



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Felipe Farias Viza

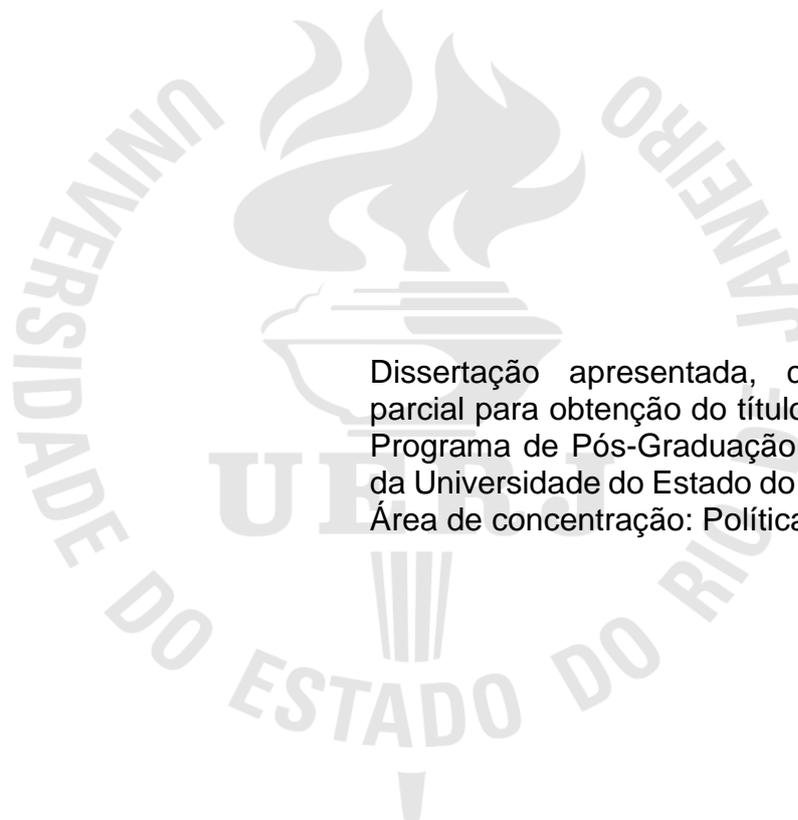
**Cursando BNCC: caminhos da formação docente frente às políticas
curriculares no Brasil (2014-2020)**

Rio de Janeiro

2024

Felipe Farias Viza

**Cursando BNCC: caminhos da formação docente frente às políticas
curriculares no Brasil (2014-2020)**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Política curricular.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V864 Viza, Felipe Farias
Cursando BNCC: caminhos da formação docente frente às políticas curriculares no Brasil (2014-2020) / Felipe Farias Viza. – 2024.
118 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Docentes – Teses. 4.
Base Nacional Comum Curricular I. Dias, Rosanne Evangelista. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Felipe Farias Viza

**Cursando BNCC: caminhos da formação docente frente às políticas
curriculares no Brasil (2014-2020)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Política curricular.

Aprovada em 05 de novembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Maria Luiza Süssekind Verissimo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem recorri em oração constantemente para ter foco e forças para ler e escrever, obrigado por ter me ouvido.

À minha querida e amada orientadora e amiga, Prof.^a Dra. Rosanne Dias, que me acompanha desde a graduação. Obrigado por sua orientação precisa, porém, ao mesmo tempo, sempre mostrando um lado empático e humano, com firmeza, alegria e bondade. Sou muito grato por sua disponibilidade para orientar esta dissertação, não poderia ter escolhido outra orientadora. Agradeço também pelas lições valiosíssimas que me foram passadas enquanto fui seu aluno nas disciplinas do mestrado e pelas várias conversas amigáveis que tivemos ao longo desses anos, que sempre foram muito além da minha vida acadêmica. Minha mais pura e sincera gratidão.

À banca examinadora, meu muito obrigado por aceitarem avaliar meu trabalho e fazer parte deste momento da minha vida: Prof.^a Dra. Rita Frangella, muito obrigado pela avaliação na qualificação deste texto e sua imensa contribuição para a melhoria não apenas desta dissertação como também do meu senso crítico enquanto pesquisador em formação. Prof.^a Dra. Maria Luiza Sússekind, que provavelmente não se lembrará, mas que avaliou minha pesquisa de iniciação científica ainda nos tempos de graduação com muita doçura e precisão. É uma honra, para mim, poder tê-la nesse momento de final de mais uma pesquisa, que continua o que fora iniciado naquela pesquisa de graduação.

Me enche de alegria ter uma banca que tenho não só como “referências bibliográficas”, mas também como inspiração profissional, contribuições para o desenvolvimento do campo do currículo são, indubitavelmente, expressivas.

A meu fiel companheiro e melhor amigo, Odilon, por todo o apoio e compreensão que me foi dado durante esse período. Obrigado por todas as vezes que você me encorajou a terminar esse curso, por todas as vezes que você me pegou no colo e me pôs na frente do computador para que eu estudasse, por todas as vezes em que você não me deixou desistir.

À minha família: minha mãe, Anne; meu pai, Fernando; minha avó, Emelina; minha tia, Marciane, que sempre me apoiaram e torceram por mim, me dando todo o amor e suporte necessário. Agradeço, sobretudo, o meu irmão, Lucas, pois além do já dito, sempre esteve ao meu lado me ouvindo, entendendo e apresentando uma solução. Por também ser mestrando, compreendia exatamente minhas angústias. Obrigado por sempre estar ao lado, todos os dias, Lucas.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Docência”, agradeço pelo companheirismo e todos os diálogos e trocas que tivemos ao longo desses anos, em especial: Amanda, Claudia, Ana Paula, Iris, Paula, Thais, Cristiane e Sandra e Shênia.

À Larissa, não só colega do grupo de pesquisa, minha grande e excelente amiga. Larissa, não houve pessoa durante esse percurso que me ouviu tanto quanto você, que me ajudou tanto quanto você, que me acompanhou tanto quanto você. Ainda bem que nem sei o que é estudar sem você, já que estudamos juntos há mais de 6 anos (e contando). A história da minha vida acadêmica tem você como aquela atriz coadjuvante que rouba a cena. Muito obrigado mesmo por cada momento compartilhado. Me deixa muito tranquilo saber que posso contar com você. Muito obrigado por ter segurado na minha mão e dito que era possível. Muito obrigado pela sua torcida infinita. Muito obrigado por ter me impedido de desistir. Não há palavras capazes de traduzir a minha gratidão por ter tido você junto comigo durante esses anos.

A meus poucos e fiéis amigos, em especial: Vanessa, Eliza, Catharine e Sofia, que se mantiveram e se mantêm ao meu lado por longos anos, vocês tornam a minha vida mais leve. Minha gratidão!

À minha psicóloga, Rachel, por te me mostrado através da terapia as diversas formas de lidar com as questões da vida e por ter me lembrado da importância deste curso na minha vida.

À CAPES/PROEX pela bolsa que me foi concedida desde o início do curso e que muito me ajudou financeiramente.

Ao corpo docente e técnico-administrativo do ProPEd, obrigado pelo apoio e ensinamentos.

À toda e qualquer pessoa que mesmo não citada explicitamente aqui e que contribuiu para a conclusão desse curso de alguma forma. Muito obrigado.

I truly believe in the power of ideas, otherwise I would not have chosen to be a theorist.

Chantal Mouffe

The battle was long, it's the fight of our lives, but we'll stand up champions tonight.

Taylor Swift

RESUMO

VIZA, Felipe Farias. **Cursando BNCC**: caminhos da formação docente frente às políticas curriculares no Brasil (2014-2020). 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo discorrer sobre as políticas de currículo para a formação de professores no Brasil no período de 2014 a 2020, com destaque para as ações do Movimento pela Base nesse processo. Para isso, mobilizam-se autores como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Stephen Ball, Alice Lopes e Elizabeth Macedo, que dialogam com os seguintes objetivos: investigar os textos políticos relacionados às políticas de currículo e docência; identificar a atuação do Movimento pela Base nas iniciativas voltadas à implementação da BNC-Formação; interpretar os diferentes sentidos de currículo e docência que orientam as recentes políticas curriculares direcionadas à formação docente, a partir dos conceitos de discurso, antagonismo, hegemonia e normatividade. Para fundamentar a análise, Laclau e Mouffe (2015) oferecem as categorias de discurso, antagonismo e hegemonia da Teoria do Discurso. Stephen Ball (2014) contribui com as noções de redes e neoliberalismo, enquanto Lopes e Macedo (2011) instigam a reflexão sobre o currículo sob um viés pós-estrutural e discursivo. Além disso, integram-se ao estudo os textos políticos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019), a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020), bem como os materiais produzidos pelo Movimento pela Base. Dessa forma, a pesquisa adota uma perspectiva pós-crítica, refletida tanto na escolha dos autores que sustentam teoricamente esta investigação quanto no esforço autoral de produzir esta dissertação sob esse posicionamento teórico-estratégico. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, com base em análises bibliográficas e documentais. Os resultados apontam que a BNC-Formação Inicial e a BNC-Formação Continuada atuam como instrumentos de padronização da prática docente, transferindo a responsabilidade pelo sucesso escolar exclusivamente para os professores. Essas bases promovem um currículo alinhado aos interesses da governança global e às demandas neoliberais. A normatização da prática pedagógica, estruturada em competências avaliáveis, tensiona a autonomia dos educadores, consolidando um modelo de docência que prioriza a eficiência e a adaptação às diretrizes impostas. Contudo, a análise também evidencia fissuras e resistências no campo discursivo, que demonstram a precariedade de qualquer tentativa de hegemonia. A crítica à padronização do currículo e a defesa de uma formação docente que valorize as especificidades locais e a multiplicidade de experiências surgem como contrapontos fundamentais às políticas predominantes. Conclui-se que o currículo e a docência, enquanto campos de disputas contínuas, resistem à fixação de sentidos únicos, desafiando a padronização e normatização que caracterizam a agenda educacional global.

Palavras-chave: políticas de currículo; formação de professores; Base Nacional Comum; movimento pela base.

