



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

# (Contra)Reformas na educação brasileira

ontem e hoje  
César Augusto Minto

**Como citar:** MINTO, C. A. (Contra)Reformas na educação brasileira: ontem e hoje. *In:* PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 21-34.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p21-34>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# (CONTRA)REFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ONTEM E HOJE<sup>1</sup>

*César Augusto Minto*

## UM COMEÇO DE CONVERSA...

Inicialmente, eu gostaria de agradecer o convite para estar aqui e poder discutir este importante tema escolhido pela organização para esta 16<sup>a</sup>. Jornada do Núcleo de Ensino da Unesp/Marília, em especial também pela oportunidade de estar novamente ao lado de pessoas queridas, com as quais ainda temos, no caso da professora Lisete Arelaro, e tivemos/continuamos tendo, no caso das professoras Sueli Mendonça e Valéria Veríssimo, o prazer de compartilhar muitas jornadas de luta. E eu tenho a certeza de que continuaremos a compartilhar outras tantas lutas!

Dito isso, imagino que nesta primeira mesa devemos nos ocupar de questões mais gerais e panorâmicas, digamos, que por certo se-

---

<sup>1</sup> Este ensaio é composto de trechos da apresentação oral feita pelo autor na mesa de abertura da 16.<sup>a</sup> Jornada do Núcleo de Ensino da Unesp/Marília, denominada “As (Contra)Reformas na Educação hoje”, em 15 de agosto de 2017, depois acrescida de trechos numa tentativa de contribuir para melhor situar o(a) leitor(a). O título original escolhido pelos organizadores para a mesa foi mantido como título deste ensaio.

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p21-34>

rão aprofundadas nos dias subsequentes, considerado o que consta da programação. Assim, vou me referir a alguns aspectos que compõem o contexto histórico e social no qual estamos inseridos, gostemos ou não: os condicionantes maiores, por exemplo, a Reforma do Estado (MARE, 1990), que continua sendo implantada a todo vapor e, por conseguinte, referimo-nos a algumas decorrências desta reforma: as políticas adotadas para a área educacional (mas não apenas), que buscam introduzir mudanças quase sempre muito preocupantes, mesmo que, num primeiro momento, possam parecer positivas, por exemplo, a extensão da educação básica (ensinos fundamental e médio) para período integral, ou a universalização da educação infantil, as diretrizes para a formação de professores etc.

Na verdade, trata-se quase sempre de contrarreformas educacionais, aspecto este bem captado e registrado nos títulos deste evento. E por que é importante mencionar este aspecto? Porque a palavra *reforma* tende a induzir ao/a leitor(a) a sensação de que se trata de algo positivo, que vem para melhorar o aspecto a que se refere; por exemplo, a expressão *Reforma* do Estado pode dar a impressão de algo que está sendo feito para torná-lo mais condizente com os direitos/anseios do conjunto da sociedade, e é exatamente isto que se quer que as pessoas pensem, mas se trata de uma ação ideológica importante e perversa, muitas vezes difícil de ser detectada, a não ser com o passar do tempo, quando suas consequências negativas tornam-se melhor explicitadas. Ou seja, dessa forma impõe-se um jogo, mais ou menos sutil, com o objetivo de promover modificações que, muitas vezes, são realizadas apenas para que a coisas continuem como estão, quando não para que piorem – digo isto tendo sempre como referência aquilo que entendemos como sendo os interesses do conjunto da sociedade.

Vejamos como exemplo a formação de professores, que é uma atividade à qual se atribui uma importância ímpar, pelo menos no plano discursivo<sup>2</sup>, talvez devido ao fato de que ninguém ignora que a atuação docente é fundamental na formação de futuros profissionais, seja para o magistério, seja para as demais áreas de trabalho. A docência é um

---

<sup>2</sup> Digo “pelo menos no plano discursivo”, pois não é raro observar uma dicotomia entre o conteúdo das propostas para formação de professores e sua materialização, revelando uma incoerência discurso-prática.

trabalho essencial e indelével. É muito difícil encontrar alguém que não carregue consigo boas lembranças de ex-professoras(es) e isto se dá para o resto da vida.

