

**MEDIDA PROVISÓRIA 746,
DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**

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

Acrescente-se os seguintes parágrafos ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 1996, com a redação dada pelo art. 1º da Medida Provisória nº 746/2016:

“Art. 26.....
.....

§11. A base nacional comum curricular deve observar:

I – o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

II – a autonomia de organização dos sistemas de ensino e as normas gerais da educação nacional;

III – a atuação prioritária, no ensino médio e fundamental, dos Estados e do Distrito Federal; e

IV – a garantia às unidades de educação básica de progressivos graus de autonomia pedagógica, assegurada a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

JUSTIFICATIVA

A presente emenda tem por objetivo definir diretrizes a serem observadas pela base nacional comum curricular de modo a assegurar que seu conteúdo garanta pluralismo e autonomias necessárias ao sistema educacional brasileiro. Cuida-se de impor cautelas a que não se tenha tendência ou inclinação excessivamente uniformizadora, que restrinja o pluralismo e as diferenças inerentes a uma educação livre, segundo os princípios assegurados pela Constituição.



O Ministério da Educação, em atendimento ao exposto na lei 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação, está preparando – como se sabe – uma nova base nacional comum curricular. A primeira versão da nova base nacional comum curricular foi apresentada em outubro de 2015, compondo documento de três centenas de páginas. Seu conteúdo contempla prescrições detalhadíssimas sobre o conteúdo que os professores deverão ensinar, ano a ano, ao longo de todo o ensino básico, em todo o território nacional. A segunda versão da nova base nacional comum curricular foi apresentada em abril de 2016, contendo quase setecentas páginas. Pelos motivos expostos a seguir, Tais proposições revelam-se descabidas.

Não é a primeira vez que se elaboram bases nacionais curriculares comuns. As bases nacionais comuns não são novas na legislação educacional. Ao contrário do que se tem falado, desde o momento em que a Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada em 1996, o MEC já elaborou e homologou diversas vezes bases nacionais comuns que ainda estão em vigor, e que não devem ser confundidas com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais nunca foram apresentadas como constituindo as bases nacionais comuns. Não foi em 2014, portanto, que se iniciou o processo de elaboração de uma base curricular comum, que jamais teria existido e que sua primeira versão ainda estaria para ser aprovada. A Lei 9394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já estabelecia, no seu artigo 26, a exigência da elaboração de uma base nacional comum obrigatória. Nas últimas duas décadas várias redações desta base nacional comum, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da de Educação.

Conforme é evidente, os documentos mais recentes do MEC parecem ignorar que já existem bases nacionais comuns, homologadas pelo próprio MEC. No documento de junho de 2015, intitulado “*Instituir um Sistema Nacional de Educação. Agenda obrigatória para o país*”, o MEC afirma que

“hoje, a falta de uma Base Nacional Comum, inviabiliza uma regulação mais enérgica do setor privado”,

como se as bases nacionais comuns já não existissem. O que acontece é que as bases nacionais comuns hoje existentes não servem para a “*regulação mais enérgica dos sistemas educacionais*”, como afirma o documento. De fato, elas se limitam, como ordenam os princípios constitucionais e a legislação educacional do país, às suas finalidades legais, que são a de oferecer metas e orientações a serem concretizadas em cada Estado e até nas realidades locais.

Dentro da ordem constitucional e legal vigente, se pretendemos elaborar uma nova base curricular comum, o documento que contiver a Base Nacional Comum Curricular poderá também conter uma exposição detalhada do currículo, mas a seção que a contiver não poderá ter valor obrigatório, e o caráter não normativo desta seção deverá ser apresentado de modo claro no documento.



A exposição de motivos deve iniciar-se pela discussão de como surgiu na legislação brasileira o conceito de Sistema Nacional de Educação, em nome de cuja construção foi primeiramente planejado o projeto de novas Bases Curriculares. A expressão Sistema Nacional de Educação surgiu pela primeira vez em dezembro de 1988, quando foi apresentado a esta Câmara o primeiro projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, pelo nobre deputado Octávio Elísio. Neste projeto assim podia ler-se no seu artigo 5:

*“Haverá no país um **sistema nacional de educação** constituído pelos vários serviços educacionais desenvolvidos no território nacional, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente, conforme o disposto na presente lei”.*

Na verdade, o que o projeto pretendia era substituir os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por um sistema único de ensino para todo o Brasil. Ao fazer isto o projeto não somente ia contra a legislação educacional vigente no Brasil, como também contra a quase totalidade dos educadores e políticos presentes e passados de nossa história. Assim redigido, obviamente, este projeto, não poderia prosperar nesta casa. De fato, quando foi finalmente aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996, a expressão “*Sistema Nacional de Educação*” não mais se encontrava. A LDB aprovada limitava-se a estabelecer, em seu artigo 8:

“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

A expressão “*Sistema Nacional de Educação*” somente voltou a aparecer, na legislação nacional, por ocasião da votação do projeto que acabaria se tornando a *Emenda Constitucional 59/2009*. Inicialmente protocolado no Senado, pela Senadora Ideli Salvatti, sob o título PEC 6/2003, apenas propunha disponibilizar um aumento de recursos para a educação, através da

“progressiva exclusão dos recursos que a Constituição impõe que devem ser aplicados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios da chamada ‘Desvinculação das Receitas da União’ (DRU)”.

