

**FORMAÇÃO INICIAL EM DEBATE:  
articulações discursivas em torno do  
Parecer CNE/CP 22/2019**

**INITIAL EDUCATION UNDER  
DEBATE: discursive articulations  
around the opinion CNE/CP 22/2019**

**FORMACIÓN INICIAL EN DEBATE:  
articulaciones discursivas en torno al  
Dictamen CNE/CP 22/2019**

**Resumo:** Neste escopo objetivamos contribuir com a leitura, interpretação, tradução e significação do Parecer CNE/CP 22/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Buscamos compreender a política, expressa em texto, identificando discursos que se hegemonizaram na produção desse texto normativo. Abordamos tais questões com base em estudos de Ball que nos possibilitam pensarmos espaços para as traduções e interpretações dos sujeitos, somada às contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau a partir das noções de hegemonia, demandas, precariedade e contingências. Defendemos que as políticas curriculares supracitadas podem ser defendidas numa perspectiva pós-estrutural, como uma luta por significação que busca, constantemente, uma definição do que vem a ser a melhor formação para o professorado na tentativa de fixar sentidos para a categoria. Consideramos que o texto normativo do Parecer CNE/CP nº. 22/2019, enquanto se apresenta como tentativas de fechamento e fixação dos sentidos em torno da formação inicial docente, é um discurso que, embora tenha se hegemonizado, tende a perder força frente às demandas, que são contextuais e também frente às precariedades e contingências. Mediante a infinitude de possibilidades de significação presentes nas articulações políticas, por meio do Parecer CNE/CP no. 22/2019, ainda que tida como “certa” de vigorar e reger o controle de ações e decisões educacionais, não está dada, nem seguramente consolidada e destinada a uma implementação pretensamente bem sucedida.

**Palavras-chave:** Formação Inicial docente. Parecer CNE/CP 22/2019. Articulações discursivas.

Recebido em: 25/08/2022

Aceito em: 13/09/2022

Publicação em: 15/10/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.64118

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta**

Doutora em Educação

Professora da Universidade do Estado do Amazonas, Brasil.

E-mail: [naalmeida@uea.edu.br](mailto:naalmeida@uea.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4837-0943>

**Paula Eduarda das Dores de Souza Lima**

Mestre em Educação

Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, País.

E-mail: [dudallima@yahoo.com.br](mailto:dudallima@yahoo.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5172-9705>

**Marcia Betania de Oliveira**

Doutora em Educação

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.

E-mail: [betaniaoliveira@uern.br](mailto:betaniaoliveira@uern.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7881-1565>

**Como citar este artigo:**

PIMENTA, N. A. A.; LIMA, P. E. D. S.; OLIVEIRA, M. B. FORMAÇÃO INICIAL EM DEBATE: articulações discursivas em torno do Parecer CNE/CP 22/2019. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.64118>.

**Abstract:** In this scope we aim to contribute to the reading, interpretation, translation and signification of the CNE/CP 22/2019, that defines the National Curricular Directives for the Initial Training of Teachers for Basic Education and institutes the Common National Base for the Initial Training of Teachers for Basic Education (BNC-Formação). We approach such questions based on the studies of Ball that allows us to think of spaces for the translations and reinterpretations of the subjects, added to the contributions of Ernesto Laclau's discourse theory. We defend that the aforesaid curricular policies may be defended in a post-structural perspective, as a struggle for signification that seeks to, constantly, a definition of what constitutes the best training for teachers in an attempt to establish meanings for the category. We consider that the normative text of the CNE/CP no. 2019/22 opinion, while presenting itself as attempts to close and fix the meanings around the initial teacher training, is a discourse that, while being hegemonized, tends to lose strength when facing demands that are contextual and also when facing the precariousness and contingencies. Through the infinity of possibilities of signification present in policy articulations, through the CNE/CP no. 2019/22 opinion, even if taken as "correct" to enforce and govern the control of educational actions and decisions, is not taken, nor securely consolidated and destined to a successful implementation.

**Keywords:** Initial teacher training. CNE/CP 22/2019. Discursive articulations.

**Resumen:** En este ámbito pretendemos contribuir a la lectura, interpretación, traducción y significación del Dictamen CNE/CP 22/2019, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica e instituye la Base Nacional Común para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica (BNC-Formação). Abordamos tales cuestiones a partir de los estudios de Ball que permiten pensar en espacios para las traducciones y reinterpretaciones de los sujetos, sumados a la teoría del discurso de Ernesto Laclau desde las nociones de hegemonía, demandas, precariedad y contingencias. Defendemos que dichas políticas curriculares pueden ser defendidas en una perspectiva posestructural, como una lucha por la significación que busca una definición de lo que constituye la mejor formación para los docentes en un intento de establecer significados para la categoría. Consideramos que el Dictamen CNE/CP nº 2019/22 al tiempo que se presenta como un intento de cerrar y fijar los significados en torno a la formación inicial de los docentes, es un discurso que, al tiempo que se hegemoniza, tiende a perder fuerza ante las demandas que son contextuales y también ante la precariedad y las contingencias. A través de la infinidad de posibilidades de significación presentes en las articulaciones de las políticas, a través del Dictamen del CNE/CP nº 2019/22, aunque se tome como "seguro" para hacer valer y regir el control de las acciones y decisiones educativas, no se toma, ni se consolida con seguridad y se destina a una implementación exitosa.

**Palabras clave:** Formación inicial del profesorado. Dictamen 22/2019 de CNE/CP. Articulaciones discursivas

### **1 O PARECER CNE/CP 22/2019: questões em torno da formação inicial de professores**

Neste artigo abordamos questões em torno da formação inicial docente para a educação básica com foco no Parecer CNE/CP nº. 22/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2019 a), o qual apresenta dados estatísticos da educação no país, assim como as bases legais que orientam a etapa da educação que está sendo reformada.

A partir de leituras de perspectiva pós-estrutural, objetivamos contribuir com a possível interpretação, tradução e significação desse Parecer, com vistas a problematizar as normativas então propostas para tal formação.

Esse Parecer que “tem como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015” (BRASIL, 2019a), propõe definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e fundamenta, dentre outros documentos legislativos, a elaboração da Resolução CNE/CP nº 02/2019 aprovada com o mesmo teor e fim normativo.