O objeto do trabalho docente envolve informações, saberes e, por óbvio, também metodologias desejáveis para lidar com tais quesitos, que não têm validade intrínseca, mas exigem contextualização/atualização e adoção de formas de tratamento pedagógico adequado. Sem esses cuidados, corre-se o risco de não explorar todo o potencial cognitivo das(os) estudantes ou mesmo de diminuir a chance de contribuir para que o acesso a informações e conhecimentos lhes seja de fato significativo, o que comprometeria – mesmo que involuntariamente – o direito dessas pessoas à educação de qualidade.

E nunca é demais lembrar que o ensino comporta dimensões indissociáveis, sendo que vou aqui dissociá-las apenas para efeito argumentativo, pois a *transmissão de informações* e a *construção de conhecimentos* são os dois lados de uma mesma moeda; vale dizer, se não houver um equilíbrio entre essas duas dimensões dificilmente haverá aprendizagem, pois da intenção do ensino não resulta, necessariamente, a aprendizagem.

Se, por um lado, pode-se dizer que a construção de conhecimentos depende da transmissão de informações, por outro lado, o privilégio do acesso à transmissão de informações, dependendo de como se dá, pode resultar apenas em treinamento ou adestramento, em vez de propiciar a ampliação de oportunidades de autonomia intelectual e, em última instância, de cidadania. Como já dissemos, isto só ocorre respeitando o equilíbrio dessas duas dimensões, e não com a sua dissociação.

Isso posto, cabe lembrar que a formação de professores é tarefa abrangente e complexa, exigindo investimento constante por meio de políticas públicas impostergáveis, mas o que temos visto – no geral – tem sido muito preocupante. Contudo, não vamos aqui nos deter mais nessa questão, que será tema de atividade deste mesmo evento, muito embora voltemos novamente a este assunto mais adiante.

## BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Destaco, em seguida, alguns aspectos relativos ao contexto em que estamos submetidos, que são muito preocupantes: 1) a desresponsabilização do poder público, que se expressa, sobretudo, na crônica insuficiência de recursos; 2) o “polianismo autofágico”; 3) a desfaçatez epistemológica; 4) o descompromisso político; 5) a descaracterização da função social da educação escolar; e 6) a inadequação pedagógica/metodológica.

Passo, a seguir, a fazer algumas considerações acerca de cada um desses aspectos e convido vocês a refletirem sobre cada um deles em momento que considerarem oportuno.

1. Tem sido constante a desresponsabilização do poder público, que se traduz na precariedade das políticas educacionais, afetando a qualidade do ensino, em seus níveis, etapas e modalidades, seja por delegar boa parte desta tarefa às instituições privadas – estas quase sempre menos preocupadas com a qualidade do ensino promovido do que com os dividendos dessa exploração consentida –, sem prover as condições de coerência proposta-implementação. Mas o aspecto mais contundente dessa desresponsabilização é a “escassez” de recursos e as deficiências no que se refere a expandir as redes públicas e mantê-las com boa qualidade, o que é altamente questionável, pois o país tem destinado à educação por volta de 5% do PIB, não chegando à metade do que deveria ser aplicado se quisesse resolver parte de seus problemas educacionais e pior é a situação do estado mais rico da federação, que aplica um índice do PIB paulista ainda menor do que o do nacional. Vale lembrar que o Brasil gasta mais, em termos do percentual de seu PIB, para pagar os juros da dívida pública e a amortização dessa dívida! E vocês acreditam mesmo que há falta de recursos? Se acham que sim, por que só para as áreas sociais?