ABSTRACT

VIZA, Felipe Farias. **Studying the BNCC**: pathways of teacher training in the face of curriculum policies in Brazil (2014-2020). 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This master's dissertation aims to discuss curriculum policies for teacher training in Brazil between 2014 and 2020, with a particular focus on the actions of the Movimento pela Base (Movement for the Core) in this process. To this end, it draws on authors such as Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Stephen Ball, Alice Lopes, and Elizabeth Macedo, who dialogue with the following objectives: to investigate political texts related to curriculum and teaching policies; to identify the role of the Movimento pela Base in initiatives aimed at implementing the BNC-Formação (National Common Base for Teacher Training); and to interpret the different meanings of curriculum and teaching that guide recent curriculum policies focused on teacher training, using the concepts of discourse, antagonism, hegemony, and normativity. To support the analysis, Laclau and Mouffe (2015) provide the categories of discourse, antagonism, and hegemony from Discourse Theory. Stephen Ball (2014) contributes with notions of networks and neoliberalism, while Lopes and Macedo (2011) encourage reflection on curriculum from a post-structural and discursive perspective. In addition, the study incorporates political texts such as the National Common Core Curriculum (Brazil, 2018a), the National Common Base for the Initial Training of Basic Education Teachers (Brazil, 2019), the National Common Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (Brazil, 2020), as well as materials produced by the Movimento pela Base. Thus, the research adopts a post-critical perspective, reflected both in the choice of authors who theoretically support this investigation and in the authorial effort to produce this dissertation under this theoretical-strategic positioning. The methodology used is qualitative in nature, based on bibliographic and documentary analyses. The results indicate that the BNC-Formação Inicial and the BNC-Formação Continuada function as instruments aimed at standardizing teaching practices, placing the responsibility for school success solely on teachers. These frameworks promote a curriculum aligned with global governance interests and neoliberal demands. The standardization of pedagogical practices, structured around evaluable competencies, strains the autonomy of educators, consolidating a teaching model that prioritizes efficiency and adaptation to imposed guidelines. However, the analysis also highlights fissures and resistances within the discursive field, demonstrating the precariousness of any attempt at hegemony. The critique of curriculum standardization and the defense of teacher training that values local specificities and the multiplicity of experiences emerge as fundamental counterpoints to dominant policies. It concludes that curriculum and teaching, as fields of ongoing disputes, resist the fixation of singular meanings, challenging the standardization and normatization that characterize the global educational agenda.

Keywords: curriculum policies; teacher training; National Common Base; movement for the base.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CONTRIBUIÇÕES DAS ABORDAGENS DISCURSIVAS DE ERNESTO LACLAU, CHANTAL MOUFFE E STEPHEN BALL: PROCESSOS DISCURSIVOS EM REDES.....	20
1.1 Políticas de currículo sob a óptica pós-estrutural.....	20
1.2 Notas sobre a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.....	24
1.3 Redes Políticas: O currículo neoliberal de reforma.....	37
2 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA INTERPRETAÇÃO PÓS-CRÍTICA E DISCURSIVA.....	42
2.1 Posicionamento teórico-estratégico do currículo em campos discursivos pós-críticos.....	42
2.2 Formação de professores: em busca de novas significações não hegemônicas.....	54
3 NORMATIVIDADE, MOVIMENTO PELA BASE E POLÍTICAS DE CURRÍCULO: BASES EM MARCHA.....	66
3.1 Leituras e sentidos observados nas recentes políticas curriculares para a formação de professores: a “Educação é a Base.....	67
3.2 Apostas de suporte no trânsito das Bases: os investimentos do Movimento Pela Base na formação inicial e continuada.....	79
3.3 Formação inicial e continuada: quais sentidos (de docência) tornam hegemônicos?	94
BREVES CONSIDERAÇÕES.....	107
REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

Início este texto remetendo ao curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), local onde me graduei e foi o berço das questões que tratarei aqui. Meu contato inicial com o Currículo foi através da Didática. À época, muito preocupado com grade curricular do curso, vi a oportunidade de pesquisar as políticas curriculares para a formação de professores através de uma bolsa de iniciação científica fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e orientada pela Prof.^a Dr.^a Elizabeth Macedo. Minha indicação para o projeto veio pela Prof.^a Dr.^a Veronica Borges, com quem tive o prazer de estudar Didática na graduação (e, posteriormente, Pensamento Curricular e Currículo e Docência no mestrado) e pensar essas articulações entre currículo e formação docente. De lá para cá foram 3 anos de iniciação científica, diversas participações em eventos acadêmicos, estágio curricular supervisionado na Associação Brasileira de Currículo e uma imensa curiosidade cada vez menos bruta acerca dos processos políticos e bastidores que compunham a formulação dessas políticas que formam os professores brasileiros. De lá para cá venho caminhando para me tornar o cientista entusiasta que o meu eu de 6 anos de idade sonhava ser. Daqui em diante espero poder contribuir para o debate permanente do que vem a ser currículo.

Desse modo, considera-se explorar as Bases Nacionais Comuns (BNC)-Formação Inicial e Continuada, com ênfase na segunda, de maneira a mapear quais suportes estão em evidência na corrida por sua efetivação. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é apontar o que vem sendo discutido sobre formação docente (sobretudo na formação continuada), focalizando os discursos que se fazem hegemônicos nesse processo, bem como a normatividade neoliberal articulada por atores como o Movimento pela Base (objeto de estudo desta dissertação). Aqui, o direcionamento não está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contudo, a BNC-Formação estava prevista na BNCC como parte de sua execução.

É caro aqui discorrer, de forma esmiuçada, acerca dos processos em marcha e estudar mais a fundo as Bases Nacionais para a Formação de Professores e a influência do Movimento pela Base nisso tudo, trazendo centralidade para as Redes Transnacionais de Influência (Ball, 2014) e o contexto próprio dessas redes que se

manifestam a partir de resoluções e normativas que, em algum nível, acabam por favorecer e formar discursos regulatórios dos sentidos professorais e curriculares.

A expectativa é que esses objetivos sejam cumpridos com o apoio teórico de Ball (2014), para tratar das Redes; da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), para avançar nas questões políticas e nos significantes a elas atribuídas e; Lopes e Macedo (2011) para a interpretação discursiva e pós-crítica do currículo.

Acreditando no potencial cambial das políticas de currículo, pautam-se os objetivos de trabalho justamente nesse aspecto de renovação e disputas por significação e sentidos em torno das seguintes noções: normatividade, discurso e hegemonia. Destacam os seguintes objetivos específicos:

- I. Investigar os textos políticos voltados às políticas de currículo e docência: BNCC; BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada (Brasil, 2018a; 2019; 2020), levando em consideração as possíveis ambivalências e deslizamentos observados;
- II. Identificar a atuação do Movimento pela Base nas ações frente a agenda de empreendimento da BNC-Formação, relacionando política curricular e formação docente;
- III. Interpretar os diferentes sentidos de currículo e docência que pautam as recentes políticas curriculares voltadas à formação docente, em especial à formação continuada, mobilizados pelos conceitos de discurso, antagonismo, hegemonia e normatividade.

Num momento onde as reformulações das políticas educacionais e suas reverberações estão em alta (principalmente entre 2014 e 2020), urge a necessidade do desenvolvimento de estudos que buscam entender esses movimentos através de exames minuciosos que identificam pontos de conexão entre os documentos que validam as políticas curriculares e os textos de autores (inclusive de outros campos de conhecimento) que ajudam a atribuir sentidos e significados aos seguimentos rasurados pela progressão dos impactos e desdobramentos das políticas. Como exemplo: o Plano Nacional de Educação (PNE), que resultou na BNCC, que, por sua vez, resultou nas BNC-Formação.

Considerando a ampla influência da BNCC em, basicamente, a totalidade da educação brasileira, desde os livros didáticos, a formação e o trabalho docente, o

próprio currículo e a organização do trabalho pedagógico, além de percorrer todos os níveis e etapas de ensino, reputa-se que este tema é importante pois o exame de contextos, cenários e políticas faz parte da pesquisa em política educacional, conforme aponta Sousa (2016).

Outrossim, os desdobramentos da vigência da BNCC no país geram um bom material de estudo e intenções de pesquisa, pois a política ainda está em consumação, em especial se levar em conta o fator econômico que fomenta esta política, bem como os sujeitos políticos em prol da educação, as relações público-privadas e de filantropia. Essa justificativa é importante pois elenca-se o Movimento Pela Base como sujeito dessa agenda de curso da BNCC. Com isso, como observado em Ball (2014), as relações público-privadas e de filantropia são peças importantes para a hegemonização dos discursos que fomentam a consolidação da BNCC no país.

Ressalta-se novamente o potencial dessa ideia de pesquisa, considerando sua justificativa, necessidade e relevância. Além do que já foi previamente mencionado, essa pesquisa contribui para a defesa de políticas curriculares democráticas, pautadas no diálogo e no antagonismo político, valorizando disputas justas da concepção do que vem a ser currículo (e docência).

Quando se pensa a formação de professores no Brasil¹, uma das muitas coisas que se pode pensar é numa instituição universitária que forma profissionais em nível de graduação, especialização, mestrado, doutorado; também podem ocorrer pensamentos acerca da formação enquanto trabalho docente, como é visto em redes municipais de ensino através de ações pedagógicas promovidas pelas Secretarias Municipais de Educação, como cursos, oficinas e palestras. Aos mais saudosistas, há ainda a memória relativa ao curso normal, que formou – e ainda forma – um sem-número de professores e professoras ao longo de diversas décadas num tempo em que o Ensino Superior ainda não era tão difundido e ainda suprimindo a formação de quadros mais imediatos em um país em que ainda nos confrontamos com a figura do professor leigo.

Retomando o parágrafo anterior julga-se válido questionar quais são as perspectivas de formação docente em marcha no Brasil. Pensa-se onde se encontra

¹ Compreendo, aqui, tanto a formação inicial quanto a continuada visto que ambas acompanham toda a trajetória da carreira docente.

a formação, entretanto é necessário compreender e interpretar a concepção e atuação das políticas de formação de professores. Políticas estas que pretendem se fazer atreladas ao currículo, hoje fundamentadas e normatizadas através de uma Base Nacional Comum que prevê não somente as formas de criação da atividade curricular na educação básica, bem como interpela a docência em todas as instâncias.

Isso torna-se uma problemática uma vez que a idealização do comum transcende o campo do desejo e atinge a esfera do político na tentativa de padronizar e cingir as possibilidades de fluidez na autoria do trabalho docente e dos mais variados cenários de formação inicial e continuada na universidade, não por extinguir a tríade composta por ensino, pesquisa e extensão, mas por promover um modelo relativamente inspirado na formação do “médico” e quase exclusivista de iniciação à docência e posteriormente, da residência pedagógica por meio de editais próprios fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (tais editais possuem explícita menção à Base como objetivos e finalidades, desenvolverei melhor adiante). Tentar espelhar um modelo de uma outra área do conhecimento à educação pode apresentar problemáticas surgidas até mesmo na concepção do programa.

