

**DISPUTAS E DESAFIOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO NO  
BRASIL: entrevista com Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor da  
Universidade Federal de Uberlândia**

*Dinah Vasconcellos Terra*  
Universidade Federal Fluminense  
Niterói, RJ, Brasil

*Zuleide S. Silveira*  
Universidade Federal Fluminense  
Niterói, RJ, Brasil

**1. O *Movimento Todos pela Educação* que reúne empresários do setor financeiro e do industrial ligado à construção civil, aos cosméticos, aos serviços, aos brinquedos e ao papel e à celulose tem influenciado os rumos da educação por dentro da arena do Estado. Para além dele, há também o *Movimento pela Base* que, além da Undime e do Consed, incorpora os sujeitos coletivos que participam do *Movimento Todos pela Educação*, bem como a Confederação Nacional da Indústria (CNI). No caminho oposto, há os educadores organizados em suas respectivas associações representativas como a Anped, a Anpuh, a SBPC e o Encontro Nacional de Educação (ENE – criado em 2014). Nesse sentido, experimentamos um contexto de disputas em torno da educação brasileira. Gostaríamos que o senhor comentasse esse processo de embate e o seu significado para a política educacional no Brasil, particularmente para a definição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica?**

— De início quero registrar meu reconhecimento quanto à legitimidade dos processos organizativos dos diferentes segmentos e setores da sociedade em torno das questões da educação brasileira e mais especificamente em torno da definição da Base Nacional Curricular Comum. Nesse sentido eu reafirmo meu reconhecimento quanto à legitimidade de um movimento, como o Movimento

Todos pela Educação, assim como, quanto à legitimidade de outros movimentos e organizações como aqueles que congregam entidades como a Undime, que reúne dirigentes municipais de educação e o Consed que reúne os secretários estaduais de educação. Mas, do mesmo modo, entendo ser importante reafirmar a legitimidade e a importância das associações científicas, das associações acadêmicas, das associações sindicais, em especial, entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Currículo, o Fórum de Diretores e Centros de Educação das Universidades Públicas, A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, além das associações científicas de áreas específicas como a ANPOF, ANPUH, SBM e a SOEM, além da SBPC, dentre outras entidades congêneres. Uma das principais questões que destaco diz respeito ao processo de construção da Base Nacional Curricular Comum. Efetivamente, não foram assegurados processos e espaços de debate e discussão verdadeiramente ampliados que culminasse na formulação de uma BNCC expressão da diversidade e complexidade que marca e caracteriza a educação brasileira que foi aprovada em 2018. Mesmo que se lembre das audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação em torno desse tema, por certo, elas foram insuficientes. Não foram asseguradas condições e tempo para o debate em torno das questões do currículo da educação básica pudessem ser efetivamente no chão da escola e nas instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação. Soma-se a isso o fato de que a versão final que veio a ser aprovada pelo CNE desconsiderou, inclusive, muito do que fora apontado nas poucas audiências públicas realizadas. Esse quadro, por um lado, faz com que, a base definida, perca o seu sentido e o seu lugar na construção de um projeto de escola, de educação e de sociedade democraticamente debatido e construído. Por outro lado, é preciso ter clareza, também, que o que está posto na condução dada no processo de formulação da BNCC e os embates que nele se fizeram e fazem presentes, é o fato de que, na verdade, o que está em embate, em disputa, são diferentes perspectivas de compreensão do papel

da educação e da escola na construção da nossa sociedade. Ou seja, é preciso ter clareza que, o que se está em jogo é mais do que apenas uma questão curricular. O que está em jogo é um projeto de sociedade e de desenvolvimento em que o papel da educação, das práticas educativas, dos processos educativos e da escola, enquanto instituição educativa, vai assumir nesse processo, frente a um projeto de sociedade com o qual, essa educação, essa escola venha a se comprometer. Portanto, eu entendo que o processo de embate em torno da Base Nacional Curricular Comum é, em boa medida, a expressão dos embates que estão subjacentes na definição das políticas públicas, sociais e educacionais, no Brasil, tendo em vista projetos de sociedade e de desenvolvimento, distintos e que por vezes se contrapõem e se antagonizam no movimento histórico dessa sociedade. Nessa perspectiva, compreendo que o debate em torno da BNCC deve ser analisado como uma questão que ultrapassa as questões específicas do campo do currículo e da aprendizagem.

