

Produção de sentidos na BNCC e BNC-Formação: tentativas de controle via competências

Marize Peixoto da Silva Figueiredoⁱ

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeirosⁱⁱ

Andressa Aguiar de Souza Resendeⁱⁱⁱ

Resumo

O artigo focaliza o discurso que constitui o currículo da educação básica como referência para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) e os sentidos endereçados nessa articulação ao professor e à docência. A análise é orientada pela perspectiva pós-estrutural de currículo e pelas apropriações da Teoria Política do Discurso por esse campo, tencionando problematizar os efeitos discursivos da centralidade das aprendizagens essenciais dos estudantes da educação básica na política de formação de professores: a homologia de processos e as competências profissionais do professor para alcance da performance adequada para fazer aprender. Destaca-se o desejo (impossível) de controle total da produção curricular contextual, argumentando-se que em nome da igualdade e da equidade na educação, a centralização curricular acaba por produzir a exclusão da diferença.

Palavras-chave: BNC-Formação; BNCC; políticas curriculares; competências; Teoria Política do Discurso.

*Production of meanings in the BNCC and BNC-Formação:
attempts at control via competencies*

Abstract

The article focuses on the discourse that constitutes the basic education curriculum as a reference for the Common National Base for Initial Teacher Training (BNC-Formação) and the meanings that this articulation addresses to teachers and teaching. The analysis is guided by the post-structural perspective of curriculum and the appropriations of the Political Theory of Discourse by this field, with the intention of problematizing the discursive effects of the centrality of the essential learning of basic education students in the teacher training policy: the homology of processes and the professional competences of the teacher to achieve the adequate performance to make learning happen. The (impossible) desire for total control of contextual curricular production is highlighted, arguing that in the name of equality and equity in education, curricular centralization ends up producing the exclusion of difference.

Keywords: BNC-Formation; BNCC; curricular policies; competencies; Political Theory of Discourse.

ⁱ Doutora em Educação/PROPEd/UERJ. Docente do PPGECC/UERJ. E-mail: mpeixotofigueiredo@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6182-0932>.

ⁱⁱ Mestre em Educação pelo PPGECC/UERJ. E-mail: cintiaoliveirademedeiros@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-9508-3702>.

ⁱⁱⁱ Mestre em Educação pelo PPGECC/UERJ. E-mail: andressaresende3030@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-1398-8158>.

*Producción de significados en el BNCC y BNC-Formação:
intentos de control por competencias*

Resumen

El artículo se centra en el discurso que constituye el currículo de la educación básica como referencia para la Base Nacional Común de Formación Inicial de Profesores (BNC-Formação) y en los significados que esa articulación dirige a los profesores y a la enseñanza. El análisis se orienta por la perspectiva postestructural del currículo y las apropiaciones de la Teoría Política del Discurso por este campo, con la intención de problematizar los efectos discursivos de la centralidad de los aprendizajes esenciales de los alumnos de la educación básica en la política de formación de profesores: la homología de los procesos y las competencias profesionales del profesor para lograr el desempeño adecuado para que el aprendizaje ocurra. Se destaca el deseo (imposible) de control total de la producción curricular contextual, argumentando que en nombre de la igualdad y equidad en la educación, la centralización curricular acaba produciendo la exclusión de la diferencia.

Palabras clave: BNC-Formação; BNCC; políticas curriculares; competencias; Teoría Política del Discurso.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) se constitui como resposta ao desafio da aprendizagem na idade adequada a cada etapa escolar e à demanda pela “[...] qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes” (Brasil, 2019b, p. 5). Identificamos a hegemonização de um discurso que estabelece relações entre o professor e os resultados de aprendizagem dos estudantes da educação básica, sendo intensificada a disputa pela significação do professor qualificado para desenvolver uma prática docente que atenda às demandas sociais discursivamente relacionadas à educação básica. Tais políticas, constituídas a partir de lógicas políticas deterministas e objetivistas, tentam definir padrões de comportamentos da docência desejados para a formação dos alunos da educação básica, operando com a fantasia de consenso e da possibilidade de apagamento das lutas políticas pela significação da educação. Concordando com Lopes (2013, 2017a), entendemos as políticas curriculares como tentativas fracassadas de prescrever, de definir *a priori* o futuro da sociedade, dada a impossibilidade de controle total do ser do currículo.

Abordamos, neste trabalho, as relações de sentido que se estabelecem entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) e BNC-Formação (Brasil, 2019b),

problematizando um discurso que significa o currículo da educação básica como fundamento do currículo da formação de professores que, em nossa análise, potencializa a demanda pelo controle e padronização da docência pela via da formação de professores. O currículo da formação docente se constitui como artefato na constituição do professor para performar um ensino que garanta a aprendizagem dos estudantes e que produza melhoria nos resultados da educação básica. Nesse contexto discursivo, a BNC-Formação (Brasil, 2019b) se destaca como uma suposta garantia para que a BNCC (Brasil, 2018a) alcance as aprendizagens tidas como essenciais aos estudantes da educação básica (Brasil, 2019b), por meio de um professor com competências profissionais para desenvolver uma prática docente para fazer aprender.

O trabalho de análise é orientado pela identificação das políticas curriculares como tentativas de representação transparente de projetos curriculares hegemônicos com pretensões universais para constituir subjetividades plenas de professor e de aluno, capazes de atuarem na condução da transformação social (Lopes, 2017a). Em nosso entendimento, essa significação potencializa as relações de determinação entre a BNCC e a BNC-Formação.