Considerando que esse Parecer fundamentou a Resolução CNE nº 2/2019, optamos especificamente para a produção deste escopo, pelo texto do Parecer CNE/CP nº. 22/2019 e não pela Resolução 2/2019 - (Brasil, 2019b), por entendermos ser o Parecer um texto mais completo que nos possibilita compreender

o contexto histórico das políticas educacionais, informado e justificado pela lógica reformista, apelando para a política de números. Também, que nos possibilita investigar discursos em torno de propostas para a constituição da “identidade docente”, geralmente definindo competências e habilidades para a formação e a atuação dos professores.

Na análise de um texto normativo é importante compreender a complexidade dos documentos (Parecer, Resolução, outros) pelas infinitas possibilidades de interpretação e tradução, pois “como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257).

Ball (1994<sup>1</sup>) teoriza acerca da questão, explicando que o sentido do texto reside no resultado de “conflitos e lutas entre os interesses no contexto” (BALL, 1994, p. 21). Interpretação e tradução são termos adotados por Ball (2016) para a análise da política educacional. Para possibilitar a compreensão destes termos, é possível inferir que a interpretação envolve “processos criativos”, inerentes à “atuação de políticas” e se constitui em “respostas em curso às políticas”.

Pela interpretação (BALL et al, 2016; BALL et al, 2011), buscamos compreender a política, expressa em texto, e identificar “estratégias discursivas” em textos oficiais “que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção ‘do aluno’, ‘do propósito da escolaridade’ e da construção ‘do professor’” (BALL et al., 2016, p. 31-32).

Por tradução, efetiva-se a reelaboração da política através da produção de um novo texto. Nessa, a política é representada por um conjunto de documentos, os quais Ball et al. (2016) denominam artefatos, entendidos como “produções culturais que congregam [...] conjuntos de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as atuações das políticas” (Ibid, p. 172).

Entendemos esse processo como uma das contribuições dos estudos de Ball para investigações de políticas curriculares devido à possibilidade de análise e articulações para além de determinações estruturais, pois nos permite pensar espaços para traduções e interpretações das políticas pelos sujeitos, os quais também participam da produção de sentidos tornando-os híbridos. De igual modo, compreendemos que as possibilidades do traduzir e do interpretar apontam para a precariedade da política enquanto norma.

Com base na Teoria do Discurso (TD) defendemos que as políticas curriculares supracitadas podem ser lidas em uma perspectiva pós-estrutural, como uma luta por significação que busca, constantemente, uma definição do que vem a ser a melhor formação para o professorado na tentativa de fixar sentidos para a categoria.

Por essa perspectiva, compreendemos que a normatividade, o texto normativo, aqui identificado por meio do Parecer CNE/CP nº. 22/2019, é um discurso que, embora tenha se hegemonizado, tende a perder força frente às demandas, que são contextuais e também frente às precariedades e contingências. Hegemonia, demandas, precariedade e contingência são significantes articulados à Teoria do Discurso (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015) os quais consideramos potentes para compreendemos as discussões que ora apresentamos.

Consideradas como noções centrais do discurso, a saber, contingência e precariedade são apresentadas como características peculiares das formações discursivas, e conseqüentemente, das organizações político-sociais (OLIVEIRA, 2018). Para Rodrigues e Mendonça (2006), a contingência refuta o potencial explicativo da realidade social enquanto determinismo econômico, abalando as categorias marxistas tendo em vista que “só as condições políticas e sociais reais e contingentes podem apontar qual é o grupo político capaz de ser o ponto nodal mobilizador” (p. 10). A precariedade, por sua vez, “aponta para a inexorável finitude de toda e qualquer constituição hegemônica, uma vez que a hegemonia de determinado grupo político está sempre tendente a perder a sua força” (Ibid).

Assim, estamos diante de uma infinidade de sentidos, graças à multiplicidade de articulações

---

<sup>1</sup> Tradução para o português realizada pelas autoras, para fins deste estudo.

discursivas que envolvem sujeitos e grupos sociais em torno de diferentes demandas. Defendemos a ideia de que é mediante essa infinitude de possibilidades de significação presentes nas articulações, que a normativa das políticas (como no caso das diretrizes e da BNC-Formação) ainda que vistas como “certas” de vigorar e reger o controle de ações e decisões educacionais, não estão dadas; não estão seguramente consolidadas e destinadas a uma implementação pretensamente bem sucedida.

Nesse sentido, tais políticas permanecem em uma arena de intensas disputas, de luta política conservadora, de modo que os consensos e acordos em torno de sua implementação podem e estão sendo discursivamente perturbados (MACEDO, 2019). Daí nossa intencionalidade, enquanto pesquisadoras do campo do currículo, de olhar para sentidos expressos no texto curricular analisado entendendo-o como um discurso que vem se tornando cada vez mais hegemônico.

Ao mesmo tempo, se torna possível ampliar o entendimento da inter-relação constante na constituição das políticas entre os discursos, os sujeitos e os níveis global-local, entendendo que as políticas carregam em si limitações e possibilidades, sendo elas mesmas intervenções que ocorrem contextualmente e que podem ter múltiplos desdobramentos (BOWE; BALL, 1998). Tais políticas também nos possibilitam entender que teorias centradas, exclusivamente no Estado enquanto definidor e produtor de políticas desprezam detalhes, ignoram embates, ambivalências e possibilidades outras de significações. Na percepção de Ball, as políticas públicas são decisões que afetam a todos.

Destacamos que os referenciais teóricos aqui adotados não têm o objetivo de trazer ou mostrar uma dita verdade sobre as políticas curriculares e seus efeitos, uma vez que existem relações de poder que impossibilitam tal coisa. Tais relações caracterizam o jogo político e se dão de forma contingencial e precária, graças ao caráter aberto do social inviabilizando seu fechamento, sua estruturação definitiva (LACLAU, 2011).

