

## EDUCAÇÃO INFANTIL

Falta de profissionalismo, desrespeito e constrangimentos marcam a docência nessa primeira fase da educação básica

17

## EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desafios e potencialidades da internacionalização acadêmica e seus reflexos na qualidade da educação

29

## ESCOLA SEM PARTIDO

Projeto tenta restringir a autonomia ao propor uma visão empresarial sobre os processos pedagógicos

12

## PREVIDÊNCIA

A estrutura da Previdência, que sempre foi integrada ao orçamento da seguridade social e por isso tem as suas receitas drenadas, não é protagonista da crise como querem fazer crer aqueles que apoiam a reforma proposta pelo governo

4

# REVISTA **textual**

OUTUBRO 2016 | VOL 2 | Nº 24

ISSN 1677-9126

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL • SINPRO/RS

## O difícil caminho da inclusão escolar

O papel dos professores e das instituições de ensino e as diferenças entre práticas de inclusão de alunos com deficiência e a efetivação de um sistema educacional inclusivo | 22



## Textual / Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

v. 2, n. 24 (outubro/2016). – Porto Alegre: Sinpro/RS, 2016.

v.: 22x26 cm

Semestral

ISSN 1677-9126

11. Educação-periódicos 2. Ensino privado-periódicos I.

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CDU: 37(05)

Bibliotecária responsável: Melissa Martins CRB10/1380

Indexada ao CIBEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**SINPRO/RS**  
*Sindicato Cidadão*

**Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul**

**Fundado em maio de 1938**, o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS – foi o primeiro sindicato de professores do Estado. Pioneiro em adotar o conceito Sindicato Cidadão, no início dos anos 90 passou a atuar sob o trinômio Luta, Serviço e Cidadania. No mesmo período, adotou o Sistema de Direção Colegiada. O Sinpro/RS representa mais de 30 mil professores do ensino privado gaúcho, atuantes em 2 mil instituições de ensino.

Entre as principais conquistas, estão: piso salarial, adicional por tempo de serviço, adicional por aprimoramento acadêmico, pagamento de horas extras, plano de saúde e estabilidade do aposentando – cláusulas normatizadas anualmente pela Convenção Coletiva de Trabalho. Além de apoiar diversas iniciativas culturais, o Sinpro/RS também se destaca pela publicação do jornal Extra Classe (34 prêmios de jornalismo); pelo portal [www.sinprors.org.br](http://www.sinprors.org.br); pelo Prêmio Educação RS; pelo Núcleo de Planos de Carreira (NPC); pelo Núcleo de Apoio ao Professor Contra a Violência (NAP); e pela Revista Textual.

**Direção Colegiada Estadual** | Amarildo Pedro Cenci, Glória Celeste Pires Bittencourt, Cecília Maria Martins Farias, Cássio Filipe Galvão Bessa, Marcos Júlio Fuhr, Sani Belfer Cardon, Celso Floriano Stefanoski, Erlon Veronez Schuler, Luciano Barcellos Guedes, Suzana de Paula Rosa, Angelo Estevão Prando, Flávio Miguel Henn, Maria Lúcia Iserhard Schlittler, Margot Johanna Capela Andras – **CONSELHO FISCAL** | **Titulares:** Rejani Maria Friedrich, Adriana Leal Abreu, Jairo Luiz Cândido – **Suplentes:** Valquíria Nunes de Oliveira, Carlos Ricardo Pires Rossa, Soraia Girardi Bauermann – **REGIONAL BAGÉ** | Cármen Regina Schmidt

Barbosa, Leandro Figueiredo Feijó, Maria Aurora Silva Vianna da Silva – **REGIONAL BENTO GONÇALVES** | Cristina Elisa Gehlen Zorzanello, Magda Maria Colao, Ivânia de Brito Costanzi – **REGIONAL ERECHIM** | Lenison Maroso – **REGIONAL LAJEADO** | Justina Inês Faccini Lied, Cristiane Feltraco Navarro – **REGIONAL PASSO FUNDO** | Cláudia Freires da Silva, Fabiane Dalmolin, Laercio Villa e Jean Mauro Menuzzi – **REGIONAL PELOTAS** | Luiz Otávio Pinhatti, Cristiane Marryam de Matos Quiumento, Marcos Kammer – **REGIONAL RIO GRANDE** | Ivo Lamar de Souza Mota, Denise Cruz Freitas – **REGIONAL SANTA CRUZ DO**

**SUL** | João Batista Gomes, Susana Margarita Speroni, Elizani Kaizer, Maurício Mallmann Prates – **REGIONAL SANTA MARIA** | Maria Lúcia Coelho Corrêa, Rafael Batista Obetina – **REGIONAL SANTA ROSA** | Naima Marmitt Wadi, Carla Simone Sperling, Júlio Andreazza – **REGIONAL SANTO ÂNGELO** | Cirilo José Dalla Costa, Isadora Wayhs Cadore Virgolin, Sandra Balbé de Freitas – **REGIONAL SÃO LEOPOLDO** | Enécio da Silva, Otávio Afonso Forneck, Luiz Afonso Montini, Rodrigo Perla Martins, Neuri José Silver – **REGIONAL URUGUAIANA** | Volney Oliveira Tavares, Sandra Cristina Vargas dos Santos Pereira

## expediente

A **Revista Textual** é uma publicação do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS. Avenida João Pessoa, 919 – Porto Alegre / RS – CEP 90.040-000. Fones: (51) 4009.2900 – (51) 4009.2980. [www.sinprors.org.br/textual](http://www.sinprors.org.br/textual) – [textual@sinprors.org.br](mailto:textual@sinprors.org.br). **Impressão** | Gráfica Pallottí. **Tiragem** | 4 mil exemplares. **Coordenação Geral** | Valéria Ochoa | [valeria.ochoa@sinprors.org.br](mailto:valeria.ochoa@sinprors.org.br). **Edição Executiva** | Gilson Camargo | [gilson.camargo@sinprors.org.br](mailto:gilson.camargo@sinprors.org.br). **Conselho Editorial** | Cármen Barbosa, Erlon Veronez Schuler, Isadora Cadore Virgolin, Jairo Luiz Cândido, Marcos Fuhr, Rodrigo Perla Martins e Susana Margarita Speroni. **Revisão** | Patrícia Aragão. **Fotografia** | Igor Sperotto e arquivo de imagens do Sinpro/RS. **Capa** | Foto de Igor Sperotto – Sinpro/RS. **Projeto Gráfico, Edição Gráfica e Editoração** | Rogério Nolasco Souza.

Os artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

# sumário



## capa

Da inclusão escolar  
ao sistema educacional  
inclusivo 22

## ensaios

Democracia e Previdência  
Social no Brasil 4

O sentido do atual caos mundial 35

## artigos | o professor e o mundo da escola

Desrespeito e constrangimentos  
ainda marcam docência na  
educação infantil 17

## artigos | dinâmica do meio educacional

Abordagem crítica sobre  
o movimento Escola sem Partido 12

Internacionalização acadêmica:  
desafios e potencialidades 29

Há uma transformação profunda  
em marcha, e seus efeitos  
agregadores e desagregadores  
se manifestam simultaneamente.

# editorial

## Hiperindividualismo, golpes e inclusão

Uma leitura atenta dos acontecimentos mundiais neste conturbado início de século 21 permite vislumbrar, para além da desigualdade crescente, do hiperindividualismo e do caos, fenômenos universais como o avanço da alfabetização e da inclusão social.

No ensaio *O sentido atual do caos mundial*, uma análise sobre instabilidade, militarização, guerras civis, atentados, golpes de estado, avanço da direita, fragmentação de blocos de integração, xenofobia, fenômenos que colocam em cheque as promessas do século, dando lugar a um cenário catastrófico. Porém, a realidade histórica tem duas faces.

Um dos mitos construídos em torno da reforma da Previdência, com ampla difusão nos meios de comunicação e acadêmicos, afirma que grande parte dos males do país decorre do desequilíbrio das contas públicas e, particularmente, do chamado “deficit da Previdência”. O ensaio demonstra que a estrutura de financiamento da Previdência não é protagonista da crise. Ao contrário, integrada ao orçamento da seguridade social, sistematicamente, sofreu com a drenagem de suas receitas.

Na editoria *O professor e o mundo da escola*, a história e a realidade da educação inclusiva, tema em destaque na capa desta edição. O artigo *Da inclusão escolar ao sistema educacional inclusivo* avalia a responsabilidade das instituições de ensino privado e o papel dos professores. A falta de reconhecimento profissional dos docentes da educação infantil, etapa do ensino historicamente marcada por irregularidades contratuais e relações de trabalho inadequadas, é o tema do artigo *Desrespeito e constrangimentos ainda marcam docência na educação infantil*.

Em *Dinâmica do meio educacional*, os desafios e as potencialidades da internacionalização acadêmica adotada por instituições de ensino superior do país e os reflexos na qualidade da educação. Completa a edição o artigo *Abordagem crítica sobre o movimento escola sem partido*, que propõe uma crítica sobre um movimento que impõe uma visão empresarial sobre os processos pedagógicos.



## ensaio

**Denis Maracci Gimenez**<sup>1</sup>  
Professor do Instituto de Economia  
da Unicamp e Diretor do Centro de  
Estudos Sindicais e de Economia  
do Trabalho (CESIT/IE/Unicamp).

Por que a reforma da Previdência  
virou tema tão recorrente, justo  
em um momento de grave  
ruptura institucional no país?

# Democracia e Previdência Social no Brasil

**Palavras-chave:** seguridade, INSS, aposentadorias, direitos sociais, trabalhadores, sociedade.

## Resumo

O debate nacional, com expressiva difusão nos meios de comunicação e acadêmicos, afirma de maneira peremptória que grande parte dos males do país decorre do desequilíbrio das contas públicas e, particularmente, do chamado “*deficit* da previdência”. No presente ensaio, demonstramos que a estrutura de financiamento da previdência, responsabilizada por parte importante dos males do Brasil, não é protagonista da crise, muito ao contrário, integrada ao orçamento da seguridade social, sistematicamente, sofreu com a drenagem de suas receitas.

Em melhores tempos do semanário mais importante da Editora Abril, a Revista *Veja* trouxe em sua edição nº 172 de 22 de dezembro de 1971 uma reportagem de capa intitulada “INPS e Assistência Médica: deve haver uma saída”. Tendo na chefia de redação o jornalista Mino Carta, naqueles “anos de chumbo”, a revista deu visibilidade para um dos temas mais caros à efetivação dos direitos de cidadania nas democracias ocidentais: a proteção social e o sistema previdenciário.

O competente trabalho jornalístico, que mobilizou mais de 40 profissionais em 15 estados da federação, cujo texto final fora redigido por Dirceu Brisola, ouviu quase todos os superintendentes regionais

do antigo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), representantes de entidades e grupos ligados à assistência médica e o então ministro do Trabalho e Previdência Social, Júlio Barata.

Voltada para os problemas e as dificuldades da proteção social e previdenciária no Brasil naquele início da década de 1970, a reportagem parte de um diagnóstico detalhado da situação do INPS. Nascido em 1966, da unificação dos antigos Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs), mais o Serviço de Assistência Médica Domiciliar e de Urgência (SAMDU), o INPS passou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 1967, atendendo brasileiros que não continuariam trabalhando, por estarem idosos, inválidos



dos ou porque já haviam completado 30 anos de serviço. Também respondia ao compromisso de pagar uma pensão aos dependentes em caso de morte do segurado, auxiliar segurados presos, doentes e em caso de nascimento de filhos. Com orçamento quase igual ao do estado de São Paulo, em meados de 1971, estimava-se que mais de 37 milhões de pessoas entre beneficiários e dependentes (ativos e inativos) estavam segurados pelo Instituto, o equivalente a mais de 40% da população brasileira total e 70% da população urbana.

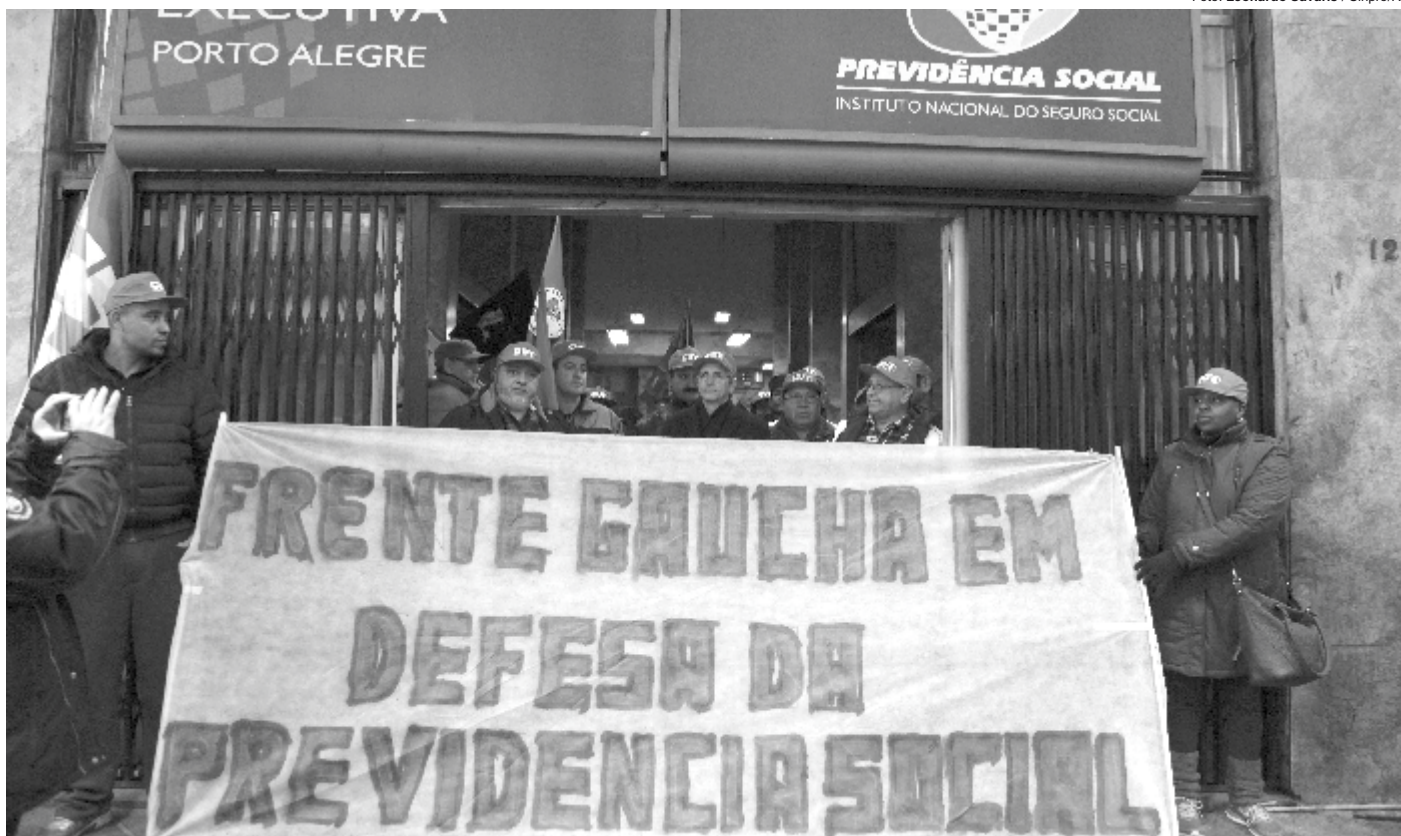
Esse “gigante mal-amado”, como definido no início da reportagem, sofria duras críticas da imprensa e da coletividade, principalmente por conta do precário atendimento por parte dos funcionários, das filas exageradas, da insuficiência do número de médicos e de seus atrasos e do desleixo no tratamento dos doentes e segurados. Ademais, reclamava o próprio ministro Júlio Barata da inadequada conduta ética da rede privada conveniada de atendimento, que absorvia 25% do

orçamento o INPS que, por sua vez, respondia por 90% da renda dos hospitais brasileiros. Por outro lado, como bem demonstrado na reportagem, apesar de todas as suas deficiências, o INPS era considerado muito importante e útil por seus contribuintes. “Nas filas, nas salas de espera sempre lotadas dos consultórios, nos guichês dos postos de benefício, o Instituto é tenazmente defendido pela maioria das pessoas que realmente sofrem com suas falhas”.<sup>2</sup>

De toda forma, como explicitamente traz a reportagem naqueles duros anos do governo Médici, não restavam dúvidas acerca da necessidade de melhorar a proteção social e previdenciária dos brasileiros. Em outros termos, a então linha editorial do semanário expunha à opinião pública que, para os “espíritos democráticos”, permanecia viva a aspiração da consagração dos direitos de cidadania historicamente negados à esmagadora maioria dos brasileiros. Por isso, de forma peremptória afirmara: “deve haver uma saída”.