Aprovado em julho de 2008 no Senado, o projeto foi enviado à Câmara. Em fevereiro de 2009 esta casa convocou uma audiência pública com o Sr. Fernando Haddad, então Ministro da Educação, que sugeriu então aos deputados a introdução do seguinte dispositivo:

“Art. 3º O art.214 da Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações:

*“Art. 214 A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, **com o objetivo de articular o sistema nacional de educação** em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos,*



metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à:

[...]

VI – fixação de meta de investimento público em educação como proporção do produto interno bruto.” (NR)

Em um projeto voltado quase que inteiramente à questão do financiamento da Educação e que pode-se dizer que concentrava todos os debates no seu aspecto econômico, o aditivo introduzia, sem definições, um conceito até então inexistente na legislação educacional brasileira. O conceito, quando claramente havia sido definido, foi rejeitado por esta casa. Não definido em 2009, obviamente o conceito de “*Sistema Nacional de Educação*” deveria vir a ser definido posteriormente pelo legislativo, subentendendo-se que deve ser definido de acordo com a Constituição e a legislação vigente e não contra ela.

Assim, aprovado em outubro de 2009, o projeto foi remetido de volta ao Senado, quando se tornaria a Emenda Constitucional 59/2009, definitivamente promulgado pelas duas casas em novembro do mesmo ano e, com ele, foi introduzido o conceito de Sistema Nacional de Educação no arcabouço legal brasileiro.

Seja como for que venha a ser definido por esta casa, não poderá tratar-se do mesmo conceito de “*Sistema Nacional de Educação*” que havia sido proposto no primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelo deputado Octávio Elísio. Não se pode entender o Sistema Nacional de Educação, aquele introduzido pela Emenda Constitucional 59/2009, como um sistema que irá absorver, substituir e unificar os vários sistemas educacionais reconhecidos pela ampla legislação educacional vigente. Conforme afirma o Parecer 7/2010 do Conselho Nacional de Educação, se entendido do único modo que é coerente com todo o restante da legislação educacional brasileira,

“o Sistema Nacional de Educação é tema que vem suscitando o aprofundamento da compreensão sobre sistema, no contexto da história da educação, nesta Nação tão diversa geográfica, econômica, social e culturalmente. O que a proposta do Sistema Nacional de Educação enfrenta é, fundamentalmente, o desafio de superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, comprometendo a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica. Nessa perspectiva, e no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a



institucionalização de um regime de colaboração que de efetividade ao projeto de educação nacional”.

A idéia do Sistema Nacional de Educação, portanto, não é a do sistema que vem substituir e unificar os demais até então existentes em um único, mas a da coordenação que irá respeitar as autonomias dos estabelecidos em lei, visando a maior eficiência da educação nacional. Na realidade, ao contrário do que acontecia com o projeto de Lei de Diretrizes e Bases apresentado em dezembro de 1988 pelo deputado de Octávio Elísio, o conceito de sistema da Emenda Constitucional 59/2009 não pode ser o mesmo conceito de sistema aos quais a Constituição e as demais leis educacionais do Brasil se referem quando mencionam os sistemas federal, estadual e municipal de ensino. Entendida no sentido coordenativo, a idéia de um sistema nacional de educação não é nova, e já estava contida na Constituição de 1946 quando afirmava, no seu artigo 170 e 171, que

“a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios”, e “os Estados e o Distrito Federal organização os seus sistemas de ensino”,

ao mesmo tempo em que os artigos 5 e 6 estabeleciam que

*“compete à União legislar sobre **as diretrizes e bases da educação nacional**”, mas esta “competência federal não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar”.*

O conceito de “*diretrizes e bases da educação nacional*”, por sua vez, procede de épocas anteriores. Foi provavelmente no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido em 1932 por Fernando de Azevedo, onde pela primeira vez se cunhou a expressão “*diretrizes e bases da educação nacional*”. Este famoso documento, de fato, dizia:

*“Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as **bases e diretrizes** do movimento que souberam provocar”.*

O mesmo Manifesto sustentava, mais abaixo, a necessidade da diversidade de sistemas educacionais:

“A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem, as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade.

À União, na capital, e aos Estados nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter,



com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios”.

Foi com base nestas ideias do Manifesto dos Pioneiros que o então deputado Gustavo Capanema, ex Ministro da Educação do governo Vargas, teve a oportunidade de apresentar, por ocasião da Constituinte de 1946, a emenda que estabelecia que **“*compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação*”**.

Logo em seguida o deputado Altamirando Requião propôs que o texto fosse reescrito como se a competência legislativa sobre as diretrizes e bases fosse *“privativa da União”*. Ao tomar conhecimento da nova proposta, consta que o relator geral tomou a palavra e, citando um discurso anterior de Gustavo Capanema, refutou-a com base os seguintes princípios:

Tomei nota, senhor presidente, da opinião emitida pelo nobre defensor dessa emenda e vou ler essa [outra] opinião, que consubstancia, perfeitamente, o pensamento da Comissão. O ensino não pode ser excluído da competência legislativa da União. À União compete legislar sobre as suas bases e diretrizes, isto é, sobre os seus meios e fins, sobre os termos gerais de sua organização e sobre as condições e finalidades de seu funcionamento. A legislação federal não esgotará a matéria pedagógica. Apenas disporá sobre o essencial dela, sobre aquilo que, por constituir termo estrutural da organização do ensino ou diretrizes essenciais do funcionamento escolar, tem caráter nacional e deve constituir um sistema geral, que não pode deixar de ser coerente na sua estrutura, e harmônico e seguro na sua filosofia. Essa legislação há de ser sumária e restrita, limitada apenas à fixação de princípios pedagógicos gerais, com relação ao ensino primário; mais extensa, embora genérica e flexível, no ensino profissional; poderá ser mais precisa e pormenorizada no que diz respeito ao ensino secundário e superior. Como quer que seja, força é que à União se cometa a função de fixar os princípios gerais destinados a presidir à vida escolar do país, dando-lhe em limites mínimos, mas essenciais, unidade de plano e doutrina, segurança e compatibilidade de métodos e processos, sem prejuízo da liberdade pedagógica das escolas de todas as categorias e bem assim dos sistemas administrativos escolares dos Estados”.