Além disso, cabe lembrar que em todo o território paulista (suponho que não seja muito diferente nos outros estados...) a maioria das escolas estaduais não tem biblioteca e nem laboratórios (de ciências, biologia, física, química) e sequer tem previsão de ter. Digo isto tendo como referência a existência real ou não dessas estruturas, devidamente equipadas e mantidas, e não a eventual ocorrência de locais que apenas ostentam placas de “biblioteca” ou “laboratório”, sendo que os primeiros se constituem como depósitos de livros didáticos e os outros não estão equipados e mantidos: é a isto que eu me refiro. Ou seja, mesmo que não se diga,

sucessivos governos têm operado segundo uma concepção de ensino na qual a(o) docente tem que se virar sem as condições de infraestrutura adequadas ao trabalho pedagógico. Vale dizer: assim sendo, estão dadas todas as condições para a vigência de um ensino com o predomínio de aulas expositivas, com base em manuais restritos e literalmente centradas na figura do(a) professor(a). Há muito este aspecto é questionado, mas a culpa disso é, implícita ou explicitamente, sempre imputada à figura da(o) docente. Política perversa, não é?

Dessa forma, a probabilidade de ocorrência de um ensino pleno de situações desafiantes e ao qual corresponda uma aprendizagem pretendida fica negada ou postergada, não por culpa de quem ali está para ensinar e nem de quem ali está para aprender. Contudo, mesmo nessas situações nada adequadas e pouco prazerosas, por vezes somadas à dedicação docente e à criatividade estudantil, por incrível que pareça, conseguem produzir resultados positivos – mas trata-se de um verdadeiro “milagre”.

2. A alegação contumaz dos governos – federal, estaduais e municipais – de que fazem o possível, face às condições dadas (por quem?), resulta num discurso e numa prática de “Poliana”, que eu chamo de “polianismo autofágico”: é quando se diz “melhor isso do que nada...”, comprometendo propostas eventualmente interessantes, que implantadas de forma inadequada – ausência total de convencimento dos envolvidos de maneira fundamentada (exemplos: ciclos, promoção continuada, recuperação paralela etc.), acabam por resultar em descrédito generalizado, dentro e fora de escola, contribuindo para desqualificar (popularmente, diríamos “queimar”) as referidas propostas, que poderiam talvez ser muito interessantes e desejáveis, se aplicadas de forma adequada.

Detalhemos um pouco mais dois exemplos daquilo que chamo de “queima de proposta”. A introdução no sistema estadual de ensino paulista, durante o governo Montoro (março de 1983 à março de 1987), de forma totalmente questionável, fez com que o pessoal da rede resistisse a uma proposta de substituir a rígida seriação por ciclos no ensino de primeiro grau (hoje, ensino fundamental) – ciclo básico, ciclo intermediário e ciclo final –, etapas que buscavam tratar mais convenientemente o processo de educação escolar, pressupondo respeitar o desenvolvimento cognitivo das(os) estudantes de uma forma mais natural, digamos, superando a

seriação estanque que, por sua vez, apregoava transmitir/tratar porções de conteúdos em determinados anos letivos.

Essa inadequação teórico-metodológica resultou na implantação, por decreto, apenas do primeiro dos ciclos mencionados e ainda assim quase que somente como um novo “rótulo”, o de *ciclo básico*, para as então séries iniciais do primeiro grau, sendo assim, em grande parte, mantida tão somente camuflada. Vale dizer, aquilo que poderia ter sido um avanço do ponto de vista do respeito ao direito à educação escolar de boa qualidade, a implantação da política de ciclos educacionais foi, na prática, inviabilizada.

Outra política que eu destacaria foi a do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), exemplo este que tem a ver também com o primeiro aspecto, que denominei “desresponsabilização do poder público”. O CEFAM foi uma experiência muito importante de formação educacional, de formação para o magistério, tendo vigorado, no caso do estado de São Paulo, desde o final dos anos de 1980 (governo Quéricia) até 2005. O curso tinha a duração de quatro anos, funcionava em período integral, em vários municípios do estado, e garantia uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. As(os) estudantes dispunham de uma condição inédita e ampla para dedicar-se à formação de nível médio e em seguida exercer o magistério nas séries iniciais do então primeiro grau e/ou continuar seus estudos em nível superior.