Em meio ao processo de redemocratização do país na década de 1980, as forças sociais em conflito foram produzindo uma saída que, em linhas gerais, tinha por ambição resgatar a então chamada “dívida social” e aproximar a sociedade brasileira das realizações civilizatórias das democracias avançadas. Um dos maiores manifestos reformadores naquele momento foi, sem dúvida, o documento “Esperança e Mudança: uma proposta de governo para o Brasil”, publicado em outubro de 1982 pelo PMDB que, de maneira ampla, sob o comando do Dr. Ulisses Guimarães, arrolava um conjunto de reformas econômicas, sociais e políticas para o país.<sup>3</sup>

Foto: Leonardo Savaris / Sinpro/RS



A lógica reformista do “Esperança e Mudança”, crítica ao regime militar, traz uma característica essencial: aproximar crescimento econômico e desenvolvimento social. Na verdade, a compreensão exposta no documento se traduz numa estratégia de desenvolvimento social que somente seria viabilizada sob novas diretrizes para a política econômica. Ao mesmo tempo, novas diretrizes para a política econômica só fariam sentido se incorporassem uma ampla estratégia de desenvolvimento social.

De alguma maneira, o “Esperança e Mudança” é uma síntese das pretensões progressistas de reformas na *démarche* da abertura. As linhas gerais de suas formulações serão vistas em vários documentos oficiais durante o governo da Nova República, nos documentos da Secretaria de Planejamento da Presidência da República (Seplan/PR), responsável pelos Planos de Desenvolvimento Econômico e Social, nas argumentações em torno da criação do seguro-desemprego em 1986, nas formulações que levaram à criação de um Sistema Único de Saúde, bandeira do movimento sanitaria desde os anos 70, e na organização de um novo sistema previdenciário.

Sem dúvida, a consagração de parte da agenda de reformas progressistas ficou inscrita na Carta Magna de 1988. A “Constituição Cidadã”, assim denominada pelo Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Deputado Ulisses Guimarães, foi o ponto máximo dos anseios reformadores dos anos 80. Afimara o Dr. Ulisses, em seu discurso por ocasião da promulgação da Carta em outubro de 1988, que

“o homem é o problema da sociedade brasileira: sem salário, analfabeto, sem saúde, sem casa, portanto sem cidadania. A Constituição luta contra os bolsões de miséria que envergonham o País [...] Cidadão é o que ganha, come, sabe, mora, pode se curar. A Constituição nasce do parto da profunda crise que abala as instituições e convulsiona a sociedade”.<sup>4</sup>

O espírito da nova Carta está exposto já em seu Título II, sobre os Direitos e Garantias Fundamentais, em que estão inscritos os Direitos Sociais (arts. 6º a 11). É consagrado um conjunto de direitos sociais relativos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à Previdência Social, à proteção da maternidade e da infância, à assistência aos desamparados (art. 6º). No tocante ao trabalho, o art. 7º prevê que são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, a relação de emprego protegida contra a despedida arbitrária ou sem justa causa, prevendo indenização compensatória. Reafirma o seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário (criado em 1986); o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), um salário mínimo fixado em lei, nacional, capaz de atender às necessidades básicas do trabalhador e de sua família com moradia, alimentação, lazer, educação, saúde, vestuário, higiene, transporte, previdência, com reajustes periódicos que preservem o seu poder aquisitivo; a irredutibilidade e a proteção dos salários, constituindo crime sua retenção dolosa; o repouso semanal remunerado; a parti-

cipação nos lucros ou resultados, desvinculada da remuneração, entre outros direitos trabalhistas construídos desde a “Era Vargas”. A nova Carta ainda garantiu a livre associação profissional ou sindical (art. 8º), o direito de greve (art. 9º) e a participação dos trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais ou beneficiários fossem objetos de discussão ou deliberação (art. 10).

## Organização

O Título VIII – Da Ordem Social – é emblemático no que se refere ao espírito da Nova Carta. Em sua disposição geral (art. 193), afirma a ordem social fundada no trabalho, com o objetivo do bem-estar e da justiça social. Dando os contornos concretos à sua disposição geral, a Constituição estrutura a seguridade social, com orçamento próprio, compreendida como um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinada a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social (art. 194). Nesse sentido, a organização da seguridade social brasileira, responde aos seguintes objetivos:

Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS





- I. universalidade da cobertura e do atendimento
- II. uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações rurais e urbanas;
- III. seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços;
- IV. irredutibilidade do valor dos benefícios;
- V. equidade na forma de participação do custeio;
- VI. diversidade da base de financiamento;
- VII. caráter democrático e descentralizado da administração.

A Constituição estabelece que o financiamento dos gastos da seguridade social será feito por toda a sociedade, de forma direta e indireta, mediante recursos provenientes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das contribuições sociais, devendo seu orçamento próprio ser elaborado de forma integrada pelos órgãos responsáveis pela saúde, Previdência Social e assistência social, tendo em vista as metas e prioridades estabelecidas na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).<sup>5</sup>



Como parte da seguridade social, a saúde é afirmada como um direito de todos e dever do Estado. A nova Carta consagra a universalidade e a equidade na promoção de ações e acesso a serviços oferecidos, assim como a constituição de um Sistema Único de Saúde (SUS), financiado com os recursos da Seguridade Social, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, além de outras fontes (art. 198).

A Previdência Social, também integrante da Seguridade Social, passou a ser organizada sob a forma de Regime Geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória (art. 201). A ela caberia a cobertura de eventos como doenças, acidentes, invalidez, morte e idade avançada. Também a proteção à maternidade, ao trabalhador em situação de desemprego involuntário, aos dependentes do segurado de baixa renda e a garantia de pensão por morte do segurado, homem ou mulher, ao cônjuge ou companheiro e dependentes. Com efeito, a Carta consagrou o direito à aposentadoria no Regime Geral para homens com 35 anos de serviço e mulheres com 30 anos, ou idade de 65 e 60 anos, respectivamente, reduzido em cinco anos o limite para trabalhadores rurais de ambos os sexos, para os que exerçam atividades em regime de economia familiar (produtor rural, garimpeiro e pescador artesanal), além de professores que comprovem dedicação exclusiva ao magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio (art. 201, § 7º). Cabe ressaltar, ainda, que a Constituição passou a garantir não somente o reajustamento do valor dos benefícios, para preservar-lhes, em caráter permanente, o valor real (art. 201, § 4º), como que nenhum benefício poderia ser inferior ao salário mínimo nacional vigente (art. 201, § 2º).

### **Solidário, universal e equânime**

Também a Assistência Social integra a seguridade social brasileira conforme previsto no art. 203 da Constituição da República. A ela compete prestar assistência a quem necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, tendo por objetivos a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; o amparo a crianças e adolescentes carentes; a promoção da integração ao mercado de trabalho; a habilitação e reabilitação de pessoas portadoras de deficiência; a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa deficiente e ao idoso que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção ou tê-la da família. O texto constitucional prevê que as ações no campo da Assistência Social serão amparadas pelos recursos do Orçamento da Seguridade social, além de outras fontes afins (art. 204). Para além das diretrizes da Seguridade social, a Constituição consagra a educação como direito universal e dever do Estado, suas bases de financiamento, suas prioridades; garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e prevê o incentivo à cultura e o acesso às fontes da cultura nacional (art. 215).

Não é ponto de divergência o caráter solidário, universalista e equânime do texto constitucional promulgado em outubro de 1988. Em



um país dos mais injustos do mundo, ele é um baluarte da luta contra a miséria, a desigualdade, a injustiça social, representando o sentimento do “resgate da dívida social” que toma conta das forças democráticas no momento da abertura do regime militar. É uma das expressões mais evidentes da saída encontrada pela sociedade brasileira diante de seus desafios de integração e efetiva democratização.

Todavia, desde sua promulgação e já dentro do Congresso Nacional Constituinte, as pressões contrárias ao reformismo democrático inscrito na Constituição foram muito fortes. A reforma constitucional prevista para 1993 e abortada em meio ao processo de impedimento do presidente Fernando Collor seria a primeira grande oportunidade para o retrocesso.

A partir da estabilização em 1994, sem a possibilidade de uma reforma estrutural conservadora mais ampla, o espaço de conflito, por excelência, passou a ser o orçamento público. De forma concreta, ainda na década de 1990, sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ganhou centralidade a discussão sobre o chamado “ajuste fiscal”, tendo por elemento central os problemas oriundos da dimensão e rigidez do orçamento da seguridade social. Consolidou-se o consenso em torno da necessidade de desvinculação de receitas da União, da contenção dos gastos correntes, particularmente dos gastos sociais para que o país não se tornasse ingovernável. No centro de tal consenso, a reforma da Previdência Social, considerada desde o final do século XX como a “mãe de todas as reformas”.<sup>6</sup>

Sob tal ímpeto reformador e sempre no sentido de restringir o acesso e conter gastos, assistiu-se a várias rodadas de reformas no sistema previdenciário brasileiro. Desde a Emenda Constitucional nº 20/98, instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso, o sistema previdenciário brasileiro passou a ter uma regra de “aposentadoria por idade” (65 anos para homens e 60 anos para mulher), exceto no caso da aposentadoria “por tempo de contribuição” (35/30 anos). Para tal situação, a lei não exigia idade mínima, todavia passou a incidir o chamado “fator previdenciário”, criado em 1999, suprimindo parcela do valor do benefício até que o contribuinte atingisse a idade mínima (65 anos para homens e 60 anos para mulheres).<sup>7</sup>

### Regras mais rígidas e restritivas

No início do governo do presidente Lula, a Emenda Constitucional 41/2003 tratou da reforma da previdência do setor público, acabando com a integralidade da aposentadoria para futuros servidores públicos, estabelecendo contribuição de 11% para os inativos, acabando com a paridade nos reajustes para futuros servidores, também estabelecendo teto e subteto salarial, desconto nas pensões, além de definir o teto de aposentadoria dos trabalhadores da iniciativa privada (INSS) para os benefícios de futuros servidores públicos. Neste caso, para ultrapassar o teto, o servidor passou a ter que contribuir para fundos de pensão fechados, com contribuição definida e benefícios indefinidos.

Por fim, no governo da Presidente Dilma Rousseff, a Medida Provisória 676 (18 de junho de 2015) convertida posteriormente



em Lei (13.183/15) instituiu um mecanismo de progressividade do fator previdenciário. De maneira clara, o Art. 29-C da referida lei define que o segurado que preencher o requisito para a aposentadoria por tempo de contribuição poderá optar pela não incidência do fator previdenciário no cálculo de sua aposentadoria, quando o total resultante da soma de sua idade e de seu tempo de contribuição, incluídas as frações, na data de requerimento da aposentadoria, for: I. igual ou superior a 95 pontos, se homem, observando o tempo mínimo de contribuição de 35 anos; ou II. igual ou superior a 85 pontos, se mulher, observado o tempo mínimo de contribuição de 30 anos. A lei prevê ainda, em seu § 2º, a majoração em um ponto em 31 de dezembro de 2018, 2020, 2022, 2024 e 2026. Assim, a “fórmula 85/95” evoluirá gradativamente entre 2018 e 2026 para a “fórmula 90/100”.

Nestes termos, o que é importante destacar? Sem uma reforma geral da seguridade social ou da Previdência Social, ao longo da década de 1990 e dos anos 2000, as várias rodadas de reformas criaram regras mais rígidas e restritivas para os benefícios previdenciários. Em outras palavras: a reforma da Previdência Social, em larga medida, já foi feita ao longo dos governos dos presidentes Fernando Henrique, Lula e da presidente Dilma, e hoje o país conta com regras tão ou mais rígidas em termos de idade, tempo de contribuição, entre outros, quando comparado a países mais desenvolvidos, com renda per capita superior, população mais idosa etc.

Tratado o problema dessa maneira, quais as questões cruciais que enfrentamos no momento presente no que se refere à radicalização de uma agenda que recoloca a seguridade social e a Previdência Social no centro dos problemas que afligem o Brasil?

## Rompimento com a democracia

Em primeiro lugar, o que parece se consolidar, de forma mais ampla, é a tese de rompimento com os compromissos firmados no processo de redemocratização do país e que estão inscritos na Carta Constitucional de 1988. Compromissos com o desenvolvimento nacional, com o emprego dos brasileiros, com a inclusão social, com a proteção das crianças e dos idosos etc. Ruptura em várias dimensões e não somente em termos formais: assistimos a uma ruptura política e do jogo democrático de grandes proporções, com o afastamento da presidente eleita, uma vigorosa ruptura econômica e social, com a tentativa de impor à nação uma agenda de reformas (com destaque para a reforma da previdência) várias vezes derrotada pela vontade das majorias, manifestada nas urnas. Podemos concordar ou não com a decisão popular, mas num regime democrático, ela é soberana. Nem a presidente eleita, tampouco sua oposição, que tomou momentaneamente o poder, podem usurpá-la.

Em segundo lugar, é necessário esclarecer a opinião pública que, como dissemos, tecnicamente, a Previdência Social brasileira está integrada a um sistema de seguridade social, como previsto na Constituição de 1988, com orçamento próprio, dentro do

Orçamento Geral da União. O que isso significa? Como em todo orçamento, este da seguridade social prevê receitas e despesas. Neste caso, foi montado um orçamento com receitas diversificadas que incorporam, por exemplo, as contribuições previdenciárias, contribuições sociais, entre outros. Por outro lado, despesas também diversificadas, como, por exemplo, os benefícios previdenciários (rural e urbano), benefícios assistenciais (LOAS, RMV etc.). Assim, corretamente, o Congresso Nacional Constituinte organizou um orçamento da seguridade social que contasse com receitas diversas para oferecer proteção social e previdenciária para cidadãos em condições e riscos diversos (idosos, trabalhadores rurais, portadores de necessidades especiais etc.), dada a heterogeneidade estrutural da sociedade brasileira.

Esclarecido isso, vale ressaltar que o orçamento da seguridade social foi permanentemente superavitário ao longo de todo o período no qual a previdência, integrada a ele, foi considerada a grande inimiga do equilíbrio fiscal no país. Em 2015, por exemplo, o saldo positivo do orçamento da seguridade social foi de mais de R\$ 20 bilhões (tabela 1), apesar da forte recessão, da queda da arrecadação (-10,1% no ano) e dos efeitos nocivos da política de desoneração fiscal que retirou mais de R\$ 62 bilhões da previdência e mais de R\$ 150 bilhões da Seguridade Social como um todo.

Foto: Leonardo Savaris / Sinpro/RS



Somente assim, faz sentido analisar as contas da previdência no Brasil, ou seja, não isolando arrecadação previdenciária e benefícios previdenciários, pois o sistema não foi organizado dessa maneira. Dessa forma, sob o necessário rigor da análise do sistema previdenciário brasileiro, também cabe esclarecer à opinião pública de que a previdência brasileira não é deficitária, protege atualmente 28,3 milhões de brasileiros diretamente (19 milhões de beneficiários urbanos e 9,3 milhões de beneficiários rurais) e que 2/3 destes recebem um salário mínimo.

O que ocorreu no Brasil nas últimas décadas, a despeito deste ou daquele governo, foi a consolidação de um padrão de gestão fiscal que permanentemente retirou recursos do orçamento da seguridade social, como também de estados e municípios. Isso aconteceu, num primeiro momento, pela constituição do "Fundo Social de Emergência", depois pelo chamado "Fundo de Estabilização Fiscal" e, finalmente, pelas

Desvinculações de Receitas da União (DRU). Na prática, significou a retirada de bilhões de reais por ano da área social, de estados e municípios, para um esforço fiscal que desde o final dos anos 90 do século passado materializou-se na obtenção sistemática de *superávits* primários nas contas do governo, utilizados para fazer frente aos custos de uma política monetária que, salvo curtos períodos, caracterizou-se pela prática de elevadas taxas de juros. Portanto, ano a ano, a articulação entre a política monetária e a política fiscal transferiu enorme volume de recursos para os rentistas, sacrificando a maioria da população que depende da saúde pública, da educação pública, do transporte público, da infraestrutura urbana, da proteção previdenciária etc.