Trazem-se os editais de 2018² pois são do ano de criação do Programa Residência Pedagógica e foram divulgados logo após a homologação da BNCC do Ensino Fundamental, em 2017, antes mesmo da sua versão definitiva, em 2018. Dias (2021) relembra que o processo de conclusão da BNCC se deu apenas em dezembro de 2018, enquanto que os editais foram lançados em 1º de março de 2018.

A Residência Pedagógica³ (programa do Governo Federal, criado em 2018, que visa ao aperfeiçoamento teórico-prático, via residência, dos licenciandos) é atrelada a BNCC visto que considera a formação do docente ideal sob a óptica da Base, valorizando o ensino-aprendizagem, com ênfase na prática, dado que esta relação é uma proposta básica da Base. Como afirmado no próprio edital, item 2.1:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta

² CAPES publica editais do Pibid e do novo Programa de Residência Pedagógica — CAPES (www.gov.br).

³ Programa de Residência Pedagógica — CAPES (www.gov.br).

de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (Brasil, 2018b, p. 1).

E ainda o inciso IV que visa “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2018a, p. 1), evidenciando, assim, o alinhamento do Programa Residência Pedagógica como uma política suplementar de consumação da Base.

Anunciado em 2007 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, o PIBID foi criado na intenção de ser uma versão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC para a docência⁴. No edital divulgado em 2018, infere-se que há uma preocupação maior com a formação do licenciando. Nele, há sim uma menção à Base, todavia só é feita uma vez ao longo do documento de 14 páginas. Destinado ao recém-licenciando, o programa tem objetivos menos tecnicistas e uso de termos mais suaves (item 2.2 do Edital CAPES 7/2018):

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (Brasil, 2018c, p. 1).

Soma-se, ainda, o inciso V que pretende “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (Brasil, 2018c, p. 1).

Novamente em diálogo com Dias (2021), a autora, ao discorrer acerca das implicações da BNCC à docência, salientou a atuação desses editais para o que foi apresentado nos parágrafos acima:

Ressalto que o PIBID, a Residência Docente e o PNLD constituem programas que envolvem a formação e o trabalho docente, e a incorporação da BNCC nos respectivos editais busca fixar a ideia de inexorabilidade da BNCC no conjunto de normativas que atendem políticas envolvendo as escolas básicas e a atuação docente. (Dias, 2021, p. 7).

⁴ Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — CAPES (www.gov.br).

Não se consegue, aqui, dissociar formação x trabalho x política curricular, por compreender que todas estão imbricadas nesse jogo infinito de disputas por significação. Disputas essas que são necessárias para a própria manutenção da política.

Formação de professores. Trabalho docente. Currículo. Sala de aula. Políticas educacionais... Enfim, muito do que concerne à docência vem sendo discutido como parte dos fundamentos da educação desde os primórdios da história da profissão docente no Brasil, o que se intensificou no cenário pós-1980 com a volta da democracia ao poder. A partir disso, houve um aumento significativo na atenção que o professor recebia do Estado, em especial no que diz respeito às políticas destinadas à classe e a disputa de sentidos que a docência vinha (e vem) adquirindo e até mesmo sobre uma possível identidade docente levando em conta as diretrizes destinadas aos cursos de licenciaturas.

Noutro momento, foi percorrido o cenário pós-1988 e foram identificadas diversas políticas de formação de professores e atualizações de diretrizes curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação (Viza, 2021). Neste caso, destaca-se novamente o termo disputa. Disputa aqui do que vem a ser professor, do que esse professor deve ensinar e como ele deve ser formado, em que ele deve ser formado. As entidades científicas, as universidades, as associações políticas partidárias e suprapartidárias, a própria educação básica, o setor privado... todos esses segmentos participam e formam o campo de disputas do sentido que a docência pode adquirir.

Sinaliza-se que muitas crises identitárias surgiram neste período devido a políticas imediatistas que visavam ao suprimento constante de professores para a educação básica, numa conta difícil de ser fechada, dadas as demandas cada vez mais crescentes do fluxo temporal em que se está inserido. Discussões como Pedagogo x Professor; Licenciado x Bacharel, Especialista em Educação Básica x Pedagogo marcaram o campo até que a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006) foi responsável por instituir as diretrizes curriculares nacionais voltadas ao curso de Pedagogia, na modalidade licenciatura. Essa resolução teve como marco a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, considerando apenas a modalidade de licenciatura.

Mais recentemente, de 2015 em diante, novas e rápidas mobilizações foram feitas, sobretudo com a publicação e revogação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015). Tal resolução dispõe de um capítulo (o capítulo II) todo destinado à Base Nacional Comum. Todavia, a Base Nacional Comum a qual o documento se apropria refere-se à tão aguardada Base da Anfope - Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação, esperada e discutida desde fins dos anos 1980 (Frangella; Dias, 2018). Esta Resolução foi um marco no tangente às políticas de formação docente essencialmente por conta da ampla participação das entidades acadêmicas e científicas em sua produção.

Quanto às suas sucessoras, previstas na Base Nacional Comum Curricular (2018), as Bases Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019; 2020), não se pode afirmar o mesmo. O processo gestacional de toda a Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no Brasil foi questionável, em especial pelo seu caráter padronizador e normatizador, buscando resultados inatingíveis (Macedo, 2015).

Esta pesquisa tem como contexto os processos de elaboração e “implementação” da BNCC, considerando a BNC-Formação como parte integradora desse processo e o Movimento pela Base como ator principal dessa peça. Ultimamente, por conta do investimento pós-estrutural na pesquisa, tem-se buscado abandonar a ideia e romper com a dicotomia de “elaboração” e “implementação” visto que estes processos não são plenamente dissociados e muitos sujeitos comuns estão presentes em todas as etapas, afinal esse é um processo contínuo de produção de política. A terminologia “em marcha” contrapondo o termo “implementação” é preferida quando tomamos uma leitura pós-crítica. Apesar disso, o termo “implementação” é assumido em diversos pontos do texto de forma proposital, para manter o sentido defendido pelos objetos da pesquisa, como o Movimento Pela Base, por mais que haja concordância entre pesquisador e objeto de pesquisa.

Retomando a pauta do contexto, a partir da homologação da BNCC, nasceram novas preocupações com o trecho da Base que previa a concepção de uma nova Base que formasse professores à luz da BNCC:

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).

A perspectiva desta pesquisa, bem como suas intencionalidades, é trabalhar apenas com textos políticos, normativos, acadêmicos, e de qualquer natureza que se faça relevante para esta dissertação. A preferência é dada aos textos mais atuais, de curriculistas que têm se debruçado sobre o estudo das Bases. Já os documentais, analisa-se os escritos datados de 2014 em diante (PNE, Res.02/2015, BNCC, BNC-Formação), sendo este o marco temporal da dissertação. Escolhe-se este período pois é a partir dele que há uma intensa mudança de cenário político e de políticas no país.

Tenho me dedicado a entender esses processos políticos e interpretar as Bases, ainda que de modo inicial e em nível de graduação (Viza, 2019; 2020; 2021; Rosa; Viza, 2020; Viza; Garcia, 2020). Nesse percurso, pude identificar, amparado em diálogo com outros autores, diversas nuances e camadas acerca do empreendimento das Bases. Em especial, foi dada maior atenção ao que diz respeito à economia e à influência do setor privado e do terceiro setor nesses processos. A atuação de organizações como o Movimento pela Base foram pontos de suma relevância para a motivação deste estudo, recebendo maior atenção nesse estudo por conta de sua participação de relevância no processo em marcha da BNCC, bem como das Bases Nacionais Comuns para a Formação de Professores.

A atuação do "Movimento pela Base Nacional Comum" (MPB) pode ser lida como uma expressão de poder que busca construir uma narrativa dominante no campo educacional brasileiro, ao mesmo tempo que naturaliza suas próprias posições como neutras e objetivas. Esse movimento opera como rede de influência que, com o apoio da grande mídia e de figuras importantes do cenário educacional e empresarial, difunde análises, estudos e propostas que moldam o debate público sobre educação (Ball, 2014; Avelar; Ball, 2017). Esse poder discursivo se revela na capacidade de pautar temas e influenciar políticas educacionais em nível nacional, desde a discussão sobre o novo Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

e de Valorização dos Profissionais da Educação até a implementação da BNCC, que é promovida e monitorada por meio de observatórios e materiais formativos amplamente difundidos.

Pereira (2019) oferece uma crítica relevante a essa forma de atuação, apontando como a busca por um “comum” nas políticas curriculares resulta em um discurso normativo e conservador, que se pretende inclusivo, mas que, na prática, padroniza e regula as práticas educacionais em nome da igualdade e da qualidade. Assim, o MPB, ao promover a “implementação” da BNCC e outras reformas, reforça uma normatividade curricular que homogeneiza a educação, desconsiderando as pluralidades e singularidades dos contextos locais. Essa ação, que se apresenta como tecnicamente neutra e filantrópica, atua como um dispositivo de poder que define quais são os “saberes legítimos” e as “boas práticas” para a educação, deslocando o controle da formação continuada para fora das universidades e aproximando-o de interesses privados e empresariais (Avelar; Ball, 2017; Ball, 2014).

A articulação com o setor público—federal, estadual e municipal—mostra como essas redes não governamentais e suprapartidárias, como o MPB, se posicionam estrategicamente para influenciar diretamente a agenda educacional, ao mesmo tempo em que mantêm uma estreita relação com organizações de nova filantropia, como a Fundação Lemann e o Banco Itaú. Esse movimento não é apenas técnico, mas profundamente político, já que busca impor um determinado entendimento do que é “educação de qualidade” e como ela deve ser praticada, muitas vezes sem espaço para o questionamento crítico ou para a consideração das diferenças locais. Dessa forma, o alinhamento de 99% dos currículos municipais⁵ à BNCC não representa apenas um dado técnico, mas sim um processo de hegemonização discursiva, no qual a dissidência dos poucos municípios que não aderiram à Base é vista como uma exceção a ser corrigida.

Ao fornecer materiais e ferramentas para a “implementação” da BNCC, incluindo aqueles voltados para a formação de novos secretários municipais durante a pandemia de Covid-19, o MPB assume um papel central na operacionalização dessa normatividade curricular, reforçando a ideia de que a educação, mesmo em tempos

⁵ Indicadores - Currículos de EI/EF | Observatório Movimento Pela Base
(<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef/>)

de crise, não pode parar—mas deve seguir um caminho já definido. Esse processo ilustra o que Pereira (2019) chama de "virada cultural conservadora" na pesquisa curricular, onde a aparente busca por consenso oculta um esforço de padronização e controle, reduzindo a autonomia dos educadores e transformando o currículo em um instrumento regulador da vida social e da prática docente.

