensão como processo educativo e transformador, exemplificada pela afirmação de que

(...) Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que,

quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando o seu pensar que nada sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE. 1996, p. 37)

Mas, e quando se trata então de uma instituição de ensino de nível médio ? As mudanças de paradigmas nas organizações nos mostram também que uma aproximação do usuário, meros cidadãos externos ao ambiente escolar, com o prestador de serviço – as instituições de ensino – vai apresentar-se como uma estratégia benéfica para ambos os lados, independente do grau de atuação da instituição de ensino.

Assim ocorre no foco dos cursos técnicos de nível médio, onde podemos mesmo afirmar que a participação dos estudantes em projetos de Extensão há de se apresentar como um avanço formativo que não se restringirá apenas às questões específicas tratadas no estudo das diferentes disciplinas ou áreas, mas há de possibilitar uma formação integral mais consistente e composta, de forma complementar, por novas realidades sociais e novos valores humanos e éticos que passarão a integrar, por certo, a conduta profissional e humana daqueles atores sociais envolvidos por toda a vida. Os eventos FEBRACE - Feira Brasileira de Ciências e Engenharia e MOSTRATEC – Mostra Brasileira de Ciência e Tecnologia, realizados anualmente, respectivamente em São Paulo e Novo Hamburgo – RS, são exemplos claros desse processo de aplicação da Extensão no ensino médio.

A título de exemplo complementar, entendemos que cabe referência a duas ações vindas à tona no início da década de sessenta do século passado e que se alinham com os princípios norteadores da Extensão: uma, a campanha “De pés no chão também se aprende a ler”, desencadeada em Natal - RN e tendo à frente o educador-extensionista Paulo Freire; a outra, originária de Recife - PE, denominada “Movimento de Cultura Popular”, também sem nenhuma vinculação universitária ou equivalente, tinha claramente objetivos ainda hoje harmoniosos com referenciais de ações de Extensão, conforme podemos atestar através de alguns desses objetivos, integrantes do Estatuto de tal Movimento, in CUNHA, (1987):

- Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- atender ao objetivo fundamental da educação, que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo;
- proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;
- colaborar para a melhoria do nível material do povo, através da educação especializada;
- formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.

## 5. A LDB E A EXTENSÃO, POR VEZES, SUBJACENTE

É num contexto de visão da figura da aprendizagem para o crescimento que vamos encontrar, ainda que não explicitamente, espaço e amparo no que propõe a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 3º, inciso XI, para a prática da Extensão em qualquer grau de ensino, quando estabelece ‘uma vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais’, e em cujo exercício vamos também encontrar espaço, político e filosófico para, segundo GARRAFA (1987, p.27)

(...) uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade...

Em relação à citação acima, e na perspectiva de ampliação da vigência efetiva do exercício da cidadania, há de se considerar a importância da redução dos índices de exclusão social cujo conceito, segundo GOLDSTEIN (2007), foi criado na França para designar o segmento da população à margem do desenvolvimento do país.

Neste sentido, adquirirá fundamental destaque e relevância que todo e qualquer processo de pesquisa com foco na posterior aplicação social, considere e valorize as realidades urbanas, as carências habitacionais e os conflitos sociais como campo de aplicação, conforme afirma GOLDSTEIN, op. cit

Pensar a pobreza e a exclusão social como fenômenos multidimensionais significa criar projetos e programas interdisciplinares que articulem iniciativas nas áreas da saúde, trabalho, educação e cultura (...) Significa ainda valorizar o protagonismo e a criatividade dos beneficiários das intervenções, oferecendo-lhes ferramentas para a inserção em circuitos econômicos e sociais formais. Pressupõe, por fim, levar em conta os laços familiares e valores comunitários do público-alvo.