Apresentamos a composição deste texto iniciando pelo que consideramos ser uma interpretação do conteúdo dos discursos normativos no Parecer em análise, a significação de docente, os conteúdos definidos para a formação do professor e algumas orientações para a problematização quanto à implantação da normativa pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

### 1.1 O texto normativo do Parecer CNE/CP 22/2019 em debate

Pela leitura do Parecer em pauta é possível compreender os objetivos da proposta, a partir da análise das justificativas apresentadas pelos pareceristas para a mudança curricular projetada, assim como mapear orientações de organismos nacionais e internacionais<sup>2</sup>, que participaram e/ou influenciaram demandas por reforma. Além disso, esse documento detalha a organização curricular quanto à definição de conteúdos, de práticas pedagógicas e de cargas horárias para a formação docente.

No que tange aos organismos nacionais e internacionais, enquanto investidores, estes têm como objetivo uniformizar Diretrizes, Parâmetros ou Base Nacional Comum de todas as etapas da educação, de modo a possibilitar a avaliação de resultados. Com essa ação, concretizam um processo de controle da educação que não se limita ao social e econômico, mas se “aproxima da ideia de regulação pela valorização do poder e do discurso [...]” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1172).

Quanto aos discursos e propostas de reforma presentes na proposta curricular nacional, estudos e pesquisas sobre os conhecimentos definidos para o currículo da formação do professor, ao longo das reformas nele realizadas nos últimos anos (FRANGELLA, 2020; OLIVEIRA; JESUS, 2020) identificaram a ênfase dada à prática como forma de ampliar a teoria e contribuir para o desenvolvimento ou construção da identidade profissional no processo de formação, tendo como resultado o reforço ao caráter instrumental dessa formação.

Contribuindo com a análise das autoras supracitadas e pela leitura de teses e artigos diversos (BORGES, 2015; BOLSON, 2016; EVANGELISTA, 2020) que investigaram as mudanças na educação brasileira, foi possível inferir que, em geral, as reformas curriculares realizadas desde os anos 1990 e ainda

<sup>2</sup> Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Bancos Bradesco, Santander, Todos pela Educação, UNESCO, OCDE, BID, OEI, dentre outros.

em constante movimento de significação e/ou ressignificação, tiveram como orientação discursos sobre conhecimento e prática.

Porém, as reformas mais recentes, particularmente as que resultaram na edição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação do professor nos anos 2000, têm migrado de uma ótica humanista para a formação orientada por conteúdos práticos, o que esvaziou os cursos da teoria pela ênfase às metodologias (BOLSON, 2016) e pode sintetizar o foco das reformas implementadas após a publicação das DCNs de 2005 e 2015.

As orientações prescritas pelos documentos normativos configuram discursos que podem ser interpretados como regras, instituídas pelos textos normativos nacionais. É este sistema de regras, significados por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ou Base Nacional Comum para a Formação do professor (BNC-F), que tem objetivado fixar um sentido para a formação, o que Ball *et al.* (2016) significa como a representação da política por “intervenções textuais” sempre recriadas.

No interior deste sistema de regras, sinalizamos para uma regressão por meio do Parecer CNE/CP 22/2019, dada à admissão de conceitos/orientações à formação, marcados por “polifonia, resultante da adoção de diferentes textos” e seus produtores, “disseminando a ideia de consenso em torno dos documentos” (DIAS; LOPES, 2009, p. 84).

A ideia de um híbrido conceitual, nos permite a discussão dos temas acessados em discursos dos textos normativos nacionais, pesquisados em sítio do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>3</sup> do Ministério da Educação (MEC), com vistas a problematizar a significação da formação do professor, presentes nos textos curriculares oficiais, que propuseram reformas na formação dos anos 2000, com ênfase na ampla reforma proposta em 2019.

## 1.2 Discursos hegemônicos do/no Parecer CNE/CP 22/2019

Dentre os temas acessados, como prevalentes nos textos normativos nacionais, destacamos: competências; interdisciplinaridade; prática; significação dos conteúdos definidos para a formação e organização curricular; organização textual dos Pareceres que tratam do currículo dessa formação; metas ou objetivos educacionais que se propõem a atender; reforma; professor; ideal de base comum, dentre outros temas da política curricular.

Iniciando pela discussão quanto às competências, definimos esse significante como muito presente nos textos oficiais, mesmo que com sentidos ressignificados em cada contexto, enquanto orientação da política curricular para formação do professor. Compreendemos tal significante como resultante do processo de recontextualização que, ao longo das reformas na referida política, ocasiona a ressignificação de uma mesma categoria. Nesse caso, corresponde à “continuidade histórica” (GOODSON, 2008), ressignificada pela junção do ideal de eficiência com o da equidade social.

O destaque dado à competência, notoriamente, marca a defesa ao retorno à estruturação curricular com base nas competências, cuja lógica corrobora com a tentativa de controle do trabalho docente, alinhado ao discurso da garantia da eficiência do sistema de ensino (LOPES, 2006). Vale ressaltar, que essa lógica focaliza determinantemente o corpo discente, visto que a regulação pretendida se dá por meio de performances individuais em que o autoconhecimento e a autorregulação cada vez menos coletivas e democráticas, servem de esteio para que o funcionamento de um sistema padronizado possa operar com sucesso.

O discurso das competências caracteriza a reforma de 2015 (Resolução CNE/CP 2/2015) e se apresenta ressignificado na reforma de 2019 (definição de diretrizes e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC-F). No texto dessa proposta são definidas competências gerais e específicas. Quanto às competências gerais, estas devem estar alinhadas às competências definidas para as etapas de educação básica.

Na ressignificação da orientação para a produção de currículos para a formação do professor na

---

<sup>3</sup> Neste caso, o sítio pesquisado foi: [portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao](http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao).

BNC-F, as competências gerais (BNCC/educação básica) são alinhadas a “aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (BRASIL, 2019a, p. 1). Compreendemos que essa ressignificação pressupõe regulação da aprendizagem pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pressupõe padronização curricular e pretensão alinhamento da formação docente a sistemas de avaliação.

Com efeito, o texto analisado dialoga com as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a serem desenvolvidas pelos estudantes. Juntamente com as competências específicas, compõem um paradigma para a formação de professores através da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), sustentada pelo tripé conhecimento, prática e engajamento profissional (BRASIL, 2020).