Na verdade, a estrutura de financiamento da previdência, responsabilizada por parte importante dos males do Brasil, não é protagonista da crise, muito ao contrário, integrada ao orçamento da seguridade social, sistematicamente, sofreu com a drenagem de suas receitas.

**Tabela I | Brasil, Orçamento da Seguridade Social – 2007-2015** | em milhões de reais - valores constantes<sup>8</sup>

### OS SALDOS POSITIVOS OCULTADOS

A Previdência é superavitária, mostram cálculos feitos com as receitas e despesas estabelecidas pela Constituição (em milhões de reais)

RECEITAS	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Receita previdenciária	140.493	163.355	182.008	211.968	245.892	278.173	308.557	337.553	364.396
CSLL	34.411	42.502	43.592	45.754	57.845	57.488	65.732	65.547	61.382
COFINS	102.463	120.094	116.759	140.023	159.891	181.555	201.527	194.549	201.673
PIS/PASEP	26.709	30.830	31.031	40.373	42.023	47.778	51.065	51.955	53.781
CPMF	36.483	3.058	2.497	3.148	3.414	3.765	0	0	5
Receitas de órgãos de seguridade	14.255	13.528	14.173	14.883	16.873	20.044	10.923	7.415	20.534
Contrapartida do Orç. Fiscal p/ EPU	1.766	2.048	2.015	2.136	2.256	1.774	1.273	1.391	2.226
<b>RECEITA TOTAL DA SEGURIDADE</b>	<b>356.580</b>	<b>375.415</b>	<b>392.075</b>	<b>458.285</b>	<b>528.194</b>	<b>590.577</b>	<b>639.077</b>	<b>658.410</b>	<b>703.997</b>

DESPESAS	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Benefícios Previdenciários	182.575	199.562	224.876	254.859	281.438	316.590	357.003	402.087	436.090
Benefícios LOAS e RMV	14.192	15.641	18.712	22.234	25.116	30.324	34.323	38.447	42.538
Bolsa-Família e outras Transferências	8.756	10.605	11.877	13.493	16.767	20.530	23.997	26.156	26.921
EPU	1.766	2.048	2.015	2.136	2.256	1.774	1.273	1.439	2.226
FAT (Seguro-desemprego, abono, etc.)	17.957	21.416	27.742	29.755	34.738	40.491	46.561	51.833	48.686
Minist. da Saúde – MS	45.212	50.270	58.270	61.965	72.332	80.063	84.412	83.935	102.206
Minist. do Desenv. Social – MDS	2.278	2.600	2.746	3.425	4.033	5.669	6.719	3.986	5.389
Minist. da Previdência – MP	4.496	4.755	6.265	6.482	6.767	7.171	7.280	5.188	8.197
Outras ações da Seguridade	3.365	3.819	6.692	7.260	7.552	9.824	9.824	9.824	11.655
<b>DESPESA TOTAL DA SEGURIDADE</b>	<b>280.596</b>	<b>310.716</b>	<b>359.195</b>	<b>401.609</b>	<b>450.999</b>	<b>512.436</b>	<b>571.392</b>	<b>622.895</b>	<b>683.908</b>
<b>RESULTADO DA SEGURIDADE</b>	<b>75.984</b>	<b>64.699</b>	<b>32.880</b>	<b>56.676</b>	<b>77.195</b>	<b>78.141</b>	<b>67.685</b>	<b>35.515</b>	<b>20.089</b>

Elaboração: Denise L. Gentil. Fontes dos dados de receita: Ministério da Previdência, Boletins Estatísticos da Previdência Social, Ministério do Planejamento, SOF, "Resultado Primário da Seguridade Social", Ministério da Fazenda, Arrecadação, Análise Mensal da Receita. Fontes dos dados de despesa: Ministério da Previdência, Boletins Estatísticos da Previdência Social, SOF, Orçamento Federal, Informações Orçamentárias por Agregados Funcionais e Programáticos.

De maneira mais específica, adotou-se uma política econômica no país a partir de 2015 que penalizou sobremaneira as finanças públicas, promovendo um imenso “desajuste fiscal” e uma evolução indesejada das contas públicas. Concretamente, no momento presente estamos diante de efeitos simultâneos da estagnação econômica sobre a arrecadação (pelo lado das receitas) e da carga de juros (pelo lado dos gastos) derivada de uma política monetária completamente fora do padrão internacional. Todavia, é corrente no debate nacional, com expressiva difusão nos meios de comunicação e nos meios acadêmicos, afirmar de maneira peremptória que grande parte dos males do país decorre do desequilíbrio das contas públicas e, particularmente, do chamado “deficit da previdência”. O que fazer para voltar a crescer, dizem? Ajuste fiscal! Para combater a inflação? Ajuste fiscal! Para ganhar competitividade? Ajuste fiscal! Seria como um unguento para todos os males da nação. Isso empobrece o debate público e o torna apenas ideológico.

### Apropriação do orçamento público

Em terceiro lugar, pergunta-se: por que a reforma da Previdência se tornou um tema tão recorrente justamente no momento em que o país vive a mais grave ruptura institucional do período democrático recente?

Trata-se, na realidade, da oportunidade de apropriação do orçamento público que não fora aberta pelo povo brasileiro nas urnas. Frente aos avanços concretos do país entre 2003 e 2014, o povo brasileiro resistiu bravamente à manipulação da informação e à severa ideologização do debate nacional. Muito mais que seus representantes na vida política ou os intelectuais, o povo brasileiro resistiu e não concedeu mandato para uma agenda liberal conservadora radical. Muito ao contrário, a presidente Dilma Rousseff foi reeleita em 2014 contra essa agenda apresentada de forma clara pelas forças de oposição ao seu governo ao longo do processo eleitoral. Foi eleita com uma plataforma em prol do desenvolvimento nacional e pelo emprego, uma plataforma de ampliação dos direitos sociais, pelo ímpeto de “fazer mais e melhor”. É bem verdade que o fundamentalismo acerca da necessidade de um ajuste ortodoxo, incluindo a reforma da previdência, ganhou corações e mentes no governo afastado. Materializou-se na política conduzida pelo ministro Joaquim Levy, passou por seu sucessor e acabou tomando forma pitoresca neste momento.

Torna-se preocupante na hora presente, a radicalização das teses sobre o ajuste fiscal, colocando a reforma da Previdência Social como a “mãe de todas as reformas”, buscando ampliar as desvinculações de receitas da União ou ainda acabar com a vinculação do piso previdenciário ao salário mínimo. A decisão do presidente interino em acabar com o Ministério da Previdência e trazer suas funções para o Ministério da Fazenda, assim como as posições do Ministro Henrique Meirelles sobre a centralidade de uma profunda reforma da previdência, leva ao paroxismo tal radicalização. Parte-se de um diagnóstico

equivocado sobre o chamado “deficit da previdência”, dos desequilíbrios do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), que inclui uma precária avaliação da estrutura de financiamento do sistema e das tendências demográficas caras a ele, para, em síntese, justificar a redução das despesas da previdência. Em outras palavras, colocar em prática a tese que os direitos sociais inscritos na Carta de 1988 não cabem no orçamento.

Com efeito, é importante destacar de forma inequívoca: a instabilidade política é enorme e as instituições não funcionam neste momento dentro da normalidade do jogo democrático. A crise econômica é brutal: a presidente Dilma Rousseff foi afastada em meio a uma enorme queda do nível de atividade e rápida deterioração do mercado de trabalho, do emprego e da renda. Em verdade, temos uma simbiose entre crise econômica e crise política com potencial para avançarmos para uma crise social mais profunda.

Todavia, não é razoável imaginar que, dada a grandeza dos problemas nacionais, fazer uma reforma previdenciária e impor sacrifícios tão colossais quanto inócuos ao povo brasileiro, implementando uma agenda de reformas não autorizada pelas urnas, tenha a capacidade de retirar o país de uma crise desta proporção. Trata-se de um golpe contra a vontade das maiorias, que aprofundará o caráter plutocrático e, portanto, antidemocrático da sociedade brasileira.

### Notas

1. Endereço eletrônico: maracci@unicamp.br.
2. Revista *Veja* – “INPS e assistência médica: deve haver uma saída”. São Paulo: Editora Abril, edição nº 172 de 22 de dezembro de 1971, p. 77.
3. PMDB. *Esperança e Mudança*: uma proposta de governo para o Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Pedroso Horta, Revista do PMDB, ano II, nº 4, outubro/novembro de 1982.
4. GUIMARÃES, Ulisses. *Discurso na sessão de encerramento dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte*. Brasília, 05 de outubro de 1988.
5. É necessário destacar que desde a Constituição de 1988, o Orçamento Geral da União (OGU) é formado pelo Orçamento Fiscal, pelo Orçamento da Seguridade Social e pelo Orçamento de Investimentos das Empresas Estatais. O sistema de Planejamento e Orçamento, sob responsabilidade do Executivo federal, prevê a confecção do Programa Plurianual (PPA), que define as prioridades governamentais para um período de quatro anos; a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que estabelece metas e prioridades para o exercício subsequente; e, por fim, o Orçamento Anual, que disciplina todos os gastos e as receitas.
6. Para maiores detalhes, ver GIMENEZ, Denis Maracci. *Ordem liberal e a questão social no Brasil*. São Paulo: LTr, 2008.
7. Ver FAGNANI, Eduardo. *A previdência social exige idade mínima*. São Paulo: Plataforma Política Social, fevereiro de 2016.
8. Dados elaborados pela professora Denise Gentil do Instituto de Economia da UFRJ e publicados em excelente matéria da Revista *Carta Capital*, assinada pelo jornalista Carlos Drummond. “Manipulações e desrespeito à Constituição ocultam saldos positivos”. São Paulo: *Revista Carta Capital* – edição 904 – 02 de junho de 2016.

Márcia Blanco Cardoso  
Mestre e Licenciada em História  
pela Unisinos.

Rodrigo Perla Martins  
Doutor em História e Mestre em  
Ciência Política. Graduado em  
História. Diretor do Sinpro/RS.

## Abordagem crítica sobre o movimento Escola sem Partido

Além de confundir escolarização formal com educação familiar, o projeto parte da premissa de que o aluno chega à escola como um "papel em branco", em que o professor tem o poder de "escrever" o que bem entender.

O ano de 2013 pode ser considerado como um momento-chave para se entenderem alguns processos políticos que o Brasil vive hoje. As manifestações de junho daquele ano deram início, podemos assim dizer, a uma série de contestações ao poder no Brasil. Considera-se ainda que as mesmas iniciaram com críticas ao aumento das passagens do transporte público nas grandes capitais, passando por manifestações contra a Copa do Mundo de 2014 e que resultaram em protestos contra a representação política no Brasil.

Os protestos demonstravam um descontentamento generalizado, que ganhou sua marca com a expressão "Não me representa". A partir disso, a reflexão ficou calcada na crise de representatividade que o país viveu naquele momento e ainda vive nos dias de hoje.

Os reflexos desta crise político-representativa desdobraram-se em diversas outras contestações. Ainda vivemos esse processo em maior ou menor grau e com resultados ainda nem tão definidos assim.

Especificamente no caso da educação brasileira, grupos de pressão ganharam força, com uma visão empresarial sobre os processos pedagógicos, projetos de reforma da educação

básica ganharam força, alterações de currículos do ensino superior foram publicados e até mesmo projetos parlamentares que definem formas de ingerência na autonomia da escola e do professor, principalmente, estão sendo impostos.

É importante ressaltar que muitos desses projetos de lei existiam, mas estavam em compasso de espera, sem encontrar espaços para aprovação nos anos anteriores. No entanto, no contexto da crise e do crescimento de uma onda conservadora que o Brasil vive, ganharam não só simpatizantes, mas também financiadores para sua divulgação. E o projeto *Escola sem Partido* é, de alguma forma, a representação dessa agenda política conservadora que resultará em enormes retrocessos políticos, culturais, educacionais.

A partir deste macrocontexto, portanto, perguntamos: qual é o impacto no projeto *Escola sem Partido* na vida do aluno?

### A escola

A escola foi definida por inúmeros pesquisadores como espaço de atribuição de sentido, de discussão, reflexão e, é claro, de construção de conhecimentos específicos sobre cada área, linguagem, ciência etc. Nesse sentido, há muito





Foto: Rovena Rosa / ABr

tempo consideramos que “os professores dominam e produzem saberes, num contexto de autonomia relativa, numa construção que apresenta uma especificidade decorrente do fato de ser integrante da cultura escolar” (MONTEIRO, 2007, p. 13).

Nas últimas décadas, os estudos de Maurice Tardif vêm destacando a existência de quatro tipos de saberes envolvidos na atividade docente: os saberes da formação profissional (especificidades das licenciaturas, questões vinculadas às ciências da educação e a possibilidades didático-pedagógicas); os saberes disciplinares (conhecimentos específicos das áreas); os saberes curriculares (organizações, projetos pedagógicos, existência de currículos e programas a serem cumpridos) e, por fim, os saberes experienciais, aqueles que decorrem das vivências de cada um, com alunos, colegas e a trajetória profissional.

Iniciamos trazendo algumas dessas reflexões de forma breve para reforçar o fato de que, até pouco tempo atrás, era considerado comum ao exercício da profissão docente que aquilo que o professor construísse, as relações que estabelecessem com alunos, seja na aproximação ou diferença de ideias, deveria servir para a efetivação de uma aprendizagem significativa, como definiu Ausubel. Uma aprendizagem com significados seria aquela

que estabelecesse relações, seja com outros conhecimentos acadêmicos ou com a vida, traria sentido ao que é aprendido.

#### O contexto do projeto *Escola sem Partido* e da Base Nacional Comum

Por outro lado, nos últimos tempos, vem ganhando força a ideia de um professor-instrutor, de alguém que prepare somente para testes e avaliações em larga escala, e não um profissional que carregue esses saberes aparentemente inerentes à escola, para a sua prática.

São dois processos que vivenciamos e que, de forma alguma, podem ser vistos como questões isoladas: a estruturação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o crescimento do movimento denominado *Escola sem Partido*. No caso da Base Nacional, sabemos que já a Constituição Federal, em 1988, previa sua existência, assim descrita:

«Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

Em inúmeros documentos posteriores, a partir da LDB 9.394/96, a ideia de uma Base Nacional, entendida como uma

matriz de referências válida para todo o território nacional e com uma listagem de competências, objetivos ou como for definido em sua aprovação.

Poderíamos aqui discorrer sobre inúmeras diretrizes, leis e resoluções que, ao longo destes 20 anos, procuraram nortear a atividade pedagógica e a formação de professor, buscando uma maior uniformidade. Em 2014, no entanto, o processo se acelerou (e talvez, não por coincidência o projeto da *Escola sem Partido*, também).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a Base deveria acontecer. Prazos começaram a existir, já que o Plano tem uma data limite de 10 anos para a concretização de suas metas e em suas estratégias para a concretização das mesmas no item 2.2:

"pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; [...]"

Logo em seguida, na estratégia 3.3, aparece o texto praticamente igual, apenas fazendo referência ao Ensino Médio.

Por que esses tópicos são essenciais? Porque a partir do PNE surgiram as discussões para construções de Planos Municipais de Educação, e temas como gênero acabaram banidos. Ações conservadoras que já vinham ganhando espaço encontraram hora e local para suas mobilizações.

O movimento *Escola sem Partido* foi estruturado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, que apresentou como bandeira a ideia de combater a “doutrinação ideológica nas escolas”. Essas questões defendidas pela ONG se refletiam em diferentes temas e áreas do conhecimento, com certa preponderância de críticas para a área das Ciências Humanas. No entanto, foi no ano de 2013 que a Organização ganhou força, com adeptos políticos e agentes sociais, mesmo dentro da escola. Praticamente abriu-se uma “caixa de Pandora”. Isto é, tudo de mais conservador e com retrocessos profundos se colocou na agenda política e educacional do Brasil. E começaram a ter resultados já nos Planos Municipais de Educação e nas primeiras versões da BNCC.