À vista disso, repara-se as diferentes investidas num amoldamento às necessidades da BNCC mesmo antes da versão final ser promulgada e mais anteriormente ainda se pensarmos a homologação das Bases voltadas à formação docente (divulgadas em 2019 e 2020), pois “Para a BNCC, alinhar passou a ser a proposição presente para buscar a adesão à ideia de base como centro capilar das políticas no país” (Dias, 2021, p. 7). Como já foi explorado precedentemente nesta dissertação acerca da influência do MPB, aqui não foi diferente. As investidas dessa organização no processamento da BNCC se dão de maneira incisiva e ultrapassam os limites entre instituições públicas e privadas, embrenhando também a formação inicial a partir de editais da CAPES.

Com a contribuição trazida até aqui, acrescida do que já fora experienciado, apresenta-se estas palavras como ponto inicial do que se pretende discutir nesta dissertação. Julga-se importante entender a relação entre os processos políticos que compõem uma política educacional e colaborar com o debate que já vem sendo feito, mas que nunca se esgota.

Talvez nunca se entenda ou se consiga transpor em texto a força motriz desses discursos que intentam atualizar os sentidos do que vem a ser professor, currículo, escola, ensino e educação, contudo, é um esforço que será mobilizado aqui. Especialmente porque há diversas camadas de questões educacionais como baixos salários, salas de aula lotadas, não cumprimento de leis nacionais como o Piso Nacional do Magistério, 1/3 de planejamento e gestão democrática da educação, falta de estrutura física e espacial nas escolas, como pode o discurso imperativo ser voltado à docência?

Com o apoio do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o advento da BNCC culminou na revogação da recém-nascida Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que finalmente atendeu ao clamor de entidades científicas. A aprovação da BNCC trouxe consigo a promessa de duas novas bases que se comprometeram com

a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Em 2019 a Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores da Educação Básica foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação, gerando fortes críticas e manifestos pela comunidade acadêmica. O baixo diálogo com as entidades científicas e favorecimento do setor privado continuou com a Base Nacional Comum da Formação Continuada de Professores da Educação Básica – conforme muito bem explanado por Do Valle (2020) –, que carrega em seu desenvolvimento o mesmo histórico antidemocrático que sua base-mãe e sua base-irmã, provando que sequer a pandemia provocada pelo Covid-19 pode frear o desespero pela efetivação do projeto de atualização docente em escala global (Hypolito, 2019).

Em todo o mundo, sem exceção, o setor público está sendo influenciado por estas mobilizações, chamada por Ball (2014) de redes transnacionais de influência. Estas redes visam a transformação da educação por intermédio de seus negócios educacionais. Negócios estes que contribuem para a desvalorização do magistério através da promoção do controle do trabalho e da formação de professores, alterando, portanto, os sentidos da docência por meio destas políticas e reformas de cunho neoliberalis que estas redes influem (Frangella; Dias, 2018).

Ainda nessa lógica, focalizando o Brasil, o pensamento neoliberal entra na escola através das políticas de currículo (como a BNCC), as políticas de formação de professores (BNC-Formação), dos livros e materiais didáticos (hoje ainda mais fortemente tomados pelas empresas privadas no país devido às Redes de Influência que também impactam o PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático e o atrela às normativas previstas na BNCC), através das avaliações de larga escala; e, conforme já vem ocorrendo, pela docência (que passará a possuir seu trabalho regulado por estas políticas).

1 CONTRIBUIÇÕES DAS ABORDAGENS DISCURSIVAS DE ERNESTO LACLAU, CHANTAL MOUFFE E STEPHEN BALL: PROCESSOS DISCURSIVOS EM REDES

Inicia-se este capítulo a partir da conversa com autores pós-estruturais que são muito referenciados no campo do currículo. A partir disso, busca-se aprofundar as noções de a) discurso e articulação, b) antagonismo e, c) hegemonia conceituadas na Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, de modo a discutir a política e o político presentes nos textos curriculares em foco nesta dissertação. Contudo, se faz relevante destacar que o diálogo com a TD é restrito às noções supracitadas, não havendo, aqui, a intenção de desenvolver e discorrer acerca da TD como um todo, apenas um recorte. Esta escolha se dá pela amplitude da TD, que é uma produção extensa. Produção esta que há décadas é estudada por grupos de pesquisa de Programas de Pós-graduação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Rondonópolis, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, entre outras instituições brasileiras e estrangeiras, além do Simpósio Pós-estruturalismo e Teoria Social que opera como um grande divulgador da TD no país. Destaco a articulação destes conceitos de Laclau e Mouffe pois “Esta teoria, de acordo com eles, apresenta ferramentas teóricas mais adequadas para pensar o social como este se apresenta na contemporaneidade” (Nascimento, 2020, p. 7). E possui “vivamente o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, uma vez que o seu próprio entendimento se dá aqui a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 47).

Ainda neste capítulo, as Redes Transnacionais de Influência (TANs) de Stephen Ball favorecem o percurso teórico sobre a influência neoliberal e política para a construção de políticas públicas para a educação (em especial, a educação pública) em um cenário global, com recortes aplicados ao cenário brasileiro também.

1.1 Políticas de currículo sob a óptica pós-estrutural

Destarte, mobiliza-se Lopes (2013) com o artigo “Teorias pós-críticas, política e currículo”, James Williams (2012) e Michael Peters (2000) como apoio para a argumentação em pauta. Considera-se de suma importância discorrer sobre o que é

uma interpretação pós-crítica do currículo e da docência, por isso, antes de entrar na discussão de um “currículo pós-crítico” e de novas significações sobre a formação de professores, aborda-se a seguir o que é a teoria pós-crítica, com ênfase no pós-estruturalismo.

Lopes (2013) se propõe a distinguir os diferentes “pós” dentro da teoria pós-crítica a fim de desmistificar algumas ideias recorrentes acerca disso, a exemplo: a ideia de que o prefixo pós significa a superação do movimento filosófico anterior. Ou seja, o pós-estruturalismo não significa a superação do estruturalismo, ambas as correntes de pensamento continuam coexistindo. O ponto aqui é que, na verdade, o prefixo pós indica uma noção de questionamento e problematização. Além disso, Lopes vai além ao ratificar as individualidades de cada “pós”, não sendo tudo uma mesma coisa dentro do guarda-chuva pós-crítico. “Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (Lopes, 2013, p. 10).

No pós-estruturalismo há muitos pontos de encontro com o estruturalismo, especialmente no que diz respeito à linguagem. Mas também há diversos pontos divergentes ou até mesmo complementares. No pós-estruturalismo, há ênfase no discurso, naquilo que vai além do que é falado, mas ainda escrito. Aqui, de certo modo, há uma ruptura com a estrutura, dado o caráter descentrado do pós-estruturalismo. Ainda, a noção de sujeito é questionada mais fortemente, abandonando o ideal cartesiano e se aproximando do ideal lacaniano. É nesta “corrente teórica”, que algumas das discussões no campo do currículo, em especial as políticas de currículo, são feitas hoje, essencialmente com base em autores como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Jacques Derrida.

As teorias pós-coloniais também são demasiadamente influenciadas por Derrida com o intuito de questionar e problematizar as relações colonizador/colonizado, bem como império/imperialismo. Muitas dessas discussões são ligadas à raça, etnia, gênero, sexualidade, multiculturalismo, entre outros. Um forte nome que ajuda a compreender melhor esta teoria é o de Homi Bhabha, autor indiano amplamente utilizado no campo do currículo para discutir cultura.

“A pós-modernidade pode ser caracterizada pelo fim do otimismo em relação ao ser humano, diante da barbárie no século XX – duas grandes guerras, holocausto,

bomba atômica, genocídios de toda a espécie” (Lopes, 2013, p. 15). Não necessariamente o pós-modernismo sucede a modernidade no espaço-tempo, contudo, rompe com os ideais modernistas e adota uma visão mais niilista do mundo. Existe uma valorização pelo dissenso.

Como reação ao pós-modernismo, o pós-fundacionalismo aposta na “crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política” (Lopes, 2013, p. 16). Crê na impossibilidade de qualquer fundamento.

Por último, Lopes explana sobre o pós-marxismo, que pode ser vinculado tanto quanto à Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, quanto a necessidade de ir além do marxismo tradicional. Se insere no campo da esquerda e mantém um certo vislumbre de democracia e justiça social, mesmo que isto implique na reconfiguração do marxismo.

Como ponto comum aos “pós”, Lopes acrescenta que:

Todos esses movimentos se cruzam, se mesclam e por vezes também se confrontam (...) São marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura. (Lopes, 2013, p. 17).

Quanto a implicância dos “pós” ao campo da política curricular, a pesquisadora opta pelo amplo diálogo a partir do pós-fundacionalismo e do pós-marxismo, amparados na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Dessa forma, a autora desenvolve noções como de hegemonia para as decisões políticas que são tomadas no processo de produção de currículos. Investe também na desestabilização das tentativas de fixação de normas e identidades, se afastando de projetos homogeneizadores.

Williams (2012), em sua obra “Pós-estruturalismo”, explica que dentro do pós-estruturalismo “você não pode identificar o limite, mas pode rastrear os seus efeitos” (Williams, 2012, p. 15). Desse modo, entende-se que, ao aproximar essa noção ao campo curricular, coloca-se diante de discussões como políticas de currículo, cultura, identidade e diferença. Discussões que abarcam os efeitos do currículo, não são limites que são passíveis de serem definidos. Dentro deste posicionamento teórico-estratégico, opera-se com uma lógica contrária a definição de verdades postuladas,

por isso, ao interpretar determinada estrutura, mobiliza-se a desconstrução e a transformação para evidenciar determinados tipos de exclusões. Sendo assim, se posiciona de modo subversivo, não sendo exatamente “contra isso ou favor daquilo” (Williams, 2012, p. 17), além de que “a verdade se torna uma questão de perspectiva ao invés de uma ordem absoluta” (Williams, 2012, p. 31). Também tece críticas às origens ou gêneses, Williams detalha que “não há origem pura; ela sempre tem raízes mais profundas e se modifica com o que se lhe segue” (Williams, 2012, p. 219).