Julgamos importante registrar que, há décadas, a defesa de um currículo por competências vem sendo proclamada, orientando uma diversidade de programas para a formação dos docentes (OLIVEIRA; JESUS, 2020; LOPES, 2004). Notadamente, poucas são as rupturas importantes com políticas curriculares passadas no que se referem à formação dos professores, já que o referido Parecer analisado apresenta a ênfase no conhecimento e na prática, a serviço de uma lógica de mercado; a relação determinista entre o desempenho docente e o dos estudantes permanecem; a política de avaliação ainda é centrada na mensuração e nos resultados; um perfil de docência é almejado como pré-requisito para soluções educacionais urgentes; e o apelo às competências como indispensável ao professor, uma vez que este é visto como o maior garantidor das aprendizagens.

É importante ressaltar que a ideia de que é possível regular o que se faz na escola para garantir a eficiência educacional não é nova. As atividades de professores e de alunos há muito estão interrelacionadas e submetidas à mensuração e à busca por resultados. Mesmo diante da informação no documento normativo analisado de que essa ideia é inovadora, certificamos que essa inovação se configura numa repetição de discursos que estão em disputa há bastante tempo, pois “o exaltado caráter inovador deste texto político se esvai ao defender práticas que se apoiam em evidências e ao fazer uso de um discurso amplamente conhecido e reconhecido: o das competências profissionais” (OLIVEIRA; JESUS, 2020, p.43).

Da leitura dos textos definidos para a presente discussão, interpretamos alguns significados a partir da definição da organização curricular por competências, quais sejam: reconhecimento, compromisso, fortalecimento, engajamento, integração, respeito, pesquisa, exercício, desenvolvimento, demonstração, domínio, conhecimento, além de outros que tendem a orientar a constituição da identidade docente, alinhada aos objetivos de competitividade, assim como a indicadores de avaliação.

No discurso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade representativa da formação do professor, a interdisciplinaridade constitui “eixo curricular”, defendido para orientar propostas curriculares e que garante a produção de currículos que atendam ao caráter local, portanto “contingencial”. Porém, essa postura se contrapõe aos objetivos do Estado, uma vez que não favorece o processo de avaliação centralizado, o qual adota instrumentos uniformizados (DIAS, 2009).

A interdisciplinaridade acessada nos discursos do Parecer em análise, se apresenta como um projeto hegemônico de formação que se aglutinou a outros temas, como prática e pesquisa, tendo por objetivo romper com orientações tradicionais.

Os estudos de Dias (2009), Laclau (2011), Laclau e Mouffe (2015), Mendonça, Linhares e Barros (2016) nos ajudam a pensar nos processos de representação - sempre precários e contingentes - que nunca se dão de forma plena, devido à impossibilidade de uma identidade fixada e definitiva, já que as identidades dos sujeitos são reflexos de contingências externas, descentradas, que desestabilizam a própria noção de posição do sujeito.

Discorrendo sobre o sujeito, Matheus e Lopes (2014) nos informam que identificar os atores sociais que são subjetivados pelos discursos é de ordem contextual, característico das articulações políticas tecidas no processo de significar em que os sentidos são “mobilizados quando se defende a qualidade: não são os grupos sociais que produzem os discursos, mas os discursos que forjam os grupos nos quais

são subjetivados os múltiplos atores sociais” (p.343).

Desse modo, é importante frisar que todo processo de representação identitária, de significação, é marcado pela contingência e pela precariedade, uma vez que o modo como significamos o mundo depende da forma como se percebem os sentidos que foram decididos e acessados no lugar de tantos outros que poderiam ter sido possíveis (MENDONÇA; LINHARES; BARROS, 2016).

Na análise em pauta, destacamos ideais neoliberais que primam pela eficiência/eficácia por intermédio da instituição de formação baseada no desenvolvimento de competências, ressignificada nas diferentes edições dos textos oficiais supramencionados, como forma de avaliação e controle de resultados.

Como parte destes ideais e, particularmente no texto do Parecer CNE/CP 22/2019, a ênfase se volta para a aprendizagem ou “aprendizagens essenciais”, como atributo do ser professor competente, significada como respeito à diversidade e promoção da participação, gestão democrática e docência como base da formação.

Por meio da significação, marcada por pragmatismo, via “saber-fazer” docente com excelência, é definida a responsabilidade de atender ao objetivo de garantir a “equiparação de oportunidades” (Resolução<sup>4</sup> CNE/CP 2/2019, Art. 6.º) a todas as crianças e jovens – universalização com qualidade ou equidade com qualidade (BRASIL, 2019b).

O Parecer é contundente ao expor o vínculo estreito entre o conhecimento dos professores e sua prática, devendo o currículo privilegiar o que precisam “saber” e “saber fazer” (BRASIL, 2019a p.16), pois essa é a forma como suas habilidades são construídas e exercidas. Espera-se que estes profissionais assumam um compromisso moral e ético consigo mesmo (pessoal e individual), com o outro (estudantes) e os outros (demais atores sociais).

Neste cenário, o conceito de competências apregoa que a aprendizagem é entendida como a principal responsabilidade do professor; pautado em referenciais internacionais defende a qualificação dos docentes como fator mais importante para explicar o sucesso no desempenho dos estudantes e na qualidade do ensino.

Ao discurso de aprendizagem acrescentou-se o de essencialidade, o que sinaliza para a ressignificação de uma mesma categoria de um contexto histórico-político, cuja recontextualização em contexto da prática processará recriações textuais, orientadas por “histórias, experiências, valores e propósitos” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Esta significação responde ao desafio de colocar o currículo em prática, considerando as referidas orientações para contextos locais/regionais e responsáveis por consensos e conflitos no processo de produção da política curricular por tradução do texto normativo nacional. No entanto, mesmo proclamando a justiça via qualidade social, o discurso do Parecer CNE/CP 22/2019 define os conteúdos significativos para o contexto da prática como “outros saberes” e distintos dos conhecimentos elaborados como disciplinares (MATHEUS; LOPES, 2014).

Além disso, faz-se necessário compreender que o pilar das reformas, com repercussão na formação do professor, reside no lema da qualidade como o foco de ação de organismos internacionais. Um currículo prescritivo respaldado em parâmetros definidos como guia nacional, viabiliza a orientação de ações alinhadas a uma agenda internacional que pressupõem um poder centralizador, a tarefa de definir o que é ou não mais adequado para a efetiva qualidade educacional. Essa qualidade deve ser alcançada pelo atendimento a diferentes necessidades relacionadas às aprendizagens.