Conforme o professor Fernando Penna, da Universidade Federal Fluminense (UFF), o fundador do movimento ganhou notoriedade após preparar um projeto de lei encaminhado pelo deputado do RJ, Flávio Bolsonaro. O deputado e outros políticos próximos foram os que deram força e visibilidade para o movimento, a partir de 2014:

"Miguel Nagib disponibilizou os anteprojetos de lei estadual e municipal em seu site, e uma onda conservadora tratou de espalhar a iniciativa por boa parte do território nacional. Projetos similares já foram apresentados em nove estados e no Distrito Federal e em diversos municípios, e viraram lei nos municípios de Picuí (PB) e Santa Cruz do Monte Castelo (PR), e no estado de Alagoas. Existe também um projeto de lei tramitando em âmbito federal (PL 867/2015), apresentado pelo deputado Izalci Lucas, que se propõe a incluir o programa *Escola sem Partido* na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Comissão Permanente de Educação da Câmara dos Deputados já deu parecer positivo no sentido da aprovação (PENNA, 2016)."

Ao mesmo tempo, a ideia de uma Base Nacional pautada por uma visão de que a qualidade da educação estaria muito atrelada a um olhar empresarial e dependente de avaliações para alunos – algumas já implantadas, como no Rio de Janeiro, e outras já aprovadas, mas que não estavam acontecendo, como o Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul (SAERGS). E também para professores (ver o exemplo do projeto de Lei para a criação do Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (Enameb), era fortemente pelo grupo denominado “Movimento pela Base”, formado por dirigentes, agentes públicos, consultores, empresas e fundações, e serviu ao crescimento dos projetos da *Escola sem Partido* ou “Escola Livre”, como definida no projeto aprovado recentemente em Alagoas.

Por que se aproximam tanto? Ambos, como definiu o professor Fernando Penna em recente palestra, atendem a uma responsabilização docente, o que fez com que diferentes associações se mobilizassem e lançassem manifestos contrários à sua aprovação.





Foto: Marcos Santos / USP Imagens

[ No contexto da crise e do crescimento de uma onda conservadora, projetos como esse ganharam não só simpatizantes, mas também financiadores para sua divulgação.

Articulando em diferentes linhas e processos, o movimento político que leva adiante o projeto *Escola sem Partido* atua nesse contexto oriundo de 2013, entendendo que a sala de aula é historicamente um espaço de imposição de ideias e que isso deve ser combatido, pois muitas dessas ideias seriam consideradas perigosas e desviariam do espaço de atuação do professor: “passar conteúdos”.

#### O projeto *Escola sem Partido* e o debate político

A discussão central do projeto *Escola sem Partido*, de uma maneira geral, diz que a audiência cativa de uma sala de aula para com seu professor faz com que o mesmo doutrine os alunos conforme sua ideologia. Entende ainda que a escola não pode contrariar os princípios da família de que o aluno é oriundo. Isto é, a instituição escola está no mesmo patamar que a

família ou, melhor, não poderá contrariar a família da qual a criança é oriunda.

Além de confundir escolarização formal com educação familiar – distintas e atendem interesses diferentes –, o projeto parte da premissa de que o aluno chega à escola como um “papel em branco”, em que o professor tem o poder de “escrever” o que bem entender.

O projeto encaminhado ao Senado Federal, que propõe a alteração na LDBEN 9.394/1996, ao mesmo tempo em que defende que “ninguém poderá constranger os alunos em sala de aula”, por exemplo, também define: “V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”.

Como se pode ver, a ingerência passaria a ser total, perdendo-se o princípio de que o espaço formal de ensino é o momento

# O espaço formal de ensino é o momento da pluralidade de ideias, da discussão e do debate – onde acontece a construção de conhecimento.

da pluralidade de ideias, da discussão e do debate. E que nesse contraditório acontece a construção de conhecimento, e não simplesmente uma imposição daquilo que o professor acredita.

Mesmo assim podemos imaginar que algum professor possa tentar impor sua ideologia. Isso pode acontecer. Pensamos que sim. Bem, mas então quem pode resolver isso? Ora, a escola deve então discutir sobre isso a partir da formação constante do professor que deve ser proporcionada nos espaços de formação continuada.

## Mobilização e resistência

Diversos projetos parlamentares dessa natureza estão sendo protocolados em câmaras de vereadores e assembleias legislativas por todo o país. Inclusive em algumas localidades já estão aprovados e sancionados. Em outros, como no estado de Alagoas, já foi aprovado, vetado pelo Poder Executivo e teve o veto rejeitado pelo Poder Legislativo. Isto é, entrou em vigor. Apesar de já existirem projetos parlamentares que enfrentam o *Escola sem Partido*, bem como organizações de professores que estão se mobilizando para barrá-lo (vide o Projeto Escola sem Mordaça, do Deputado Juliano Roso do PCdoB, da Assembleia Legislativa do RS, e o movimento Escola sem Mordaça, que tem a Faced da UFRGS como centro de resistência que congrega várias entidades civis, como Sindicatos e outras organizações).

A autonomia da escola e do professor neste processo fica tão prejudicada que até mesmo se prevê registro policial – por parte do aluno – contra o professor que infringir a lei, se aprovada. No entanto, mesmo sem qualquer aprovação, os defensores do projeto já ensinam como fazer notificações extrajudiciais a professores e escolas. Simplesmente é uma criminalização do professor e até mesmo da escola em última instância. Isto é, questões que podem e devem ser resolvidas no âmbito da escola, com o projeto, passam a ter elementos externos que desagregariam o bom funcionamento de uma sala de aula.

O artigo 206 da Constituição Federal prevê quais devem ser os princípios da educação e do papel docente. Esse é um dos pontos que o novo projeto pretende modificar. Comparando, nota-se que o programa da *Escola sem Partido* mutila intencionalmente os princípios constitucionais. A “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, garantida pela Carta Magna, reduz-se no programa à “liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência”. Em tempos de violência dentro e fora das escolas, de diminuição da procura pelas licenciaturas e de tentativas de cerceamento de nossas práticas, as questões que ficam são as seguintes: como estamos acompanhando a construção da Base Nacional? Como estamos nos mobilizando, para fortalecer nosso papel? Sem dúvidas, essas são questões urgentes.

## Nota

1. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/196/140>>.

## Referências

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição Federal. 5. ed., rev. e atual. até 31.12.1999. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais, 2000.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei do Senado Federal 193/2016*. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/material/125666>>. Acesso em: set. 2016.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014.

PENNA, Fernando. *Proibido educar?* Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/escola-sem-ensino>>. Acesso em: set. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad, 2007.

\_\_\_\_\_; AMORIM, Mariana. *Potencialidades das “narrativas de si” em narrativas da História escolar*. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/196/140>>. Acesso em: set. 2016.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo, SP: Moraes, 1982.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



## artigo

**Celso Floriano Stefanoski**

Diretor do Sinpro/RS, Conselheiro Estadual de Educação, professor de Filosofia, especialista em Educação Popular.

**Luciane Toss**

Assessora jurídica do Sinpro/RS, mestre em Ciências Sociais pela Unisinos, professora na UniRitter e na Femargs.

**A falta de profissionalismo com que os docentes são tratados em muitos estabelecimentos de ensino de educação infantil afeta diretamente o projeto pedagógico da escola, causando prejuízo ao desenvolvimento integral das crianças.**

# Desrespeito e constrangimentos ainda marcam docência na educação infantil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, prevista no Artigo 29<sup>1</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade.

A mesma lei incumbiu aos municípios a responsabilidade da oferta de educação infantil em creches ou pré-escolas.

A Lei 12.736 de 2013<sup>2</sup> alterou os Artigos 29 e 30 da LDBEN, dispondo que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, mantendo atendimento em creches ou equivalentes para crianças de 3 anos e nas pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos de idade.

A referida lei efetuou mudanças significativas reforçando essa etapa na escola com desenvolvimento de educação e cuidado. Estabeleceu a mesma carga horária mínima anual de oitocentas horas e duzentos dias letivos das demais etapas da Educação Básica, o atendimento de no mínimo 4 horas diárias para o turno parcial e 7 horas para jornada integral, exigindo o controle de frequência na pré-escola e de avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Referente à habilitação dos profissionais para atuar na educação infantil, regra geral, os estabelecimentos já exigem nível superior em curso de licenciatura, no entanto, a legislação admite formação mínima na modalidade normal correspondendo ao ensino médio.



Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS

A Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009<sup>3</sup>, Artigo 1º, altera o Artigo 208 da Constituição Federal<sup>4</sup>, instituindo a educação obrigatória e gratuita de 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria com implementação até 2016.

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil e estabelece o seu currículo, definindo-o:

"[...] como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade<sup>5</sup>."

A resolução citada enfatiza no artigo 5º que a oferta em creches e pré-escolas deve ser de caráter institucional e não doméstico, constituídos como estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças. O artigo diz que as mesmas devem ser reguladas e supervi-

onadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidas a controle social.

Os Conselhos Estaduais de Educação legislam para instituições públicas estaduais e privadas de educação básica dos estados, bem como para as escolas municipais e de educação infantil privadas dos municípios que ainda não constituíram, em lei própria, o sistema municipal de educação. No Rio Grande do Sul, atualmente, 384 municípios. Legislam exclusivamente para as escolas municipais e as privadas que ofertam apenas educação infantil nos municípios que já constituíram o seu sistema, e hoje compõem 313 municípios no Rio Grande do Sul.

#### **Normas e condições da oferta**

Tanto o Conselho Estadual de Educação do RS – CEE/RS como os Conselhos Municipais exararam pareceres e resoluções normatizando a oferta da educação infantil, estabelecendo as condições físicas da oferta, número de crianças por grupo respeitando a faixa etária, a exigência da habilitação dos professores para garantir o cuidar e o educar com qualidade.

Vinte anos passaram desde que se instituiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Legislações educacionais normatizaram a oferta, mas, apesar de avanços, ainda persistem muitos problemas nessa etapa.

Os municípios são responsáveis pela oferta obrigatória de 4 a 5 anos e tiveram prazo até 2016, no entanto ainda a pré-escola é ofertada mediante convênios, com ONGs, associações de moradores e escolas privadas de educação infantil.

Muitos municípios terceirizam pelo menos parte dessa oferta, principalmente nas periferias, com compra de vagas e repasse de recursos, que nem sempre estão de acordo com as exigências e as condições necessárias para o desenvolvimento integral das crianças.

Ao largo da educação pública que não cumpre com a sua responsabilidade, é feita a oferta de educação infantil por instituições privadas, muitas vezes de forma precarizada. Portanto, em que pese a LDBEN ter alçado à educação infantil a qualidade de primeira etapa da educação básica<sup>6</sup>, abandonando o caráter assistencial do atendimento das crianças de 0 a 5 anos, muitos dos estabelecimentos de ensino ainda são tratados como “escolinhas” e as profissionais, como recreacionistas e auxiliares.

### Função docente

O trabalho nessa etapa deve ser feito por um professor, com o reconhecimento da sua função educacional, uma vez que quem trabalha em contato diretamente com as crianças necessita ter a formação mínima em nível médio na modalidade normal para estar em sala de aula. A ausência de reconhecimento social da função docente (uma vez que lei já o fez) ecoa no interior das escolas na relação entre direções e professores.

É nesse contexto que se estabelecem as relações de trabalho dos docentes, na sua grande maioria mulheres, muitos em início de carreira, tendo como agravante o fato de que não receberam na sua formação acadêmica um embasamento necessário por parte das instituições.

Diversas instituições ainda não valorizam o trabalho dos professores, pagando salários baixos, oferecendo condições físicas e materiais precários ou insuficientes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como contratando com funções diferenciadas (assistente, técnico em desenvolvi-

## Empregadores tentam impor caráter informal-afetivo às relações e feições familiares ao contrato de trabalho.

mento infantil, dentre outras) para burlar os pisos mínimos estabelecidos pelo Sindicato dos Professores<sup>7</sup>.

Embora a Resolução do CNE/CEB nº 5 enfatize, conforme mencionado, que a oferta de educação infantil deve ser de caráter institucional, a realidade aponta para o não rompimento, em muitos estabelecimentos, da oferta de caráter doméstico. Por conta dessa mentalidade, não raras vezes as instituições se mantêm na informalidade, funcionando sem a autorização e o credenciamento de seus respectivos conselhos de educação. Nesse contexto reproduzem relações de trabalho não profissional. Intitulam-se “familiares”, até porque muitas vezes são gerenciadas por membros de uma mesma família e tentam cooptar as professoras a esse vínculo informal-afetivo.

O Núcleo de Apoio ao Professor contra a Violência – NAP, instituído pelo Sindicato dos Professores – Sinpro/RS, apresenta um número cada vez mais expressivo de atendimentos de professoras da educação infantil que relatam o tratamento desrespeitoso e, muitas vezes, coercitivo e agressivo das “donas da escola”. O problema se verifica quando os empregadores tentam impor ao ambiente de trabalho o aspecto informal-afetivo e ao contrato de trabalho feições de relação familiar. A partir daí tudo é permitido e se estabelece um convívio de total falta de limites dos empregadores. Os relatos sobre as formas de tratamento dispensadas às docentes revelam uma estratégia permanente de desestabilização emocional das profissionais, o que pode caracterizar o que chamamos de assédio moral no trabalho.





“O meio educativo é um dos mais afetados pelas práticas de assédio moral”, já alertava HIRIGOYEN<sup>8</sup> em 1998, quando da publicação de sua tese, marco conceitual do assédio moral no trabalho, introduzida no Brasil pela professora Margarida Barreto<sup>9</sup>. O conceito é bastante conhecido:

“Por assédio em um local de trabalho temos que entender toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se, sobretudo, por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho”<sup>10</sup>.

Humilhar repetidamente, inferiorizar, amedrontar, menosprezar ou desprezar, ironizar, ridicularizar, fazer piadas jocosas, ser indiferente à presença do outro, estigmatizar os adoecidos ou as grávidas, falar baixinho acerca da pessoa, olhar e não ver ou ignorar sua presença, não cumprimentar<sup>11</sup> são atitudes que fazem parte do dia a dia dos professores que atuam na educação infantil. Pequenas punições cotidianas dos seus diretores demonstram que atuam mais como proprietários opressores do que como empregadores racionais.

O que parece quase imperceptível, sem importância, comum ou aparentemente normal tem sérias implicações no futuro profissional dessas docentes<sup>12</sup>. As violências psicológicas, quando praticadas de forma reiterada, repetida e inoportuna, como bem asseveram OLIVEIRA e NUNES, têm um efeito devastador na vítima e podem ser subdivididas em:

**Ameaça** – Promessa ou insinuação do uso ilegal de força, visando coagir, inibir ou constranger uma pessoa ou grupo e provocando medo de dano psicológico, sexual, físico, ou outra consequência negativa para a vítima.

**Assédio** – Conduta indesejada (verbal, visual ou física), que afeta a dignidade da pessoa, tendo como fundamento a idade, alguma deficiência, o sexo, a orientação sexual, a raça, a orientação religiosa, política, sindical etc.

**Bullying e Mobbing** – Tipo de assédio psicológico, que consiste em comportamentos persecutórios, ofensivos, com característica vingativa, cruel ou maliciosa,

que visa humilhar ou desestabilizar um indivíduo ou grupo, isolando-o de contatos sociais e disseminando informações falsas sobre ele. É realizado por alguém (*bullying*) ou por um grupo (*mobbing*) hierarquicamente superior<sup>13</sup>.

Os professores sucumbem, quase automaticamente, a esse comportamento de dominação do empregador. O medo de perder o emprego é o principal condutor da submissão. É ele também que provoca o isolamento. DEJOURS ensina que o medo da perda do emprego gera condutas de obediência e submissão<sup>14</sup>, dissolvendo a coletividade, a sintonia entre trabalhadores ou, como preferiu OLIVEIRA, *apartando-[os] do sofrimento do outro*<sup>15</sup>. As constantes repreensões públicas (diante de colegas e dos pais) que causam constrangimentos e humilhações, perpetradas pelos superiores hierárquicos, certamente transformam o ambiente de trabalho em um locus de desprazer e sofrimento<sup>16</sup>.

A resistência dos empregadores em assumir seu papel de gestores educacionais é também fruto da ausência da compreensão social do papel que deve desenvolver a Escola de Educação Infantil, qual seja, educar, construir o conhecimento e desenvolver a cidadania.

### Considerações conclusivas

A inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica não é recente. Vinte anos se passaram desde que a LDBEN traduziu os necessários educar e cuidar para as



Foto: Fábio Arantes / SECOM PMSP



crianças de 0 a 5 anos. Mas a própria sociedade e, em especial, os proprietários das escolas infantis continuam a olhar para esse setor desconsiderando que é nessa faixa etária que o indivíduo está mais receptivo a estímulos e aprendizagens. Torna-se fundamental que o ambiente em que a criança circula seja estimulante, interessante e que se constitua em um verdadeiro espaço educacional facilitador dessas aprendizagens.