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para **formação inicial e continuada de professores**. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (Brasil, 2019a, p. 1, grifo nosso).

Operando com abordagens pós-estruturais de currículo e com a ideia de política curricular como discurso hegemônico (Lopes, 2018a; 2018b), tencionamos nesse artigo interpretar o contexto discursivo que possibilita as relações de determinação que se estabelecem entre o currículo da educação básica e o currículo da formação docente, sendo o primeiro significado como fundamento do segundo. E ainda problematizar a centralidade que o ensino e a prática docente alcançam no discurso das aprendizagens essenciais na BNCC, endereçando sentidos para a formação de professores: uma formação das competências docentes através da homologia de processos para a performance do professor, esta última significada como garantia das aprendizagens essenciais e da constituição das competências dos estudantes da educação básica. A proposta desse texto é interpretar o contexto discursivo que possibilita a constituição

dessas relações de sentido, destacando o seu caráter contingente e, dessa forma, fazer emergir outras possibilidades discursivas além daquelas que parecem cristalizadas em um sentido final.

Nesse sentido, a forma como operamos na análise da política volta nosso foco para além do que se apresenta como fixado na norma, tentando produzir uma ordem, uma estabilidade aos sentidos de currículo. Currículo, em uma perspectiva pós-estrutural, enfatiza a dimensão da linguagem na sua constituição; envolve sempre tentativas de educação por meio do outro, que se constitui em processos relacionais de produção de sentidos precários, contingentes e provisórios.

Por fim, com base em Lopes (2015b), tomamos essa relação de significação que se estabelece entre a BNCC (Brasil, 2018a) e a BNC-Formação (Brasil, 2019b) como discurso, que carrega sentidos de professor e de formação docente, defendendo a complexidade da produção curricular docente, incapaz de ser apreendida na totalidade por um fundamento definido aprioristicamente (em nosso caso, o currículo da educação básica) pela impossibilidade de controlar na totalidade processos de significação do social. Não há, portanto, como traçar, de uma vez por todas, um roteiro seguro e inequívoco que garanta o pleno alcance das demandas educacionais articuladas no discurso, pela impossibilidade de controlar na totalidade processos de significação sempre atravessados por disputas constantes. Dessa forma, a leitura discursiva pós-estrutural de currículo compreende a impossibilidade de qualquer fixação total e de qualquer fechamento definitivo. Os processos de significação do currículo, seja da educação básica ou da formação de professores, são sempre assombrados pela falta de um fundamento, de uma estrutura que garanta a plenitude da significação do ser professor, do ser aluno da educação básica. Mas, ainda assim, vamos fechando na precariedade esses discursos da política curricular, fundamentos provisórios e parciais, sem que seja possível impedir, na totalidade, os fluxos de significação nas relações contextuais.

Ao operarmos com essa perspectiva teórico-epistemológica, tomamos a política curricular de formação de professores como discurso social que se constitui na linguagem, que alcança algum fechamento através de um processo relacional que possibilita algum consenso conflituoso, sem que se consiga cessar as disputas pela significação de uma vez por todas, sem possibilidade de qualquer garantia nesses processos de significação (Lopes, 2017a).

A decisão entre diferentes possibilidades de bases e normatividades para as políticas curriculares não tem nenhum fundamento necessário, nenhum conteúdo ético obrigatório, que possa ser a resposta, de uma vez por todas, à questão sobre qual o significado e quais as formas ônticas, objetivas, da melhor sociedade, do que é desenvolvimento, do que é currículo, conhecimento, ou de qualquer outro termo em disputa política. Com isso, a política é compreendida como os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais (Lopes, 2017a, p. 120).

Assim, nosso trabalho de análise envolve interpretar as condições de possibilidade, o contexto discursivo de demandas e antagonismos que possibilitam que o currículo da educação básica seja significado como fundamento do currículo da formação docente, bem como os sentidos de professor e de formação docente que essa construção discursiva articula. Como ensina Laclau (2011), no discurso social “[...] não existe verdade ou valor independente de um contexto, [...] a validade de toda asserção só pode ser determinada contextualmente” (Laclau, 2011, p. 87).

2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A BNCC (Brasil, 2017; 2018a) se constitui discursivamente como currículo que representa a superação da falta de qualidade da educação básica, da exclusão educacional produzida pela falta de aprendizagem evidenciada nos “[...] resultados de aprendizagem e taxas de conclusão dos alunos brasileiros [...]” (Brasil, 2017, p. 12). Nesse contexto discursivo, a aprendizagem alcança centralidade na política curricular, articulando demandas por uma educação de qualidade e equidade, pela melhoria da qualidade do ensino, pela aprendizagem na idade adequada a cada etapa escolar. Identificamos a BNCC como uma política curricular que articula demandas que têm se constituído no discurso educacional brasileiro (Brasil, 1988; 1996, 2014), por um currículo que assegure os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos, garantindo uma formação básica comum através da definição de um conjunto de aprendizagens essenciais, “[...] constituídas [...] por *conhecimentos, habilidades, atitudes e valores*, expressáveis em *competências* para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania”, a serem desenvolvidas de forma orgânica e progressiva ao longo de toda a Educação Básica (Brasil, 2017, p. 26).

Em nossa análise, a hegemonia do significante aprendizagem na política curricular da educação básica possibilita a constituição do discurso que relaciona o professor aos resultados educacionais, atribuindo centralidade à sua formação.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2018a, p. 21).