Além do tema interdisciplinaridade, a prática é o terceiro tema destacado para a análise proposta nesta subseção, que se relaciona à ênfase ao desenvolvimento de competências nos textos oficiais interpretados. Tal significante continua sendo pilar da formação, bastante repetido no texto do Parecer

---

<sup>4</sup> Resolução que aprovou o Parecer CNE/CP n.º 22/2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica.

CNE/CP 22/2019.

Neste documento, por meio de discursos com uma diversidade de sentidos, a produção curricular orienta quanto à “centralidade na prática”, traduzida em “saber-fazer”, compondo as competências específicas (BRASIL, 2019a). Esse discurso pode ser significado como: conhecer, comprometer-se, fortalecer, integrar, engajar, entre outros, os quais remetem à constituição de um “novo” perfil docente (BORGES, 2015) pela definição do que o professor deve aprender para aplicar na prática. No texto de 2019 (Parecer CNE/CP 22/2019), tal perfil foi orientado pela “lógica da racionalidade científica”, ressignificando à ênfase dada à pesquisa (Parecer CNE/CP 2/2015), por sua vez traduzida nos “discursos de eficiência/eficácia” (OLIVEIRA; JESUS, 2020, p. 32).

Na análise que realizamos, compreendemos o perfil docente articulado ao ideal de reformar o currículo da educação básica pela instituição de referenciais, parâmetros, base, paralelamente à promulgação de Diretrizes e Base Nacional Comum para a formação do professor.

Essa compreensão é coerente com um ciclo de produção política do texto normativo nacional, que indissocia concepções de educação, do nível básico ao superior, reforçando uma concepção hegemônica de formação do professor a partir de conteúdos da educação básica, de modo a ensiná-los. Significa, ainda, adotando o conceito de Goodson (1999), treiná-lo, o que limita a formação ao ensino de habilidades, atitudes, desconsiderando outras possibilidades de atuação profissional.

Nesse limite, a ideia de formação orientada pela pesquisa como possibilidade de análise, revisão e construção de novos conhecimentos fica circunscrita a uma pesquisa sobre o ensino de conteúdos, o que se confirma pela ênfase à prática.

Ampliando a referência à limitação da formação ao ensino (prática), essa, além de minimizá-lo, tem outra grave repercussão, definida como o risco de não possibilitar o amplo conhecimento, pelo professor em formação, “dos sistemas e organizações” (GOODSON, 2008, p. 38) educacionais. Por essas repercussões, argumentamos quanto à definição de reforma de caráter conservador e orientadas por uma reunião de interesses que se operacionaliza, unindo ideais de diferentes organismos internacionais e instituições nacionais.

No que diz respeito à ênfase ao ensino prático, destacamos a seguir questões em torno dos conteúdos definidos para a formação do professor em curso de licenciatura e para a produção curricular pelas IES, em textos normativos dos anos 2000, por meio do destaque aos significados atribuídos a esses conteúdos/conhecimentos formativos.

## 2 CONTEÚDOS/CONHECIMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O ponto de partida para a discussão nesta sessão é o conceito de currículo como campo de luta pela negociação de sentidos/significados, os quais orientarão a produção de currículos para uma determinada área do conhecimento.

Compreendemos que, na negociação para a construção de significados ao conhecimento docente, o Parecer CNE/CP 2/2015 e o Parecer CNE/CP 22/2019 preconizam uma idealização de docente, negando o ato criador/criativo inerente à autonomia do professor e necessário para atender aos diferentes desafios da prática de ensinar e aprender, além dos conteúdos/conhecimentos definidos.

Desse modo, a lógica atual de formação e atividade docente é ressignificar: de uma orientação por competência, para outra fundamentada pela noção de pesquisa, que é apresentada por termos como: diagnóstico, estudo e pesquisa, contextualização, investigação, identificação e proposição de práticas, iniciação científica, interpretação da realidade e problematização, tendo a escola como base.

Na análise dessas edições normativas (2015 e 2019), interpretamos a primazia atribuída à formação orientada por práticas e experiências, conforme definido no Parecer CNE/CP 5/2005 como “bases comuns”, e que já anunciava para o interesse político em constituir uma base nacional comum, consolidado no Parecer CNE/CP 22/2019.

Para apresentar os conteúdos definidos para a formação do professor nos Pareceres, organizamos os referidos conteúdos no quadro a seguir, a partir do qual problematizamos a significação de

conteúdos/conhecimentos formativos interpretada nos discursos das resoluções que instituíram o currículo da formação do professor nos anos de 2015 e 2019.

Quadro 1 – Conhecimentos formativos definidos pelas Resoluções que instituíram Diretrizes e Base Nacional Comum para o currículo da formação do professor

Parecer CNE/CP 2/2015	Parecer CNE/CP 2/2019
<p>Caracteriza a docência como formada por um conjunto de “conhecimentos específicos” e “conhecimento” como resultante de “sólida formação científica e cultural”; a aprendizagem ou “aprender” se associa à construção/socialização ou “produção/difusão” de conhecimentos e sua inovação, também relacionada a direitos. A informação está associada à atualização permanente, via garantia de acesso aos bens culturais. Quanto à competência técnica, está relacionada a “dinâmicas pedagógicas”, traduzidas “no início do pensamento crítico; a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criticidade, a inovação, a liderança e a autonomia” (art. 5.º, inciso IV); assim como a adoção da pesquisa e das TICs para aprimorar a prática e ampliar a formação (BRASIL, 2015a).</p>	<p>Relaciona formação docente ao desenvolvimento de competências, articuladas às definidas para a educação básica, assim como a “aprendizagens essenciais”, que envolvem os “aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional”, os quais garantirão “Educação Integral”.</p> <p>Define a Base Nacional Comum para a Formação Inicial do professor, como composta por “competências gerais docentes”, “competências específicas” e “habilidades correspondentes a elas”.</p> <p>As competências específicas incluem três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional (art. 4.º, incisos I, II e III), as quais se desdobram em habilidades que especificam os conhecimentos definidos nos anteriores Referenciais para a Formação de Professores (obra publicada pelo MEC em 1999) e atualizados com a inclusão de conhecimentos sobre a estrutura e “governança” de sistemas educacionais, assim como da condução de práticas pedagógicas, com base em competências e habilidades relacionadas ao objeto do conhecimento a ser ensinado pelo professor (BRASIL, 2019a).</p>

Fonte: Pimenta, 2022.