Anos mais tarde, quando já estava em elaboração a primeira Lei de Diretrizes e Bases, o deputado Almeida Júnior, expressando um parecer que era o de praticamente todos, escreveu, no Relatório Geral da Comissão, estas palavras que se tornariam antológicas na história da educação brasileira:

“ ‘Diretriz’ é linha de orientação, norma de conduta. ‘Base’ é superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as



minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim entendidos os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão só preceitos genéricos e fundamentais”.

Aprovada a Constituição de 1946, o Ministro da Educação Clemente Mariani apresentou à Câmara um ante-projeto da Lei de Diretrizes e Bases, em 1949. O deputado federal Gustavo Capanema foi escolhido como relator, mas decidiu pelo arquivamento, pelo motivo de que o projeto não era tão centralizador quanto ele gostaria. O grande argumentador contra as alegações de Capanema foi, nada mais, nada menos que, Anísio Teixeira, um dos principais signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Seus argumentos foram incisivos e cortantes:

“Ora, francamente, o sr. Capanema está a brincar. Mesmo que a tendência das federações fosse a de fortalecer os poderes federais, isto nunca significaria transferir poderes locais para o centro, mas simplesmente fortalecer os poderes que ficasse assentado, em face da federação, dever pertencer ao centro. Do contrário, seria extrapolar e raciocinar à doida, pois nada, absolutamente nada no mundo resistiria a esse tipo de lógica.

Examina o sr. Capanema, no quarto capítulo, a questão do caráter nacional da educação. Ninguém põe em dúvida essa tendência, mas daí partir para uma legislação única de ensino é mais um caso da lógica em parafuso do sr. Deputado. A legislação única longe de nacionalizar o ensino pode desnacionalizá-lo. [...] Esta confusão entre federal e nacional na cabeça do sr. Capanema é velha. Para ele só é nacional o que nascer da cabeça de uma autoridade federal. O município, o estado, as regiões são antinacionais, nacional só mesmo o escriturário federal, o burocrata federal, o diretor federal, o ministro federal e, por certo, o deputado federal. Quando, na realidade, o nacional é o país todo e o que precisa e tem dificuldade e corre o perigo de se desnacionalizar é o funcionário federal que, queira ou não queira, é um funcionário especializado e que trabalha em órbita mais alta do que a da substância nacional que está nos municípios, nos estados e nas regiões.

Por último, fala o sr. Capanema em dispersão de ordem pedagógica. E pelo título do capítulo já se pode ver até onde quer ir. Com essa antinomia de dispersão da ordem ele poderá destruir o que quiser e impor a sua ordem única, rígida, uniforme, porque se não for assim, haverá dispersão e aí de nós se houver dispersão. O Brasil inteirinho se dissolverá. Este Napoleão de Minas é um terrível unificador e com quem é impossível qualquer discussão, pois, pode não ganhar batalhas,



mas, em sua cabeça os termos ganham elasticidades e retrações incríveis. É uma inteligência borracha e pode-se lá discutir com uma borracha?!”

Convenhamos porém em um detalhe importante. Embora Anísio Teixeira tenha atacado Gustavo Capanema com tanta veemência, a verdade é que nunca havia passado pela cabeça de Capanema, nem mesmo quando foi Ministro da Educação e podia mexer à vontade na legislação nacional, como o fez, compor uma base curricular detalhada, ano a ano, matéria por matéria, que fosse obrigatória para todas as escolas do Brasil.

Atualmente tanto a Constituição de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação continuam e aprofundam o mesmo entendimento. Legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional é *“competência privativa da União”* (artigo 22) mas a lei que as contém só poderá fazê-lo com preceitos genéricos e fundamentais. A Constituição estabelece que na legislação restante sobre educação, a *“União, os Estados e o Distrito Federal legislam concorrentemente”* (artigo 24, IX) mas, *“no âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais”* (artigo 24, §1).

O artigo 211 da Constituição refere-se aos diversos sistemas de ensino, quando estabelece:

“A União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

No artigo 210 inova o conceito de que, entre as diretrizes gerais da educação, devem estabelecer-se conteúdos qualificados de *‘mínimos’*:

“Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”.

São estes conteúdos ditos *“mínimos”*, destinados a assegurar a formação *“básica comum”*, que posteriormente receberiam o nome, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, de *“base curricular comum”*.

A Lei 9394, aprovada em 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirma, em seu artigo 8, a existência, no país, de diversos sistemas de ensino, que devem organizar-se em regime de colaboração, e não de subordinação, embora esta afirmação não exclua uma subordinação aos princípios gerais das diretrizes e bases:

“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.”