**2. A elaboração da BNCC, aprovada no ano de 2017, é parte das estratégias relacionadas às metas do PNE (2014-2024), que afirma a necessidade de a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios pactuarem os direitos e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento tanto no ensino fundamental quanto no médio. Entretanto, na história da educação brasileira, não é a primeira vez que tal necessidade se faz presente. Ela surge na Constituição de 1988, materializando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996), com desdobramentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os níveis e todas as modalidades de ensino, já no governo Fernando Henrique Cardoso. Mais tarde, nos mandatos Lula da Silva e Dilma Roussef, foram lançadas, entre 2009 e 2011, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, além das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Professor, seria possível**

**estabelecer diferenças entre as DCN e a BNCC? Se sim, quais são elas e por qual motivo ocorrem?**

— Por certo, é possível estabelecer diferenças entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas da Educação Básica, definidas a partir de 1998 e a Base Nacional Curricular Comum definida agora em 2018. Por um lado, essas diferenças decorrem do próprio contexto em que essas discussões acontecem, e é importante lembrar que o Brasil vivia, nos anos de 1990, um intenso debate na sociedade em torno da elaboração da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional que se desenrolou na esteira e em continuidade aos debates que antecederam a aprovação da nova Constituição Federal de 1988. Essa nova LDB ficou consubstanciada na Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. No contexto desses debates, a questão do currículo, era uma questão que estava posta na perspectiva da superação daquelas concepções instrumentais, reducionistas, técnicas de organização do currículo, quando os nossos currículos na educação básica e mesmo na educação superior eram organizados a partir da definição daquilo que era chamado do núcleo comum e a parte diversificada para cada etapa da escolarização e que centravam suas preocupações em torno de determinados conteúdos mínimos a serem transmitidos. Ora, no enfrentamento a esse modelo de organização curricular, é que vai se cunhar a ideia de uma *“base nacional comum”*, uma base nacional comum, não no sentido de definição de conteúdos a serem abordados, mas, para além disso, uma *base nacional* que indicasse diretrizes orientadoras para a organização do currículo em todos os níveis e etapas de ensino. Nesse sentido, é que setores do campo educacional brasileiro cunhou e trabalhou com o horizonte de definição de diretrizes curriculares nacionais, diretrizes como bem aponta a expressão que afirmavam a ideia de que uma *diretriz* apontar caminhos, apontar direção, respeitando as nuances, as peculiaridades que esse caminho pode assumir, considerando, o que falávamos a pouco, a realidade diversa que é o campo educativo e social no nosso país. Em contraposição a essa

perspectiva o que vemos nesse início de século XXI no debate em torno da definição a BNCC é, em boa medida, uma retomada, com uma nova roupagem, de uma perspectiva tecnicista, instrumental, pragmática e reducionista de organização do currículo, agora estruturado na base nacional curricular comum em torno de habilidades, competências, que para sua efetivação, devem estar traduzidas em determinados saberes e conteúdos, que deverão ser trabalhados em nossas escolas. Portanto, essas são diferenças fundamentais entre a perspectiva da definição de diretrizes curriculares nacionais frente a definição da Base Nacional Curricular Comum e, penso, que essa distinção entre esses dois movimentos no campo do currículo, expressam os momentos históricos e processos históricos distintos vividos pela sociedade brasileira e, no seu contexto, na educação e nos processos educativos escolares.

**3. Considerando as dimensões de um país continental como o Brasil e a sua significativa diversidade regional, o senhor acredita que faça sentido termos uma Base Nacional Curricular Comum uma vez que a LDB/1996 já estabelece as diretrizes e bases da educação nacional?**