Pela leitura do quadro 1, os conteúdos definidos nos textos analisados caracterizam o aspecto genérico, portanto, de pouca clareza e idealização de uma realidade, podendo apontar “inconsistências ou incoerências”. Além disso, ao ler o texto político, é necessário ter clareza da impossibilidade de fazer todas as leituras e das restrições quanto às decisões para o fazer, uma vez que apresentam um “escopo de opções disponíveis em decidir o que fazer” (BALL, 1994 apud LOPES; MACEDO, 2011a, p. 259).

O aspecto genérico pode ser o resultado da mescla de políticas de diferentes países, assim como do “empréstimo de reformas do mundo empresarial para o mundo educacional” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 270), com difusão de ideias e produção de discursos, propiciada pela ação de comunidades epistêmicas. Essas são definidas por Lopes e Macedo (2011b, p. 235) como “comunidade de especialistas numa dada área do conhecimento que atua, sobretudo para produzir diagnósticos e apresentar soluções para as políticas [...]”. Essas comunidades epistêmicas se organizam em processos de articulação em torno de demandas que visam resolver problemas relativos à educação, tendo em vista o encaminhamento de propostas hegemônicas (LACLAU; MOUFFE, 2015) que se propagam para além das fronteiras nacionais, desenvolvendo desta maneira, seu papel crucial de difusora de políticas.

Conteúdos, por sua vez, são significados como via para atualização contínua e acesso aos bens culturais (BRASIL, 2015a), ou como competências que conjugam conhecimentos, práticas e exercício da profissão (BRASIL, 2019a).

No que tange às metas ou aos objetivos educacionais, os aspectos destacados nos textos oficiais analisados apontam para a relação conhecimento/prática, com prevalência desta última, significada como a necessária relação ensino, pesquisa e extensão e ressignificados pela ênfase à competências e habilidades específicas (BRASIL, 2019a).

Os conteúdos definidos no Parecer CNE/CP 22/2019 atendem ao princípio da integralidade entre os níveis de educação/formação, proposto pelas palavras “prática profissional” e “conhecimento”, que se alinham a compromisso, formação, aprendizagem e desenvolvimento, ou se subordinam à prática.

No interior destes conteúdos, são definidas competências. Tais competências, apresentadas em texto extensivo que compõe um grande anexo ao Parecer em tela, podem ser sintetizadas da seguinte forma: conhecimentos históricos sobre ensino nas sociedades, pesquisa, arte e cultura, linguagens, TICs, contínua apropriação de “novos conhecimentos”, argumentação, cuidado pessoal com respeito ao outro (direitos), comunicação (“diálogo”, “empatia”, “resolução de conflitos”) e ação com autonomia (BRASIL, 2019a, p. 15).

No Parecer em questão, a prática profissional é aspecto bastante enfatizado, inclusive com destinação de carga horária ampliada (800 horas de “prática pedagógica”), o que significamos como pragmatismo da formação definida no texto. A ênfase à prática na proposta de formação expressa pelo Parecer em análise, minimiza a teoria, fragmentando a relação teoria-prática, pela polarização deste último elemento.

Essa fragmentação, observada na proposta, se aplicada aos cursos de Pedagogia, descaracterizaria a histórica concepção de formação que tem a docência como a base da formação, uma conquista do movimento organizado de educadores, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e consagrada em diretrizes para o curso de Pedagogia, em 2005, sintetizada na proposta de formação para o exercício do magistério para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A “docência como base da formação de todos os profissionais da educação” (ANFOPE, 2002) orienta o conceito de base comum nacional, defendido pela ANFOPE, desde 1983, em conjunto com outras entidades de defesa da formação dos profissionais da educação, a saber: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (FORUMDIR).

O conceito de base, definido pela ANFOPE, tem os seguintes pilares: “formação teórica de qualidade”; “docência” significada como “trabalho pedagógico” e “base da identidade profissional”; “unidade teoria/prática”; “gestão democrática”; “compromisso social”; “trabalho coletivo e interdisciplinar”; “formação continuada” e concepção de “avaliação permanente” a ser definida no PPC de cada IES (ANFOPE, 2000, p. 11-12). São princípios que foram incorporados pelas reformas do currículo da formação a partir de 2001, porém ressignificados até 2019, com a inversão da nomenclatura de base e seus princípios.

Neste perfil de reforma, semelhantemente às alterações curriculares da formação do professor, após a LDB/96, verificamos subdivisões de competências gerais e específicas, a exemplo da reforma de 2019/2020. Tais subdivisões têm estreita relação com a “criação de itens para os testes [...]”, com o objetivo de “medir a competência docente” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1163), salientando no entanto, que essa não é medida apenas pela prática do professor, mas por sua ação ao promover índices significativos de aprendizagem nos alunos.

Na análise do currículo instituído pelo Parecer 22/2019, argumentamos acerca da ameaça à autonomia docente, pela noção de “currículo único”, o que Pereira e Oliveira (2014) problematizam como parte da lógica essencialista, que aponta para a possibilidade de formação de identidades idealizadas e essencializadas.

De acordo com essas autoras, a lógica essencialista, presente no texto-proposta da Base Nacional Comum (BRASIL, 2018), e que consideramos mantida no texto aprovado, caracteriza duas perspectivas teóricas que o fundamentam: o Neotecnicismo, que defende a formação orientada pelo instrumentalismo, e a Crítica, que advoga o ideal de construção de um “projeto social igualitário”, via currículo nacional (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 26).

O sentido de base privilegia a ênfase ao saber-fazer, ao significar uma organização curricular por um eixo nuclear formado por três principais conhecimentos: a didática, a pesquisa e a instrumentalização do trabalho docente pela adoção de tecnologias digitais.

A formação por competência pressupõe a significação de currículo orientado por uma organização racional do processo educativo, via discurso que inclui, mas procura não evidenciar, as ideias de eficiência

já mencionadas como características do instrumentalismo da educação, propósito da orientação desta por ideais de mercado, conforme ótica neoliberal.

