

## Editorial

---

### A BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a formação docente: a “carroça na frente dos bois”

*Eu vou para onde serei dono dos meus sonhos.  
Mia Couto. Mulheres de Cinza, 2015.*

Não posso começar este editorial sem aludir ao que nós, pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras brasileiros, sabemos e sentimos desde que vimos ruir muitos dos projetos que nos sinalizavam um horizonte de esperanças para a formação docente e para a produção acadêmica<sup>1</sup>. Como comunidade de Educação em Ciências, investíamos em muitos projetos financiados pelas agências federais de fomento, esperançosos de que as novas gerações de estudantes pudessem ter acesso a oportunidades formativas que redundassem em enfrentamento das disparidades sociais. Em certa medida, dávamos continuidade à construção de práticas educativas que validassem sonhos tecidos há décadas por esta comunidade de Educação em Ciências empenhada em combinar pesquisa acadêmica com intervenção nas escolas e na formação docente.

Considerando os acontecimentos que se sucederam ao primeiro semestre de 2016, minando os empreendimentos educacionais e científicos brasileiros, como de resto muitos outros, talvez não seja exagero afirmar que nenhuma questão tem ocupado mais os debates educacionais do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), agora atrelada aos destinos do Ensino Médio (EM), cuja legislação que o reforma (Lei Nº 13.415/2017) seguiu os tropeços da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) que a introduziu. Seja porque discutir centralização curricular suscite julgamentos tão díspares, sobretudo em um país tão diverso e diferente como o Brasil, o debate ora gira em torno da rejeição a esta centralização – ou seja, nenhuma BNCC é desejável –, ora levanta argumentos de que o que incomoda é *esta* e não *outra* BNCC, supostamente melhor, mais retocada ou mais ajustada à nossa realidade. Quero me posicionar nesse debate admitindo que preferir uma e não outra, ainda que confirmemos que existem diferenças entre projetos de políticas curriculares, constitui-se um falso combate. Digo isto porque entendo que qualquer proposição curricular que se pretenda única – ou reto-

---

<sup>1</sup> Enquanto finalizava este texto, a caminho de Belém, para participar do VIII ENEBIO, recebi a notícia da tragédia do incêndio do Museu Nacional no Rio de Janeiro. Arrasada com a constatação do descaso com o patrimônio público brasileiro, não posso deixar de abrir um espaço para verter as lágrimas de um sofrimento coletivo não só da comunidade acadêmica brasileira, mas também de toda uma população privada das condições mínimas de existência, de conhecimento, de cultura e que, talvez, nem consiga avaliar, no momento, o significado dessa perda.

ricamente entregue às adaptações ao nível das secretarias de educação dos diversos níveis federados – invariavelmente irá silenciar iniciativas de invenção docente, pois na unicidade estas já se projetam como natimortas, haja vista que as diferenças são próprias da complexidade dos sistemas de ensino.

Que não se confunda negar a unicidade e a centralização curricular com abdicar das disciplinas, ou de seus conteúdos. Ou mesmo, aceitar que os professores terão licença para ensinar o que quiserem, num espontaneísmo que despreza os conhecimentos escolares referenciados pelas ciências naturais. Acrescente-se a isso o equívoco de supor que, sem qualquer BNCC, os professores não saberiam, por exemplo, reconhecer a diferença entre ensinar a física newtoniana e a física moderna, deixariam de abordar a fotossíntese, ou iriam ignorar o valor das ligações químicas. Parece ser um temor infundado de que a falta de *uma* organização e *uma* sequência lógica que inclua conteúdos (ou mesmo métodos) a serem ensinados na Biologia, Física ou Química condenaria os professores a substituí-los por qualquer tema ou assunto que lhes aprouvesse, como se os professores estivessem sempre que ser lembrados de que para ser docente dessas disciplinas escolares têm que ensiná-las na escola.

