

MEDIDA PROVISÓRIA 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016

Emenda n.º , 2016.
(do Sr. Evandro Gussi)

Suprima-se o §8 do art. 62, da Lei 9.394/1996, na redação dada pelo artigo 1º da Medida Provisória 746/2016,:

“§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.”

JUSTIFICATIVA

A concepção adotada, nesse ponto, pela Medida Provisória parece ensejar interpretação que limita os currículos de formação de docentes à Base Nacional Comum Curricular. Ademais, considera-la como currículo completo e acabado – que deve ser acrescida de parte diversificada – contrasta com os princípios que norteiam a LDB, segundo o próprio Conselho Nacional de Educação.

Nesse sentido, o Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação afirma explicitamente que a Base Nacional Comum não configura currículo que atue sobre os estabelecimentos como “*uma camisa-de-força*”:

“A atual LDB não contempla mais a existência de currículos mínimos com disciplinas estanques, como muito bem explicitam os pareceres e resoluções desta Câmara de Educação Básica, que definiram Diretrizes Curriculares Nacionais para os vários níveis e modalidades da Educação Básica.

É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação.”

[Parecer CNE/CEB 38/2006]

Trata-se, nesses termos, de imposição legal que sugere contrariedade à disposição legal que determina que “*os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica*”.

Ora, se o legislador pretende dar às unidades escolares “*progressivos graus de autonomia pedagógica*”, descabe à União, ao estabelecer as diretrizes e as bases da educação ou estabelecer as bases que nortearão os conteúdos dos currículos, exigir currículos pormenorizados que detalhem ano a ano o que os



professores deverão lecionar. É assim que tem interpretado e normatizado, desde então, de forma constante, o Conselho Nacional de Educação. O professor deve ter um conhecimento pedagógico amplo, capaz de diagnosticar a situação particular de cada escola e até mesmo de cada aluno, e desenhar não só o método pedagógico próprio para cada situação mas também o currículo de que as Base Nacional Comum fornece apenas as diretrizes e os objetivos gerais a serem alcançados.

O Parecer CNE/CEB 15/1998 afirma neste sentido:

“É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela.

Escolas de identidade débil só podem ser iguais, pois levam apenas a marca das normas centrais e uniformes.

A identidade supõe uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola. Dessa forma, a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.

Os sistemas deverão fomentar no conjunto dos estabelecimentos de ensino médio, e cada um deles, sempre que possível, na sua organização curricular, uma ampla diversificação dos tipos de estudos disponíveis, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, as presentes diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas.

A eficácia dessas diretrizes supõe a existência de autonomia das instâncias regionais dos sistemas de ensino público e sobretudo dos estabelecimentos.

A autonomia das escolas é, mais que uma diretriz, um mandamento da LDB.

As diretrizes, neste caso, buscam indicar alguns atributos para evitar o risco de burocratizá-las, transformando-as em mais um mecanismo de controle prévio, tão ao gosto das burocracias centrais da educação.

O exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional



burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa”.

[Parecer CNE/CEB 15/1998]

São princípios que são também seguidos pelo sistema de ensino finlandês, colocado no mais alto grau no ranking internacional do PISA. Ali não existe base curricular detalhada e extensa, e a base do sistema é o alto nível de formação dos professores aos quais é dada toda a autonomia possível para decidir como deverão organizar o ensino a nível local. Pasi Sahlberg, em seu livro *Finnish Lessons*, explica que o sistema originou-se na segunda metade do século XX, quando os professores começaram a especular sobre a própria “concepção do conhecimento”. Como resultado,