Retomando a análise da LDB, quando o artigo 3º da mesma estabelece os princípios norteadores do Ensino, abrangendo, neste caso, todos os níveis, o faz através de onze incisos, dos quais dois, explicitamente, identificam-se com a presente questão central da Extensão. No inciso X, quando o dispositivo propõe a “valorização da experiência extra-escolar”, temos um caso em que tanto a Pesquisa quanto a Extensão apresentam-se sugestivamente presentes, porquanto se entenda a pesquisa, segundo DEMO (1993), como: “diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção”. Já a Extensão, se nos ativermos ao termo ‘extra-escolar’, conforme descrito na LDB, e se percorrermos no campo da cultura ocidental a linha do tempo histórico, talvez nos faça encontrar em Sócrates o

precursor de sua prática, quando fazendo da praça pública sua ‘sala de aula’ era lá que socializava, que estendia, pelo exercício da ironia e da maiêutica, o seu saber.

Ainda em relação ao já aludido artigo 3º, agora em seu inciso XI, proponente de uma “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” é nele que vamos encontrar espaço, político e filosófico, e agora mais patente, para uma prática de Extensão não restrita às universidades, se a considerarmos de fato, segundo GARRAFA (1987, p. 49) como,

(...)-uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular, terá como consequência a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade(...)

Promover e potencializar a realização de novos projetos, sempre com a participação de educandos e educadores, deve ser esta uma das formas mais legítimas de devolver à sociedade o que das instituições de ensino se espera, independente de seu grau de formação. Neste sentido, FREIRE (2001, p. 27-28 ), preconizava quando se referia a um processo de educação dialogizada que

(...)no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento que podemos extrair não é o de que deveria haver uma ampliação da prática e da oferta de ações extensionistas de forma aleatória, o que poderia facilitar até mesmo explorações políticas mas, ao contrário, reside em vinculá-las, no campo da educação, a instituições que apresentem propostas socialmente edificantes, independentemente de seus níveis de atuação.

Com efeito, teríamos uma Extensão, principalmente se não restrita ao âmbito universitário que, enquanto vetor social, cultural e político, mais se consolidaria como resultante desse processo, a que podemos chamar de sinérgico e que, se procurarmos no eixo filosófico o seu logus, por certo não o

encontraremos, posto que, mais importante do que a limitação de sua competência e o seu conceito, há de ser o seu *modus faciendi*, a função social de sua prática, que permita ter legítima e simultaneamente a sociedade como meio e como fim de suas ações.

A questão que se coloca, portanto, nos parece mais complexa do que ser a Extensão apenas uma competência universitária ou não. Parece mesmo existir um certo receio por parte de alguns dirigentes que visualizam a Extensão como 'subversiva' às tradições das instituições de ensino, e assim privilegiam os aspectos curriculares mais tradicionais como premissa maior da instituição, para que não envolvam os atores de seus processos educacionais em novas práticas (trans)formadoras, já que conforme anteriormente mencionado à Extensão cumpre a função de fortalecer o elo entre a instituição e a comunidade, não pertencendo filosoficamente tão somente aos objetivos institucionais, vez que carrega consigo um objetivo maior, qual seja o de aproximar esses dois elos sociais.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 90.922**, de 6 de fevereiro de 1985. Dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília / DF: MEC, 2000.

CARBONARI, Maria Elisa E; PEREIRA, Adriana C. **A Extensão Universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade**. Disponível em: < <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/207/205>>. Acesso em 12 jun. 2009.

CARLSSON, Ulla e FRENTZEN, Cecília Von. **A criança e a Mídia: Imagem, educação e participação**. Coletânea de textos (UNESCO), São Paulo / SP: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro / RJ: Jorge Zahar, 1987

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo / SP: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Os desafios modernos da educação**. Petrópolis / RJ. Vozes, 1993

ESTEPHANIO, Carlos. **Um estudo, sob o foco da Extensão, das ações institucionais do CEFET-RJ**. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro / RJ: CEFET-RJ, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro / RJ: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação ?** Rio de Janeiro / RJ: Paz e Terra, 2001.

GARRAFA, Volnei. **Extensão: do assistencialismo ao compromisso**. Brasília / DF: Revista Humanidades, 1987.

GOLDSTEIN, Ilana. **Responsabilidade Social. Das grandes corporações ao terceiro setor**. São Paulo: Ática, 2007.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação ?** São Paulo / SP: Cortez, 1986.

MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da escola e da sala de aula : o fazer e o compreender.** Porto Alegre / RS: Artes Médicas, 2005

ROCHA, R. M. Gurgel. **A Construção do Conceito de Extensão Universitária na America Latina.** In. FARIA, Doris Santos de (org). Construção Conceitual da Extensão na America Latina. Brasília / DF. Editora UNB. 2001.

RODRIGUES, Marilúcia de M. **A Extensão Universitária no contexto da Nova República: As Propostas Oficiais Dos Anos Oitenta.** Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/emextensao/article/viewFile/1659/1430>>. Acesso em 13 jun. 2009.

## 8. NOTA BIOGRÁFICA

### Carlos Alberto do Amaral Estephanio

Mestre em Tecnologia, com ênfase em Educação Tecnológica, pelo CEFET-RJ; Doutor em Ciências da Educação pela UNIVERSIDAD AMERICANA; Diretor Acadêmico do INSTITUTO IDEIA; Presidente da Associação Brasileira de Pós-Graduados no Mercosul.





**REVISÃO  
DA LITERATURA**

O livro *Moral Tribes (Tribos Morais)*, do pesquisador Joshua Greene, da Universidade de Harvard, vem provocando o pensamento sobre os dilemas éticos. Ele conjuga filosofia e neurociência em uma proposta ambiciosa para abordar os dilemas morais modernos, do aborto à distribuição de renda. Professor de psicologia da Universidade, tem se dedicado a pesquisar o modo como as decisões morais são processadas pela mente humana. Com formação acadêmica também na área da Filosofia, em uma das suas pesquisas, utilizou e registro por meio da Ressonância Magnética (RM), para observar as atividades cerebrais, com formulações bem mais abstratas sobre a origem do pensamento ético. O resultado dessa ambiciosa abordagem está em seu livro acessível mas poderoso, ainda sem tradução para o português. Greene busca uma maneira não paralisante de resolver dilemas morais atuais que a filosofia não pode solucionar sozinha: “Pode-se ler toda a obra de Aristóteles e não vai estar lá a resposta eticamente satisfatória sobre se o aborto é certo ou errado”.

Como nosso cérebro toma decisões morais?

Basicamente, temos duas maneiras de pensar, segundo Daniel Kahneman (teórico do comportamento financeiro e Nobel de Economia 2002), chamou de pensamento rápido, constituído de intuições e respostas automáticas, e lento, que é a tentativa de refletir detidamente sobre determinada situação e talvez recorrer a uma regra ou um princípio que lhe seja aplicável. Isso ocorre não apenas nas decisões morais: se as opções para um lanche são uma fatia de fruta ou um pedaço de bolo de chocolate, a escolha automática vai tender para o bolo, mas a resposta lenta será algo como “preciso perder peso e então vou comer a fruta”. No campo moral, há um dilema filosófico conhecido, o do bonde, que lustra esses modos distintos de pensar.

No dilema, temos dois cenários hipotéticos. No primeiro, um bonde urbano desgovernado vai atropelar e matar cinco trabalhadores que estão mais adiante, nos trilhos, e você pode, com a mão na alavanca, desviar a composição para um trilho onde há apenas um trabalhador. A alavanca deve ser acionada? A maioria das pessoas responde que a decisão correta é minimizar o dano e acionar a alavanca.

No segundo cenário, não há alavanca. O único modo de parar o bonde é empurrando sobre os trilhos uma pessoa que leva nas costas uma enorme mochila. Ela vai morrer, mas o choque vai frear o bonde.

Neste cenário, temos que aceitar que você seria leve demais para se atirar e parar a composição. As pessoas tendem a dizer que não seria admissível empurrar a pessoa com a mochila para, assim, salvar as outras cinco.

Por que a resposta muda de um cenário para outro? Por que sacrificar um para salvar cinco é aceitável no primeiro caso e não no segundo?

O mapeamento cerebral de pessoas enquanto respondiam a esses dilemas, mostra que, embora ambos os casos sejam racionalmente equivalentes, o fator emocional torna o segundo inaceitável. A área do cérebro em que os sinais emocionais são organizados é o córtex pré-frontal ventromedial. Pessoas acidentadas com danos severos nesta área do cérebro, não tem reação emocional. Elas usam apenas a razão e dão a mesma resposta aos dois cenários: mate um e salve cinco.