Certamente que não me oponho à centralização curricular porque desprezo o conhecimento científico em detrimento de qualquer outro modo de conhecimento, seja ele cotidiano ou cultural, ou não reconheço o valor do aprendizado nas disciplinas escolares para a formação das futuras gerações de brasileiros, ou ainda que negligencie a contribuição dessas disciplinas para o desenvolvimento científico. Minha oposição a *qualquer* BNCC se assenta no quanto um currículo centralizado, que desce aos níveis de detalhamento do que ensinar e do quando ensinar, fixando milimetricamente objetivos de aprendizagem, silencia a diferença que é a própria riqueza que desafia a docência a se reinventar e a ouvir os alunos como pessoas e não como números ou nomes em uma lista de chamada.

Aceitar que haja uma política curricular é distinto de traduzi-la em um documento extenso, enumerando competências, listagem de objetivos e conteúdos traduzidos em tempos da escolaridade, que sempre receberão críticas por estarem incompletos ou extensos demais, por incluírem ou excluïrem informações consideradas indispensáveis por determinadas áreas do conhecimento. Isto sem falar de que toda a listagem produzida remete a descritores de avaliação de grande escala. Para estabelecer quais disciplinas são consideradas necessárias à formação do alunado existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN/EB – (BRASIL, 2013), que organizam a escolaridade, fixam direitos à educação e enumeram condições para o ensino escolar, prestando-se a leituras mais contextualizadas por parte das redes de ensino. Aliás, estas mesmas DCN se encontram sob séria ameaça de serem reformuladas para que se ajustem à BNCC, ao considerar as mudanças drásticas que a Reforma do EM traz, quando torna obrigatórias apenas as disciplinas Português e Matemática e dissolve as demais disciplinas em áreas, num flagrante desvio da legislação de 2013. Ao lado dessas razões de caráter pedagógico e legal há de se acrescentar os fortes interesses privatistas que atravessam a produção da BNCC e a inconsistência de suas pretensões de melhorar a educação brasileira, desconsiderando as sofríveis condições estruturais da docência e dos estabe-

lecimentos de ensino.

Os requintes do detalhe, bem sabemos, servem a outras intenções. Entender “base nacional comum” referida na LDB/1996 como uma normativa tal qual se transmutou a construção da BNCC parece um modo muito peculiar de compatibilizar finalidades educativas a interesses e projetos de nação que não encontram apoio na Constituição de 1988, nem tampouco nesta própria LDB/1996. Ou seja, não há nenhuma referência nestes documentos que afirme que seja preciso uma “BNCC”, sobretudo, no conteúdo e na forma como foi sendo produzida. Concordemos que investir tantos recursos para produzir a BNCC sem considerar as profundas limitações ao trabalho docente, com baixos salários, planos de carreira pífios que assinalam a desvalorização da profissão assemelha-se a começar a construir uma casa pelo seu teto.

Provavelmente, já se pode entender porque em 2013 se fundou um Movimento pela Base Nacional Comum, um grupo não governamental de “profissionais da educação” que “atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países”<sup>2</sup>. O movimento não apenas continua operando na aprovação da BNCC do EM, mas também na chamada “implementação” da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017. A julgar pelos seus integrantes e pelos apoios institucionais deste movimento, que além de compartilhar outro movimento, o “Todos pela Educação”<sup>3</sup>, também incluem as Fundações Lemman, Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, Natura, Gerdau, dentre outros, não se pode deixar de perguntar: por que a construção curricular passou a ser foco de grupos tão díspares em sua natureza, mas tão unidos no desejo de controlar os rumos da educação brasileira?