A disposição pós-estrutural acerca da fixação de um determinismo se dá de forma contrária a esta colocação e, ao pensar o campo do currículo como uma grande arena de disputas de novos sentidos e significados, o pós-estruturalismo nos ajuda a compreender que num cenário de lutas por direitos, não se pode cair em tentações falaciosas de um direito universal ou eterno, mas por “direitos agora”, onde a fixidez não é contemplada:

Isso significa também que a luta política pós-estruturalista não pode apelar a absolutos e deve tentar miná-los tão logo despontem, mesmo numa política que os pós-estruturalistas apoiem. Assim, como uma política de esquerda, o pós-estruturalismo não pode depender de certeza e de convicções inalteráveis. Isso não significa que ele não possa agir; pelo contrário, esse tipo de certeza é frequentemente uma fraqueza ou uma mentira, ou uma forma de autoengano. A convicção deve ser aberta à mudança; ela deve buscar mudar. Onde fracasse em fazê-lo, não há pensamento. (Williams, 2012, p. 21).

Em consequência, se apoiando em Williams, compreende-se que o pós-estruturalismo é precipuamente vigilante. Mesmo ao apoiar dada política, o estado vigilante permite que permaneçamos críticos quanto aos seus efeitos e desdobramentos tendo em consideração a impossibilidade de se fixar algo, os determinismos e também a própria hegemonia de discursos que são passíveis de desconstrução e reconstrução e novas desconstruções.

Contrapondo os dois movimentos, Peters (2000) afirma o pós-estruturalismo como objeto teórico do estruturalismo e o aponta como uma resposta própria “fortemente motivada pelo trabalho de Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger – contra as pretensões científicas do estruturalismo” (Peters, 2000, p. 9). Ao procurar descentrar as estruturas, a renovação do discurso filosófico desponta como outro ponto de afastamento entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo.

Entre pontos que aproximam o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, outro movimento filosófico posto em contraponto pelo autor, nota-se que não há fixação de

sentidos e posições contrárias às “grandes narrativas” (Peters, 2000, p. 18), pretendendo romper com diversos binarismos, uma vez que binarismos resultam em exclusões socioculturais.

O pós-estruturalismo busca não estabelecer relações a priori, rejeitando universalismos “escapando a qualquer tentativa de uma definição única, porque o pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento” (Peters, 2000, p. 46).

Em síntese, com amparo nas obras das teorias pós-críticas apresentadas por Lopes (2013), Williams (2012) e Peters (2000), emerge uma compreensão complexa sobre a natureza dessas correntes de pensamento e sua influência no campo do currículo e da política educacional. A noção de “pós” não implica simplesmente uma superação do pensamento anterior, mas sim uma abordagem que enfatiza o questionamento e a problematização das estruturas dominantes.

A perspectiva pós-estruturalista, conforme delineada por Williams, enfatiza a vigilância constante contra a fixação de verdades absolutas e os discursos dominantes, defendendo uma abordagem crítica e aberta à mudança. Por outro lado, Peters destaca a relação labiríntica entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo, ressaltando a renovação do discurso filosófico e a descentralização das estruturas como características fundamentais do pós-estruturalismo.

Em suma, as teorias pós-críticas oferecem uma abordagem multifacetada e dinâmica para a compreensão e transformação dos fenômenos sociais, desafiando as noções hegemônicas de conhecimento, poder e identidade. Essas perspectivas abrem espaço para uma reflexão contínua e uma prática educacional mais questionadora e pautada na discursividade da diferença.

1.2 Notas sobre a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe

No pós-estruturalismo, o discurso resulta de uma prática discursiva, “não se restringe à estrutura ordenada de palavras, mas é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade” (Nascimento, 2020, p. 19), indo além da dicotomia “palavras ou enunciados de fala”.

Na Teoria do Discurso, o discurso se configura como constituinte da realidade. Ferreira (2011, p. 13), ao estudar Laclau, afirma que “O discurso é o terreno primário

no qual a realidade se constitui. Ele toma como pressuposto a ideia de que a linguagem é constituidora da realidade e, portanto, ela só existe dentro de um discurso que a torna possível". Entende-se que sem discurso não há significação atribuída à existência.

O autor explica que o descentramento do sujeito ocorre devido à multiplicidade de posições que ele pode ocupar. A hegemonia, neste contexto, é um ponto temporariamente estável, mas que é precário e contingente. As identidades podem se tornar hegemônicas, dependendo das circunstâncias. O discurso, por sua vez, existe, mas para que ele constitua a realidade, precisa fazer sentido, ou seja, precisa haver significação. Somente a partir dessa significação é possível estabelecer relações entre elementos (in)determinados, resultando em uma identidade. Essas relações entre sentidos e elementos transformam-se em um conjunto de relações, onde o discurso atua como uma polissemia de significantes.

Ferreira traz o exemplo acerca da descoberta de novas espécies da fauna e flora amazônica. Essas espécies só passam a fazer parte do mundo geral após serem nomeadas, estudadas. Há, certamente, qualidades que precedem a nomeação, contudo, só manifestam sentidos posteriormente ao ato de nomeá-las. "Assim que um nome lhe é atribuído, entram numa lógica de relação com outros elementos." (Ferreira, 2011, p. 13). Por conseguinte, constitui-se uma identidade.

Além de fazer sentido, o discurso representa uma série de demandas particulares, podendo estar relacionado a pessoas físicas, governos, partidos políticos, movimentos sociais, grupos empresariais, entre outros. Dentro do discurso, há inúmeras demandas específicas aos significados que cada grupo atribui a ele. Por exemplo, um discurso em prol de uma "educação de qualidade" abarca questões como formação docente, condições de trabalho, avaliações externas, financiamento de projetos escolares, gestão escolar, currículo e muitas outras demandas que mobilizam atores das diferentes esferas mencionadas. Isso mostra a volatilidade dos discursos que podem se aglutinar em torno do significante "educação de qualidade". Nem sempre esses atores concordariam entre si economicamente ou politicamente, mas possuem demandas comuns articuladas em prol desse objetivo.

"Para Laclau o discurso é um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações." (Ferreira, 2011, p. 14), o que significa que há polissemia dos significantes. A polissemia dos significantes na teoria de Laclau e Mouffe se refere à sua natureza múltipla e aberta, permitindo que eles sejam rearticulados e investidos

de novos significados conforme as lutas políticas e discursivas se desenrolam. O significado nunca é estático, e o campo social é visto como uma constante disputa para fixar esses significados de forma provisória e contingente. Um exemplo dessa polissemia seria o termo "democracia" (Mendonça, 2007; 2015). Ele pode ser mobilizado tanto por grupos de direita quanto por grupos de esquerda, cada um atribuindo um significado distinto de acordo com suas próprias articulações discursivas e interesses políticos. No entanto, nenhum desses significados pode ser totalmente fixado de forma estável, pois sempre há um "excesso de significação" ou um "vazio" no significante que permite novas disputas e rearticulações.

O conceito de campo de significação (Laclau; Mouffe, 2015), refere-se ao espaço social onde os significados são constantemente produzidos, disputados e rearticulados. Diferentemente de abordagens essencialistas, Laclau e Mouffe partem do princípio de que o significado não é fixo ou inerente a palavras ou símbolos, mas sim contingente, isto é, dependente das articulações discursivas e das relações de poder presentes em um determinado contexto social (Laclau; Mouffe, 2015). Um elemento central para entender esse campo de significação é o conceito de contingência, ou seja, a noção de que todos os significados são provisórios e sujeitos a novas articulações e disputas. A realidade social é vista como fluida e plural, permitindo a introdução de novos significantes e a reconfiguração dos já existentes. Nessa disputa simbólica, diferentes grupos sociais e forças políticas competem para articular e estabilizar significados que reflitam seus interesses e visões de mundo (Mouffe, 2015). Assim, o campo de significação é, em essência, um espaço de confrontos contínuos e de negociação simbólica.

Pode-se exemplificar com a disputa atual pelas políticas de currículo voltadas à formação de professores, enfatizando a BNC-Formação Inicial. Sendo assim, utilizamos o termo currículo: I) No discurso da BNC-Formação, o "currículo" é mobilizado como um significante que remete ao conjunto de habilidades e competências que os futuros professores devem adquirir. Nesse contexto, a articulação discursiva estabiliza temporariamente o sentido do currículo como um instrumento técnico-normativo, com o objetivo de garantir que o novo docente possua as competências necessárias ao exercício profissional. II) Entretanto, no campo das escolas, o "currículo" é rearticulado com um sentido distinto. Aqui, ele é entendido como o plano de ensino aplicado a uma determinada série ou etapa de escolaridade, abrangendo tanto os elementos previstos em planejamento quanto aqueles não formalizados, conhecidos como "currículo oculto". Nesse caso, o currículo manifesta

características que vão além do explícito, revelando a polissemia inerente ao conceito. III) Já na academia, o "currículo" pode ser apropriado como um significante que remete a uma política pública de cultura, posicionando-se como uma questão de disputa sobre quais saberes e práticas devem ser valorizados na formação docente. Essa perspectiva reforça a contingência do significado, demonstrando como o currículo assume diferentes sentidos conforme é articulado por distintos atores e discursos.

Logo, há um sem número de projetos antagônicos que disputam os sentidos do que vem a ser currículo. Politicamente, um governo construirá políticas de currículo a partir de um significado que lhe atribua sentido (a partir de um ideal ou valores que permeiam aquele partido ou espectro político). Entende-se, com base em Laclau (2005), que os projetos políticos se articulam em torno de um grande volume de demandas (assim como apoiadores).

Ferreira (2011, p. 14) explica que "Quando demandas heterogêneas são identificadas num mesmo significante, o seu sentido deixa de ser literal e assume status de uma metáfora. Portanto, o significante "educação de qualidade" não implica apenas nos resultados de avaliações externas, mas também passa a significar mudanças sociais e políticas significativas, relacionadas ao acesso e permanência, uso de tecnologias, colaboração intersetorial e outras ações.

O deslocamento, neste contexto, constitui o discurso. O deslocamento refere-se a "situações que criam uma desestrutura" (Ferreira, 2011, p. 14). O autor explica que "deslocamento não implica, desta maneira, uma migração geográfica, mas a identificação com outros elementos que vão configurar o sentido perdido. A identidade, desta forma, é definida por uma corrente contínua de elementos identificatórios" (Ferreira, 2011, p. 15). Essa noção remete à flutuação dos sentidos que cada significante pode ter, levando o sujeito a procurar novos significados que o completem provisoriamente. Assim, o discurso se configura como uma "totalidade articulada, resultante da prática articulatória e antagônica, plural de elementos/momentos hegemônicos" (Ferreira, 2011, pp. 16-17).