§1. *Caberá à União a coordenação da política nacional de educação.*

§2. *Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei*”

O artigo 9, ademais, estabelece a incumbência da União de estabelecer

“diretrizes para nortear os currículos dos Estados e seus conteúdos mínimos”.

Tratam-se de diretrizes incluídas na expressão mais genérica *“diretrizes e bases da educação nacional”*. Deve-se notar, entretanto, que o texto não prescreve a redação do próprio currículo, e nem sequer do *“mínimo”* do currículo. Em vez disso a lei prescreve apenas *“nortear”* o conteúdo do currículo mínimo:

*“A União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, **que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos**, de modo a assegurar formação básica comum” [Lei 9394/96 artigo 9, IV].*

É às próprias escolas que caberá estabelecer o conteúdo do currículo, e deve-se acrescentar, é a elas que caberá estabelecer não apenas o currículo completo, como também o currículo mínimo, porque é a elas que a lei preceitua a elaboração da sua proposta pedagógica, conforme afirma o artigo 12:

“Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns” [as diretrizes e bases gerais da educação nacional] “e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica”.

Para que os estabelecimentos de ensino possam desempenhar esta incumbência, a LDB ainda estabelece, no seu artigo 15, que

“os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica”.

Deve-se entender aqui como óbvio que se o legislador pretende dar às unidades escolares *“progressivos graus de autonomia pedagógica”*, está supondo que a União, ao estabelecer as diretrizes e as bases da educação ou estabelecer as bases que nortearão os conteúdos dos currículos, não irá impor 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. Segundo o Parecer 15/1998 do Conselho Nacional



de Educação, homologado com valor normativo, “a autonomia das escolas é, mais que uma diretriz, um mandamento da LDB”.

Antes, porém, de considerarmos a documentação do Conselho Nacional de Educação, é necessário mencionar que é o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases que menciona pela primeira vez, na legislação educacional, a expressão “**base nacional comum**”, ao estabelecer que:

*“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base curricular comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.*

O organismo incumbido de elaborar a base curricular comum é o Conselho Nacional de Educação, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases no seu artigo 9 §1:

“Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei”.

A Lei de Diretrizes e Bases prevê um Conselho Nacional de Educação dotado de funções normativas, mas não o cria, deixando esta incumbência a outra lei. Na verdade, quando a LDB foi aprovada, esta lei já existia. O dispositivo que estabeleceu o Conselho Nacional de Educação, foi a Lei 9131/1995, que estabelecia, em seu artigo 9, entre as atribuições das Câmaras do Conselho Nacional de Educação,

*“deliberar sobre as **diretrizes curriculares** propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”.*

Note-se que a Lei 9131/1995, que cria o Conselho Nacional de Educação, é anterior à Lei de Diretrizes e Bases. Portanto, ainda não havia sido introduzida no sistema jurídico nacional a expressão “base curricular comum”, que surgiu somente a partir da LDB. A Constituição falava de “diretrizes e bases da educação” ou de “diretrizes que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos”. A Lei 9131/1995, no artigo 9 acima citado, introduziu a expressão “diretriz curricular”, que na prática foi usada às vezes como sinônimo, outras vezes como conceito mais amplo, abrangendo o de “base curricular comum”, antes que esta última expressão tivesse sido introduzida pela LDB. As bases curriculares comuns, portanto, já existiram, mas poderiam trazer o nome, por exemplo de “diretrizes curriculares nacionais do ensino médio”, e não de “base curricular comum do ensino médio”.

Assim, entre outros, temos a Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional da Educação, que “*institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*”, o faz “*em conformidade com o disposto no Artigo 26 da Lei 9394/96 (LDB)*”, justamente o artigo que estabelece as bases curriculares comuns,



o que não teria sentido se as “*diretrizes curriculares nacionais*” não estivessem incluindo as “*bases curriculares nacionais*”.

A resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, também “*define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*”, fazendo-o “*em conformidade com o disposto no Artigo 26 da Lei 9394/96 (LDB)*”, o que igualmente não teria sentido se as “*diretrizes curriculares nacionais*” ali contidas não incluíssem as “*bases curriculares nacionais*”.

E é o que se depreende do exame do conteúdo destes documentos.

A Resolução 3/98 foi precedida de modo imediato pelo Parecer 15/98, que se integrou à Resolução 3/98. Ambos tem valor normativo. Os dois documentos foram resultado do processo de reforma do ensino médio, consequência, em parte, da própria promulgação da nova LDB. A Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, apesar de título e ementa não fazerem referência às “*bases curriculares*”, mas às “*diretrizes curriculares*”, manifesta, entretanto, em seu conteúdo, que está estabelecendo o conteúdo das “*bases curriculares comuns*”. A Resolução possui ao todo seis páginas. Seu artigo 10, na página 4, especifica as áreas de saber e os objetivos que deverão integrar “*a base nacional comum dos currículos do ensino médio*”. A seção estende-se até o princípio da página 6. A base nacional comum dos currículos do ensino médio se estende, portanto, por apenas duas páginas e meia. Na sexta página, o artigo 11 especifica as relações que deverá haver entre a “*base nacional comum e a parte diversificada*”. O inciso IV do artigo 11 estabelece que

“além da carga mínima de 2.400 horas, as escolas terão, em suas propostas pedagógicas, liberdade de organização curricular, independentemente de distinção entre base nacional comum e parte diversificada”.