A extinção do CEFAM pelo governo Alckmin foi muito negativa, primeiro por ter acabado com uma política de formação docente das mais adequadas que o país já conheceu e, segundo, porque feita sob a alegação de que não mais havia procura pelo CEFAM, o que de fato pode ter ocorrido, mas não por que as pessoas deixassem de reconhecer sua importância, mas sim pelo verdadeiro terrorismo de estado patrocinado pelo governo. Explico melhor: após consignar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996) a previsão de que todas(os) as(os) docentes passariam a ter formação de nível superior – o que não acabaria/acaba com o direito de as pessoas com formação de nível médio exercerem o magistério nas séries iniciais –, o estafe governamental contribuiu para a disseminação do boato de que essas pessoas, inclusive as já concursadas, poderiam perder seus cargos. Esta postura oficial assumiu contornos de omissão antissocial de teor criminoso, absolutamente inaceitável.

3. A desfaçatez epistemológica, que se explicita no fato de implantar alternativas pedagógicas – talvez interessantes e profícuas – mas sem o devido respaldo operacional, por exemplo, a adoção compulsória do “construtivismo” sem o amparo das condições essenciais para a empreitada: desde a precariedade ou mesmo a ausência de infraestrutura física (bibliotecas, salas ambiente, laboratórios devidamente equipados e mantidos etc.) até a inexistência efetiva de pessoal com uma formação correspondente à opção declarada.

Como já dissemos anteriormente, essa desfaçatez provoca nos participantes do sistema de ensino, sejam professores(as) ou estudantes, desde a frustração docente com uma política educacional nada atrativa, até a descrença dos(as) estudantes que, submetidos a um ensino desestimulante, em nada significativo devido à ausência de condições para tal e não por que as “autoridades educacionais” desconhecem a nocividade de sua postura, mas sim pelo fato de que educação de qualidade custa e os detentores do poder não se mostram dispostos a investir nessa área social. Tudo se passa como se saber escrever um singelo bilhete e fazer uma conta simples seja suficiente para a maioria da população, simples assim, só que tudo isso sem fazer muito alarde.

Assim, as decorrências desse tipo de política resvalam em uma farsa educacional, que retroalimenta a letargia ou inércia nos sistemas de ensino, mas a percepção disso tudo não é nada trivial, apesar de essa inadequação toda não raro provocar um clima de franca desconfiança entre escola e comunidade, entre docentes e estudantes, sobretudo, face à dificuldade de identificar causas e efeitos, o que requer fazer relações de nexos, que por sua vez exigem o conhecimento de dados, cujos sistemas sonegam. Mas essa retroalimentação precisa ser regularmente promovida; é aí, então, que ganham relevo as iniciativas “técnicas” adotadas pela administração central em escala nacional na área da educação. Vejamos a seguir um exemplo ilustrativo dessa questão.

O exemplo refere-se ao uso que tem sido feito dos resultados da adoção generalizada de exames nacionais abrangentes, a título de “avaliação”. Digo isto pois, na realidade, tais exames quase sempre servem apenas para aferição de desempenho (de instituições, de indivíduos etc.) e em determinadas situações específicas, pois nada menos científico do que desconsiderar as situações de base ao realizar tais aferições ou fazer uso de



seus resultados. Ou seja, no caso das instituições escolares, não têm sido devidamente consideradas suas situações de infraestrutura material, pedagógica e de pessoal. No caso dos indivíduos, se docentes, qual é sua formação, quais são suas condições de trabalho (incluindo carreira, jornada e salário); se estudantes, qual é sua inserção social, o nível de escolaridade de seus pais/responsáveis, as condições materiais e humanas promovidas pelas instituições a que estão submetidos. Em ambos os casos, tem sido frequente desconsiderar as relações de causa-efeito, o que além de postura nada científica, como já dissemos, induz, em quem se depara com os resultados publicizados de tais aferições, no caso das instituições, à *naturalização* de suas condições de base; no caso dos indivíduos, sendo “natural” a condição a que estão submetidos, nada resta senão responsabilizá-los pelo desempenho que apresentam. O que acham disso?

Assim, penso que o aspecto “origem dos fatos” permanece, ao menos por algum tempo nada desprezível, sob a abstração dos que ignoram o que de fato ocorre, não por negligência sua, mas por desconhecimento do conjunto de fatores que provocam o fato que se constata. Enquanto isso, esse ciclo vicioso tende a se reproduzir indefinidamente.