Em conclusão,

O discurso, portanto, é esse conjunto temporariamente articulado e identitariamente fadado a redimensionar-se, pois outro elemento pode sobrepor-se hegemonicamente. Isso significa que todo discurso é uma tentativa de dar conta do social, embora ele sempre continue com seu caráter aberto, dado a precariedade do discurso em estabelecer estabilidade. (Ferreira, 2011, pp. 17-18).

Para Laclau e Mouffe (2015), dentro da teoria do discurso, o discurso é uma categoria teórica. A escolha dessa categoria se dá pela compreensão com base em Burity (2014) que este conceito é um bom "ponto de partida" dentro da teoria.

O discurso é "uma reflexão sobre a política para dar conta, inicialmente, do lugar que a questão de o sentido precisa ter numa reflexão sobre a ação social" (Burity, 2014, p. 61). O sentido constitui aquilo que se denomina realidade. Um objeto é indissociável de seu sistema de produção de sentidos:

[...] o sentido é co-constitutivo da realidade social, de modo que se pode dizer, sem qualquer associação com uma postura idealista, que não há nenhuma realidade social sem (o) sentido. E o sentido sempre é produzido socialmente. (...) o sentido não é produzido ou não se constitui enquanto um ato puramente mental. O sentido não é intencionalidade, algo que procede da vontade de um sujeito presente a si, que sabe o que é, quem é, o que quer, e por isso fala, escreve, age, se comunica, etc". (Burity, 2014, p. 62).

Como visto, o discurso não é meramente verbal, nem se dá apenas para compor regras linguísticas ou sociais, "O processo de significação equivale a essa articulação de um significante e um significado" (Burity, 2014, p. 64), ou seja, ao se pensar em uma palavra, como por exemplo "escola" há inúmeros significados podendo ser relacionados ao prédio (estrutura física), escola como instituição pública coletiva, variantes como creche, pré-escola, universidade, enfim, esses significados se dão de acordo com o processo de produção de sentidos atribuídos por um indivíduo. É uma articulação entre regras e uso social. Essa articulação prevê os processos de significação, que seria como significar o observável. Determinada situação ocorre e, através dessa observação do social (que interpela, atravessa e constitui), significa-se e atribui-se sentido. Logo, Burity afirma que

[...] não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos ou naturais, em sistemas de significação que situem e hierarquizem esses fatos no mundo, e que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam no mundo. Que os torne acontecimentos fortuitos, necessários, ameaçadores ou desejáveis, decisivos ou banais. Todos esses processos demandam necessariamente a passagem pelo discurso. (Burity, 2014, p. 65).

O pesquisador explica que sentido atribuído às experiências que se observa dependem de sua inserção no sistema de significação, o qual o autor chama de "formação discursiva". Esta formação discursiva "é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de

sentido". (Burity, 2014, p. 66). Aí, há uma produção de efeitos que marcam o posicionamento de um sujeito, por exemplo.

O discurso, em Laclau, é marcado por ser inseparável dos objetos, é dado por uma articulação que não distingue dimensão física da dimensão social ou política dos fenômenos. Nesta lógica, o discurso são (também) ações, não apenas palavras. Não é apenas o que se fala, mas também o que produz socialmente, "um campo de práticas" (Burity, 2014, p. 67).

Tendo por referência os estudos de Mendonça (2015), o discurso não nega a natureza material das coisas, ao estarmos diante de uma escola (prédio), ela materialmente enquanto objeto está ali, mas o que interessa na perspectiva Laclauiana são os sentidos não esgotáveis que são articulados a este prédio. Mendonça vai dizer que "este prédio não esgota seus sentidos com a sua mera existência, visto que ele é parte de uma estrutura de sentidos". (Mendonça, 2015, p. 75). A articulação dos sentidos vai muito além das paredes físicas. Laclau e Mouffe (2015) afirmam que o "fato de que todo objeto é constituído como objeto de discursos *não tem nada a ver* com a existência de um mundo externo ao pensamento, nem com a oposição realismo/idealismo". (Laclau; Mouffe, 2015, p. 181). Para "haver" discurso, sempre haverá essa articulação entre o linguístico e o extralinguístico. Laclau e Mouffe (2015, p. 178) chamam de articulação "qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória". A possibilidade da articulação se relaciona com o caráter contingente e precário da formação discursiva, que não prevê qualquer totalidade.

Mendonça e Rodrigues (2014, p. 52) esclarecem que os sentidos estão constantemente permeados pelas variações que as noções de contingência e precariedade trazem consigo. A contingência é adversária da concepção teleológica da história, presente em metanarrativas e/ou tentativas universalizantes de previsão social. Pensar a partir da contingência nos impede de considerar as relações sociais além de contextos específicos. Somente a partir daí, da análise rigorosa dos discursos em disputa, podemos formular inferências, mas mesmo assim, a vastidão da realidade pode nos surpreender, considerando que o sujeito, ou a classe universal, não são inevitabilidades, mas apenas resultados de contingências históricas. Precariedade, por sua vez, revela que mesmo que um discurso consiga se tornar hegemonicamente dominante por meio da contingência, ele não será assim para sempre, como um "fim da história".

Ainda neste tópico, Laclau e Mouffe (2015) agregam a noção de pontos nodais para complementar a discussão:

A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade. (Laclau; Mouffe, 2015, p. 188).

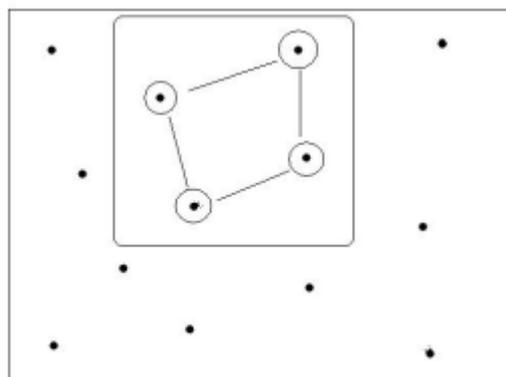
E concluem que a articulação se dá em toda prática social, sempre resultando em novas diferenças na medida em que a sociedade se dá como impossível, a articulação se dá como o próprio social. Portanto, na TD, a representação do discurso é feita a partir de um *elemento*: diferenças não articuladas discursivamente. Pode vir a ocorrer dentro de um sistema plural de demandas. Em seguida, há o *elemento/momento*:

[...] posições diferenciais que aparecem articuladas no interior de um discurso – a articulação de um momento num discurso, não impede sua articulação em outro discurso; desta maneira ele seria o mesmo elemento, entretanto teria sua natureza modificada de acordo com a articulação com outras identidades na formação de cada discurso. (Ferreira, 2011, p. 16).

Como exemplo do excerto anterior, identidades religiosas podem discutir a garantia do ensino religioso no currículo escolar, entretanto, pode ainda, estar articulada numa outra prática discursiva na qual se coloca contra a educação sexual.

Logo após, há a *articulação*: onde os pontos nodais fixam parcialmente os sentidos. E, enfim, o *discurso*: totalidade formada pela prática articulatória e antagônica, composta por elementos/momentos pluralizados e hegemonizados. (Ferreira, 2011).

Figura 1 – Representação do discurso.



Fonte: Ferreira, 2011.

No contexto desta discussão, chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos tais que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória chamaremos de discurso. As posições diferenciais, na medida em que elas apareçam articuladas num discurso, nós chamaremos momentos. Por contraste, chamaremos elemento qualquer diferença que não esteja discursivamente articulada. (Laclau; Mouffe, 2015, p. 105).

Não é possível que um discurso se articule sem a negação de um "outro". O antagonismo "é condição de existência para que as práticas articulatórias se coloquem em relações de equivalências" (Baron; Linhares, 2020, pp. 194-195), além disso, uma identidade só é formada através das relações. Sabendo que, ontologicamente, o discurso constitui o social e ao mesmo é uma construção política, focalizo agora a noção de antagonismo. A categoria "antagonismo" surge a partir da centralidade dada aos conflitos na democracia, "é uma relação estabelecida entre duas forças inimigas e marcada pela negatividade" (Baron; Linhares, 2020, p. 190). A partir disso, Laclau e Mouffe desenvolvem a temática no campo do político.

Há um corte antagônico que limita a produção de sentidos na formação discursiva. As autoras vão dizer que se estabelece uma "relação paradoxal" entre um interior e um exterior comum. Isso se dá porque na medida em ocorre o antagonismo, ocorre a impossibilidade de constituição do outro. Não há uma totalidade de identidades uma vez que a "relação advém não de totalidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição." (Laclau; Mouffe, 2015, p. 202). A exemplo: Um discurso emerge objetivando o preenchimento de determinados sentidos, até atingir uma totalidade, porém, o antagonismo inviabiliza este objetivo. Ao mesmo tempo, este impedimento significa que novos discursos contrários (antagonizando o discurso inicial) existam. Com isso, entende-se que "ao mesmo tempo que discurso antagônico ameaça a constituição do interior discursivo antagonizado, ele é também a própria condição da existência do interior" (Baron; Linhares, 2020, p. 195). Como discorrem Mendonça e Rodrigues (2014, p. 52), "o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que essa ocorre entre um "exterior constitutivo" que ameaça a existência de um "interior"".

Mendonça (2015) explica que "não há discurso político que se constitua senão negativamente num primeiro momento." (p. 76). Pode-se usar como exemplo as lutas das minorias sociais, só há feminismo, antirracismo e movimentos pró-LBGT+ porque há machismo, racismo e homofobia. Um discurso feminista só é concebido porque existe um discurso machista que o antagoniza. É a sua própria condição de possibilidade. A objetividade tem sua constituição impedida pela relação entre

negação e dependência dos discursos que se antagonizam, pela impossibilidade de uma constituição plena do discurso. Sendo assim, o conflito é uma condição essencial para a formação das identidades, haja vista que o antagonismo pressupõe que discursos opostos existam.

Desse modo, Laclau e Mouffe, ao desenvolverem a TD e a noção de antagonismo, rompem com um modelo de sociedade que alcança a paz ou a plenitude, pois é necessário que haja o conflito marcado por discursos que se antagonizam, gerando um campo de disputas de discursos que se pretendem hegemônicos. Um exemplo disso é o próprio campo do currículo, como já fora mencionado neste texto. Há um sem-número de discursos que pretendem findar a discussão do que vem a ser currículo. Por isso, "a relação antagônica se coloca como um efetivo impedimento para a constituição de uma identidade universal: o "nós" sempre é compelido pela existência do "eles", que é justamente aquilo que o "nós" não quer/não pode ser". (Baron; Linhares, 2020, p. 199).