É evidente que estamos diante de uma resolução que, no âmbito das diretrizes curriculares nacionais, está cumprindo a função normativa estabelecida pelo artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases de definir o conteúdo da base curricular nacional.

Idênticas observações poderiam ser feitas quanto à Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, acima citada, do Conselho Nacional de Educação.

Há motivos para que estas resoluções tenham precisamente este formato. As resoluções são precedidos de pareceres, votados pelo Conselho e homologados pelo Ministro da Educação, que estabelecem os fundamentos legais e pedagógicos de como as resoluções deverão ser elaboradas. Usualmente os pareceres são consideravelmente mais extensos do que as resoluções e algumas vezes tem também valor normativo, como o Parecer 15/98, citado novamente mais adiante, que precedeu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, de 1998.



No Parecer 7 de 2010 encontramos uma definição mais clara do que é uma “base nacional comum”:

“Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais.”

[Parecer CNE/CEB 7/2010]

O Parecer 38/2006 afirma explicitamente que a Base Nacional Comum não pode consistir de um 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]

O Parecer 15/98, que precedeu a Reforma do Ensino Médio de 1998, consta de 53 páginas dividido em seis partes. O Parecer apresenta, nas páginas 48 e 49, isto é, em apenas duas páginas, a descrição das “*três áreas que devem estar presentes na base nacional comum dos currículos das escolas de ensino médio*”. As três áreas, “*Linguagens*”, “*Ciências da Natureza e Matemática*” e “*Ciências Humanas*”, são descritas principalmente pelas metas que deverão ser atingidas, “*os pontos de chegada*”, deixando o detalhamento de seu conteúdo, “*os pontos de partida*”, às instâncias mais próximas do alunado. “*A diversidade da escola média é necessária*”, afirma o parecer, “*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*”.



O restante do parecer busca explicar os critérios pelo qual o Conselho Nacional de Educação deverá elaborar as *diretrizes curriculares para o ensino médio*. A segunda parte do parecer explicita mais claramente o que deve ser entendido por “*diretrizes e bases da educação*”, que é o conceito anterior e mais amplo dentro do qual deverão ser elaboradas tanto as “*diretrizes curriculares nacionais*” como as “*bases curriculares comuns*”:

“Diretriz” refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc. 1, no segundo caso. Enquanto linha que dirige o traçado da estrada a diretriz é mais perene. Enquanto indicação para a ação ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e está sujeita a revisões mais frequentes.

A expressão “diretrizes e bases” foi objeto de várias interpretações ao longo da evolução da educação nacional. Segundo Horta, a interpretação dos educadores liberais para a expressão “diretrizes e bases”, durante os embates da década de 40, contrapunha-se à idéia autoritária e centralizadora de que a União deveria traçar valores universais e “preceitos diretores”. Segundo o autor, para os liberais: “Diretriz” é a linha de orientação, norma de conduta. “Base” é superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim entendidos os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterá tão só preceitos genéricos e fundamentais.

Na Constituição de 1988, a introdução de competência de legislação concorrente em matéria educacional para estados e municípios, reforça o caráter de “preceitos genéricos” das normas nacionais de educação. Fortalece-se, assim, o federalismo pela ampliação da competência dos entes federados, promovida pela descentralização.

Oito anos depois, a LDB confirma e dá maior consequência a esse sentido descentralizador, quando afirma, no parágrafo 2º de seu artigo 8º: os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. Mais ainda, adotando a flexibilidade como um de seus eixos ordenadores, a LDB cria condições para que a descentralização seja acompanhada de uma desconcentração de decisões que, a médio e longo prazo, permita às próprias escolas construírem “edifícios” diversificados sobre a mesma “base”.

A lei indica explicitamente essa desconcentração em pelo menos dois momentos: no artigo 12, quando inclui a elaboração da proposta pedagógica e a administração de seus recursos humanos e financeiros entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino; e no artigo 15,



quando afirma: Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Mas ao mesmo tempo, a Constituição e a legislação que a seguiu, permanecem reafirmando que é preciso garantir uma base comum nacional de formação. A preocupação constitucional é indicada no artigo 210 da Carta Magna: 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.

A Lei nº 9.131/95 e a LDB ampliam essa tarefa para toda a educação básica e delegam, em caráter propositivo ao MEC e deliberativo ao CNE, a responsabilidade de trazer as diretrizes curriculares da LDB para um plano mais próximo da ação pedagógica, para dar maior garantia à formação nacional comum. Essa concepção resgata a interpretação federalista que foi dada ao termo “diretriz” na Constituinte de 1946”.

[Parecer CNE/CEB 15/1998]

No princípio da quarta parte encontramos considerações importantíssimas que buscam explicitar o que a LDB quer dizer quando estabelece, em seu artigo 15, que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica”. Segundo o parecer, “a autonomia das escolas é, mais que uma diretriz, um mandamento da LDB”:

“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.

Diversidade, no entanto, não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade, não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. 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.

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências.

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.

A diversificação deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, 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.

Em relação ao risco de burocratização é preciso destacar que a LDB vincula autonomia e proposta pedagógica. Na verdade, a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce. A autonomia é um dos princípios da lei que incidem sobre a organização da escola.

O futuro está aberto para o aparecimento de muitas formas de organização do ensino médio, sob o princípio da flexibilidade e da autonomia consagrados pela LDB. Teremos de usar essa vantagem para estimular identidades escolares mais libertas da padronização burocrática, que formulem e implementem propostas pedagógicas próprias, inclusive de articulação do ensino médio com a educação profissional.