Em se tratando de um documento normativo que pretende ser nacional e único, a BNCC compromete-se com interesses privatistas que vão além da formulação do que deve ser ensinado em cada bimestre. Isto porque tal detalhamento da BNCC confere um atestado de incompetência aos professores para gerir seu próprio trabalho, sem poder pleitear a autoria dos seus incontáveis modos de ensinar. Ao contrário, a BNCC afirma que há somente uma seleção e uma organização eleitas como a melhor para garantir sucesso aos alunos e premiá-los com um ensino de qualidade. Cabe lembrar que o sentido de qualidade estaria fixado em índices de aprovação, em cumprimentos de metas e deslocamentos ascendentes em ranqueamentos, e amparado por uso de materiais didáticos produzidos para este fim.

Nessa intrincada rede de interesses, a grande novidade que a BNCC traz é um modo mais elaborado de controlar os professores, atrelando aos seus próprios sucessos os de seus alunos em sistemas padronizados de avaliação de massa, como se estes fossem a certificação de seu aprendizado, e como se os professores precisassem mais de comendas do que de salá-

---

<sup>2</sup> <<http://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

<sup>3</sup> <<https://www.todospelaeducacao.org.br>>.

rios condignos e condições materiais para realizar seu trabalho. O efeito dessa apropriação do trabalho docente turva o trabalho pedagógico e significa mais incertezas para a escola e para a formação de professores. Mais do que isso, a formatação de uma BNCC atrelada a esse sistema de avaliação de massa equaliza as licenciaturas e impõe outra bula para formar docentes, invadindo a autonomia universitária, garantida pelo artigo 207 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988)<sup>4</sup>. Isto significa normatizar a licenciatura, pautando-a a partir da BNCC. Semelhante atrelamento já se encontra anunciado no Programa Nacional do Livro Didático e em editais recentes como o PIBID-2018 ou o Programa Residência Pedagógica, explicitando o que Stephan Ball chama de “convergência de políticas”, caracterizada pela “concepção única de políticas para a competitividade econômica” (BALL, 2001, p.100) para garantir o controle e o caráter homogêneo das ações educativas.

A vinculação da BNCC a políticas de formação docente expõe relações de forças de frentes privatistas que intervêm sobre o estado brasileiro, em particular, no interior do Ministério de Educação. A primeira delas é pautada em consensos sobre a precariedade da educação pública, como de resto sobre o público de modo geral. Esta vertente mercadológica da educação recruta atores para realizar suas ações reformadoras, muitos deles vindos do quadro da intelectualidade. Não é necessário listar alguns destes para encontrá-los, pois as informações disponíveis na internet são propícias para localizá-los no Todos pela Educação, na Fundação Lemann e demais grupos já citados e fartamente examinados na literatura educacional. Tais grupos e seus atores compõem uma teia de relações que operam uma “filantropia 3.0”, referida nos estudos de Stephan Ball (2001). Longe de ser um produto “made in Brazil”, tais teias se conectam a redes internacionais de empresas que vendem seus produtos e agem de modo globalizad<sup>5</sup>. Sem deslocar o exame dessa problemática para denunciar sujeitos, cabe também perguntar como o aprofundamento da privatização das estruturas de estado foi corroendo (e colonizando) os dispositivos legais para que a BNCC se atrelasse ao projeto de formação docente, alterando a lógica das normativas aprovadas pelo CNE. Ou ainda, indagar como a Educação Básica, após décadas e décadas de descaso passasse a ocupar o interesse central dessa rede privatista, acentuando uma vinculação entre currículo, avaliação padronizada em larga escala e formação docente.

A segunda vertente privatista denominada “neoconservadora” por Michael Apple (1994) age de forma coercitiva sobre a escola e a educação de modo geral. Ao contrário da racionalidade liberal social, o neoconservadorismo demanda um estado “forte”, uma ação dirigida pelo estado para intervir sobre o trabalho docente e a formação de professores, reclamando valores morais e religiosos de âmbito privado como direitos de todos, e se autoprocلا-

---

<sup>4</sup> “Autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.”