Em seu livro ele conjectura sobre a pergunta se a emoção está sempre em oposição à razão, nas decisões morais?

Ele diz que faz todo o sentido que utilizemos as intuições, ou seja, as emoções, no dia a dia, pois essas reações foram condicionadas, seja pela evolução biológica do ser humano, seja pelo aprendizado, seja pela cultura ou pela experiência. Para nos dar a resposta correta na maior parte do tempo. Mas essas mesmas reações emotivas também podem nos conduzir ao erro, sobretudo quando lidamos com dilemas éticos.

O livro do Prof. Greene, abre um vasto campo para reflexões, e vem bem de encontro, as questões que abordamos na disciplina de Bioética, em nossa atividade no stricto sensu.

Ricardo De Bonis, PhD, MBA, DDS  
Prof. de Saúde e Bioética  
Univ. Americana e Univ. Iberoamericana





**BIBLIOTECÁRIO**

## **DICAS PARA ESCREVER O RESUMO DE SEU TRABALHO**

Um resumo deve informar a essência do projeto de maneira resumida, mas completa (com um tamanho de aproximadamente 300 palavras ou de acordo com as normas do texto). Os juízes e o público devem ter uma ideia razoavelmente clara do estudo após ter lido o resumo. Basicamente deve-se colocar informações referentes a finalidade da pesquisa, procedimentos usados, observações e dados coletados, resultados obtidos e conclusões do estudo. Os detalhes, as discussões e os gráficos não devem ser incluídos no resumo.

Informações essenciais para conter no resumo;

### **FINALIDADE DO ESTUDO**

- Uma indicação introdutória da razão para investigar o tópico do projeto.
- Uma indicação do problema e/ou hipótese que está sendo estudada.

### **PROCEDIMENTOS USADOS**

- Um resumo dos pontos chaves e uma vista geral de como a investigação foi conduzida.
- Um resumo sem muitos detalhes sobre os materiais usados.

### **OBSERVAÇÕES/COLETA DE DADOS/RESULTADOS**

- Esta seção deve fornecer os resultados principais que conduzem diretamente às conclusões que você extraiu.
- Não deve dar demasiado muitos detalhes sobre os resultados nem incluir tabelas ou gráficos.

### **CONCLUSÕES**

- As conclusões da investigação e possíveis indicações para aplicação e extensão da investigação.

Segue uma dica (exemplo) para escrever o resumo, veja a ilustração, com os trechos devidamente coloridos:

- (finalidade da experiência)
- (procedimentos usados)
- (Observações/Dados/Resultados)
- (Conclusões)

Exemplo;

A urbanização e exploração dos recursos naturais de maneira mal planejada vêm causando sérios impactos ambientais. Grandes derrubadas de áreas verdes podem incorrer na extinção de espécies de animais e plantas ainda não estudadas, além de causar desequilíbrios ambientais que podem atingir grandes extensões em torno das áreas derrubadas. Desenvolvemos um estudo do impacto da derrubada da floresta nativa e aterramento da área onde agora fica localizado o campus básico da UFPA sobre a biodiversidade da fauna de invertebrados do solo. Nossa hipótese é que o aterramento diminui drasticamente a biodiversidade dos invertebrados do solo. Mediante o uso de armadilhas para captura de invertebrados (Armando e Araújo, 1988), coletamos espécimes em diferentes locais do campus (bosques aterrados e bosques não aterrados). Depois de identificar e catalogar os espécimes de acordo com sua classificação taxonômica, procuramos fazer comparações da quantidade de variedades de espécimes coletadas em diferentes locais dentro do campus da UFPA, por meio de gráficos comparativos. Após a análise dos resultados, encontramos grandes diferenças na abundância e distribuição entre as ordens nas áreas estudadas.