Essa centralidade da formação docente tem possibilitado a constituição da relação entre o desenvolvimento profissional do professor e a aprendizagem como direito à educação, um discurso que tem sido identificado nas políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Relatório Jacques Delors (Dias, 2017; Figueiredo, 2020), afirmando a proeminência do papel do professor no provimento do alcance de projeções e metas de qualidade da educação básica. Nos textos políticos no contexto ibero-americano, o desenvolvimento profissional é relacionado à qualidade do ensino e à melhoria da escola, constituindo “las dos caras de una misma moneda” (OEI, 2010, p. 134). Nesse sentido, a formação profissional dos professores nas competências necessárias para o ensino das novas gerações tem sido considerada a dimensão mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos (OEI, 2010; 2013).

No contexto brasileiro, o ensino e a prática docente alcançam centralidade no discurso da formação de professores, possibilitando a significação da aprendizagem como “[...] a principal incumbência do professor [...]” (Brasil, 2019b, p. 5), bem como o estabelecimento de relações transparentes entre a qualificação do professor, a qualidade do ensino e o alcance da aprendizagem escolar expressa nos indicadores de desempenho. Dessa forma, afirma-se que

[...] uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem [...] a **qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes**. Daí porque a formação docente é, dentre os diversos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, o que deve ganhar maior atenção das políticas públicas para a área (Brasil, 2019b, p.5, grifo nosso).

Essa articulação discursiva entre a qualificação do professor, a qualidade do ensino e a aprendizagem escolar na política de formação de professores é também potencializada pelo discurso que, desde a alteração realizada no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 13.415/17, vem significando o currículo da educação básica como referência para o currículo da formação de professores.

A necessidade da revisão e atualização dos pareceres e resoluções citadas visa, de igual forma, atender à legislação vigente, a começar pela própria Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores, conforme o estabelecido na BNCC, quando, no § 8º do seu art. 62, incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dispõe que os *currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2019b, p. 2).

Esse discurso é reativado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), realçando, assim, a adequação curricular da formação docente ao currículo da educação básica para o pleno desenvolvimento da oferta da educação de qualidade.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2018a, p. 5).

Em nossa análise, o discurso que significa a BNCC como referência para a formação de professores, atribui a essa política curricular o status de fundamento do currículo da formação docente. Nesse contexto discursivo, o currículo é significado como importante instrumento de regulação da formação docente, articulando a demanda por uma base nacional a fundamentar o currículo dessa formação e, dessa forma, garantir o perfil profissional significado na política como a via para a melhoria do desempenho dos estudantes da educação básica.

A formação de professores se constitui como possibilidade de resposta à desigualdade educacional expressa pelo baixo desempenho dos estudantes de diferentes grupos sociais nos sistemas de avaliação dos resultados da educação básica nacionais e internacionais. A demanda por uma educação básica que assegure o direito de todos a aprendizagens

essenciais assume centralidade no discurso, articulando a demanda pela melhoria da qualidade do ensino para a aprendizagem na idade adequada a cada etapa escolar. Nesse contexto discursivo, o saber-fazer e a prática docente assumem centralidade no discurso, possibilitando a articulação de demandas por uma formação para a docência baseada em competências profissionais que qualifiquem os professores para colocar em prática as dez competências gerais e as aprendizagens essenciais previstas no currículo da educação básica (Brasil, 2019b).

O currículo – da formação docente e da educação básica – é significado como importante artefato cultural de controle do ensino e da aprendizagem que acontecem em cada contexto escolar. Esse discurso, que se hegemoniza nas políticas curriculares centralizadoras, acaba por desconsiderar os processos de negociação na produção das políticas curriculares entendidas como prática significante, como espaço-tempo de produção de sentidos (Lopes; Macedo, 2021). Tais políticas, constituídas por diferentes demandas, herdeiras de discursos políticos-pedagógicos essencializados, pretendem uma normatividade padronizada, na tentativa de universalizar e determinar os saberes necessários à educação básica, bem como os saberes necessários à docência. Em nossa interpretação, o discurso das competências profissionais na BNC-Formação (Brasil, 2019b) representam essa pretensão, ao significar as competências profissionais como possibilidade de constituição do professor efetivamente preparado para garantir as novas aprendizagens essenciais pelos estudantes da educação básica. Competências profissionais que qualificam o saber-fazer docente, possibilitando a constituição de um professor que mobiliza conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas (Brasil, 2018b).

3 O CONTROLE DA PRÁTICA DOCENTE PELA PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse contexto discursivo de significação do currículo da educação básica como fundamento do currículo da formação de professores, a centralidade do saber-fazer e da prática docente e a significação do currículo como artefato de controle do ensino e da aprendizagem nos diferentes contextos escolares possibilitam a articulação de demandas por uma

formação docente baseada na homologia de processos e pelo desenvolvimento das competências profissionais docentes (Brasil, 2019a; 2019b).

A demanda pela prática como homologia de processos (Schön, 2000; Alarcão, 1996) estabelece relações de semelhança, de simetria entre os processos de aprendizagem na formação docente e a aprendizagem dos alunos na Educação Básica (Brasil, 2018b; 2019a; 2019b). Nessa relação estabelecida no discurso, a formação de professores é significada como lugar de aprendizagem do saber-fazer docente.