“os professores acreditaram que poderia haver novas abordagens para o ensino que conduziram a um aprendizado e uma compreensão significativa. Os pesquisadores educacionais finlandeses foram atraídos para a análise das concepções de conhecimento e aprendizado nas escolas. Questões como ‘*o que é conhecimento*’, ‘*como os alunos aprendem*’, ‘*como as escolas mudam*’ tornaram-se temas comuns para o aprendizado dos professores e o melhoramento das escolas até 1990. Desde uma perspectiva internacional, esta fase da mudança educacional na Finlândia foi extraordinária. No mesmo tempo em que os professores finlandeses estavam explorando os fundamentos teóricos do conhecimento e do aprendizado e redesenhando seus currículos escolares para serem coerentes com estes, seus colegas da Inglaterra, Alemanha, França e Estados Unidos estavam batalhando com o aumento da inspeção escolar, padrões controvertidos de aprendizado externamente impostos e um sistema competitivo que perturbaram alguns professores ao ponto em que eles decidiram abandonar seus empregos. Talvez foi devido a estes aspectos filosóficos da mudança educacional que a Finlândia tornou-se imune aos ventos da política educacional dirigida pelo mercado que surgiu em muitos outros países da OCDE.

Hoje, na Finlândia, os professores de todos os níveis escolares esperam que lhes seja dada a completa autonomia profissional que eles necessitam para praticarem o que eles foram educados para fazer: planejar, ensinar, diagnosticar, executar e avaliar. Eles também esperam que lhes seja dado tempo suficiente para realizar todas estas tarefas, tanto dentro como fora dos deveres normais de sala de aula. Eu conversei com professores finlandeses da escola primária nas primeiras fases de suas carreiras para entender o que os faria abandonar a profissão que haviam escolhido. Praticamente ninguém citou questões salariais como motivo de abandono do magistério. Ao contrário, a maioria apontou que se viessem a perder a autonomia profissional nas escolas e na sala de aula, passariam a questionar a escolha da carreira. Por exemplo, se um inspetor externo fosse julgar a qualidade do seu trabalho ou se fosse imposta uma política de ganhos salariais baseada no mérito julgado por critérios externos, eles mudariam de profissão. Os professores



finlandeses são particularmente céticos a respeito do uso frequente de testes padronizados para determinar o progresso dos alunos na escola. Muitos professores finlandeses me disseram que se eles encontrassem uma pressão externa para testes padronizados e patamares de responsabilidade, semelhantes aos que seus colegas na Inglaterra ou nos Estados Unidos encontram, eles procurariam outros empregos. Em poucas palavras, os professores finlandeses esperam experimentar autonomia profissional, prestígio, respeito e confiança no seu trabalho. A formação do professor [mesmo no nível primário] atrai muitos candidatos entre os formandos da escola secundária porque ela exige um programa de mestrado e, portanto, constitui-se em desafio para eles. Eles podem, sem trabalho adicional, prosseguirem para um doutorado. O nível salarial não é o principal motivo para escolher a carreira docente”.

[Pasi Sahlberg: Finnish Lessons, Second Edition, 2015, Teachers College Press, New York]

Encontramos estes mesmos princípios na nossa LDB e nas resoluções a perezeres do Conselho Nacional de Educação. Até a Meta 16 do Plano Nacional de Educação de 2014 prescreve que deverão ser formados,

“em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE”.

Entretanto, se a referência para a formação dos professores é a própria base nacional curricular comum do ensino secundário, estaremos formando professores não para ter aquele grau e autonomia que possam adaptar o ensino ensino às múltiplas situações da realidade e inovar, partindo das diretrizes contidas na base, conforme se exige cada vez mais no mundo complexo de hoje. Na realidade, a formação dos professores é, sem dúvida alguma, o ponto central de qualquer sistema educacional. Não pode caber em um artigo de uma lei sobre o ensino médio, e deve ir muito além das bases curriculares deste ensino, para que possa inovar e transcender continuamente. Não é aqui que cabe definir em uma simples linha, ainda que seus princípios fundamentais. Necessita uma legislação pensada e independente, que já não comece engessada por um artigo mal colocado, mas vinculante.

Sala das Sessões, de setembro de 2016.

Evandro Gussi
Deputado Federal (PV/SP)