Isso indica que, com o aterramento do bosque, a fauna de invertebrados do local foi seriamente alterada. Apesar deste estudo ter um caráter de investigação preliminar, uma vez que se faz necessária a coleta e análise de um número maior de amostras para que se tenha uma maior representatividade da fauna nos dois ambientes estudados, já serve de alerta sobre os potenciais perigos de aterramento de grandes áreas de mata virgem, sem a realização de estudos sobre a biodiversidade existente nos locais a serem utilizados para grandes construções humanas.





**NORMAS  
PARA PUBLICAÇÃO**

## **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA IDEÁRIO**

Nenhum autor poderá conceder visibilidade prévia às contribuições enviadas a Editoria da Revista, que deverão ser, dessa forma, inéditas.

A extensão mínima e máxima dos artigos da REVISTA IDEÁRIO será assim considerada:

- Artigo monográfico (pesquisa): 5.000 a 7.000 palavras
- Monografia sobre um tema conceitual/teórico: máximo de 3.000 palavras
- Resenha de livros/obra literária ou lingüística: máximo de 1000 palavras

A redação dos textos deverá ser feita em português, de acordo com a ortografia vigente. Serão recebidas também produções em espanhol.

Os trabalhos deverão ser digitados em Word for Windows versão 2007 ou superior. Fonte: Bookman Old Style, 11 pts. O espaçamento entre linhas será de 1,5.

Deverá ser respeitada a margem esquerda e superior de 3 cm. e a margem direita e inferior de 2cm.

As Tabelas, Quadros e Figuras poderão ser apresentados ao final do trabalho digitado.

As figuras deverão ser encaminhadas em extensão JPEG ou TIF, com resolução mínima de 300 dpi.

Aplica-se, no que couber, outras normas da ABNT, em especial as Normas: NBR 6022 - NBR 6023 - NBR 6024 - NBR 6028 - NBR 10520 - NBR 10719.

## **ESTRUTURA DOS TRABALHOS**

- Título do Trabalho.
- Nome (s) do (s) autor (es) e referência à especialidade, função e instituição a que pertence(m).
- Resumos: devem ser escritos em português e também em espanhol (não serão aceitos traduções tipo Google). Não deve exceder a 150 palavras. Deve conter sinteticamente o que foi feito, os resultados e as conclusões.
- Desenvolvimento.
- Referências Bibliográficas: Deverá conter no máximo 25 referências bibliográficas.

- Os trabalhos deverão conter uma FOLHA DE ROSTO com título do trabalho, seguido de autoria identificada: nome(s) do(s) autor (es) e endereço (s) eletrônico (s). Anexo ao artigo, uma breve nota biográfica (máximo 500 caracteres), incluindo instituição a que pertence, endereço completo, titulação e atividade profissional de cada autor.

## **ENCAMINHAMENTO DOS TRABALHOS**

Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço: **revistaideario@ideiaeduc.com.br**.

# ABPÓS MERCOSUL

Associação Brasileira de  
Pós-Graduados no Mercosul

A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PÓS-GRADUADOS NO MERCOSUL - ABPÓS MERCOSUL, é um entidade civil de caráter não lucrativo, com sede no Rio de Janeiro, e tem como objetivos precípuos colaborar para a consolidação dos cursos de pós-graduação ministrados no MERCOSUL; para a admissão, no Brasil, de forma automática dos títulos de pós-graduação emitidos em outros países do Mercosul; para a consolidação do intercambio cultural e educacional dos países do Mercosul; para a apresentação da qualidade de tais cursos; para a defesa dos direitos de seus associados, colaborando para a garantia dos direitos pessoais e profissionais, para o convívio fraterno e a solidariedade mútua no ambito academico, profissional e social.

Seja um  
associado  
e abrace a  
nossa causa.

## ➤ QUEM DEVE SE ASSOCIAR:

Mestres, Doutores, Mestrandos, Doutorandos,  
Dirigentes de Universidades do MERCOSUL,  
Docentes e demais simpatizantes do Programa  
Mercosul de Pós-Graduação.

[www.abposmercosul.com.br](http://www.abposmercosul.com.br)

E-mail: [secretaria@abposmercosul.com.br](mailto:secretaria@abposmercosul.com.br)

Tel.: 55 (21) 3173.9334

CEP: 20.270-971