Quanto à proposta de competências como orientadora da organização curricular (Parecer CNE/CP 22/2019), entendida como base comum nacional, destacamos sentidos de abstração, generalidade, universalidade, ausência de contextualização, autonomia e segregação social do trabalho docente e de seus saberes.

Chama atenção como muitas das orientações apresentadas encontram-se alinhadas a princípios vinculados à defesa de que a sociedade vem se modificando de forma cada vez mais rápida, sociopolítico e economicamente, graças aos processos de globalização, exigindo, portanto, por parte do professor, mudança de postura em relação à valorização dos saberes de seus alunos frente às temáticas sociais consideradas relevantes.

Nesse sentido, podemos ver a tendência na produção de políticas direcionadas à formação inicial docente, de satisfazer expectativas em relação ao trabalho do professor com prevalência da prática com caráter integrador na produção do conhecimento profissional e em sua relação com a teoria. Essa relação com modelos curriculares tensiona o debate sobre o currículo por competências, visto que este aparece junto com a prática, como uma demanda para a formação de professores. Tal demanda, dentre outras, é produzida e difundida por comunidades epistêmicas por meio das articulações discursivas (DIAS, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015).

Na interpretação do referido Parecer, quando atentamos para a alusão ao termo regional ou regionalização, observamos que “o regional”, relacionado ao local e ao global, destaca-se em “competências gerais docentes”, enquanto orientação ao professor em formação no desenvolvimento de “argumentos com base em fatos, dados e informações científicas”, uma pesquisa ressignificada que propiciará a construção e debate de “ideias” e “decisões” que “respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência ambiental [...]” (BRASIL, 2019a, p. 13), portanto um conceito articulado à justiça social.

A ausência de alusão ao contexto regional ou local pelo texto do Parecer de 2019, conduz à definição de padrões de conhecimento e prática, via definição de conteúdos/competências e suas cargas horárias, inviabilizando a inclusão de questões do contexto em que o curso será oferecido. Além disto, pode ser responsável pela constituição de perfis profissionais genéricos, sem qualquer identificação com o contexto da prática, no qual exercerá a profissão.

Retomando o objetivo proposto para este estudo, centrado em reflexões para interpretação e tradução do texto normativo de 2019, compreendemos que a elaboração desse Parecer resultou de significações quanto a competências, interdisciplinaridade, prática, conteúdos, organização textual, metas e objetivos educacionais, sentidos de professor e ideário de base nacional comum.

Concordamos que o texto analisado se configura em um discurso que se tornou hegemônico através de práticas permeadas de relações de poder que se articularam buscando se estabilizar e ganhar cada vez mais espaço e legitimidade. É nesse movimento de estabelecer articulações que o discurso constitui fronteiras que vão colocar os que estão significando o presente discurso de um lado e outros sujeitos do outro, criando identidades (LACLAU, 2011).

Sendo assim, para ampliarmos o debate acerca do Parecer CNE/CP 22/2019 e da implementação pelas IES da proposta de currículo para a formação do professor, aprovada pela Resolução CNE/CP 2/2019, torna-se imprescindível o investimento em sucessivos debates que contribuam para desestabilizar sentidos já hegemônicos no referido texto normativo problematizando sua implementação nas Instituições de Ensino Superior (IES).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi contribuir com a leitura, interpretação, tradução e significação do Parecer CNE/CP 22/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Apresentamos uma síntese da discussão nacional, em especial, à que se refere à sua aplicabilidade e suas possíveis repercussões para a orientação da produção de currículos para a formação do professor em cursos de licenciatura.

Entendemos haver um sistema de regras, significados por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ou Base Nacional Comum para a Formação do professor (BNC-F), que tem objetivado fixar um sentido para a formação, significado como a representação da política por “intervenções textuais”.

A discussão como contribuição para decisões quanto à produção curricular orientada pelos textos políticos analisados parece prescindir da reflexão quanto ao ato de implementar. Acreditamos não haver um ato passivo de implementação de políticas, sendo este sempre submetido a processos de interpretação, os quais incluem a análise de políticas em diferentes contextos, considerando características, experiências, histórias e valores culturais e regionais.

Coerente com esta teorização, o movimento nacional em defesa da formação do professor (ANFOPE, 2000), vem promovendo amplo debate nas IES, no intuito de constituir um ato de resistência à implementação da Resolução CNE/CP 2/2019, aprovada pelo Parecer CNE/CP 22/2019. A prerrogativa da discussão pode ser sintetizada na compreensão de que, ao defender um currículo comum, a proposta aprovada descaracteriza os sujeitos da aprendizagem, professores em curso de formação inicial e alunos da educação básica, pelo apelo à homogeneização curricular.

Nos espaços de atuação tais políticas são interpretadas, traduzidas e significadas pelos produtores de currículo, considerando-se particularidades que envolvem compreensões, valores, concepções relativas a formas de trabalhar, oferecendo diferentes respostas aos significados presentes nos textos normativos nacionais. Esses processos de interpretação e tradução apontam para o caráter precário e contingente das políticas.

Portanto, se a decisão ou determinação nacional, no período para a definida implantação (prazo prorrogado pela Resolução CNE/CES 1/2020), for pela criação de currículos, orientados pela Resolução CNE/CP 2/2019, há necessidade de definição de espaços de estudo no interior da IES, para incluir nos espaços de manobra do texto normativo, concepções, histórias, experiências e demandas formativas locais, para a garantir o respeito à identidade local e diversidade nacional.

Para além da defesa da implementação ou da resistência aos propósitos do Parecer, da Resolução que lhe garante efetividade, ou de qualquer texto normativo, defendemos a ideia de que as IES (assim com as escolas, secretarias de educação, ou outras agências, no âmbito da educação básica) produzam currículos, de forma contextual e relacional. Entendemos que, embora atentos à normatividade, os sujeitos que constituem esses espaços são capazes de encontrar possíveis brechas (visto que os textos políticos são discursos em disputas), bem como, considerando o confronto de sua aplicabilidade às questões locais/regionais, de modo a não efetivar uma aceitação passiva ao texto normativo. Advogamos com Laclau (2011) que para toda tentativa de controle (como a expressa nos textos normativos), há formas de escape graças a incompletude dos sentidos que são fixados.