<sup>5</sup> Um exemplo é a Organização social “sem fins lucrativos” de formação de professores chamada Ensina Brasil”, apoiada pela Fundação Lemann e Itaú Social e ligada à “Teacher for all”, que atua no recrutamento e preparação de professores temporários para os governos “parceiros”. Ver, respectivamente: <<http://ensinabrasil.org/>> ; e <<http://teachforall.org/en>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

mando reformadores morais da sociedade. Refiro-me ao Movimento Escola sem Partido, que desde 2014 elaborou um projeto de lei reformando a constituição brasileira para exigir uma ação coercitiva do estado na prática dos professores, denunciando-os como “doutrinadores”, conforme o artigo 3º deste projeto de lei<sup>6</sup>. É sob influência desta vertente a proibição da palavra *gênero* em muitas redes de ensino, como também na BNCC.

Embora se tratem de duas frentes sustentadas ideologicamente sobre visões distintas de estado – um estado mínimo, regulador que busca consensos, e um estado forte que requer uma ação coercitiva e controladora – cabe entendê-las como interesses privatistas que se articulam para controlar a produção curricular e a formação docente. Ambas colonizam as estruturas do estado, cujos atores ocupam espaços no MEC e se voltam não só para o currículo nas escolas, mas para as Instituições de Ensino Superior que formam os docentes, em particular, as universidades públicas.

Nesse preocupante quadro educacional brasileiro que aproxima duas frentes de interesses privatistas, defender *uma* ou *outra* BNCC se complexifica quando se considera que a Resolução CNE/CP nº 2/2015, para os cursos de formação docente (BRASIL, 2015) também se encontra ameaçada de ser revista para se ajustar à BNCC. Cabe destacar que esta Resolução parece destoar da tônica padronizadora da BNCC ao reconhecer, reiteradas vezes em seu texto, a diferença e a multiplicidade social, econômica e cultural do alunado brasileiro, haja vista que prioriza as “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.” (BRASIL, 2015, p. 5)<sup>7</sup> na formação docente. Por um lado, a Resolução Nº 2/2015 prevê um projeto de formação “elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” em “regimes de colaboração” com instâncias educativas locais, sugerindo uma negociação de sentidos das diferenças regionais. Por outro lado, os professores e os sistemas de ensino são surpreendidos por calendários de implementação, assessorados pelo Movimento pela Base Nacional Comum, que propõe uma lista de “sugestões” para que as secretarias municipais e estaduais *transformem base em currículo* com a “cara da região”, recomendando “que é preciso conhecer bem o que a BNCC determina e identificar oportunidades de melhorar o que está proposto no currículo”<sup>8</sup>. Ao oferecer uma lista de etapas a serem seguidas para que a BNCC se torne “currículo”, o Movimento pela Base disputa acirradamente a BNCC, invertendo as responsabilidades em nível de estado, em flagrante conflito político e metodológico com a Resolução Nº 2/2015.

---

<sup>6</sup> Artigo 3º: São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

<sup>7</sup> Resolução CNE/CP no 2/2015 art. 3º § 6º, VI.

<sup>8</sup> <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-comecam-as-consultas-publicas-sobre-primeira-versao-dos-curriculos-estaduais/>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Na vinculação estreita entre formação docente e BNCC é esta que passa a protagonizar um lugar central, no mínimo estranho aos ritos do CNE, pois se este conselho aprovou anteriormente as DCN/EB em 2013 e, posteriormente, a Resolução N<sup>o</sup> 2 para a formação docente, são estes marcos legais que agora terão que se adaptar à BNCC, ajustando-os a posteriori. Num processo incomum, o “mínimo assume o todo da formação”<sup>9</sup>. Uma estimativa simplificada seria suficiente para afirmar como essa inversão provoca desperdícios de recursos, de energia e tempo, ilustrando a superficialidade com que a educação é tratada no país. Como se diz popularmente, trata-se de um caso em que se “coloca o carro na frente dos bois”.