— Penso que faz sentido sim falar numa base nacional curricular comum, apesar de a LDB já se estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional no que se refere aos grandes marcos de organização da educação brasileira, mesmo diante de um país de dimensões continentais como o Brasil, com uma grande diversidade não apenas regional mas cultural, política e econômica. Porém, o que não se pode admitir como sinônimo de Base Nacional Curricular Comum sua redução à definição de saberes, conteúdos, competências ou habilidades que devem ser padronizadas, uniformizadas para essa realidade diversa que é a realidade do nosso país. Nesse sentido, uma base nacional curricular comum deveria caminhar muito menos na direção da definição dessas competências, habilidades, conhecimentos padronizados, uniformizados e unificados e a serem trabalhados em cada escola no nosso país e muito mais na direção de se pensar

princípios, diretrizes que balizariam a organização das nossas escolas e do processo educativo nas nossas escolas considerando, exatamente, essa diversidade. Portanto uma Base Nacional Curricular Comum, ao invés de significar e ser sinônimo de um movimento na direção de uma uniformização e padronização na organização dos processos pedagógicos e das práticas curriculares em nossas escolas, deveria se constituir em instrumento por meio do qual, orientaria as nossas escolas no respeito à diversidade, à pluralidade que marca a realidade da organização da sociedade brasileira e, por desdobramento, da educação brasileira. Nesse sentido, e com essa perspectiva, mesmo em um país de dimensões continentais, faz sentido, sim, pensar uma Base Nacional Curricular Comum, na direção do reconhecimento da diversidade e da pluralidade que marca e caracteriza o nosso país, a nossa sociedade, as nossas escolas.

**4. Desde o mandato Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passando pelos governos Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), até o ilegítimo Michel Temer (2016-2018), a política educacional busca adequar e padronizar os currículos coerentemente com os instrumentos das avaliações externas (Pisa, Saeb, Enem, Provinha Brasil), desconsiderando por completo os projetos políticos pedagógicos das escolas e a prática docente na sala de aula. Como o senhor comentaria a retomada da *taxionomia de objetivos educacionais* de Blomm e a *análise de desempenho* de Mager pela BNCC e a relação que estabelece com a formação de competências (cognitivas, atitudinais e comportamentais) e com os instrumentos padronizados de avaliação.**

— Essa retomada de perspectiva teóricas para organização dos processos educativos como a definição de objetivos educacionais orientados pela perspectiva da *taxionomia de objetivos educacionais* de Blomm e a *análise de desempenho* de Mager diz respeito, exatamente, a uma nova roupagem que as

perspectivas tecnicistas pragmáticas vêm assumindo no campo educativo brasileiro. Uma nova roupagem que vai configurar o que tem sido definido e problematizado como um *neotecnicismo* no campo educativo. Assim, essa retomada é a expressão, em boa medida, dos novos contornos que perspectivas tecnicistas, instrumentais e pragmáticas assumem no debate educacional e pedagógico da organização da educação no Brasil na contemporaneidade, ainda que se reconheça que tais perspectivas sempre se fizeram presentes no debate e na teoria pedagógica em nosso país. Na esteira e no contexto desse *neotecnicismo* também a avaliação vai assumindo um lugar de destaque dentro da organização dos processos educativos no Brasil. Especialmente a partir dos anos de 1990, vão se aprofundar a construção dos processos de avaliação sistêmicas estruturados em torno de testes padronizados com vistas a se alcançar uma uniformização dos nossos processos educativos por meio do controle dos resultados educacionais a serem auferidos nessas avaliações sistêmicas, padronizadas. Esse modelo de avaliação sistêmica, por meio do qual, se controla os processos educativos via controle dos resultados, faz parte, de uma organização da educação, pautada pelas perspectivas da responsabilização e da *accountability* que tem orientado as políticas educacionais levadas a cabo na sociedade e no contexto brasileiro ao longo das duas últimas décadas. A avaliação, aqui, assume um caráter cada vez mais de controle, centralizador, burocrático, secundarizando e negligenciando outras possibilidades de utilização e realização de processos avaliativos que viessem a contribuir no fortalecimento da autonomia da escola, na qualidade dos processos educativos, uma qualidade referenciada nas contribuições do avanço da escola e da educação na perspectiva de uma ordem social democrática, mais justa e igualitária. Por sua vez, no contexto de padronização, controle de resultados e responsabilização dos sujeitos, a organização do currículo na lógica da BNCC vem reforçar essas concepções de organização da educação, voltada para atender a um modelo de desenvolvimento e de sociedade voltados para atender a um padrão de desenvolvimento orientado pelo mercado. Nesse quadro, as

escolas vão perdendo sua autonomia na construção de suas propostas pedagógicas e nesse contexto também o professor, por conseguinte, vai perdendo a possibilidade de seu protagonismo na definição dessa proposta pedagógica e dos processos educativos desenvolvidos no contexto de cada sala de aula.