Da mesma forma, não é aceitável que professores e professoras não sejam reconhecidos como docentes, quando a expectativa dos empregadores e da sociedade é a de que as crianças tenham do professor o melhor desempenho pedagógico, alicerçado em uma formação adequada. Não menos importante é o reconhecimento desse profissional como docente dotado de uma autoridade de saber pedagógico que, na maioria das vezes, é superior àquela de seus empregadores.

A falta de profissionalismo com que os docentes são tratados em muitos estabelecimentos afeta diretamente o projeto pedagógico da escola, causando prejuízo ao desenvolvimento integral das crianças. Investir no bom relacionamento entre os atores do processo de aprendizagem (professores, crianças e gestores) é fundamental para o reconhecimento da educação infantil como primeira, importante e fundamental etapa da educação básica.

## Notas

1. Art. 29 da Lei 9.394 de 1996, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.
2. Lei 12.736, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12736.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12736.htm)>.
3. Emenda Constitucional nº 59. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>.
4. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm)>.
5. CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>.
6. Art. 29, I, da Lei 9.394/1996, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

7. Nos últimos cinco anos, o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS ajuizou ações de cumprimento contra Escolas de Educação Infantil privadas na Grande Porto Alegre por descumprimento das Convenções Coletivas, sendo que muitas dessas ações postulam a anotação do contrato de trabalho na Carteira Profissional e/ou o reconhecimento da função docente das profissionais que atuam diretamente com as crianças.

8. HIRIGOYEN, Marie-France. *Assédio Moral. A violência perversa no cotidiano*. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 42.

9. BARRETO, Margarida. *Assédio Moral: A Violência Sutil – Análise Epidemiológica e Psicossocial no Trabalho no Brasil*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

10. HIRIGOYEN, op. cit., p. 63. Mais tarde a autora irá acrescentar ao seu conceito os requisitos da repetição e sistematicidade nas ações do assediador. HIRIGOYEN, Marie-France. *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

11. *Assédio moral no trabalho*. Disponível em: <<http://www.assediomoral.org/spip.php?article3>>.

12. Quando chegam ao NAP, já não querem mais retornar ao trabalho. A expressão mais recorrente é: "não tenho condições de voltar para aquele lugar".

13. OLIVEIRA, Roberval Passos de; NUNES, Monica Oliveira. Violência relacionada ao trabalho: uma proposta conceitual. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 17, n. 4, out./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902008000400004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000400004)>.

14. DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

15. OLIVEIRA e NUNES, 2008.

16. BARRETO apud OLIVEIRA e NUNES, 2008.

## Referências

ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO. Disponível em: <<http://www.assediomoral.org/spip.php?article3>>.

BARRETO, Margarida. *Assédio Moral: A Violência Sutil – Análise Epidemiológica e Psicossocial no Trabalho no Brasil*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm)>.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei 12.736. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12736.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12736.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

HIRIGOYEN, Marie-France. *Assédio Moral. A violência perversa no cotidiano*. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 42.

\_\_\_\_\_. *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Roberval Passos de; E NUNES, Monica Oliveira. Violência relacionada ao trabalho: uma proposta conceitual. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 17, n. 4, out./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902008000400004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000400004)>.

# artigo

Simone Silva Dorneles<sup>1</sup>

Fisioterapeuta, bacharel pela Faculdade de Ciências da Saúde do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (FCS/IPA, 1987).

## Da inclusão escolar ao sistema educacional inclusivo

Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS



A inclusão de alunas e alunos com deficiência nas instituições privadas de ensino é, historicamente, construída por mantenedoras filantrópicas, confessionais e assistenciais no país.

No Império, Dom Pedro II implantou políticas públicas para o atendimento de pessoas com deficiência sensorial, em instituições com docentes com formação especializada, na educação de crianças e adolescentes cegos e no ensino de surdos na cidade do Rio de Janeiro, onde funcionava a Corte. Nesse período, foram criados o Instituto Benjamin Constant<sup>2</sup>, ou Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos<sup>3</sup>, inaugurado em 1856. Essas instituições, centenárias, inte-

gram o Sistema Federal de Ensino e estão sob a supervisão do Ministério da Educação – MEC.

A integração educacional de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência sensorial, com objetivo de formação para o trabalho e a inserção social, estava em consonância com o ideal de cidadania moderna. Ideal de cidadania, que se instituía no país, em contradição com o modelo econômico de uma sociedade escravocrata, como a brasileira. Esse padrão integrador em instituições especializadas, mas socialmente excludente, por ser direcionado a determinadas classes sociais, manteve-se vigente ao longo do século 20.

Historicamente, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, entidades da sociedade civil organizada têm

desenvolvido ações assistenciais, sociais ou de saúde, na promoção, integração e educação das pessoas com deficiência em instituições especializadas de ensino privado. Exemplos são, o Educandário São João Baptista<sup>4</sup>, criado em 1939, atualmente, Escola de Educação Especial. A Escola Especial para Surdos Frei Pacífico<sup>5</sup>, em 1956, que integra a rede de escolas confessionais da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora.

O Instituto Santa Luzia<sup>6</sup> fundado em 1941 foi a primeira instituição assistencial e de ensino para as pessoas cegas no Estado, bem como a Escola Especial Ulbra Concórdia<sup>7</sup>, especializada na educação de surdos, criada nos anos 60 e transformada em 1970, como associação filantrópica, em Centro Educacional para Deficientes Auditivos – CEDA. Nos anos 90, o Centro Educacional foi integrado à Rede de Escolas da Ulbra.

Também se registra, como parte da história educacional brasileira, o trabalho desenvolvido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Porto Alegre<sup>8</sup> (Apae), que criou escolas inclusivas nos anos 1960. Destaca-se, ainda, na Capital, o Centro de Reabilitação de Porto Alegre – Cerepal<sup>9</sup>, construído em 1964, com atendimento especializado para crianças e adolescentes com lesão cerebral.

### Origem histórica

Estas instituições tradicionais nasceram de projetos de mantenedoras privadas de ensino, com o objetivo de suprir a ausência de políticas públicas para o público-alvo da Educação Especial, em diferentes contextos educacionais, em níveis local, regional ou nacional.

O conceito de instituições tradicionais de ensino, em relação às demais, caracterizadas como especiais e/ou inclusivas, também se aplica nesta reflexão em função da origem histórica da Escola, forjada no modo de produção da fábrica, na Revolução Industrial, no século 18, na Europa. Neste modelo, não cabiam e não cabem sujeitos que não estejam dentro dos padrões de normalidade e que, conseqüentemente, não possam responder às didáticas e metodologias construídas, bem como aos modos de produção econômica, a partir da ideia de um aluno universal.

A ideia de um aluno que, em essência, desenvolve-se e aprende do mundo natural, e cultural, assim como todos os demais, corresponde a um modelo conhecido na história da educação como o sujeito universal. Sujeito idealizado na sua capacidade

filosófica, desde a Antiguidade greco-romana, humanizado no Renascimento, individualizado na emergência da Reforma Protestante e reconhecido na sua cidadania na Revolução Francesa. Nessa idealização, da universalidade do humano, desde antes da Segunda Grande Guerra Mundial, aqueles e aquelas que não correspondem a essas categorias, consolidadas no imaginário social ao longo dos séculos, são excluídos e, nas instituições sociais, como nas escolas, segregados.

A não correspondência das pessoas com deficiência ao modelo universal os desconstituiu, enquanto sujeitos, em suas humanidade, individualidade e cidadania. Exemplos concretos desses processos, identificam-se na história recente do século 20, quando no pós-guerra, em 1948, institui-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

### Marco constitucional

No Brasil, a mudança de paradigmas dá-se no processo de resistência à ditadura civil-militar com os movimentos de educação e cultura popular, nas comunidades eclesiais de base, na socialização da obra de Paulo Freire, na organização e na luta dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, entidades de classe e sindicatos, e consolida-se na redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal (CF), no ano de 1988.

A CF declara no artigo 3º, inciso IV, entre seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e institui a educação entre outros direitos sociais. O marco constitucional define, no Título VIII, Da Ordem Social, no Capítulo III, Da Educação, Cultura e Desporto, Seção I da Educação, no Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A instituição da educação, enquanto um direito público subjetivo, exemplificado no reconhecimento de que o processo educativo, objetiva o desenvolvimento integral, a formação para a cidadania e o mundo do trabalho, com a indicação dos deveres do Estado, da família e da sociedade neste processo, anunciam um marco constitucional inclusivo, orientado em princípios fundantes da educação nacional, descritos no Art. 206.



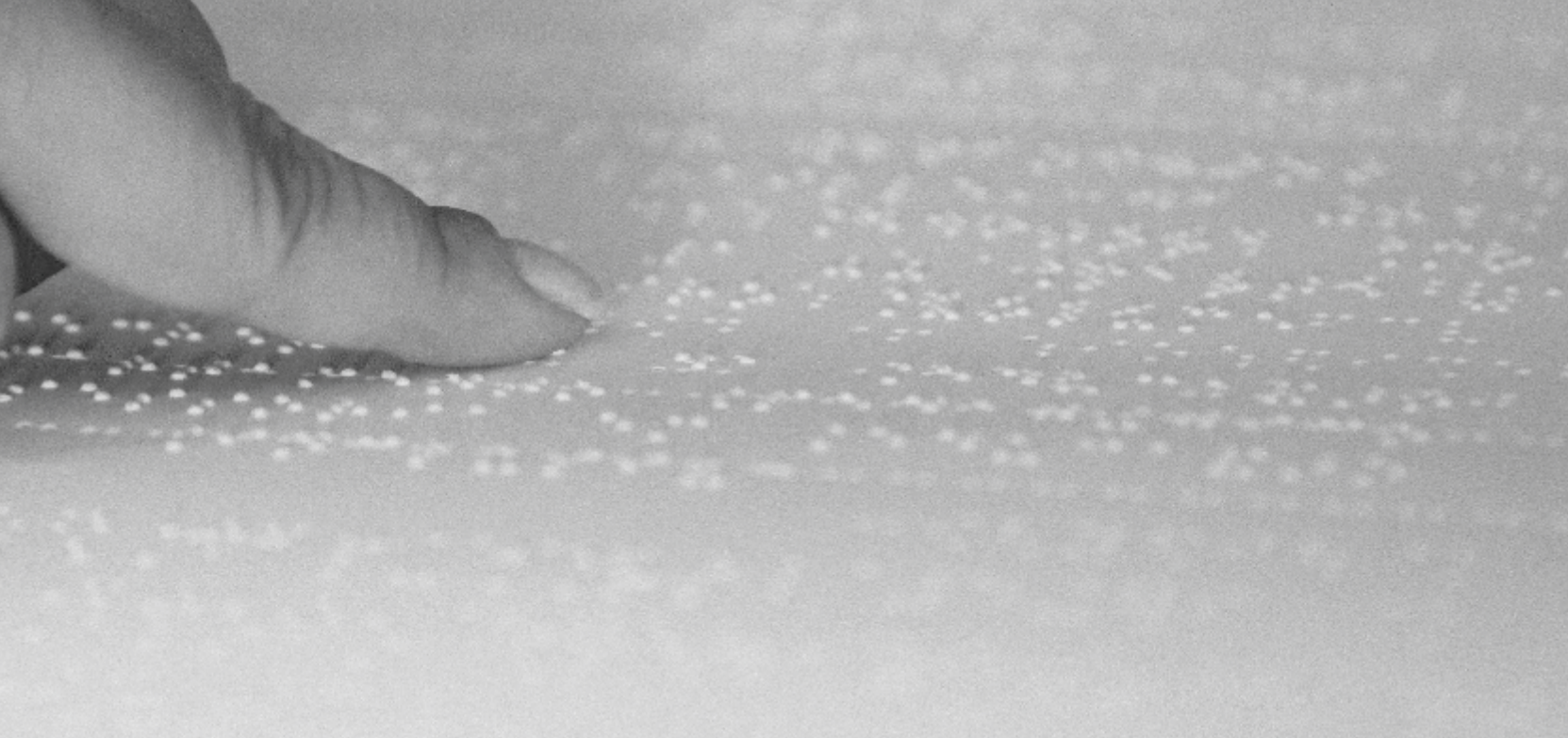


Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS

A igualdade de condições para que todos, todas e cada um dos brasileiros e brasileiras possam vivenciar a liberdade de aprender, de ensinar e pesquisar, conhecer, criar e experimentar diferentes saberes e concepções pedagógicas, somadas à garantia da valorização dos profissionais da área e da qualidade social do ensino, enquanto referenciais mínimos para as instituições públicas e privadas, oferece a base legal inclusiva para a organização dos sistemas educacionais no país. A CF define nos artigos subsequentes padrões para a consolidação e universalização desse direito no país, do qual se destaca o dever do Estado para efetivá-lo mediante garantias descritas no Art. 208. Assim sendo, a não oferta educacional ou a negativa de matrícula a crianças e adolescentes com ou sem deficiência constituem uma violação a um direito fundamental, a educação.

### Legislação

Os princípios constitucionais da educação como um direito subjetivo, bem como os demais direitos assegurados na Lei Federal nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em convergência com as diretrizes da Convenção Internacional, estão fundamentados nos princípios da Prioridade Absoluta, do Melhor Interesse e da Cooperação.

No Brasil, implanta-se a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, através da Lei nº 7.853/1989, que define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino,

sendo complementar ao ensino regular. Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial dispõe sobre o processo de “integração instrucional” que propõe o acesso dos alunos e alunas com deficiência às classes comuns do ensino regular, acompanhando os movimentos educacionais mundiais.

No país, em convergência com o contexto internacional, no ano de 1996, aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que no Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar explicita, no Art. 3º, inciso I dispõe que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” [...].

A LDBEN/1996 define conceitualmente a educação como um direito, atribuindo deveres e competências às famílias, à sociedade e ao poder público, para garanti-lo, em consonância com a CEF.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 amplia o direito educacional do Ensino Fundamental à Educação Básica, tornando obrigatória a Educação Básica dos 4 aos 17 anos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, inclusive para aqueles e aquelas que não puderam desfrutar desse direito na idade considerada como própria. Essa mudança constitucional e legal exige dos sistemas de ensino e dispõe, para as instituições públicas e privadas por estes regidas, a ampliação do acesso de qualquer estudante, a todas as etapas, modalidades e níveis educacionais no país.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação emana o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui

as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmando a transversalidade dessa modalidade em todas as etapas deste nível educacional.

Em 2006, o Brasil torna-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No ano de 2007, acolhendo as orientações das Nações Unidas, o Brasil assina e se compromete com a execução de políticas públicas para garantir o “monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado” com a efetiva implantação da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo”, no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 2003, com o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”; em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação e, em 2008, com a criação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o Ministério da Educação desenvolveu ações para ampliação da transversalidade da modalidade da Educação Especial na Educação Básica, promovendo desde a consolidação da inclusão escolar à instituição do paradigma de um sistema educacional inclusivo. Destaca-se, neste período, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que exara as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial”.

### Normatizações

Na perspectiva da consolidação e qualificação do sistema educacional inclusivo, a LDBEN/1996, no Capítulo V, incorpora na adequação proposta pela Lei Federal nº 12.796/2013, a categoria de público-alvo da Educação Especial, caracterizado por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, conforme classificação internacional adotada como referência na legislação brasileira.

O Conselho Estadual de Educação exarou os Pareceres nº 56/2006, nº 251/2010 e nº 922/2013, dispondo normas para o Sistema Estadual de Ensino que integra as instituições públicas e privadas de Educação Básica neste âmbito reguladas. As normativas estaduais orientam, incorporando princípios e pressupostos da legislação nacional ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas que promovam a inclusão escolar garantindo-se o acesso, a permanência e a qualidade social das aprendizagens do público-alvo da Educação Especial nas instituições públicas e privadas de ensino, indistintamente.

O padrão integrador  
e socialmente  
excludente  
direcionado a  
determinadas  
classes sociais se  
manteve vigente  
durante o século 20.



# artigo

Da inclusão  
escolar ao sistema  
educacional inclusivo

O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre emanou a Resolução nº 13, de 5 de dezembro de 2013, que “Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva”.

A Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tramitou 15 anos no Congresso Nacional até sua aprovação, entrando em vigor, 180 dias depois da sanção presidencial.

No Capítulo IV, “Do Direito à Educação”, três artigos afirmam os pressupostos constitucionais da educação como um direito das pessoas com deficiência, asseguram a instituição de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e as modalidades de ensino, dispondo sobre as responsabilidades do Estado, da família, da sociedade e da comunidade escolar em relação à efetivação do disposto na legislação brasileira.

O Artigo 28 descreve, nos respectivos incisos, as incumbências do poder público em planejar, desenvolver e avaliar a implantação do sistema educacional inclusivo, nas esferas pública e privada e nas complexas dimensões e relações que o compõem e caracterizam.

## Núcleo de Estudos sobre Inclusão

Dessas esferas e dimensões, cabe destacar as concretas condições de trabalho, de apoio pedagógico, profissional e de formação docente que caracterizam as relações laborais nas instituições privadas de ensino e que favorecem ou não a qualificação dos processos educacionais inclusivos.

Na perspectiva da qualificação dos processos, o Núcleo de Estudos sobre Inclusão, instituído pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS, elaborou o *Parecer Sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Estabelecimentos de Ensino Privado no Rio Grande do Sul* que “Analisa a Lei 13.146/2015 e a obrigatoriedade da inclusão de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino nos estabelecimentos de ensino privado no RS e aponta as exigências de capacitação dos professores, de disponibilidade de pessoal de apoio ao corpo docente, bem como limitação do número de estudantes por turma”, um exemplo concreto do compromisso político-pedagógico, da categoria profissional, enquanto representante da sociedade civil organizada e da comunidade escolar, para a efetivação do direito, disposto na legislação brasileira para a constituição de um sistema educacional inclusivo.

Esse Parecer foi motivado pela constatação de que, em que pese a rica legislação sobre a inclusão de alunos com deficiência, essa oferta, nas escolas privadas, pouco tem evoluído.

Nas *Conclusões Conclusivas* do referido Parecer, o Núcleo de Estudos aponta dispositivos da CF e da LDBEN que referem que o ensino é livre a iniciativa desde que sejam cumpridos os requisitos de respeito às normas gerais da educação nacional e que os estabelecimentos sejam autorizados e avaliados pelo poder público, o que obriga à escola privada, assim como à pública, o cumprimento da legislação educacional brasileira. Portanto também os estabelecimentos de ensino privado estão obrigados à inclusão de estudantes com deficiência nas condições constantes na legislação, como a adequação de espaços físicos e a viabilidade de condições pedagógicas.

Refere que os estabelecimentos de ensino deverão promover a reelaboração do projeto pedagógico com adaptações curriculares que atendam às demandas e limitações cognitivas dos estudantes, promover formação aos professores para o

Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS





atendimento educacional especializado e disponibilizar profissionais de apoio escolar. E essa elaboração exige que o corpo docente disponha de tempo para preparação das aulas, incluindo as avaliações que devem ser específicas, a fim de atender as reais necessidades dos alunos com necessidades educacionais distintas.

### **Desconstrução do imaginário**

Por fim lembra que, de acordo com os pareceres do Conselho Estadual de Educação do RS, normatizador do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, os estabelecimentos de ensino deverão organizar suas turmas com no máximo três estudantes com necessidades especiais, com semelhante limitação de aprendizado e que as turmas regulares deverão ter no máximo 20 (vinte) estudantes na pré-escola, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Havendo diferentes limitações de aprendizado, os estabelecimentos

de ensino poderão inserir até dois estudantes com deficiência em cada turma, de acordo com os mesmos Pareceres.

Diante do quadro de ineficiência do atendimento aos alunos com deficiência, torna-se fundamental, a partir dos marcos legais internacionais, referendados pelo Estado brasileiro, o exercício de desconstrução do imaginário social em relação à “arte universal de ensinar tudo a todos”, instituída por Jean Amós Comenius, na obra “Didática Magna”, no século 16.

Torna-se urgente, no século 21, a aprendizagem profissional e institucional das artesanias didáticas inclusivas para a construção de outras referências conceituais e epistêmicas em educação. Século que desafia as instituições privadas de ensino a investir na educação inclusiva, a fim de consolidar as aprendizagens na produção das diferentes áreas do conhecimento, considerando a diversidade do público-alvo da Educação Especial, na busca da qualificação das práticas pedagógicas e na promoção dos Direitos Humanos. Trabalho histórico que compete a toda a sociedade brasileira.



A não  
correspondência  
das pessoas com  
deficiência ao  
modelo universal as  
desconstituiu em sua  
humanidade,  
individualidade e  
cidadania.

### Notas

1. E Pedagoga, licenciada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS, 1994). Mestre em Educação e Religião pela Escola Superior de Teologia (EST/Sinodal, 2006). Professora nas redes pública e privada de ensino com experiência na docência e na gestão pedagógica, na educação básica e na educação superior. Assessora pedagógica do Conselho Municipal de Educação (CME/POA). E-mail: ssilvad1965@gmail.com.
2. Instituto Benjamin Constant: <http://www.ibt.gov.br>.
3. Instituto Nacional de Educação de Surdos: <http://www.ines.gov.br>.
4. Educandário São João Batista: <http://www.educandario.org.br>.
5. Escola Especial para Surdos Frei Pacífico: <http://www.freipacifico.org.br>.
6. Instituto Santa Luzia – Educação Vicentina: <http://www.isl-rs.com.br>.
7. Escola Especial Ulbra Concórdia: <http://www.ulbra.br/educacao-basica/especial-concordia>.
8. Apae: <http://www.portoalegre.apaebrasil.org.br>.
9. Cerepal: <http://www.cerepal.org.br>.

### Referências

- BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao-pessoascomdeficiencia.pdf>, acesso em 14 de setembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. *Decreto 3.956/2001*. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm), acesso em 10 de setembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. *Decreto 99.710/1990*. Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm), acesso em 10 de setembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. *Lei 8.069/1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm), acesso em 10 de setembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. *Lei Federal 12.796/2013*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm), acesso em 8 de setembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. *Lei Federal 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm), acesso em 12 de setembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. *Lei Federal 13.146/2015*. Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm), acesso em 5 de setembro de 2016.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Parecer nº 56/2006*. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/10127/parecer-n%C2%BA-0056-2006>, acesso em 10 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 922/2013*. Manifesta-se sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/1308/parecer-n%C2%BA-0922-2013>, acesso em 13 de setembro de 2016.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Resolução nº 013, de 05 de dezembro de 2013. Disponível em: [http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/013.2013.pdf](http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/013.2013.pdf), acesso em 11 de setembro de 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNB/CEB 02/2011*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>, acesso em 10 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNB/CEB 02/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf), acesso em 9 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNB/CEB 04/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20DE%202002%20out%202009%20EDUCA%C3%92ESPECIAL%20ceb004\\_09.pdf](http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20DE%202002%20out%202009%20EDUCA%C3%92ESPECIAL%20ceb004_09.pdf), acesso em 11 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNB/CEB 05/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rcb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rcb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192), acesso em 9 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNB/CEB 07/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcb007_10.pdf), acesso em 10 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB 01/2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192), acesso em 11 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 4/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcb004_10.pdf), acesso em 9 de setembro de 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO SANTA LUZIA. *Texto Institucional Nossa História*. Disponível em: <http://www.isl-rs.com.br/institucional/nossa-historia/12>, acesso em 10 de setembro de 2016.

IGREJA METODISTA. *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*. Plano para a Vida e a Missão da Igreja. XIII Concílio Geral, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/BRASIL. *Carta para o Terceiro Milênio*. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf), acesso em 9 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf), acesso em 13 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf), acesso em 10 de setembro de 2016.

VATICANO. Concílio Vaticano II, XXI Concílio Ecumênico da Igreja Católica. 1961, *Bula papal "Humanae salutis"*, pelo Papa João XXIII. Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/apost\\_constitutions/1961/documents/hf\\_j-xxiii\\_apc\\_19611225\\_humanae-salutis.html](http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/apost_constitutions/1961/documents/hf_j-xxiii_apc_19611225_humanae-salutis.html), acesso em 10 de setembro de 2016.

Maria Isabel da Cunha

Doutora em Educação, professora da Pós-Graduação em Educação da Unisinos e da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

# Internacionalização acadêmica: desafios e potencialidades

**As Instituições de Educação Superior devem estar atentas para não ficarem à margem desse processo inexorável, nem embarcarem nele sem a criticidade suficiente, num processo de neocolonização.**

Os processos de internacionalização da educação brasileira começam com o Brasil-Colônia. Com a tardia criação das universidades no solo brasileiro, Portugal se tornou a referência nesse nível de formação, com raras exceções. Os primeiros cursos superiores se constituem a partir da vinda da Família Real em 1808 e são raros e concentrados em algumas Províncias. Nem a república modificou esse quadro logo após a proclamação.

A relação de dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos países centrais se manifestou por diferentes esferas. Na educação e na cultura, a intelectualidade francesa foi dominante até o conflito da Segunda Grande Guerra.

Os anos 50 do século 20 foram de convergência com as agências americanas de fomento, interessadas na industrialização parcial do país, em setores que se caracterizavam por manter a dependência com a América do Norte. Cabe mencionar o apoio a indústria automobilística que, em expansão, garantiu o mercado do petróleo para a economia *yanque*. Abandonavam-se as ferrovias progressivamente, herança cultural e econômica dos países europeus, para apostar nas rodovias e nos insumos que dela decorreriam.

As universidades foram estimuladas e assumiram de forma mais efetiva a condição de pesquisa, tendo os EEUU como significativos parceiros na formação de quadros e de importação de tecnologia. Essa condição se acirrou, a partir do golpe de 1964 que, com apoio americano, procurou realinhar o país com o discurso liberal conservador. Eram os anos da Guerra Fria, e a manutenção ideológica da América Latina era uma questão de honra para os EEUU, especialmente após a Revolução Cubana.

A reforma universitária promovida pela Lei 5.540 de 1968 alinhou definitivamente o modelo universitário brasileiro aos moldes norte-americanos. A departamentalização e o incentivo à pesquisa – garantindo a perspectiva da neutralidade e o discurso desenvolvimentista – protagonizaram uma importante expansão da rede de educação superior, incentivando a iniciativa privada nessa direção. O fortalecimento da Capes deu forte impulso a esse propósito, com financiamento estatal.

A abertura política, a partir dos anos 80, quebrou com a unilateralidade da dependência externa no pensamento acadêmico brasileiro. Progressivamente foi acontecendo uma mudança de eixo cultural que, ainda com forte dependência externa, produzia um pensamento latino-americano que ajudava a pensar o



# Muitas IES foram surpreendidas pelo movimento da internacionalização e se mostram ainda frágeis em suas estruturas.

país. Voltou a Europa a ter forte presença nas ciências humanas convivendo, sempre, com o avanço norte-americano nas ciências e nas tecnologias.

A revolução digital se responsabilizou, progressivamente, para diminuir fronteiras e fomentar a disseminação de ideias e perspectivas. Na condição de país em desenvolvimento, o Brasil continuou a beber da cultura e da ciência dos países do norte. Entretanto foi se

confirmando uma base muito mais sólida de produção de conhecimento através da consolidação dos programas de pós-graduação, para os quais o fomento público foi fundamental.

Os anos 90 revelaram uma mudança nas relações políticas mundiais com a simbólica queda do Muro de Berlim e a ascensão do neoliberalismo como solução universal para a economia mundial. Organismos supranacionais, como o Banco Mundial, adquiriram força no cenário econômico, acirrando as relações de dependência entre os países ricos e pobres.

## Nova roupagem

A dependência internacional não mais se dava de país a país, mas entre blocos de países, numa geografia perversa que deixava os desenvolvidos mais ricos e os demais mais pobres. No caso da educação, o Banco Mundial assumiu uma posição de colocá-la em correlação e dependência com o desenvolvimento econômico. As políticas dos estados nacionais tenderam a abandonar os discursos da educação como bem público e direito dos cidadãos



para convertê-la em estratégias de desenvolvimento econômico. A internacionalização, portanto, assume uma nova roupagem, já que o conhecimento se traduz em mercadoria e faz a mais-valia daqueles que o possuem, dando-lhes o direito de definir seus rumos.

O mundo se globaliza e nenhum país será mais uma ilha. A interdependência estava reconhecida como inevitável. Mas estava dada a necessidade de um equilíbrio de forças e uma troca de expectativas e insumos, sejam materiais, sejam intelectuais. Nessa perspectiva, a internacionalização também assumiu um papel de respeito mútuo e de maior solidariedade, porque foi reconhecida a interdependência planetária, em que o equilíbrio ecológico afeta todos e, por sua vez, depende de um desenvolvimento sustentável para o mundo. Certamente esse reconhecimento não significa menos acirramento nas relações de poder; entretanto são mais controladas as suas repercussões e mais visíveis seus impactos. Nesse sentido as tecnologias de comunicação vêm desempenhando um importante papel e favorecendo

um razoável equilíbrio que regula os excessos. Infelizmente as disputas de poder continuam acirradas e as guerras étnicas se fundam em interesses econômicos.

O esforço da ciência precisa estar a serviço da qualidade de vida para todos. Esse deve ser o intuito da internacionalização, quando compreendida com base na solidariedade. Estaremos, no Brasil, assumindo essa condição?

### A mobilidade estudantil no contexto da internacionalização

Certamente a internacionalização se concretiza por diferentes modalidades. Os estudos comparados têm sido importante instrumento para explicitar os movimentos que relacionam experiências, políticas e práticas entre contextos, envolvendo diversos países. Popkewitz (2013) tem afirmado que a principal contribuição dos estudos de educação comparada precisa estar situado em um campo amplo que leva em conta as mudanças internacionais e globais. O autor defende, como Sousa Santos (2004), a noção de cosmopolitismo, por este estar no cerne da educação. Para Popkewitz (2013, p. 468), "o sujeito iluminado acredita na aplicação da razão e da racionalidade para dirigir as mudanças, e na melhoria e no progresso da sociedade que respeita a diversidade, a hospitalidade e a compaixão pelos outros" (2013, p. 468). Reconhece, pois, a educação como fator inserido em processos de globalização desde e durante o século XIX até hoje.

Entretanto, não se pode desconhecer que o avanço científico e tecnológico colocou os processos de internacionalização em outro patamar, no século XXI. A interdependência econômica e o equilíbrio ambiental estão provocando olhar o mundo como uma aldeia global. Assume-se a premissa de que há uma interdependência entre os povos e que o equilíbrio é o portador da sustentabilidade. Mesmo assim, as disputas de poder se mantêm e o imperialismo internacional não recrudesce.

Teria a educação um papel a jogar nesse cenário? Que políticas poderiam acionar maior equilíbrio de desenvolvimento e solidariedade entre as nações?

Numa visão iluminista se pode dizer que o incentivo a programas de mobilidade estudantil se inserem nesse contexto como um aliado?

Cowen (2013) alerta que, muitas vezes, o que vem caracterizando a tradição de muitos programas de mobilidade refere-se a uma *transferência*, isto é, ao realocamento dos saberes adquiri-

Foto: Gabriel Soares / USP





# As instituições devem investir mais na preparação e no acompanhamento do aluno que se propõe a viver a experiência da mobilidade.

dos no exterior para a realidade brasileira. Nessa perspectiva, o referencial externo regula a percepção de sábio, correto, legal, adequado. Reforça-se a função de dependência em um contexto colonial.

Entretanto, na última década, registra-se um movimento estatal no Brasil nunca antes presenciado, em que o intercâmbio tornou-se um assunto de interesse estratégico bilateral, tanto para o Brasil como para os países europeus e americanos, especialmente. Spears (2014, p. 152) lembra que:

"O intercâmbio cultural ganhou um tom diferente daquele dominado pelo desenvolvimento da língua estrangeira e de enriquecimento cultural e passou a objetivar a preparação de jovens para uma economia globalmente competitiva, orientada pelas áreas estratégias de ciência, tecnologia, engenharia e matemática."

Essa política foi muito bem-aceita nos países do hemisfério norte, atingidos pela crise econômica que se abateu sobre eles em 2008, que diminuiu a presença do estado nos orçamentos das universidades, forçando-as a iniciativas de investimentos próprios. No caso especial da Europa, se percebem, também, os efeitos da diminuição da população jovem, decorrente do controle da natalidade que vem sendo progressiva nesses países, o que resulta em ociosidade de espaços e de capacidade produtiva das Instituições.