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]

Ora, nenhum destes princípios constitucionais, legais e normativos estavam sendo observados nas bases nacionais comuns curriculares que estavam sendo elaboradas pelo Ministério da Educação. Afirma-se que correspondem a 60% do currículo, e que os restantes 40% devem ser estabelecidos regionalmente. Mas estes 60% já são compostos de quase sete centenas de páginas e detalham minuciosamente o que deverá ser ensinado em todas as disciplinas do currículo tradicional. Na prática é quase impossível dar conta deste currículo assim especificado nos cinco dias úteis da semana. Se este é o conteúdo que corresponde a 60% do currículo, significa que o mesmo deverá ser oferecido em três dos cinco dias úteis da semana, para deixar dois dias à parte supostamente diversificada. Mas será totalmente impossível desenvolver a base comum assim estabelecida em apenas três dos dias úteis da semana. E o que sobrar de importante para ser lecionado nos 40% que corresponderão à parte diversificada? Nada, absolutamente nada que os pais dos alunos não exigirão que se abandone imediatamente para que se possa oferecer honestamente o conteúdo da base comum. A conclusão é que os 60% da base comum, propostos desta maneira, não passam de um engodo para iludir sobre uma autonomia tornada impossível. A nova base nacional comum curricular, apresentadas pelo MEC como exigência do Sistema Nacional de Educação, não obedece o preceito da LDB de um progressivo grau de autonomia pedagógica. Ao invés disso, restringem a autonomia hoje existente, e mais, determinam com exatidão o que e como será ensinado uniformemente em todo o território nacional, como se o governo federal fosse o proprietário ou o diretor local de cada uma destas escolas. Na prática, todos estes estabelecimentos passam a fazer parte do sistema nacional único do governo federal, ainda que no papel se diga outra coisa.

O Sistema Nacional de Educação não está sendo interpretado como coordenação, como seria condizente com a Constituição e a LDB, mas como a interferência avassaladora de um sistema que, na prática, se torna único. Afirmar, que isso é fruto da inspiração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é absurdo e contradiz toda a legislação educacional que realmente cresceu sobre as bases deste Manifesto. A partir do momento que a União especifica um currículo tão detalhado, e deixa que os sistemas façam acréscimos estipulados em 40%, mas em que, na prática, não há muito mais a acrescentar, nem espaço para ser ensinado, estabeleceu-se o Sistema Único de Educação. Voltamos ao conceito do Sistema Nacional Único de Educação do primeiro projeto da LDB de 1988, que já havia sido amplamente rejeitado por esta casa. Afirmar que houve um pacto federativo que, uma vez pactuado, torna-se vinculante, é o mesmo que afirmar que não haverá, depois disto, mais autonomia para os sistemas. Parafraseando Anísio



Teixeira no documento que mencionamos quando comentamos sua denúncia contra o relativamente brando centralismo de Capanema: estão sendo utilizados *“termos que ganham uma incrível elasticidade, uma inteligência de borracha, e pode-se lá discutir com uma borracha?”*

Para que esta exposição seja completa, é preciso mencionar que este centralismo que destrói, na prática, a própria cláusula pétrea do federalismo inserida na nossa Constituição, está sendo incentivado, em grande parte, da experiência japonesa em educação da segunda metade do século XX, que chegou ao Brasil via Estados Unidos.

Após a segunda guerra mundial, o governo japonês idealizou um sistema de ensino altamente centralizado e monitorado através de testes nacionais padronizados. Após 1983, com a publicação do relatório *“A Nation at Risk”*, que expunha os problemas educacionais dos Estados Unidos de modo alarmante, os americanos começaram a copiar o sistema japonês. Porém a partir desta mesma época, enquanto os governo americano, estabelecia as legislação *“No Child Left Behind”* de 2001 e a padronização nacional do *“Common Core”*, introduzida no governo de Barack Obama, as autoridades educacionais japonesas começaram a compreender que o sistema de currículos e exames centralizados estavam conduzindo a educação japonesa, segundo os documentos do Ministério da Educação, *“ao vértice de um estado de crise”*.

O assunto é exposto muito claramente na obra *“Pedagogies of Globalization, the Rise of the Educational Security State”*, do renomado historiador da educação americana Joel Spring:

“Após a Segunda Guerra Mundial, a ocupação americana buscou em purgar o sistema educacional japonês do nacionalismo e reorganiza-lo segundo um maior controle democrático. A descentralização do controle educacional ocorreu com a promulgação da lei da educação de 1948. Modelado no sistema escolar americano, a lei criou conselhos escolares locais com membros eleitos e um superintendente de educação designado. Foram concedidos poderes aos conselhos escolares locais com respeito aos conteúdos do currículo a serem ensinados, à seleção dos livros didáticos e questões referentes à educação social.

Após a retirada dos Estados Unidos, gradativamente retornou a educação nacionalista e a centralização. A legislação substituiu diretores de escola eleitos por outros apontados. Em 1958 o currículo de estudos do ministério da educação tornou-se obrigatório para as escolas locais e uma rigorosa inspeção do material didático foi instituída. Nos anos 60 o Japão implementou um sistema nacional de exames. Os exames nacionais certificavam que os professores seguíam o currículo do Estado. Inevitavelmente, os professores foram forçados a ensinar o que era pedido nos testes. Os exames de testes se tornaram



a chave para o controle do currículo por parte do Estado. As autoridades japonesas identificaram o fim do ensino fundamental como o tempo propício para administrar o exame nacional. Exames para admissão na universidade completaram o processo seletivo de recursos humanos. Na preparação para o exame, os pais começaram a enviar seus filhos para escolas privadas intensivas.