4. O descompromisso político dos governos, que fica patente quando vemos a adoção ou a troca errática de propostas sem os devidos cuidados, inicial e de acompanhamento – refiro-me especificamente ao planejamento de políticas a serem adotadas, à criação de condições para sua implementação, à sua implementação propriamente dita, à avaliação diagnóstica, à correção do que se julga inadequado nas políticas adotadas – o que revela que os gestores podem estar muito vulneráveis a interesses de algum setor do mercado ou mesmo a modismos pedagógicos, pois a área educacional não está imune a essa condição. O caso do estado de São Paulo é um exemplo de troca-troca absurdo de políticas educacionais – Ciclo Básico, Escola-Padrão, CEFAM, Progressão Continuada, Escola da Família etc. – por governos distintos, mas de mesmo matiz (Montoro, Quércia, Fleury, Covas, Serra, Alckmin), em impunes trinta e tantos anos! Sugiro que vejam no final deste ensaio o quadro que revela o desrespeito à Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (lei do piso salarial profissional nacional), em especial o caso paulista (nota 1).

Não cabe aqui ignorar que os partidos políticos agregam indivíduos com diversos e vastos matizes ideológicos, contudo, algo maior os

unifica, refiro-me em especial a alguns objetivos dos quais efetivamente os mesmos não abrem mão... isso vale tanto para os filiados ao PMDB e ao PSDB (para ficar na nomenclatura atual que caracteriza os partidos dos governantes paulistas nas últimas décadas), assim como também para os filiados aos demais partidos menos ideológicos, digamos. Nos partidos ideológicos essa questão pode assumir teor diverso, que não cabe aqui tratar. Mas, cabe constatar a discrepância que faz com que governos de mesmo matiz adotem políticas distintas, que soem como “novas” para a sociedade, sem se preocuparem com o aspecto *diagnóstico*, focadas somente com base no interesse do governo de plantão, ignorando eventual sucesso de políticas a serem revogadas para dar lugar à “nova”, de seu específico desejo, algo semelhante a “demarcar território”, característica própria de animais.

Isso posto, é bom lembrar que à sociedade – que, por motivos já citados, não domina o conjunto de fatores que determinam a adoção de políticas – tem cabido apenas opinar por meio do voto nas eleições periódicas, quando estas ocorrem. Ou seja, prevalece um duplo desrespeito. Primeiro, porque a população é colocada na situação de se sentir incapaz de valer-se de qualquer aspecto, “técnico” ou não, para questionar nenhuma política governamental; segundo, porque essa mesma população é bombardeada, literalmente, pela propaganda eleitoral nem sempre ética, quando não sujeita a governantes que ignoram dispositivos legais, como é o descumprimento da lei de 2008 que definiu o “piso salarial profissional nacional” (ver nota 1 no final deste ensaio).

5. A descaracterização da função social da educação escolar explicita-se diante do fato de que – afora a perversidade feita com os que sequer chegaram à escola (pública), uma das únicas oportunidades de acesso a informações e conhecimentos de forma sistematizada – muitos dos que ainda estão tendo tal direito dela saem sem possibilidade de usufruto da linguagem, da escrita, do cálculo, etc., quando não saem analfabetos – totais ou funcionais. Ou seja, nesses casos, os registros de terem passado pela escola, não lhes acrescenta prerrogativas de cidadania, mas apenas enriquecem dados estatísticos, que serão explorados pelos governantes em futuras campanhas eleitorais.

Afora isto, outro exemplo, que costuma chamar a atenção de forma generalizada, em especial pelo fato de que induz no(a) leitor(a) a ideia de ser iniciativa “democrática”, e pode não ser: trata-se da implantação

do Ensino à Distância (EàD). Vou referir-me especificamente à adoção indiscriminada desta modalidade educacional, pois não se trata de ser contra o EàD por princípio, mas sim de verificar as situações concretas que demandem sua adoção. Cito de passagem então que, como regra geral, essa modalidade deve ser evitada quando se trata de formação inicial, em qualquer nível educacional. Com isso não se ignora a pertinência de seu uso em locais determinados, distantes e inacessíveis por alguma razão incontornável, sobretudo em países com feições continentais, como é o caso do Brasil. Isso vale também para os casos de pessoas que, sendo já bem formadas, buscam uma segunda formação, assim como pode ser uma modalidade a ser utilizada para pessoas que não podem se deslocar, por algum impedimento físico, por exemplo, se estiver acamada ou hospitalizada etc., ou ainda em situação de cárcere, sem que o poder público tenha conseguido ainda prover o direito das pessoas presas de acesso à escolarização presencial no próprio cárcere.