Tal como se objetiva que os futuros docentes exponham seus estudantes a experiências de aprendizagem significativas e ativas, o mesmo precisa acontecer com os docentes durante sua formação. É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica (Brasil, 2019b, p. 16).

A homologia de processos, também conhecida como simetria invertida, é uma proposta de formação profissional que se constitui em estudos sobre a epistemologia da prática realizados por Donald Schön (Alarcão, 1996), propondo uma formação profissional referenciada nas competências subjacentes às práticas dos bons profissionais, fundamentada na experiência e análise de situações homológicas. Nessa perspectiva, o futuro professor vivenciaria na sua formação as mesmas situações de ensino que vivenciaria na Educação Básica, em uma espécie de isomorfismo que possibilitaria ao licenciando a compreensão das estruturas comuns da prática docente, desenvolvendo, assim, a sua capacidade de relacionar a teoria e a prática (Alarcão, 1996; Schön, 2000).

O discurso da homologia de processos na formação profissional se constitui em um contexto discursivo de crise da formação universitária dos recém-formados, que é relacionada a um projeto de formação considerado ineficiente e inadequado à preparação do futuro profissional para a tomada de decisões apropriadas em situações de indefinição (Schön, 2000). Dessa forma, as situações de ensino-aprendizagem propostas na formação devem possibilitar ao futuro profissional, a vivência de situações semelhantes com que irá se confrontar. A partir da vivência da situação, o formador possibilita a reflexão do formando sobre o vivido e o observado, levando-o à compreensão do que se passa com quem ele se relaciona na experiência profissional, à reflexão sobre a ação realizada e sobre como deveria agir em relação ao outro. Essa reflexão sobre a situação vivenciada possibilita que o formador recorra às contribuições

dos diferentes saberes da formação – da ciência e das técnicas –, dando instruções e sugestões. Segundo Schön (2000, p. 24), esse processo de reflexão possibilita “[...]a iniciação do formando na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de atuação características dos profissionais”. A proposta da homologia de processos teve significativa aderência no campo da formação de professores nos anos de 1990, por possibilitar a constituição de um saber-fazer sólido, teórico e prático para a ação profissional em contextos complexos e indeterminados (Alarcão, 1996).

Na formação baseada na homologia de processos, o conhecimento constituído é situado em uma competência profissional e tem como fonte a prática docente através da experimentação e da reflexão, caracterizada pela integração com as competências para representar a aprendizagem através do saber-fazer (Schön, 2000). A homologia de processos estabelece, assim, um paralelismo entre a aprendizagem profissional e a prática profissional na formação de professores, através da vivência de atitudes, modelos didáticos, capacidades e formas de organização da prática docente que se deseja que o futuro professor desenvolva na sua atuação profissional na Educação Básica.

Em nossa análise, a centralidade que a homologia de processos assume na BNC-Formação está relacionada à demanda por um currículo da formação de professores que garanta uma performance profissional do professor da educação básica e a regulação do trabalho docente através da formação inicial de professores. Nesse contexto discursivo a homologia de processos é requerida para uma formação das competências profissionais docentes – competências gerais docentes e competências específicas – que garantam a todos os estudantes a aprendizagem indicadora da qualidade da Educação Básica. Atribui-se às competências profissionais a garantia de qualificação dos professores para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.

4 AS COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A PERFORMANCE DO PROFESSOR NA BNCC

No que se refere às competências gerais docentes, também é estabelecido um paralelismo com as dez competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica,

apresentando uma relação de simetria: para cada uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas no currículo da educação básica, corresponde uma competência semelhante a ser desenvolvida no currículo da formação de professores. Em nossa análise, tal projeção simétrica está relacionada à centralidade da homologia de processos no discurso da BNC-Formação.

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação do professor. Assim, as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios (Brasil, 2019b, p. 15).

Segundo Macedo (2019), o conceito de competência na política curricular da educação básica aparece somente na versão definitiva da BNCC, que foi encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Até a sua segunda versão, o currículo da educação básica estava estruturado em direitos de aprendizagem. Segundo a autora, a inserção do significante competência na política curricular é justificada no discurso pela recorrência desse significante nas propostas curriculares no Brasil, nas reformas curriculares em diversos países e nas avaliações internacionais. Macedo (2019) relaciona a hegemonia das competências na atual política curricular brasileira às práticas de avaliações internacionais comparativas que têm sido colocadas em curso sob a governança da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Embora o termo competência já figurasse no campo educacional desde os anos 1970, Macedo (2019) afirma que esse termo alcança notabilidade com o Relatório Delors, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1996, quando a educação é considerada “[...] estratégia chave para a produtividade econômica, o bem-estar individual e social e a inclusão socioeconômica” (Takayama, 2013: 60) [...]” (Macedo, 2019, p. 47). Mas é nas décadas seguintes, em um contexto de práticas de avaliações internacionais comparativas, que a noção de competência se torna mais forte, sendo retomada no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) sob a governança da OCDE. Um contexto discursivo que, segundo a autora, vem produzindo efeitos sobre as políticas

educacionais nacionais, sendo significada na BNCC como “[...] ‘algo que um indivíduo atinge ou performa’ (Mausethagen, 2013: 169), sem referência a nenhum contexto específico [...]” (Macedo, 2019, p. 50).