Foi este sistema de exames do sistema educacional japonês que alguns líderes americanos começaram a admirar a partir dos anos 80. Foi então que a situação da economia mundial propiciou o ambiente para a confecção do relatório de 1983 patrocinado pelo governo dos Estados Unidos intitulado "Uma nação em risco". O relatório relacionou a centralização da educação à globalização econômica. O secretário da educação americana requisitou à comissão preparatória que comparasse "as escolas e universidades americanas com aquelas de outras nações avançadas". Após fazer a comparação, a comissão dramaticamente abriu seu relatório: "Nossa nação está em risco. Nossa imbatível supremacia no comércio, indústria, ciência, e inovação tecnológica estão sendo ultrapassadas por competidores espalhados no mundo". E usando imagens militares, o relatório afirmou: "Se um poder estrangeiro inimigo tivesse tentado impor na América o desempenho medíocre educacional que existe hoje, nós poderíamos ter visto isto como um ato de guerra".

A Comissão recomendou o controle acirrado do sistema educacional através de "testes padronizados de desempenho." A recomendação iniciou o movimento para criar um controle centralizado de currículo e sistema de exame similar ao do Japão. Em 2001, através da lei federal chamada "No Child Left Behind," o controle do conhecimento nas escolas seria dado a governos estaduais sob supervisão federal. A Comissão recomendou também mais deveres de casa e uma maior carga horária diária e anual.

Mas a educação japonesa estava chegando a um ponto de crise justamente quando os políticos americanos estavam empurrando suas escolas à adoção de currículos padronizados e exames de metas elevadas, ocupando a vida das crianças e adolescentes com a preparação para a força de trabalho globalizada. Ironicamente, "No Child Left Behind" foi adotada um ano depois que o sistema japonês guiado por exames foi declarado como situando-se "no vértice da crise" pela Comissão Nacional da Reforma Educacional do Primeiro Ministro Japonês. O relatório da Comissão foi submetido ao Primeiro Ministro Yoshiro Mori e continha a terrível advertência:

"Na entrada do século 21, a realidade é que a educação japonesa está se deteriorando, e isto não pode ser subestimado. Ocorrências contínuas de bullying, estudantes que se recusam a



freqüentar a escola, violência escolar, distúrbios em sala de aula, violência juvenil e outros problemas relacionados com a educação se tornaram sérios”.

Utilizando uma linguagem semelhante à de “A Nation at Risk”, o relatório tentava lançar um apelo de emergência à mudança educacional no Japão:

“Estamos no vértice de uma crise; nossa nação será incapaz de se equilibrar se a presente situação continuar”.

O Ministério da Educação no Japão assegurou que o relatório da Comissão mostrou que

“através da padronização de educação, produto do excessivo igualitarismo, a educação orientada para a individualidade e a competência das crianças foi negligenciada”.

Os reformadores educacionais japoneses estavam acusando a padronização e o sistema de exames como causadora de problemas às crianças, ao mesmo tempo em que a mesma agenda estava sendo nacionalizada nos Estados Unidos com a promulgação em 2001 da lei “No Child Left Behind”. O relatório da Comissão era muito explícito sobre o que ela pensava que fosse necessário ser corrigido no seu sistema educacional dirigido por testes. A introdução do relatório continha os seguintes objetivos marcados:

- Corrigir a educação padronizada e introduzir um sistema educacional que desenvolva a individualidade.*
- Corrigir a ênfase excessiva no aprendizado repetitivo e diversificar os exames de admissão às universidades.*

O relatório advertia ainda que

“a tendência de reforçar a semelhança aos outros criou a tendência de inibir a criação de novos valores e a emergência de líderes que possam conduzir a sociedade”.

[Joel Spring: Pedagogies of Globalization, the Rise of the Educational Security State, pgs. 207-221, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 2006]

É o *Common Core* que está sendo apresentado como modelo para o Brasil, mas o fato é que, nos Estados Unidos a iniciativa apenas se aplica ao Inglês e à Matemática, e não a toda a grade curricular. Ademais, não se trata de uma lei, mas

de um pacto voluntário entre estados. Cinco estados nunca aderiram ao *Common Core* (Texas, Virgínia, Alaska, Nebraska, Texas e Virgínia), um estado somente aceitou o *Common Core* para o Inglês, recusando-o para a Matemática (Minnesota), três estados se retiraram do *Common Core* após tê-lo inicialmente adotado (Carolina do Sul, Indiana, e Oklahoma), cinco Estados estão reconsiderando sua adesão (Carolina do Norte, Missouri, New Jersey, Tennessee e Utah), e o governador da Louisiana, Bobby Jindal, inicialmente participante entusiasta do *Common Core*, anunciou recentemente sua decisão de retirar-se do mesmo, com a seguinte declaração:

“Estamos muito alarmados em relação a que a escolha e o controle local do currículo estão sendo tomados dos pais e educadores”.

*[Common Core Support in Free Fall – more than half of americans know a fair amount about Common Core and the majority opposes the initiative:
<http://www.usnews.com/news/articles/2014/08/20/common-core-support-waning-most-now-oppose-standards-national-surveys-show>]*

A Louisiana abandonou definitivamente o Common Core em março de 2016, substituindo-o por currículos de Inglês e Matemática integralmente desenvolvidos no estado.