Em sua obra "Sobre o Político", Chantal Mouffe (2015) discorre sobre os fenômenos da pós-política e da pós-democracia no cenário político internacional. A análise de Mouffe nos ajuda a compreender como esses eventos atingem as políticas educacionais. Acerca da definição de "o político" e "a política", Mouffe discorre explicando que a política "tem a ver com as diferentes práticas da política convencional" (p. 8), enquanto que o político "refere-se precisamente à forma em que a sociedade é fundada". (Mouffe, 2015, p. 8). Desse modo, concordando com Mendonça (2012, p. 160) a política se refere à dimensão empírica, "a política prática, do dia-a-dia", a medida em que o político se desenvolve a partir de seu cerne, "o fundamento do político", se constituindo como a "essência do social" (p. 160). Laclau (2000, p. 66) explica que "Política é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social. O que implica que todo sujeito é, por definição, político". Complementando, ademais, a autora ainda evoca o pensamento de Heidegger para diferenciar o nível ôntico (política), do nível ontológico (político). Mouffe relaciona a dimensão do político com o antagonismo, expandindo sua compreensão acerca das categorias supracitadas:

[...] por 'o político' eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por 'política' eu significo uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provido pelo político (Mouffe, 2015, p. 9).

À vista disso, compreende-se aqui a relevância do papel do conflito e das relações antagônicas do campo político como sendo constitutivas do campo curricular, necessárias para a produção dos discursos que serão discutidos neste texto. Mouffe aposta no discurso de que o antagonismo deve se tornar agonismo, de modo que o conflito apresente compatibilidade com a democracia. Ao se eliminar o conflito da política, a dicotomia “nós/eles” não se dá em vias adversariais, mas em termos de inimigos, e “Numa palavra: o social é um social ontologicamente conflitivo.” (Mendonça, 2009, p. 168).

De acordo com Laclau e Mouffe (2015), a hegemonia emerge no campo geral das práticas articulatórias, ou seja, "onde os "elementos" não se cristalizaram em "momentos" (Laclau; Mouffe, 2015, p. 213). Os autores contextualizam que é por conta do caráter aberto e incompleto do social que a hegemonia só se dá num campo onde as práticas articulatórias dominam: "A abertura do social é, então, a precondição de toda prática hegemônica" (Laclau; Mouffe, 2015, pp. 222-223). É justamente na abertura e não determinação do social que ocorre no "caráter primário e fundante à negação e ao antagonismo" (Laclau; Mouffe, 2015, p. 226) que possibilita a existência de práticas articulatórias e hegemônicas.

Mendonça e Rodrigues (2014) desenvolvem que a relação hegemônica implica na tentativa de se constituir uma relação de ordem. Um discurso tido como hegemônico é, essencialmente, um discurso que sistematiza, aglutina e, por fim, unifica as diferenças. É uma relação onde uma dada identidade, de modo precário e contingente, consegue vir a representar diversos elementos. Para pensar a hegemonia, é necessário atribuir um status de contraposição à noção de falta constitutiva: nesta noção, as identidades se constituem de maneira incompleta (em função de si mesma ou por negação, um corte antagônico). Mendonça e Rodrigues complementam que "A hegemonia, *in contrario sensu* à noção de falta constitutiva ou de incompletude identitária, visa a preencher — contudo, insistimos, sempre de forma ineficaz — essa ausência de plenitude" (Mendonça; Rodrigues, 2014, pp. 53-54). Eis a ordem hegemônica: a ausência da plenitude encarnada. Os autores destacam que esse processo de constituição de uma ordem hegemônica se dá, sempre, a partir de um discurso particular que dá conta de representar discursos dispersos. É um processo que parte de um discurso centralizador, um ponto nodal que consegue fixar um sentido e articular elementos que até então não estavam articulados. Essa mesma fixação de sentidos, sempre, será parcial, precária e contingente. "A hegemonia discursiva para Laclau não é, dessa forma, uma necessidade, mas um lugar vazio, ou

seja, foco de incessantes disputas entre os múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade" (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 54). Laclau sustenta a ideia de que "a relação hegemônica define a própria relação política" (Mendonça, 2007, p. 251), ao mesmo tempo em que "O status quo democrático, a necessidade da observância das leis, as relações culturais, se levados em consideração a partir desta perspectiva teórica, são exemplos de ordens hegemônicas" (Mendonça, 2007, p. 251).

Conforme Mendonça (2007), a possibilidade de ação de qualquer identidade, neste contexto, deve ser compreendida num sentido relacional: uma identidade procura impor suas vontades na disputa com outras identidades com o intuito de universalizar seus conteúdos particulares. Nesse sentido, a complexidade do social não permite que esses conteúdos particulares se fixem totalmente por conta do caráter precário e contingente dos sentidos sociais. "Nunca um projeto político de um determinado discurso tem seus sentidos plenamente constituídos" (Mendonça, 2007, p. 250). Mendonça clarifica que a fixação de sentidos é parcial por efeito das frequentes suturas sofridas pelo discurso na relação de disputas com outros discursos no campo da discursividade. Esta complexidade ocorre devido ao fato de que as relações de poder constituem, sempre, as relações sociais, relações essas que são sempre precárias e contingentes: "visto a constante possibilidade de serem revertidas, uma vez que um grupo político que hoje detém a força política hegemônica, não quer dizer que a manterá para sempre" (Mendonça, 2007, p. 250). O autor ainda salienta a possibilidade de consensos sociais, contudo, esses jamais serão eternos, podendo haver desprezo no futuro inclusive por aqueles que um dia os enalteciam.

Mendonça apresenta, ademais, as quatro dimensões da lógica hegemônica na TD:

(1) a desigualdade de poder está constituída; (2) há hegemonia apenas se a dicotomia universalidade/particularidade é suprimida; (3) hegemonia requer tendencialmente a produção de significantes vazios e; (4) o terreno no qual a hegemonia se expande é o da generalização das relações de representação como condição de constituição da ordem social. (Mendonça, 2007, p. 251).

Na primeira, o pesquisador aponta que para haver hegemonia, é necessário que se tenha uma desigualdade de poder posto que, em virtude da essência precária e contingente do poder hegemônico, há de existir, sempre, a possibilidade de existência de discursos contra-hegemônicos que podem constituir uma nova hegemonia, ou seja, implica numa perenal disputa política entre discursos distintos. Na segunda, sua principal característica é a ideia de que um discurso, para se

constituir hegemônico, necessita abandonar sua condição primária particularizada para tornar-se "o lócus de efeitos universalizantes" (Mendonça, 2007, p. 257). Para se hegemoneizarem, os discursos necessitam amplificar seus sentidos articulando outros elementos discursivos, assim dizendo, constituir cadeias de equivalências distintas e antagônicas. Na terceira, Laclau mobiliza a noção de significante vazio, ou seja, "um significante sem significado" (Laclau, 1996, p. 69 *apud* Mendonça, 2007, p. 252). O significante vazio acontece quando há um excesso de conteúdos que um discurso universaliza, impossibilitando sua exata significação, apesar disso seus limites são sempre antagônicos. Enquanto os limites de um significante vazio restringem sua capacidade de expansão e colocam em risco sua própria existência, eles também desempenham um papel crucial na afirmação da cadeia discursiva. Esses limites, paradoxalmente, reforçam as diferenças que essa cadeia agrega, pois o limite antagônico é compartilhado por todas as identidades que constituem o significante vazio. Dessa forma, essas diferenças se unem em torno de uma luta comum: opor-se a algo que, de algum modo, impede a constituição plena de todos os elementos dessa cadeia de equivalências. Na quarta e última dimensão, Mendonça elucida que não há hegemonia se não houver representação, uma vez que "a relação de representação é o momento em que uma determinada particularidade consegue universalizar seus conteúdos, articulando em torno de si outras particularidades que anteriormente não estabeleciam qualquer elo" (Mendonça, 2007, p. 258). Outrossim, "A representação é o momento da ordem hegemônica, do preenchimento de um vazio, da articulação de diferenças a partir de um ponto nodal (Mendonça, 2007, p. 258). Por fim, o espaço que define a ordem política está constantemente sendo ocupado, mesmo quando já parece estar contingencialmente preenchido.

Mendonça (2015) enfatiza a capacidade que a noção de hegemonia possui de, simultaneamente, "ser uma importante ferramenta de análise do social e também de prescrição normativa" (Mendonça, 2015, p. 85) já que apresenta a frequente instabilidade das relações políticas concretas em plano ôntico e das, sempre, "precárias tentativas de normatizar a "boa política"" (Mendonça, 2015, p. 85). Assim, todo fundamento político se estrutura discursivamente quando se hegemoneiza, isto é, quando uma posição política específica passa a representar diversos setores da sociedade. A hegemonia, portanto, marca o momento da decisão política, a consolidação de um discurso particular. No entanto, devido à instabilidade ontológica do político — ou seja, a constante interseção entre o plano ôntico e o ontológico — toda hegemonia implica a existência de uma contra-hegemonia, e ambas só podem ser reconhecidas no momento em que essas práticas políticas se manifestam. Com

isso, concorda-se com o autor que é a “tarefa da hegemonia *par excellence*: ser a ordem, o sedimento, o esquecimento das origens, das graves decisões que excluíram alternativas que eram outrora igualmente possíveis” (Mendonça, 2015, p. 91).

Burity (2014) relata o caminho que um discurso faz para se tornar hegemônico: a primeira questão, baseada no conceito de hegemonia, diz respeito à capacidade de uma demanda particular de interpelar e englobar um conjunto de outras demandas, de modo que estas se vejam como parte daquela. Esse processo envolve a universalização do particular. Quando uma demanda específica consegue representar um grupo de outras demandas igualmente particulares, sem perder sua própria identidade, e passa a agir e falar em nome desse conjunto, estamos diante de uma hegemonia. Em segundo lugar, o processo pelo qual um discurso se torna hegemônico em uma determinada conjuntura ou sociedade pode levar muito tempo ou ocorrer de maneira tão intensa que desestabilize amplamente as formas de vínculo social. Nesse caso, alguns meses ou anos podem parecer uma eternidade, pois tal processo pode desencadear uma série de deslocamentos, crises, sofrimentos, desmoralizações e frustrações. A hegemonia é contingente e precária/ Contudo, o resultado de sua constituição pode ser algo que perdure por muito tempo. Constituições, inclusive no âmbito político e social, são, de fato, muito sérias. No entanto, as transformações sociais provocadas por esse mesmo discurso hegemônico, as crises inesperadas que ele enfrenta ou a gradual perda de sua capacidade de interpelar as forças que o sustentam, acabarão levando, mais cedo ou mais tarde, a uma crise desse discurso hegemônico. A emergência de discursos contestatórios tentará ocupar o espaço deixado vago pela crise de representação, pela incompetência, pelo assédio ou pela derrota do discurso hegemônico original.