Como Macedo (2019), também identificamos esse contexto discursivo de governança da OCDE na política de formação de professores. Em documento da OCDE (2006), que serve como referência para a BNC-Formação (Brasil, 2019b), identificamos a relação de determinação entre as competências do professor e a aprendizagem dos estudantes, possibilitando a centralidade de um saber para que o professor seja capaz de fazer no discurso da política.

Desenvolvendo perfis docentes para alinhar o desenvolvimento e o desempenho dos professores às necessidades das escolas

Reconhece-se amplamente que os países devem ter declarações claras e concisas daquilo que os professores devem saber e ser capazes de fazer, e esses perfis docentes devem estar presentes em todos os sistemas escolares e de educação de professores. O perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões que abranjam toda a profissão, assim como uma compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso (OCDE, 2006, p. 13).

A articulação de demandas por competências docentes no discurso da BNC-Formação se constitui nesse contexto discursivo que relaciona o perfil docente e as aprendizagens dos estudantes, possibilitando a constituição do discurso da competência docente para a performance do professor na educação básica. Desde a Proposta da BNC-Formação (Brasil, 2018b), é possível identificar essa demanda por uma formação de professores que garanta a performance docente onde a significação das competências toma como referência a proposição em Perrenoud (2000): “[...] a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação [...]” (Perrenoud *apud* Brasil, 2018b, p. 42).

No discurso da BNC-Formação (Brasil, 2019b), a formação de professores é significada como a via para a performance docente definida *a priori*: uma docência qualificada para colocar em prática as competências gerais e efetivar as aprendizagens essenciais previstas na BNCC. Uma formação discursiva que relaciona competências docentes e a aprendizagem dos estudantes da educação básica como possibilidade de alcance de uma “[...] educação de qualidade para todas as identidades [...]” e de superação da “[...] vigente desigualdade

educacional [...]” (Brasil, 2019b, p. 01), onde as competências profissionais representam um saber-fazer docente qualificado que mobiliza conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas (Brasil, 2018b).

Nos princípios curriculares da formação inicial enunciados na BNC-Formação, a formação de professores é relacionada à performance docente, com a demanda por um currículo da formação inicial “[...] em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC”, comprometido com a igualdade e equidade educacional, princípios fundantes do currículo da educação básica (Brasil, 2019b, p. 14). Nessa articulação discursiva, destacamos as demandas: por um currículo da formação inicial de professores com “[...] conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que estão inerentemente alicerçados na prática escolar [...]; que propicie “[...] experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro”; que fortaleça o protagonismo e a autonomia docente, princípios curriculares norteadores de uma “[...] formação docente em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC”, para ser responsável “[...] por seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019b, p. 14). A prática docente alcança centralidade nessa formação discursiva, privilegiando-se duas dimensões, duas possibilidades de significação da prática: ensino e aprendizagem.

No discurso das competências específicas para a docência – Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional – também identificamos esse discurso que articula o currículo da formação de professores à performance docente.

Anteriormente, reconheceu-se o conhecimento profissional como a base estruturante para o exercício da profissão, e a prática profissional como a atividade inseparável do conhecimento, pela qual o professor exerce sua habilidade docente. Entretanto, integrando essas duas dimensões, há esse domínio indispensável que é a *profissionalidade* dos professores, o engajamento. Trata-se, desse modo, de um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade) (Brasil, 2019b, p. 16-17).

A reiteração do significante profissional nas competências específicas para a docência está relacionada à centralidade que a prática docente assume no discurso da formação de professores para a performance docente. Em nossa análise, a recorrência desse significante e de palavras correlatas na BNC-Formação, com cento e vinte cinco ocorrências ao longo de todo parecer (Brasil, 2019b), corrobora a relação entre o currículo por competências e a centralidade do perfil profissional docente.

Segundo Figueiredo (2020), desde fins do século XIX, o significante profissional tem sido identificado nos discursos da formação de professores, relacionado à demanda por um perfil docente capaz de responder às demandas da escola e do ensino para a educação de qualidade. Nos discursos da formação de professores, esse significante alcança centralidade em um contexto de luta pelo estatuto profissional do professor, articulando demandas pelo protagonismo docente para a qualidade da educação significadas como qualidade do ensino. Figueiredo (2020) identifica no discurso do protagonismo docente a articulação de demandas pelo ensino como função docente, pelo conhecimento, pela autonomia do professor, por uma prática docente orientada para atender as necessidades do ensino, significadas como referência para a formação de professores. Nesse contexto discursivo de demandas pela profissionalização docente, a formação de professores é significada como espaço de constituição da autonomia docente, de formação de um professor que compreenda os problemas do ensino, de controle do perfil docente (Figueiredo, 2020).

Dias (2014, 2016) identifica nas políticas curriculares de formação de professores da educação básica na região Ibero-americana, a defesa do perfil profissional relacionada à demanda por “[...] orientar a formação de professores no ‘novo’ papel frente às políticas curriculares e para o sucesso nas reformas educativas” (Dias, 2014, p. 10). A autora chama a atenção sobre os processos de responsabilização docente que esses discursos do perfil profissional produzem, articulando demandas por um currículo da formação de professores

[...] que projete a profissão docente diante de um quadro performativo, de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar (Dias, 2009). A defesa do perfil profissional docente é atribuída em torno da necessidade de um projeto que pretenda produzir a qualidade da educação fortalecendo a relação de transparência entre desempenho dos docentes, dos alunos e da educação, ideia essa central nas recentes políticas de responsabilização para o magistério que envolvem as avaliações de larga escala (Hypólito, 2011) (Dias, 2014, p. 19).