**5. No atual contexto brasileiro, existe uma clara intenção, do grupo dominante no poder político e econômico, de fragilizar e de esvaziar de conteúdo o papel do professor e a sua ação pedagógica, ao mesmo tempo em que busca responsabilizá-lo pelo fracasso escolar (da escola e dos estudantes). Opera-se, assim, uma contraditória articulação entre a Política Nacional de Formação de Professores e a BNCC. A Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular (Ofício n.º 01/2015/GR apresentado ao Conselho Nacional de Educação), produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped e à Associação Brasileira de Currículo, evidenciou exatamente esse projeto de esvaziamento do papel docente. Assim como as responsáveis por essa Exposição – as professoras Inês Barbosa de Oliveira e Maria Margarida Machado – o que o senhor tem a dizer sobre as implicações dessa articulação na formação inicial e continuada dos profissionais da educação?**

— Ao lado dessas questões em torno de uma concepção curricular de caráter instrumental, a pretensão de colocar a Base Nacional Curricular Comum como balizadora da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, traz como desdobramento, por um lado, o aprofundamento da perda de autonomia das instituições responsáveis por essa formação, contribuindo para a construção e desenvolvimento de processos formativos que pouco contribuem para a formação do espírito crítico, da capacidade criativa, inovadora, criadora, que deve nortear e orientar qualquer processo educativo, inclusive, e em especial,

os processos concernentes à formação dos profissionais da educação. Subordinar a formação inicial e continuada de professores ao que está prescrito na BNCC é limitar essa formação, ao que está posto, é reforçar um modelo de formação para manutenção e reprodução do que existe; deixando de assegurar a essa formação a perspectiva de ser uma formação que aponte para o futuro e, nesse sentido, uma formação emancipadora que contribua para a construção da autonomia e do protagonismo docente no processo educativo escolar. Tem-se, desse modo, modelos e processo educativos em que a formação de professores fica, cada vez mais, moldada à mera reprodução de determinados modelos curriculares e processos educativos com vistas, a uma padronização também desses currículos e processos. Por outro lado, é preciso atentar, também, que ao se subordinar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação em torno da BNCC o que temos ai é um empobrecimento e aligeiramento dessa formação na medida em que, cada vez mais, o processo de formação docente se subordinará e vinculará ao que está posto, ao que existe e não a uma perspectiva da construção de novos horizontes, da inovação e criação permanente no contexto escolar e nas práticas educativas escolares. A formação dos profissionais da educação precisa estar comprometida, principalmente, com a formação de homens e mulheres para o amanhã, para o vir a ser, para o *porvir* e não, simplesmente, uma formação que instrumentalize professores a se ajustarem a processos educativos e a uma organização curricular nas nossas escolas que visam e conduzem à formar homens e mulheres apenas para o aqui e o agora. Nesse sentido, a discussão da BNCC deve se fazer presente nos processos e práticas de formação dos profissionais da educação como elemento de estudo, de reflexão, de problematização crítico-propositiva, de modo a contribuir no processo de constituição desses profissionais, inclusive o professor, como um profissional crítico, criativo, comprometido com um novo tempo, em uma nova sociedade, mas humana, igualitária, socialmente justa.

## **SOBRE AS ENTREVISTADORAS**

DINA VASCONCELLOS TERRA é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona (Espanha). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

*E-mail:* dv.terra@terra.com.br

ZULEIDE S. SILVEIRA é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

*E-mail:* zuleidesilveira@gmail.com

## **SOBRE O ENTREVISTADO**

MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA é Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no ensino de graduação na área de política e gestão educacional e políticas de formação docente. Foi Diretor desta Faculdade e Presidente do Fórum de Diretores de Faculdades-Centros de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR (2005-2007). Participa de associações científicas como ANPED-GT5 - Estado e Política Educacional; ANFOPE e ANPAE.