O Brasil enviou aproximadamente cento um mil e quatrocentos e quarenta e seis (101.446) estudantes no contexto do Programa Ciências sem Fronteiras, sendo que 78% envolve

estudantes de graduação. O principal objetivo foi promover a cooperação técnico-científica, contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino e centros de pesquisa brasileiros e estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no país, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação. Dezoito áreas foram eleitas como prioritárias, entre elas engenharias, tecnologia da informação e área da saúde. Entre os critérios de seleção dos candidatos estavam: excelência acadêmica, proficiência linguística no idioma do país de destino e, a partir de 2013, seiscentos pontos como resultado mínimo no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

O reconhecimento de valorização que os estudantes dão a essa oportunidade é visível pelo fluxo de interessados que a ela acorrem. A possibilidade de uma experiência de estudo em uma universidade estrangeira impacta significativamente a trajetória formativa desses jovens e se constitui numa condição de crescimento pessoal e profissional; trata-se de um poderoso dispositivo de formação.

Foto: Igor Sperotto / SinproRS

Foto: Thinkstock







Entretanto, é preciso ficar alerta, como afirma Spears (2014, p. 158) porque "a capacidade altruísta é mediada por um conjunto de interesses nacionais e locais que se originam no governo federal para as universidades", impactando a dinâmica interna das políticas acadêmicas. O interesse do país não se localiza somente na transformação dos estudantes que têm a oportunidade de estudar no exterior. Mas faz parte de medidas que visam impulsionar a economia do país, através das pesquisas na área da ciência e tecnologia e que possam ter impactos na indústria e produção local.

#### Escala de valor e imaginário

De certa forma, como política pública, se dispõe a ultrapassar a dimensão particular dos sujeitos e prever ganhos para toda a sociedade produtiva. Nesse sentido a internacionalização pode redundar em democratização, através do acesso a tecnologias que respondam ao interesse da maioria da população. Ou pode, apenas, estar a serviço dos grandes empreende-

dores e do mundo capitalista que concentra recursos intelectuais e econômicos.

Não pode, ainda, haver um silenciamento sobre a crítica da exclusão das ciências sociais, humanidades e artes do Programa CsF. A percepção que subjaz a essa política dicotomiza a ciência, desconhecendo que as humanidades fortalecem o capital social nas suas múltiplas formas. Além disso, hierarquizam saberes numa escala de importância, com repercussões significativas na cultura das instituições universitárias. Sem a base das humanidades, o Programa pode "transformar os alunos em mercadorias educacionais" (SPEARS, 2014, p. 161) que alimentam as universidades que recebem os estudantes brasileiros, fortalecendo o reconhecimento de que o ensino superior é tanto um bem público quanto um negócio global.

As pesquisas têm demonstrado que os estudantes que participam de programas de mobilidade acadêmica nem sempre se integram nas comunidades dos países para onde se dirigem. Lá continuam sendo o **outro**, o exógeno à cultura

acadêmica local. Mesmo quando há investimentos na recepção e no apoio à permanência dos que chegam, essas políticas pouco envolvem os estudantes nativos com os que chegam do estrangeiro. Em geral, para esses, os parceiros cotidianos são "outros outros", de nacionalidade, de condição de origem, de afinidade cultural, de resiliência frente ao novo.

Nos processos de internacionalização o *outro* pode estar num patamar superior de conhecimento em relação ao aprendente. Há uma escala de valor e um imaginário social de que em outros países se faz melhor educação do que no Brasil e de que há maior desenvolvimento em ciência e tecnologia. O aprendiz sai do país para aprender com quem "sabe mais", usufruir de melhores estruturas acadêmicas, professores mais preparados, laboratórios mais equipados, bibliotecas especializadas e oportunidades de crescimento pelo convívio acadêmico de ponta, aperfeiçoamento da língua dominante. Lá, não raras vezes, o *estudante tupiniquim* é visto como o *outro*, sente-se como o *outro*, vive preconceitos como o *outro*, fala como o *outro*. Precisa de um tempo e muito esforço para mostrar seu valor e condição de interlocutor qualificado.

### Preparação e acompanhamento

Essas considerações não desejam desqualificar as experiências de internacionalização, via mobilidade estudantil. Mas alertam as Instituições de Educação Superior para um maior investimento na preparação e no acompanhamento do aluno que se propõe a viver a experiência da mobilidade. Parece que muitas IES foram pegadas de surpresa por este movimento e são ainda frágeis as suas estruturas voltadas para o desafio da internacionalização.

Há pouco aproveitamento das experiências dos estudantes numa dimensão coletiva; o capital cultural adquirido fica com aquele que participou da modalidade. Registram eles certa frustração no retorno, pois há pouco interesse e espaços de escuta do que viveram. Há um desperdício da experiência, como afirma Sousa Santos, numa perspectiva partilhada.

Certamente a mobilidade estudantil não é a única forma de internacionalização. Essa envolve docentes, redes de pesquisa, intercâmbio de produtos e tecnologias, parcerias de gestão e tantas alternativas. Mas não há como desconsiderar o investimento das políticas públicas brasileiras na mobilidade,

# A possibilidade de estudo em uma universidade estrangeira impacta significativamente a trajetória formativa dos jovens.

exigindo que os espaços acadêmicos reflitam sobre possíveis impactos no âmbito dos currículos e das práticas pedagógicas.

Tomar o tema da internacionalização como objeto de reflexão figura-se como uma exigência acadêmica e deveria estar na pauta das prioridades das IES. Caso contrário, ou ficarão à margem desse processo inexorável, ou embarcarão nele sem a criticidade suficiente num processo de neocolonização. A internacionalização não se configura como uma panaceia que encobre os importantes compromissos da educação superior com o entorno regional e nacional; mas não pode ser desconsiderada no contexto da globalização que patrocina e tenciona o campo das disputas econômicas e culturais.

Estaremos andando nesse caminho?

### Referências

COWEN, Robert. Introdução: o nacional, o internacional e o global. In: COWEN, Robert; KAZAMAS, Andreas; UNTERALTER, Elaine (orgs.). *Educação Comparada. Panorama Internacional e Perspectivas*. Brasília: Unesco/Capes, 2013, pp. 407-412. Vol. I.

POPKEWITZ, Thomas. O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados de educação. In: COWEN, Robert; KAZAMAS, Andreas; UNTERALTER, Elaine (orgs.). *Educação Comparada. Panorama Internacional e Perspectivas*. Brasília: Unesco/Capes, 2013, p. 467-487. Vol. I.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 1, p. 151-163, 2014.



# ensaio

**Paulo Fagundes Visentini**

Professor Titular de Relações Internacionais na UFRGS e Coordenador do Nerint.

Seria tentador afirmar que as promessas do século 21 estão sendo frustradas, dando lugar a um cenário catastrófico. Mas a realidade histórica tem duas faces.

## O sentido do atual caos mundial

**Palavras-chave:** política, economia, democracia, geopolítica, refugiados, xenofobia.

### Resumo

O mundo vive forte instabilidade econômico-financeira, uma nova onda de militarização, guerras civis intermináveis, atentados terroristas em série, retorno dos golpes de Estado e fragmentação de blocos de integração. Além disso, números maciços de refugiados, aumento acelerado da xenofobia e da direita populista e novas formas de remover governos indesejáveis do poder estão na ordem do dia.

### O prelúdio neoliberal e uma esquerda sem projeto

A passagem do século foi sinalizada pela ideia do advento de uma Nova Ordem Mundial de Paz, Democracia e Prosperidade, conforme o Presidente George Bush (pai). Esta deveria ser uma era da integração global, de inovação tecnológica permanente e em progressiva aceleração. Um planeta conectado através da internet, em que o mercado e as grandes corporações econômicas parecem substituir o Estado e as nações.

Um mundo de infinitas possibilidades se desenhava na última década do século 20, pois, segundo Francis Fukuyama, era o *Fim da História*, com o colapso do socialismo no leste europeu e da própria União Soviética, assim como de sua reforma e abertura na Ásia. Foi assim e, de certa forma, ainda o é. Mas não de maneira exclusiva, pois os BRICS (Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul) emergem como nova realidade no sistema mundial, com a economia chinesa em vias de ultrapassar a dos Estados Unidos (já superou a do Japão), provocando reações.



Mesmo havendo retornado ao poder em muitas nações, quase uma década depois, a esquerda não é mais a mesma. No mundo inteiro, como forma de consolo, ela forjou a narrativa que considerava o desaparecimento da URSS como “o fim do estalinismo” e a abertura de novas oportunidades políticas. Entretanto, o que ocorreu foi uma deserção generalizada, o abandono de princípios e estratégias básicas ou o entrincheiramento autista num discurso voltado ao passado. Até hoje a esquerda não fez uma análise crítica e realista sobre esse processo e aderiu, oportunisticamente, ao mundo pós-moderno. Com discursos moderados ou radicais, a esquerda se tornou impotente e politicamente patética. Hoje, seu maior objetivo é mostrar que é capaz de administrar o capitalismo de forma mais competente que os liberais.

Num plano global, a esquerda perdeu o foco e a identidade, enquanto suas bases sociais desapareciam. O emprego de tecnologia, de mão de obra estrangeira e temporária, a terceirização, o trabalho autônomo e outras estratégias de flexibilização debilitaram as bases sindicais. A esquerda simplesmente não conseguiu criar políticas para os novos segmentos sociais. Em lugar disso, defende formas limitadas de resistência (e adaptação) ao capitalismo neoliberal, gerando nichos pré-modernos ou políticas públicas compensatórias com dinheiro do Estado. Ela não tem projetos para disputar a hegemonia com a economia de mercado.

### América, a superpotência sem foco

Após uma década de panaceia universal, com a visão do novo liberalismo dominando, os EUA não conseguiram mudar o sistema mundial para assegurar a continuidade de sua liderança. Então o século 21 e o Terceiro Milênio tiveram início com a questionável eleição de George W. Bush à presidência americana e os impactantes atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 a Nova Iorque e a Washington. Seguiu-se a Guerra ao Terrorismo, uma prolongada e pouco frutífera intervenção no Afeganistão e no Oriente Médio.

Ela segue abalada, em crise de identidade e sem um projeto coerente. Por outro lado, o poder americano se projeta sobre vastas regiões, mas não atingiu o objetivo de forjar estabilidade para poder renovar sua liderança mundial. O arco que vai de Berlim aos Bálcãs, norte da África, Oriente Médio e Ásia Central constitui uma zona de fratura incontornável. O mundo segue se integrando, com uma tecnologia que avança compulsivamente (gerando novos desequilíbrios), porém algumas barreiras e controles são cada vez maiores. A própria guerra convencional mudou de natureza, cada vez mais terceirizada, com as potências empregando aliados locais, milícias de movimentos políticos ou companhias privadas de segurança.

A tendência que se configurou com Obama, no plano interno, foi a incapacidade de reverter a crise social, como se observa nos conflitos entre a polícia e os afro-americanos e as matanças sem

sentido. No plano mundial, a estratégia tem sido a de se afastar do Oriente Médio, formar um bastião Ocidental na América do Sul e África e lançar a Parceria Transpácífica, com o objetivo de conter a crescente presença econômica mundial da China.

### A (des)União Europeia

As economias das grandes democracias do Atlântico Norte e do Japão, líderes mundiais no início do século, amargam ciclos recessivos ou estagnação e desemprego elevado. A UE conheceu notável expansão após o fim da Guerra Fria, passando de nove países em 1989 para 28 em 2015, a maioria ex-nações comunistas. Todavia, a Europa se debate com problemas graves: a população está diminuindo e envelhecendo rapidamente, a imigração é uma solução e um problema simultâneo, e o consenso político (avanço da ultradireita e de nacionalistas) e o modelo social sofrem forte erosão.

Ela vive a crise do Euro (especialmente os PIIGS: Portugal, Itália, Irlanda, Grécia e Espanha), de sua definição geopolítica e de seu modelo social. Isso foi agravado por uma onda crescente de atentados terroristas, um fluxo migratório maciço da Síria, da Líbia e de outros países do Oriente Médio, que atinge sobretudo a Alemanha. Para piorar, o *Brexit*, plebiscito britânico que em 2016



votou pela saída da União Europeia, criou uma situação perigosa, porque há outros Estados descontentes com a disciplina fiscal pregada pela Alemanha, com a política de acolhimento de refugiados e de controle de fronteiras.

A eventual saída da Grã-Bretanha, o gigantesco fluxo de refugiados e a onda de atentados na Europa representam uma estratégia calculada contra a Alemanha para fragmentar a União Europeia. Ela seria afastada da Rússia e transformada num conjunto de Estados fragilizados, a exemplo da nova balcanização produzida na antiga Europa socialista, hoje completamente vulnerável às grandes potências.

Todavia, o pior é um elemento subjetivo: a Europa se encontra imobilizada entre dois tempos e dois mundos. Tem de sair do período pós-Segunda Guerra Mundial, pois perdeu suas vantagens e mantém suas desvantagens. E tem de optar entre o mundo “Atlântico” (sob domínio norte-americano) e o mundo Eurasiano (do qual a Rússia faz parte).

### **A Rússia: comprimida entre dois tempos e dois mundos**

Já a Rússia cambaleante de Ieltsin, dos anos 1990, deu lugar à assertiva e, aparentemente, desafiante era Putin. E ela não desapareceu do jogo internacional, como se acreditava, quando viveu o

risco de uma nova desintegração. Com a ascensão de Vladimir Putin, foi restabelecida certa ordem e a economia voltou a crescer. Moscou tem repassado para a China, o Irã e outras potências médias, armas modernas e tecnologia espacial, nuclear e de mísseis. Também começou a reagir contra as ameaças externas e internas, bem como a articular uma diplomacia mais assertiva no leste europeu, Oriente Médio (envolvimento na Síria), Ásia central e China. O objetivo continua ser aceito pelo Ocidente, mas como a recusa, ela reage de forma cada vez mais determinada, embora cautelosa. No entanto, a Rússia, mesmo com a recuperação de Putin, é uma nação ainda vulnerável, na qual a liderança procura sempre legitimação para enfrentar as pressões Ocidentais.

A construção da União Econômica Eurasiana (UEE, espécie de Mercosul), proposta por Moscou, tem na Ucrânia um elemento indispensável. Contudo, a crise econômica na Europa e na Ucrânia precipita os acontecimentos, e o presidente Yanukovich, pró-russo, decidiu adiar o acordo com a UE e aderir à UEE. Houve nova Revolução Colorida em Kiev, apoiado por extremistas e grupos políticos europeus e americanos, provocando uma inesperada reação russa de “reanexação” da Crimeia e uma guerra civil no leste da Ucrânia, povoada por russos.

Foto: Vladimir Platonow / ABr





Foto: Manu Gomez / Fotomovimiento



Desde então Moscou vem sofrendo sanções econômicas, além de pressões político-militares e desportivas. Seus atletas são desqualificados e busca-se abalar a realização da Copa Mundial de Futebol em 2018. Da mesma forma, as nações Ocidentais estão em luta contra os BRICS, desarticulando seus membros mais fracos, como o Brasil e a África do Sul.

### A China se torna o grande Dragão socialista-capitalista

A Ásia oriental e meridional, do Japão ao Paquistão, abriga mais da metade da população mundial e várias das mais sólidas e antigas civilizações. No fim do século 20, iniciou-se um processo acelerado de desenvolvimento econômico-social, alterando não apenas sua posição dentro do sistema mundial, mas a própria estrutura e essência deste. Na Ásia oriental e meridional, há quatro Estados de grande porte em termos de extensão territorial, população e/ou dimensão do PIB: a China (de longe a mais importante), a Índia, o Japão e a Indonésia.

A China, desde o início de seu acelerado desenvolvimento em 1979, tem como uma de suas principais prioridades nos últimos anos a busca por matérias-primas e recursos energéticos, de

forma a manter um crescimento econômico sustentado. Todavia as nações do Atlântico Norte vivem um baixo crescimento. Por isso a China tem se aproximado da América Latina, do Oriente Médio e da África. No plano militar, é mais realista considerar que usa seu arsenal como forma de pressão sobre Taiwan e como dissuasão frente aos EUA do que como instrumento para invasão da ilha, com a qual tem cooperação econômica cada vez mais intensa.