Nos discursos do perfil profissional, Dias (2014) identifica uma articulação de demandas por um currículo da formação de professores por competências, pela avaliação do desempenho do professor e a sua promoção por mérito, pela individualização do processo de formação e sua constante atualização, pela centralidade do processo pedagógico no saber-fazer, na prática relacionada ao trabalho, conceitos de produtividade e de eficácia que, segundo a autora, fortalece “[...] a constituição de um modelo de formação que direciona o exercício do magistério para uma ação profissional marcada pela performatividade (Macedo, 2002, Lyotard, 2002, Dias, 2004)” (p. 19-20).

Assim como nos achados de Figueiredo (2020) e de Dias (2014), na política brasileira de formação inicial de professores, identificamos o discurso do perfil profissional docente relacionado à centralidade da qualidade da educação significada como qualidade do ensino, mobilizando demandas por melhoria do desempenho escolar dos estudantes da educação básica e por regulação do trabalho docente via formação.

No discurso das competências específicas para a docência e das habilidades docentes que representariam a sua aquisição (Brasil, 2019b, p. 18-22), as relações entre a formação docente e a performance do professor é expressa na centralidade que a prática docente assume nas demandas articuladas e na recorrência do significante aprendizagem e ensino.

O Engajamento Profissional é a dimensão da profissionalidade docente que integra: o Conhecimento Profissional significado como “base estruturante para o exercício da profissão” e a Prática Profissional através da qual “o professor exerce sua habilidade docente”. Essa competência profissional constitui um professor moral e eticamente comprometido “[...] com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional [...]” no exercício da ação docente (Brasil, 2019b, p. 16-17). Nesse discurso, articulam-se demandas pelo compromisso profissional docente com o próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem e pleno desenvolvimento dos estudantes; com a igualdade e a equidade educacional para uma sociedade mais justa (Brasil, 2019b, p. 21-22).

O Conhecimento Profissional enuncia a competência docente em dominar os conhecimentos “[...] que dão significado e sentido à prática profissional no âmbito escolar” (Brasil, 2019b, p.16), permitindo uma atuação docente autônoma, assertiva. Para a constituição dessa competência profissional, a formação deve privilegiar o que o professor deve saber e

saber-fazer. Nesse discurso articulam-se demandas pelo domínio dos objetos do conhecimento para saber ensinar; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e sobre como aprendem; ter conhecimentos que possibilitem identificar os contextos das escolas de sua atuação “[...] para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais” dos estudantes, além de “conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais” (Brasil, 2019b, p. 19).

A Prática Profissional é uma competência específica da docência que dá centralidade ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), à forma de trabalhar os conhecimentos em situação de aula para o desenvolvimento das competências nos estudantes previstas no currículo da educação básica. Essa competência profissional contempla a homologia de processos, ou seja, a vivência na formação docente dos processos de aprendizagem que o futuro professor deverá desenvolver com os alunos da educação básica. Um contexto discursivo que possibilita significar a prática docente como “[...] a associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino [...]. A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional” (Brasil, 2019b, p.16). No discurso, articulam-se as competências e habilidades do professor para desempenhar as funções docentes que envolvem o ensino, para colocar em prática o currículo da educação básica e possibilitar a aprendizagem efetiva dos estudantes, sublinhando a dimensão performática da atuação docente.

2.4. Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, das competências e habilidades

2.4.1. Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporando as inovações atuais e garantindo o **desenvolvimento intencional das competências** da BNCC (Brasil, 2019b, p. 20, grifo nosso).

A demanda pela intencionalidade da prática docente articulada no discurso é relacionada ao contexto de demanda por uma educação integral na educação básica, em que os processos educativos sejam construídos de forma intencional, promovendo “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo que se forme pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (Brasil, 2017, p. 28). As competências

docentes são relacionadas a uma prática docente profissional que garanta o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes para a constituição das competências gerais previstas na educação básica.

Nesse contexto discursivo que coloca o currículo da Educação Básica como fundamento da BNC-Formação, também destacamos as demandas pela performatividade docente no discurso da intencionalidade da prática docente para fazer aprender. A performance do professor para a educação integral que, junto com as competências, constituem os fundamentos pedagógicos do currículo da educação básica.

[...] o conceito de educação integral, com o qual a BNCC está comprometida, refere-se à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo que se forme pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (Brasil, 2018a, p. 14).

No discurso da educação integral, que se constitui na BNCC, destacam-se as demandas: pelo desenvolvimento pleno dos estudantes nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural; pelo deslocamento do foco do currículo da educação básica do ensino para o processo de aprendizagem do aluno; por uma perspectiva educacional mais contemporânea, que considere “[...] o perfil, necessidades e interesses dos estudantes e as demandas da vida no século XXI”; pela formação de cidadãos para ajudar a construir o projeto de sociedade desejado (Brasil, 2017, p. 28). Nesse contexto discursivo, a educação integral se compromete com a formação de competências nos estudantes da educação básica, que lhes assegurem a possibilidade de mobilizar “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8). As competências são requeridas para atuar e viver na contemporaneidade, e o significativo aprendizagem é privilegiado na enunciação das questões centrais do processo educativo: “A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018a, p. 14).