Em outubro de 2015 o Conselho de Educação do Arizona aprovou, por 6 votos contra 2, o abandono do Common Core pelo Estado. O abandono efetivo se dará mais adiante, quando o estado estabelecer novos currículos próprios.

<http://www.abc15.com/news/region-phoenix-metro/central-phoenix/arizona-board-of-education-votes-to-repeal-common-core-standards>

Mais ainda, em dezembro de 2015 o Congresso americano promulgou a lei “*Every Student Succeeds Act*”, permitindo que os estados adotem o *Common Core* sem, porém, exigí-lo. Na realidade, o que a lei passa a exigir é que a autoridade federal permaneça inteiramente neutra neste assunto:

“A Secretaria [de Educação] não tentará influenciar, incentivar, ou coagir que um estado adote os padrões estatais do Common Core desenvolvidos pela Common Core State Standards Initiative, ou qualquer outro padrão acadêmico comum a um número significativo de estados, ou avaliações vinculados a tais padrões”.

*[The Every Student Succeeds Act vs. No Child Left Behind: What's changed?
<http://www.usatoday.com/story/news/politics/2015/12/10/every-student-succeeds-act-vs-no-child-left-behind-whats-changed/77088780/>]*

O projeto é apresentado como tendo obtido sucesso no mundo inteiro, mas os casos apresentados são poucos, duvidosos ou mesmo inexistentes. Cita-se o caso de



Portugal, Singapura e da província de Ontário, no Canadá. Todos são países ou províncias pequenas, não comparáveis com a extensão e a diversidade do Brasil. Cita-se o caso da Austrália, cuja implantação, porém, tem apenas um par de anos e ainda não se podem avaliar maduramente os resultados. Omite-se completamente, por outro lado, o caso do Japão, que tem mais de cinquenta anos de experiência, de onde a ideia foi importada para o Brasil via Estados Unidos, país em que o experimento já evidencia que talvez nem chegue a ser implantado, apesar de ter-se passado quase uma década desde seu início.

Cita-se também o caso da Finlândia, e de seu enorme sucesso, anos após ano, nos exames do PISA, apresentada como um caso de sucesso de adoção de bases curriculares comuns, não obstante ser sabido pela literatura pedagógica especializada não somente que ali não há bases curriculares comuns, como também que reside nesta ausência grande parte do seu sucesso, conforme afirmam os educadores finlandeses. O professor Hannu Simola declara, no seu livro “*O Mistério Finlandês da Educação*”, que

“as escolas finlandesas estiveram aplicando com eficiência métodos educacionais que vão contra a política global da educação. Não temos exames, não temos inspeção escolar, não temos provas difíceis, não temos currículo nacional detalhado, nenhuma lei de responsabilidade educacional, e não fomentamos a competição. Mas, segundo uma perspectiva histórica e sociológica, estamos nos aproximando de uma escola igualitária”.

[Hannu Simola: The Finnish Education Mystery – Historical and sociological essay on schooling in Finland, Routledge, New York, 2015]

“A Finlândia tem um sistema educativo em que as diferenças de rendimento entre as diferentes escolas são pequenas. Em resumo, todos os alunos aprendem bem. O Ministério da Educação finlandês concentra suas atividades na supervisão das escolas para garantir seu correto financiamento. Fixa o currículo básico dos diferentes níveis educativos, deixando a cada estabelecimento ampla margem para adaptar os conteúdos a sua realidade sócio cultural. Mas em comparação com a Espanha, o currículo que o Ministério finlandês estabelece não passa de um folheto orientativo, sem a obsessão pelo detalhe do Ministério e dos Conselhos da Espanha”.

[Xavier Melgarejo: Gracias, Finlandia. Plataforma Editorial, Barcelona, 2014]

A receita finlandesa consistiu em grande parte na concentração do trabalho das autoridades educacionais na formação dos professores. Como afirma Melgarejo no livro que acabamos de citar,

“O sistema permite ao Estado otimizar os gastos na formação dos docentes. O modelo de formação docente na Finlândia não tem



equivalente na Espanha nem em nenhum outro país do mundo. Esta é a variável diferencial essencial do sistema educativo finlandês”.

*[Xavier Melgarejo: Gracias, Finlândia.
Plataforma Editorial, Barcelona, 2014]*

Apresentar o êxito educacional da Finlândia como um caso de sucesso de uma base comum curricular, pode revelar uma tentativa de vender apressadamente um produto antes que o comprador entenda o que realmente está comprando. Sobre isto já nos advertia o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, fundador do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, quando, em 1838, por ocasião da inauguração da escola, entregou o seu primeiro regulamento ao diretor. O discurso então pronunciado pelo Ministro tornou-se antológico na história da educação brasileira, assim como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e suas palavras são até mais importantes, hoje, para esta Câmara, do que o foram, em seu tempo, para o Colégio Pedro II:

“[Sr. Diretor], devo advertir a Vossa Excelência que as regras consagradas neste Regulamento não são teorias não experimentadas; elas foram trazidas de países esclarecidos, tem o cunho da observação, tem o abono da prática e deram resultado de transcendente utilidade. É importante, pois, ser fiel a este princípio: manter e unicamente adotar os bons métodos, resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados”.

Sala das Sessões, de setembro de 2016.

Evandro Gussi
Deputado Federal (PV/SP)