Ademais, o EàD não deve ser utilizado apenas e tão somente para baratear os custos do ensino escolar, pois isto configura uma discriminação inaceitável das pessoas submetidas a tal condição e tem ocorrido por parte de governantes mal-intencionados. E vejamos porque é inadequado utilizar esta modalidade em situações de formação inicial. Os defensores ferrenhos das tais “novas tecnologias de informação e comunicação” alegam que, hoje, por meio da internet, todas as pessoas têm acesso irrestrito ao conhecimento produzido pela humanidade. Trata-se de uma meia verdade, pois diante de um conjunto infinito de informações não é nada trivial a seleção de informações úteis para se apropriar de algum conhecimento pretendido. Tal capacidade demanda discernimento, visualização de caminhos e estabelecimento de relações de nexos para se chegar à consecução do objetivo, que no caso é o conhecimento. Ora, em princípio, todo ser humano tem potencialmente tais atributos, mas ocorre que a escolarização ou, melhor dizendo, a formação inicial significativa é um requisito essencial para o desenvolvimento desses atributos. Vale dizer, consegue se valer do que pode oferecer o EàD exatamente as pessoas formadas, que já usufruem desses atributos desenvolvidos.

6. A inadequação pedagógica fica ainda mais visível quando os governos, que alegam atuar nos moldes da administração pública gerencial (conforme a Reforma do Estado), transformam *direitos* em *serviços* e condicionam seu atendimento apenas à relação custo-benefício, num am-

biente de “quase mercado”. Assim, na elaboração de políticas, incluindo as educacionais, vigoram: a dicotomia pensar/fazer, a definição de “insumos” prioritários (p. ex.: livros para docentes e apostilas para estudantes), pois a formação é menos importante do que o treinamento, o que “justifica” até exigir que para serem aprovados em concursos públicos os candidatos que passaram em prova objetiva e avaliação de títulos se submetam a curso à distância sobre “o currículo adotado pelo Estado, as formas de trabalho e a realidade das escolas estaduais” (como aconteceu no estado de São Paulo). Um exemplo claro de sequestro da função intelectual do docente.

Pondero que, para além de “inadequação pedagógica”, que foi como denominei o aspecto ora tratado, pode-se acrescentar a ideia de inadequação política, metodológica etc. Busco a seguir discutir um pouco mais dois exemplos, interligados e atuais, que reforçam a ideia de inadequação mais geral. O primeiro se refere à determinação governamental obstinada de elaborar uma pretensa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabendo questionar: é necessária? A quem interessa? Por quê? Quanto à questão, a Constituição Federal de 1988 é muito simples, referindo-se apenas a *diretrizes* e a *assegurar formação básica comum*, por certo considerando de um lado a necessidade de garantir uma condição educacional mínima em todo o território nacional, de outro lado, o respeito à autonomia dos entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Penso que tais cuidados são adequados e suficientes.

Contudo, a LDB foi além, prevendo “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 seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;” (Art. 9., IV), mas ainda preservando a autonomia dos entes federados. Mais recentemente, a Lei n. 13.415 (de 16/2/2017) modificou em especial o Art. 36 da LDB, definindo maior centralização, digamos: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber [...]”. Reparem que a tal BNCC sequer está definida, mas o respeito a ela já está sacramentado em lei, ou seja, o estafé na área da educação do ilegítimo governo Temer se arvora a estabelecer ditames

educacionais que vão muito além de *diretrizes para formação básica comum*, conforme determina a Constituição Federal.