A esse contexto de demandas articuladas no discurso da educação integral, relacionamos a centralidade que a decisão do professor assume no contexto de demandas por competências

profissionais dos professores para o desenvolvimento de uma prática docente que assegure as aprendizagens essenciais, estas últimas significadas como “[...] aprendizagens [que] só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação [...]” (Brasil, 2018a, p. 16).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que **as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018a, p. 13, grifo nosso).

A esse discurso de intencionalidade do professor para fazer aprender, relacionamos a centralidade da formação do professor na política curricular para a educação básica, articulando demandas pelo desenvolvimento de competências docentes para uma ação do professor profissional: um professor com competências para desenvolver uma prática docente que garanta a educação integral e o desenvolvimento das competências gerais nos estudantes da educação básica.

Lopes e Macedo (2011) relacionam o caráter geral das competências – “saber ser, saber fazer, saber aprender” – à crise do cientificismo, colocando em questão o conceito de conhecimento como representação da realidade, que o antecede, e de ciência como descoberta da verdade. Nesse contexto discursivo, a ciência e o conhecimento perdem “[...] seus principais elementos legitimadores” (Lopes; Macedo, 2011, p. 57). Desse modo, o saber passa a ter importância por sua capacidade de gerar ação, resultados e medição, sendo apenas o meio para desenvolver as competências para a performance.

O saber é performático e será tão melhor quanto mais se adequar aos critérios de competência partilhados pela tradição e pela sociedade a quem cabe avaliá-lo. Assim, as competências gerais apontam as *performances* para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las. Mais uma vez, as competências contemporâneas se afastam da racionalidade tyleriana marcada pela cientificidade e, ao mesmo tempo, dela se aproximam. Seu caráter performático amplia e aprofunda o papel da mensuração de resultados central naquela racionalidade (Lopes; Macedo, 2011, p. 58).

A centralidade do discurso das competências nas políticas curriculares enfatiza o desejo pela performance do professor para a performance do estudante da educação básica expressa nos bons resultados educacionais. No entanto, interpela-nos a pensar as políticas curriculares para além do que se apresenta como discurso constituído pelos comportamentos desejados, argumentando com Macedo (2015, p. 897) que “o eficientismo contemporâneo produz uma listagem de comportamentos (objetivos ou competências) que expressam um saber fazer operacional”. Neste sentido, as competências são projetadas nas políticas, promovendo “[...] o caráter de adaptação do professor aos conteúdos de mudança da sociedade contemporânea, a partir da valorização das competências no currículo de formação” (Dias, 2014, p. 14).

5 CONCLUSÃO

As políticas centralizadoras – BNC-Formação e BNCC – são identificadas com a perspectiva de currículo como artefato de controle da prática docente e da aprendizagem na educação básica, respectivamente. Em contexto discursivo de centralidade da demanda por aprendizagens essenciais no currículo da educação básica, o ensino é significado na BNC-Formação como saber-fazer aprender, relacionado à demanda pelo controle da prática docente e da aprendizagem em cada contexto da educação básica.

O discurso do currículo da educação básica, significado como referência para o currículo da formação de professores, funciona como fundamento, endereçando sentidos para a formação de professores: a homologia de processos na formação dos professores para a constituição das competências profissionais docentes. A formação de professores como homologia de processos, locus de aprendizagem do saber e do saber-fazer docente, se constitui como resposta a um projeto de formação que atribui centralidade ao ensino, significado como “clássica transmissão de conteúdos” (Brasil, 2019b, p. 12), deslocando o foco para os processos de aprendizagem que se deseja que o professor desenvolva com os seus estudantes. Aqui destacamos um dos efeitos da centralização curricular que tem sido identificada nas políticas curriculares brasileiras: o desejo de controle total dos processos de ensino e aprendizagem não só pelo projeto curricular da educação básica, mas também pela política de formação de professores com foco nas aprendizagens profissionais para constituição de práticas profissionais semelhantes.

No que se refere à formação de professores para a aquisição das competências profissionais docentes, referenciadas nas competências gerais a serem desenvolvidas nos estudantes da educação básica, e das competências específicas para a docência, os efeitos discursivos da centralização curricular também são sentidos nas relações de determinação que se constituem entre as competências do professor e as aprendizagens dos seus estudantes, atribuindo a centralidade de um saber docente para que o professor seja capaz de fazer aprender. As competências docentes para a performance do professor na educação básica são aprioristicamente definidas e relacionadas às demandas articuladas no discurso da BNCC.

A centralidade da aprendizagem no discurso da formação de professores, a nosso ver, produz a exclusão da diferença nos processos de significação do currículo de professores e estudantes, que acontecem nos diferentes contextos.

O discurso das competências profissionais na BNC-Formação e sua constituição pela homologia de processos na formação operam com a pretensão de antecipar procedimentos, conteúdos, de projetar a docência desejada na educação básica, tencionando fixar modos de ser/ fazer/ estar/ ensinar/ aprender, enfim, de prescrever o dever ser do professor, enfatizando o modelo comportamental com habilidades treináveis. Na tentativa de antecipar, prever e controlar a formação do professor e sua produção curricular docente, a política curricular BNC-Formação deixa de fora da articulação discursiva as relações de significação que se constituem coletivamente nos espaços da formação de professores e nas escolas de educação básica.

Como discurso, a política de formação de professores tenta limitar as possibilidades de deslocamentos nos processos de significação do ser docente da educação básica, atribuindo uma relação de transparência entre a qualificação do professor, a qualidade da prática docente e a efetiva aprendizagem escolar expressa em indicadores de desempenho. O currículo da formação de professores assume centralidade pela significação do currículo como artefato cultural capaz de controlar na totalidade certos sentidos de professor e de prática docente, não considerando os processos contingenciais na sua constituição.