Ao incluir todos esses descaminhos recentes a uma trôpega história da educação brasileira, há de se pensar que vivemos tempos muito difíceis. Quando se pretende adotar a Finlândia ou Austrália (ou tantos outros países “desenvolvidos” que se arvoram a dar lições a todos os outros colocados à margem) como parâmetros para as questões curriculares brasileiras, não se pode deixar de refletir sobre as profundas diferenças que nos marcam como nações, particularmente no tocante às condições de vida do alunado, à distribuição de recursos aos projetos educativos, à remuneração salarial dos docentes e às condições materiais que sustentam a docência. Ou ainda, como se anuncia a profissão docente aos que aspiram uma carreira que signifique seu projeto de vida. Não podemos ser comparados à Finlândia, nem à Austrália, nem a qualquer país no qual a docência é exercício profissional. Certamente o valor simbólico e material da docência nestes países tomados como referência não evocam disparidades a serem resolvidas por um currículo nacional. E certamente, não serão no Brasil.

Assim, as condições sociais, materiais e simbólicas nas quais a docência é exercida no país não podem deixar de entrar na análise da produção curricular, pois sempre exibirão os que foram “relegados à condição de ‘os outros’ por poderosos grupos desta sociedade”, conforme sugere Apple (1994, p. 77). Podemos usar esta reflexão para questionar *uma* ou *outra* BNCC que se produza de modo centralizado, com arremedos de construção coletiva, como se os professores se contentassem em acessar plataformas digitais formatadas em limitados espaços de consulta, numa espécie de revisão do que já tinha sido feito. Por mais que se diga que a BNCC incorporou as sugestões dos docentes, a participação marginal e escassa do corpo docente na produção da base marca o seu silenciamento, como professores que se tornaram os “outros” desta equação de elaboração curricular. A isso acrescentem-se as relações entre o MEC e os entes federados, via o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que em cronogramas acanhados trataram a discussão da BNCC como datas num calendário e não como um processo de construção curricular com o respaldo dos professores. Tais ações mais se caracterizam como uma “rede de entrega” que nada faz lembrar uma construção coletiva.

---

<sup>9</sup> ANPED, 2018. A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE /CP 02/2015. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018.

A respeito dessa correlação desigual de poder, muito ainda há de ser dito se quisermos assumir de forma não ingênua o momento em que vivemos. Se quisermos nos contrapor “à criação de desertos, desertos no espaço e no tempo”<sup>10</sup> que os projetos privatistas impõem, há de se pensar que, à frente de nós, seguem os nossos sonhos. Mesmo que a análise aqui empreendida expresse sentimentos de frustração e aparente desalento, não se pode tomar a constatação do presente como uma rendição ao inevitável ou uma capitulação ao que se passa no Brasil como se não tivéssemos horizontes a fitar. Para isso serve a ciência, a arte e a poesia. A música, que nos diz que “os sonhos não envelhecem”. Ou que “a chama não tem pavio”. Esta chama não para de queimar no trabalho cotidiano de todos os docentes, na resistência tecida em nossas associações científicas e na consciência de que defendendo a universidade pública estamos unidos no esforço de formar novos professores; que os elegemos como prioridade para reeditar esses sonhos. Isso para que as futuras gerações de brasileiros provem de dias melhores dos que ora vivemos. Sonhos não se vendem, se defendem.

## Referências

APPLE, M. Apple, M. (1994). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A.F.B.; Silva, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo (SP): Cortez. p. 59-91.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de set. 2016a.

---

<sup>10</sup> <https://www.publico.pt/2018/09/04/culturaipilon/entrevista/eduardo-viveiros-de-castro-gostaria-que-o-museu-nacional-permanecesse-como-ruina-memoria-das-coisas-mortas-1843021>. Entrevista a Eduardo Viveiros de Castro, em 04/09/2018.

BRASIL. MEC/ CNE/CP. Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

*Sandra Escovedo Selles*<sup>11</sup>  
Universidade Federal Fluminense



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

---

<sup>11</sup> E-mail: escovedoselles@gmail.com