Ademais, cabe ponderar que tudo isso está impregnado de *política* (lamentável apenas porque nem sempre no seu teor mais construtivo e instigante, do ponto de vista dos interesses do conjunto da sociedade...), trazendo consigo um ranço conservador. Explico melhor. O estafe governamental que atua hoje na área da educação é basicamente o mesmo que atuou nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo que, guardadas as devidas licenças, predominou uma tentativa constante de impor um caráter mais tecnicista para a área; assim é que, por exemplo, ocorreu a introdução, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contrapondo-se à ideia da referência apenas e tão somente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Por que é importante lembrar-se disto? Porque tanto nos PCN como agora, na sua versão mais elaborada, na BNCC, explicitam-se regras mais rígidas e estanques a serem pretensamente respeitadas nas políticas educacionais, desconsiderando a autonomia dos entes federados e da incrível diversidade cultural que resulta desta autonomia no país.

Em complemento, o que está por detrás disso tudo? A busca da padronização excessiva da educação escolar com base numa concepção tecnicista de padrões rígidos, que desconsidera: 1) a autonomia das esferas administrativas; 2) a incrível diversidade do povo, que se expressa em manifestações culturais incontáveis e riquíssimas; 3) o respeito à condição intelectual de educadores e estudantes, que segundo tal visão precisam ser conduzidos, monitorados, tutelados. Mas, então, a quem interessa isso tudo? À manutenção do *status quo*, em última análise, à reprodução do capital, na área da educação, claro. O que pensam disso tudo?

Por fim, informo que os seis aspectos aqui destacados tiveram apenas a intenção de poder argumentar minimamente sobre a adequação/inadequação de políticas públicas na área da educação. Por óbvio, cabe destacar, ainda, que alguns exemplos aqui explorados se encaixam em mais de um desses aspectos. E, a meu ver, tudo aquilo que constatamos como sendo negativo do ponto de vista social carece de intervenção urgente dos setores organizados da sociedade civil, entre os quais, nós mesmos, estudantes e servidores(as) da universidade, seja como docentes seja como funcionários(as) técnico-administrativos(as). Há muito que fazer em matéria

educacional (mas não apenas...) e urgência, como dissemos, não significa necessariamente pressa, mas sim atenção constante, avaliação diagnóstica, intervenção sistemática e organizada. Tal postura é essencial e contribui para a formação mais ampla do conjunto da sociedade.

**Nota 1** – O quadro a seguir mostra dados a respeito do cumprimento da Lei do Piso do Magistério nas redes estaduais de ensino.

### **Quadro sobre o cumprimento da Lei do Piso do Magistério nas redes estaduais de ensino**<sup>3</sup>

**Referência: dezembro/2016**

UF	Cumpriu o valor no início da carreira? (nível médio)	Cumpriu a jornada extraclasse? (33,33% por lei)
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h/semana	SIM
AL	SIM	SIM
AM	NÃO	NÃO (25%)
AP	SIM	NÃO (24%)
BA	SIM	SIM
CE	SIM	SIM
DF	SIM	SIM (37,5%)
ES	NÃO	SIM
GO	NÃO	NÃO (30%)
MA	NÃO	NÃO (30%)
MG	Pagou proporcionalmente à jornada de 24h/semana	SIM
MS	SIM	SIM
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h/semana	SIM
PA	SIM	NÃO (25%)
PB	NÃO	SIM
PE	SIM	SIM
PI	SIM	SIM
PR	NÃO	SIM
RJ	SIM	SIM
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h/semana	SIM
RO	SIM	SIM
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h/semana	SIM
RS	NÃO	NÃO (20%)

<sup>3</sup>Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (Lei do piso salarial profissional nacional).

Luciana Aparecida Araújo Penitente;  
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Stela Miller  
(Organizadoras)

SC	SIM	NÃO (20%)
SE	SIM	SIM (37,5%)
SP	NÃO	NÃO (20%)
TO	SIM	SIM (40%)
BR	<b>14 cumpriram – 5 pagaram proporcionalmente – 8 não cumpriram</b>	<b>19 cumpriram – 8 não cumpriram</b>

**Fonte:** Sindicatos filiados à CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).