Esse contexto discursivo de performatividade docente para a qualidade da educação, expressa pelos resultados da educação básica, potencializa o discurso de responsabilização do professor pelo seu trabalho, um efeito discursivo da significação da prática docente como *espaçotempo* do previsto, podendo ser antecipada e controlada pelo currículo da educação

básica e da formação de professores. Como nos achados de Dias (2014) e Dias e Lopes (2009), entendemos que a articulação de demandas pela formação das competências específicas para a docência e pelo perfil profissional do professor potencializa a demanda pela regulação do trabalho docente através dos indicadores de desempenho dos estudantes da educação básica.

Nesse contexto de cultura performática (Dias, 2017) que identificamos na BNC-Formação, a avaliação é significada como um mecanismo de controle das competências de estudantes e professores, potencializando discursos de responsabilização docente e de ineficiência da formação de professores pela não aplicabilidade dos conhecimentos e dos métodos de que se utiliza. A demanda pela homologia de processos, bem como a simetria que se estabelece entre as competências gerais enunciadas nessas políticas, se constituem como resposta à falta de competências nos professores para colocarem em prática a docência e à ineficiência da educação básica expressa nos resultados educacionais.

Entendemos que esses vínculos discursivamente estabelecidos entre a BNCC e a BNC-Formação operam com a fantasia de antecipar de uma vez por todas o conhecimento necessário aos diferentes contextos escolares e de bloquear o diferir, própria da significação do currículo como normatividade capaz de controlar na totalidade os processos de significação que acontecem no encontro de subjetividades, nos processos de subjetivação próprios da produção curricular docente. O discurso da homologia de processos, juntamente com a centralidade das competências, ao propor um projeto de formação de professores capaz de representar de forma transparente a prática docente futura, assume a pretensão de controlar na totalidade os processos de significação da docência, não considerando as contingências que caracterizam as relações constituídas nos espaços de formação docente e nos espaços escolares. Com Lopes (2018b, p. 138), afirmamos que “[...] não há uma verdade nessas propostas e nessas práticas a ser extraída por um acesso direto [...]”, uma vez que não há qualquer possibilidade de acessar a realidade que não seja discursivamente, pois nenhum espaço é dado, delimitado, concebido e apreendido de forma direta.

Em nossa interpretação, essas relações transparentes entre o currículo da educação básica e o currículo da formação de professores, bem como a homologia entre a prática docente e a formação de professores, entre as competências dos estudantes da educação básica e as competências que os futuros professores em formação devem desenvolver através dos

respectivos currículos, expulsam o sentido de currículo como discurso, como prática de significação radicalmente contextual. Em nome do controle da formação e da prática docente, se expulsa a dimensão cultural da docência, produzida em processos de significação de diferentes discursos – das políticas curriculares, das tradições, das inovações, das histórias dos diferentes atores postos em relação nos diferentes contextos da educação básica (Figueiredo, 2020). Em nome da igualdade e equidade na educação, privilegia-se a docência para a aprendizagem, o desenvolvimento de competências e o alcance de bons resultados nas avaliações externas, na tentativa impossível de bloquear outros sentidos que se constituem pelo diferimento constante nos processos de significação do currículo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schon e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/ CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017. Brasília, DF., **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pecp015-17-pdf/file>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2018b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1050_91-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. 3ª Versão do Parecer. Texto Referência. 18 de setembro de 2019. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 set. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-deprofessores/file>. Acesso em: 09 de ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07 nov. 2019b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso: em 09 ago. 2022.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, A. C. Sentidos da Prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no2/5.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

DIAS, Rosanne E. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24479>. Acesso em: 01 dez. 2022.

DIAS, Rosanne E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 590-604, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8997>. Acesso em: 09 ago. 2022.

DIAS, Rosanne E. Currículo, docência e seus antagonismos no espaço iberoamericano. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 100-114, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Curr%C3%ADculo%2C-Doc%C3%A2ncia-e-seus-Antagonismos-no-Espa%C3%A7o-Dias/7e87a18d1207ec1428003188d546969d11bc8d31>. Acesso em: 01 dez. 2022.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n.1, p. 98-109, jan/abr, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50695>. Acesso em: 01 fev. 2024.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? *In*: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 43-62.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015a. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015b. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca (orgs.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017. p. 109-127.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecível. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução e porvir. São Paulo: Cortez, 2018a. p. 83-115.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo (orgs.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: UFPE, 2018b. p. 133-168.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 486-507, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vvrGDNc3vWMVq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 de ago. de 2022.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, v. 46, p. 1-9, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181?articlesBySimilarityPage=3>.

Acesso em: 04 dez. 2022.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 12 dez. 2022.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. p. 39-58, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. 1ª ed., São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2006. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policyoutlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

OEI. **Metas educativas 2021**: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI, 2010. Disponível em: <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>. Acesso em: 28 set. 2023.

OEI. **Miradas sobre la educación en Iberoamérica**: desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid: OEI, 2013. Disponível em: <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2013-desarrollo-profesional-docente-y-mejora-de-la-educacion>. Acesso em: 28 set. 2023.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2000.

Recebido em: 29/02/2024

Aprovado em: 02/05/2024

Publicado em: 28/06/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.