Na esfera regional, a China tem procurado estreitar relações com os países vizinhos, ao mesmo tempo em que tenta consolidar sua ascendência na Ásia, política que perturba as pretensões da Índia e do Japão na região. No plano global, a China busca fortalecer as Nações Unidas e a promover a formação de um sistema mundial multipolar. Evitando confrontação e mantendo um perfil discreto, Beijing busca ampliar o número de parceiros, evitando qualquer possível isolamento. Mais do que tudo, o governo chinês visa garantir a paz e a estabilidade internacionais, condição indispensável à manutenção de seu elevado crescimento econômico.

O sistema político chinês prevê uma grande reforma política, que acompanha a aposentadoria dos líderes atuais. Abre-se espaço, portanto, à ascensão da chamada Quinta Geração, a qual objetiva manter o regime e modernizá-lo. Xi Jinping assumiu o poder em 2013, governando a segunda economia do mundo, que deve ultrapassar os Estados Unidos em pouco tempo. Para tanto, é imperativo para a China evitar conflitos internacionais, mas seu contínuo avanço gera oposições e reações.

### O Sul Global: uma oportunidade mal aproveitada

O Sul Global, ou Terceiro Mundo, conheceu duas décadas de desenvolvimento e autoafirmação, com a cooperação Sul-Sul. Contudo, tal processo começa a retroceder. Sólidos regimes autoritários no Oriente Médio foram rapidamente varridos do mapa pela Primavera Árabe de 2011, sendo que a desintegração da Líbia, do Iraque e da Síria já é realidade, com o Iêmen seguindo para o mesmo caminho. Outros países da região são uma incógnita, como o Egito, o Irã, a Turquia, o Paquistão, o Afeganistão e as petromonarquias do Golfo, especialmente a Arábia Saudita.

Já a África, após uma segunda década perdida nos anos 1990, surpreendeu os analistas com seu rápido crescimento econômico, fruto tanto de ações internas como da presença econômica dos BRICS no continente. De vazio estratégico, o continente passou à zona de disputa por recursos naturais, especialmente petróleo, minérios e alimentos. No entanto, hoje há um processo de militarização promovido pelos euro-americanos em curso, tornando o futuro incerto.

O terrorismo já não representa uma ameaça dentro dos países poderosos (que investiram bilhões em segurança), mas se espalhou para regiões mais débeis, fragmentando Estados e criando desgaste militar para o Ocidente. O terrorismo de grupos como Al-Qaeda foi



superado pelo ainda mais radical e eficiente do Estado Islâmico ou do Boko Haram. O nome de Bin Laden mal é lembrado hoje. Guerras localizadas se multiplicam, com consequências econômicas preocupantes, desestabilizando amplas regiões estratégicas. E as grandes potências, velhas e novas, parecem viver de ações de curto prazo, sem uma perspectiva estratégica claramente definida.

Na América Latina, os governos neoliberais foram substituídos por partidos de esquerda, que seguiram quase as mesmas políticas de seus adversários (embora com ações sociais) e projetos contraditórios, geralmente se apoiando em governos de coalizão. O Brasil de Lula realizou notável projeção diplomática e econômica internacional. Mas sua sucessora, Dilma Rousseff, que foi afastada do poder em 2016, não dera continuidade a seus projetos, com o país mergulhando na estagnação econômica e nos escândalos de corrupção, que ameaçam o sistema político. A integração sul-americana parece paralisada e na Argentina também a centro-direita retornou ao poder, enquanto a Venezuela vive aguda crise político-econômica. Há na região falta de liderança, de vontade política e rivalidade persistente, inclusive entre governos da

mesma coloração política. Depois do aparente início de uma Nova Era econômica, os latino-americanos parecem recuar aos velhos problemas.

### O caos como estratégia de dominação e a Guerra Econômica

Com o fim da Guerra Fria e a desintegração da URSS em 1991, houve espaço para uma reacomodação de forças no sistema mundial. Quando o vácuo foi sendo ocupado por antigos e novos atores internacionais, passou-se para uma espécie de Guerra de Posições. A China e as demais nações emergentes, especialmente as que integram o BRICS, puderam ocupar maior espaço. Mas esse precário equilíbrio foi significativamente afetado pela crise econômica nos países do Atlântico Norte a partir de 2008-2009.

Esse fenômeno se combinou com o insucesso norte-americano na Guerra ao Terrorismo no Oriente Médio e na Ásia Central. Não tardou muito para que houvesse uma reação euro-americana, tentando restaurar o status quo ante. Os desdobramentos da “Primavera Árabe” constituíram o primeiro estágio de uma contraofensiva em cadeia (às vezes acompanhada por uma escalada militar), que prosseguiu

Foto: Paulo Pinto / AGPT



com a projeção do poder Ocidental para a África (segundo estágio), cuja posição vinha se alterando em função da cooperação com as potências emergentes. O terceiro estágio decorreu do crescimento das tensões na Ásia oriental, que a China vem conseguindo equilibrar, mas que não cessa de crescer. O quarto estágio da escalada está voltado contra a Rússia de Vladimir Putin por meio do conflito da Ucrânia e das sanções dela decorrentes.

Carecemos de uma reflexão totalizante que seja capaz de interpretar, satisfatoriamente, os acontecimentos atuais de maneira integrada. Quando se observam os acontecimentos no Brasil, desde as manifestações de junho de 2013 à Copa Mundial de Futebol, à eleição presidencial e à fragilização das empresas internacionalizadas (privadas e públicas) do Brasil por uma insólita onda de denúncias de corrupção, pode-se identificar o quinto estágio da reação geral. Ela também afeta a Argentina, a Venezuela e a pressão induzida pela redução do preço do petróleo. Trata-se de um estágio que utiliza, intensivamente, o chamado *smart power*, com a generalização das Revoluções Coloridas de segunda geração. E a motivação parece ser essencialmente econômica.

A difícil recuperação econômica e internacional por parte das potências norte-atlânticas tem sido conseguida à custa das reservas monetárias e do patrimônio das potências emergentes. O crescente discurso anti-BRICS está associado a esse fenômeno. Há uma verdadeira Guerra Econômica em andamento, que constitui o fio condutor que articula tensões e conflitos contemporâneos. Ela é acompanhada de um realinhamento geopolítico habilmente engendrado pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido, visando articular um espaço geoeconômico Atlântico capaz de recuperar espaço frente ao Pacífico.

Todavia, a dimensão geopolítica pode ser considerada apenas uma decorrência da crescente competição econômica atualmente em curso. É um fenômeno que merece a atenção dos analistas no centenário da eclosão da Primeira Guerra Mundial. Certamente o mundo é diferente e a história não se repete. Mas o silêncio da academia sobre os fundamentos econômicos dos atuais conflitos, manobras e tensões pode fazê-la perder o trem da história. O mundo está passando da Guerra de Posições à Guerra de Movimento.

### As Revoluções Coloridas e as Mudanças de Regime

A Primavera Árabe mostrou ao mundo a utilização explícita da estratégia de Mudança de Regime (*Regime Change*) das chamadas “Revoluções Coloridas”, uma nova tática da política mundial. Trata-se de uma estratégia de mobilização para provocar uma mudança pacífica de regimes políticos desgastados, que se tornaram indesejáveis às grandes potências. Elas tiveram início como forma de derrubar os regimes comunistas do leste europeu (abandonados por Gorbachev), como na Alemanha Oriental e na Tchecoslováquia (Revolução de Veludo).

Gradativamente, elas ganharam nova dimensão com a difusão da internet, da telefonia celular e das redes sociais.

Posteriormente, a estratégia foi empregada com sucesso na Sérvia em 2000 (Revolução Bulldozer), na Geórgia em 2003 (Revolução Rosa), na Ucrânia em 2004 (Revolução Laranja), no Líbano (Revolução Cedro) e no Quirguistão (Revolução Tulipa) em 2005. Mas na China, na Venezuela, no Irã (Verde), na Rússia, na Bielorrússia, em Mianmar e no Zimbábue, entre outros, ela (ainda) não atingiu seus objetivos. Finalmente, chegou aos países árabes em 2011.

Pode parecer de uma forma espontânea de luta política, possibilitada pela tecnologia da informação. Contudo, chama atenção que os slogans, os logos, a adoção de uma cor ou flor padrão (com um kit completo que inclui camisetas, bandeiras, faixas e balões, lembrando as convenções partidárias dos EUA) e uma conexão comum com a grande mídia global possuem um padrão incrivelmente idêntico. Assim, como dizia o presidente Franklin Roosevelt, “em política nada acontece por acidente. Se alguma coisa acontece, você pode ter certeza que foi planejado”.

Não existe prática sem teoria. Segundo os professores G. Sussman e S. Krader, da Portland State University,

“as Revoluções Coloridas não são espontâneas, mas resultado de uma vasta planificação. Os EUA e seus aliados exerceram nos Estados pós-comunistas uma impressionante gama de pressões e utilizaram financiamentos e tecnologias a serviço de ‘apoio à democracia’”.<sup>1</sup>

O teórico da nova técnica de mudança de regime é o politólogo norte-americano Gene Sharp, professor emérito de Ciência Política na Universidade de Massachusetts e pesquisador na de Harvard, que publicou a obra *From Dictatorship to Democracy*, disponível em 25 idiomas.

Para agir, nada melhor do que as Revoluções Coloridas, com seu método sedutor de desestabilizar regimes odiosos (antes respeitáveis). Partindo do efeito surpresa, jovens idealistas lideram a “sociedade civil” e varrem os velhos, corruptos e ditatoriais, numa catarse apoteótica transmitida ao vivo, com imagens bem escolhidas. O apoio à sua derrubada por jovens pró-americanos, instruídos, não violentos e munidos de novas tecnologias foi uma vitória. Muitos dos líderes foram formados nos EUA ou por organizações por eles financiadas. Ninguém queimou uma bandeira americana ou gritou slogans anti-imperialistas, apesar de Washington haver sustentado Mubarak por 30 anos.

A primeira edição foi de 1993, redigida para os dissidentes de Mianmar e Tailândia. Sharp foi um dos criadores da Albert Einstein Institution, organização destinada a estudar a metodologia da resistência não violenta. Robert Helvey, ex-coronel das forças armadas dos EUA, se encarregou de difundir essa estratégia políti-

ca pelo mundo com a finalidade de desestabilizar regimes indesejáveis. Além dessa, outras instituições trabalham na mesma direção: USAID, National Endowment for Democracy (NED), International Republican Institute (IRI), National Democratic Institute for International Affairs (NDI), Freedom House, Open Society Institute e, *last but not the least*, a Fundação Soros, uma das mais ativas. É preciso ressaltar, no entanto, que os europeus também são extremamente ativos nessa área, tanto através de fundações tradicionais e respeitáveis (que se ocupam apenas de estudos e da formação de opinião) como as ONGs, atuantes na linha de frente da luta política.

Essas organizações despenderam previamente milhões de dólares nos países afetados pelas Revoluções Coloridas, como se pode observar nos seus próprios sites. A metodologia empregada é ministrar cursos sobre democracia, direitos humanos, governança e outros temas correlatos, bem como selecionar cyber dissidentes e prepará-los para a ação política pacífica. Os instrumentos de "luta" são o Skype, o Facebook, o Twitter, a internet e o celular.

#### As perspectivas do Novo Século são apenas sombrias?

O caos das megacidades, que crescem aceleradamente e se multiplicam pelo planeta, saturadas de automóveis e criminalidade (local e transnacional), se soma aos problemas ambientais, climáti-

cos e demográficos. Se, por um lado, a população mundial cresce cada vez mais lentamente, por outro, ela envelhece rápido e produz crescentes migrações do Sul para o Norte, gerando tragédias e xenofobia. A era da grande mobilidade, social e espacial, também é a do medo e da incerteza face ao futuro. E não apenas o comércio e os investimentos cruzam as fronteiras, mas, igualmente, os delitos transnacionais, como o tráfico de armas, drogas e pessoas, e a lavagem de dinheiro.

Seria tentador afirmar que as promessas do século 21 estão sendo frustradas, dando lugar a um cenário catastrófico. Mas a realidade histórica tem duas faces. Alfabetização, digitalização e inclusão social são fenômenos universais inegáveis, ainda que temperados por uma crescente desigualdade e um hiperindividualismo. A tese do empobrecimento generalizado, assim como a de Malthus<sup>2</sup> no passado, simplesmente não se cumpriu. Produtos baratos vindos da Ásia ampliaram a sociedade de consumo para nações e classes sociais antes excluídas, integrando bilhões de pessoas, mas com inegáveis e graves impactos ambientais.

Há uma transformação profunda em marcha, e seus efeitos agregadores e desagregadores se manifestam simultaneamente. Sob a superfície da pós-modernidade do Norte (e suas ramificações meridionais), o Sul emerge e influencia o rumo dos acontecimentos. Mesmo a aparente loucura da realidade cotidiana do Oriente

Foto: Parlamento Europeu / Divulgação





Médio faz parte de um processo de modernização em marcha, como bem o demonstrou o historiador e demógrafo francês Emmanuel Todd. A Europa, com suas guerras religiosas, também viveu uma experiência semelhante nos séculos XVI e XVII. Em meio à violência aparentemente caótica, havia um mundo novo nascendo. Como hoje, com o ressurgimento de antigos impérios terrestres e novos fluxos mundiais, dentro de uma nova geografia econômica.

*A compreensão da realidade e das tendências do século XXI é problemática, não mais pela falta de informações, mas pelo seu excesso. Como separar o relevante do efêmero? É necessário entender os movimentos históricos em curso e não se deixar impressionar pelo sensacionalismo e catastrofismo propagados pelos grandes meios de comunicação.*

## Notas

---

1. SUSSMAN, G.; KRADER, S. Template Revolutions: Marketing U.S. Regime Change in Eastern Europe. *Westminster Papers in Communication and Culture*, University of Westminster, London, v. 5, n. 3, 2008, p. 97.

2. Malthus previa fome generalizada, pois considerava que a população crescia numa progressão geométrica enquanto a produção de alimentos crescia numa progressão aritmética.

## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ENSAIOS

- Os artigos técnico-científicos deverão versar sobre o professor e o mundo da escola privada, a institucionalidade educacional e sua dinâmica política e gerencial.
- Os ensaios deverão versar sobre pesquisa científica realizada por professores, em diferentes áreas da ciência.
- No caso de artigos técnico-científicos, os originais deverão ter um mínimo de 4 páginas (7 mil caracteres) e no máximo 6 páginas (12 mil caracteres).
- No caso de ensaios científicos, os originais deverão ter no mínimo 8 páginas (22.200 caracteres) e no máximo 12 páginas (28.800 caracteres).
- O texto deverá ser precedido do título, do nome e da titulação principal do autor, um resumo de aproximadamente 8 linhas, compreendendo os conceitos e as conclusões principais do artigo e palavras-chave do texto.
- Ao texto deverá ser anexada ficha, incluindo telefone, e-mail, endereço e um currículo abreviado do autor.
- As referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do artigo e obedecerão à ordem alfabética, em conformidade com a norma NBR-6023 da ABNT.
- A citação (NB-896), no corpo do texto, deverá aparecer entre aspas, sugerindo-se o nome do autor ou autores, data da publicação e o número da página referenciada entre parênteses, separados por vírgula.
- Eventuais gráficos, tabelas e outros elementos gráficos podem constar no texto para referência, mas as artes originais devem ser enviadas em separado e nos formatos em que foram geradas.
- Os trabalhos enviados serão apreciados pela Comissão Editorial e por especialistas. O autor receberá comunicação relativa aos pareceres emitidos.
- A Revista Textual permite-se fazer pequenas alterações no texto: no caso de modificações substanciais, elas serão sugeridas ao autor, que providenciará a devida revisão.
- A Revista Textual não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.
- Os ensaios e artigos devem ser enviados por e-mail ([textual@sinprors.org.br](mailto:textual@sinprors.org.br)) no formato .doc gerados a partir do editor de texto Microsoft Word ou equivalente.
- Os direitos autorais dos artigos ficam reservados ao Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS, condicionando-se sua reprodução integral à autorização expressa e as citações eventuais à obrigatoriedade de citação da autoria e da Revista Textual.
- Em princípio, não são aceitas colaborações que já tenham sido publicadas em outras revistas brasileiras ou estrangeiras.
- Fotos que acompanham artigos ou ensaios devem ser fornecidas com tamanho mínimo de 21 cm de largura com resolução de 300 dpi.

[www.sinprors.org.br/textual](http://www.sinprors.org.br/textual)