Compreendemos as políticas educacionais como produções de significações (nesse caso, quanto à formação docente) desenvolvidas em múltiplos contextos que, embora submetidas à normatividade, se dão de forma relacional, contextual e precária.

Sinalizamos que as questões aqui apontadas não intentaram discutir o “como implementar” ou, pensar processos de resistência à Resolução CNE/CP 2/2019, aprovada pelo Parecer CNE/CP 22/2019, com base no Parecer em pauta. Defendemos a ideia de que as políticas são interpretadas, traduzidas e significadas pelos produtores de currículo, nos espaços de atuação, considerando-se o caráter precário e contingente das políticas.

Consideramos importante enfatizar, à guisa de conclusão, que sentidos ou significações resultam de um poder e chegam a ser adotados como recurso para legitimar uma ideia pela definição de regras à produção curricular. Esses sentidos, por sua vez, visam constituir uma semântica educacional ao que a política conceitua como professor, currículo e docência.

Nessa constituição não há um sentido único para o texto, possibilitando interpretar o propósito de regular a produção curricular, as práticas docentes e seus resultados, por meio de sentidos produtores de conhecimento e de políticas de currículo que podem ameaçar o conhecimento do diverso, local ou regional, pela ausência de interpretação e tradução por atores sociais locais envolvidos na produção curricular.

Dessa forma, destacamos o potencial produtivo da perspectiva pós-estrutural, a partir dos estudos de Ball que nos possibilita pensarmos espaços para as traduções e interpretações dos sujeitos, somada às contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau a partir das noções de hegemonia, demandas, precariedade e contingências.

Entendemos que o que vai permitir que o texto normativo seja lido como possibilidade de execução ou como forma de escape “é sua inserção num sistema de significação” (BURITY, 2014, p. 66). Segundo o autor, as unidades mais amplas de significação são chamadas por Laclau de formação discursiva, a qual, “é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido”, que “[...] já está *hegemonizada* por um determinado discurso dentro de uma pluralidade”. A formação discursiva “produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (Ibid, grifos do autor).

Nessa perspectiva, compreendemos os discursos dos textos políticos, como no caso do Parecer em análise, como tentativas de fechamento e fixação dos sentidos em torno da formação inicial docente, embora que de forma incompleta, temporária e contingente. Ainda que haja a intenção desses textos de direcionar a leitura e controlar os sentidos que lhes estão sendo atribuídos, por meio da normatividade, novos sentidos sempre vazam e extrapolam, dependendo do contexto em que tais discursos forem significados e produzidos. Isso porque, para Laclau e Mouffe (2015) a estrutura é aberta e descentrada, possibilitando que novos discursos sejam articulados, no processo de tomada de decisões da política.

Formação inicial docente se constitui, assim, como uma luta por significação que busca, constantemente, uma definição do que vem a ser a melhor formação para o professorado na tentativa de fixar sentidos para a categoria. Consideramos que, mediante a infinitude de possibilidades de significação presentes nas articulações políticas, por meio do Parecer CNE/CP no. 22/2019, ainda que tida como “certa” de vigorar e reger o controle de ações e decisões educacionais, não está dada, nem seguramente consolidada e destinada a uma implementação pretensamente bem sucedida.

## REFERÊNCIAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final X Encontro Nacional**. Brasília, DF: [s. n.], 2000.
- BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez., 2006.
- BALL, Stephen et al. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen et al. **Como as escolas fazem as políticas: educação em escolas secundárias**. Ponta Grossa/MG: Editora da UEPG, 2016.
- BOLSON, Janaína Boniatti. **As políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil**. São Leopoldo: UNISINOS, 2016.
- BORGES, Verônica. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor**. [S.l.: s. n.], 2015.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J; GOLD, Anne. **Reforming Education and changing schools: Case studies in policy sociology**. vol. 10. London and New York: Routledge Library Editions, 2017.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –**

**Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília/DF, 1996.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, 2015a.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 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.** Brasília/DF, 2015b.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer CNE/CP nº 22/2019. **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, 2019a.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, 2019b.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 29 de dezembro de 2020. **Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.** Brasília, 2020.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EdiPucRs, 2014.

DIAS, Rosanne E. **Ciclo de políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996-2006).** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro/RJ, 2009.

DIAS, Rosanne E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n.11, p. 461-478, ago. 2013.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez., 2003. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 9 set. 2019.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, jul/dez. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. **Professores na linha de tiro.** Disponível em: <https://www.construcaosocialista.com.br/noticias/professores-na-linha-de-tiro--103>. Acesso em: 28 out. 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; DIAS, Rosanne Evangelista. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em Movimento**, [S.l.], v. 2, i.2, n. 4, p. 380-394, jul./dez., 2020.

GOODSON, Ivor F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança dos currículos. In: GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e escolarização.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 21-39.

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

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** Tradução de Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de**

**Educação.** Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. vol. 9 , nº 26, mai/ago, p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras.** v.6, nº 2, pp. 33-52, jul/dez. 2006.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011b. Apoio: Faperj.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola /Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v. 13, n.25, p. 38-58, jan./mai. 2019. – Brasília: CNTE, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do Ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB., v. 1, n.º 2, p. 94-105, maio/ago., 2006.

MATHEUS, Danielle dos S.; LOPES, Alice C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 13 set. 2021.

MENDONÇA, Daniel de; LINHARES, B. F.; BARROS, S. . O fundamento como 'fundamento ausente' nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e Laclau. **SOCIOLOGIAS** (UFRGS. IMPRESSO), v. 18, p. 164-194, 2016.

OLIVEIRA, Veronica B. de, JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos,** Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez., 2020.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 23, e230081, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100267&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100267&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 dez. 2018. Epub 03-Dez-2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230081>.

PEREIRA, Talita V; OLIVEIRA, Verônica B. BASE NACIONAL COMUM: A autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias,** [s.l.], v. 15. n. 39. 24-42, 2014.

PIMENTA, Neylanne Aracelli de Almeida. **Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas** / Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta. – 2022. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

RODRIGUES, L. P.; MENDONÇA, D. (Orgs.). **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.



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