Em suma, consoante com Mendonça (2009), a teoria do discurso pode ser entendida como uma teoria da hegemonia. A hegemonia é vista como um processo de ordem social que constrói universais capazes de condensar uma multiplicidade de significados dispersos no campo da discursividade. Essa condensação ocorre por meio de relações de representação, onde determinadas identidades particulares assumem o papel de representar uma "plenitude ausente". Esse tipo de representação, no entanto, não implica uma soma de todos os significados de uma articulação discursiva que resulte em um produto coerente com o processo de representação. Para Laclau, tal representação é, na prática, impossível. O representante sempre assume uma condição que ultrapassa sua particularidade, pois, apesar de continuar sendo uma identidade particular, ele assume a tarefa, contingente

e precária, de se tornar um universal —a isso Laclau se refere como reencarnação. As identidades são sempre constituídas pela falta, pela incompletude; o processo hegemônico é tal que essa incompletude é contingencialmente preenchida, mas nunca plenamente resolvida.

1.3 Redes Políticas: O currículo neoliberal de reforma

Para elencar as redes de influências globais e trazer o neoliberalismo à discussão, me amparo na leitura de Ball (2014). O autor, referência internacional sobre políticas educacionais e sociologia da educação, é também referenciado no campo do currículo, agregando contribuições como a abordagem do ciclo de políticas para análise das políticas de currículo (Ball; Mainardes, 2011; Ball, 2014). A opção por Ball não é incomum no campo do currículo, se dando também pela noção de hibridismo (Lopes; Macedo, 2011; Dias *et al*, 2012), que permite articulações e interlocuções com outros autores. O uso de suas obras neste trabalho proporciona uma rica exploração sobre as faculdades do neoliberalismo e sua relação com a política educacional, colaborando, assim, para um melhor entendimento dos processos político-econômicos globais e locais, nesse momento, darei ênfase às Redes Transnacionais de Influência.

Ball (2014) chama de redes transnacionais de influência uma rede privada que influi direta e indiretamente na formulação de políticas e reformas educacionais para o setor público em escala global visando o fortalecimento do pensamento neoliberal no mundo através do discurso de “garantia de aprendizagem para todos”. Há aqui uma gigante mobilização em escala global (que atinge esferas locais), contando com formuladores de políticas, especialistas em educação e economia, empresários e suas empresas, filantropos e suas fundações e organizações sem fins lucrativos, políticos, gestores, pesquisadores e personalidades da mídia. Contam também com o apoio dos *think tanks*. Ball (2014, p. 35) define o termo como “um grupo de pessoas e de instituições que desenvolvem pesquisa e propõem soluções de problemas nas áreas social, tecnológica, de política estratégica, etc.”.

Essas Redes, articuladas, atuam em prol das faculdades do neoliberalismo, tratado por Ball (2014, p. 25), se baseando em Shamir (2008), como

[...] um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do “mercado” como base para “a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente

penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros”. (Wood, 1997 *apud* Carvalho; Rodrigues, 2006).

O autor ainda explica que o “neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, (...) é um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (Ball, 2014, p. 26). Outras noções importantes são o de *proto* neoliberalismo, ou seja, “o projeto intelectual do neoliberalismo” (Ball, 2014, p. 26); o neoliberalismo *roll-back*, equivalente às investidas, tentativas e ações de trazer descrença e depreciação às instituições estatais (exemplo, a escola pública); por fim, o neoliberalismo *roll-out*, que nada mais é que solidificação e fortalecimento do neoliberalismo através de suas “novas instituições, políticas e governamentalidades” (Ball, 2014, p. 27), compreendo que este último seja melhor observado em países dito “desenvolvidos” ou com Estado mínimo ou amplamente reduzido.

A “responsabilidade” pela elaboração e execução das políticas passam a ser influenciadas e ditadas, formuladas por estes outros atores que não são o Estado como empresas privadas, Organizações Não-Governamentais – ONGs, filantropos e afins. Entretanto, o desempenho dessas políticas pode ser atribuído ao Estado em caso de sinal negativo, ou seja: se tais políticas fracassarem, os atores do Estado (ou o próprio) são os responsáveis. Dessa forma, aumenta-se o sentimento de descrédito e destituição nas instituições estatais, criando um ideário “anti-Estado”, “anti-público”. No caso de sinal positivo, sucesso das políticas, o setor privado é creditado e, então, é ressaltada uma preocupante “importância” do neoliberalismo, gerando um sentimento de “pró-privado”, discurso comumente proferido acerca de privatizações, reformas previdenciárias e administrativas, ressignificando os sentidos das esferas estatais.

Para complementar as definições acima, e dialogar com o exemplo supracitado, elencamos aqui mais uma definição de neoliberalismo:

O neoliberalismo não é simplesmente, como alguns escritores retratam-no, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado – de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado. (...). O neoliberalismo também é realizado, disseminado e incorporado por meio de quase-mercados, parcerias público-privadas, o empreendedorismo de organizações públicas, e o trabalho de instituições de caridade e organizações de voluntariado, na verdade, o terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo. Rosa (1999) [*apud* Ball, 2014, p. 42].

Como consequência disso, é cabível discutir, que estas políticas, estas articulações neoliberais em redes globais muito bem orquestradas por diferentes atores tais quais: filantropos, investidores, empreendedores, *think tanks* e similares, têm um objetivo. Um objetivo que, apesar de implícito, é contraditoriamente evidente. Aqui se fala do lucro: “os negócios estão em busca do lucro” (Ball, 2014, p. 184). O autor escreve que o que está à venda não são apenas produtos educacionais gerais como currículos ou programas de treinamento e formação de professores, como também há o “comércio internacional de políticas, ideias de políticas e serviços educacionais”, a própria “mercantilização do conhecimento de política educacional” (Ball, 2014, p. 178). Em exemplo remanescente, Ball expõe que este mercado de políticas está consolidado ao mencionar que “no site da *Bertelsmann*⁶ você pode escolher a sua política, colocá-la em seu ‘carrinho de compras’ e fazer seu pedido on-line” (Ball, 2014, p. 181).

No Brasil, assim como nos demais países emergentes, forças exteriores influem fortemente na formulação de políticas e reformas educacionais. Aqui, também, redes transnacionais de influência (Ball, 2014) operam e empreendem estoicamente, direcionando ações através de seus *think tanks*, empresários e filantropos. Essas redes são compostas, novamente, por institutos e fundações internacionais que se conectam a institutos e fundações nacionais ligadas a bancos, investidores, filantropias e diversas empresas como de cosméticos, peças de carro, de comunicação, entre outras.

Repetidamente esteado em Ball (2014), Ball cita a Fundação Atlas e a Liberty Network, como as grandes influenciadoras dos institutos brasileiros, tais quais: Instituto Millenium, Instituto Liberal, Instituto Liberdade, Instituto Atlântico, Instituto Mises Brasil e o Instituto de Estudos Empresariais. Nenhum destes institutos escondem seu comprometimento com as faculdades do neoliberalismo, alguns, inclusive, já se apresentam desta forma. O autor explica:

Esses institutos são canais locais em uma rede internacional de relações para a difusão de conhecimento e de informação – neoliberalismo “tamanho único” – e estão mudando o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio da troca de normas, de ideias e de discursos, e estão trabalhando para mudar a percepção do público sobre os problemas sociais no Brasil, incluindo a educação. (Ball, 2014, p. 62-63).

⁶ Fundação filantrópica nacional da Alemanha que atua na reforma educacional do país, fazendo e executando políticas educacionais.

Ball (2014) frisa o desempenho e esforço do Instituto Liberdade, talvez o maior representante da lista referida acima. Este instituto possui parcerias internacionais com grandes institutos e fundações estrangeiras. O Liberdade chegou a ganhar um prêmio por “excelência institucional” em 2006. Além disso, o instituto se destaca como um *think tank* de notoriedade expressiva, contando com uma ampla rede de pesquisadores. Sendo assim, o instituto, com suas parcerias, já divulgou mais de 100 artigos sobre educação. Estes exemplos salientam a atuação de instituições locais agindo conforme as regulamentações das instituições globais com a finalidade de disseminar ideias relacionadas ao neoliberalismo *roll-back* e *roll-out* no mercado e na política aqui do Brasil. Uma amostra de como esta atuação vem se articulando é através do movimento “Todos pela educação” (TPE), apoiado pelo governo federal e abraçado até mesmo por nomes famosos da esquerda brasileira, como já falado na introdução desta dissertação.

Assim, a partir do que foi trazido aqui, percebo que, por termos o terceiro setor já formulando e “implementando” políticas educacionais aqui no Brasil, tendo a acreditar que estamos transitando pelas fronteiras políticas do neoliberalismo *roll-back* e *roll-out*. Discursos que defendem a qualidade da educação se manifestam através de um suposto consenso praticado por organizações como o TPE, ao abarcar, de modo suprapartidário, diferentes lideranças políticas de direita e esquerda. Ainda, todo consenso gera exclusão. Frequentemente consultados de forma oficial por governos, essa Rede vem atribuindo novos significados aos livros didáticos, orientações curriculares e avaliações em larga escala graças a políticas destinadas às finalidades elencadas (PNLD, BNCC...)

Com base em Frangella, Carvalho e Axer (2019), entende-se que a articulação entre a Teoria do Discurso e a noção de Redes em Ball amplia a compreensão das políticas educacionais como processos discursivos e contingentes, organizados em redes que são simultaneamente locais e globais, fixas e móveis, unificadoras e tensionadas. A articulação entre essas teorias permite compreender as políticas educacionais como produtos de relações descentradas e moventes, onde interesses divergentes disputam a hegemonia em torno de questões como a qualidade da educação. Essas redes mostram que a política não é um processo linear, mas uma construção contingente que envolve negociações, alianças e disputas constantes, sendo moldada por diferentes agentes e contextos.

Para Laclau e Mouffe, a política é fundamentalmente discursiva e contingente, construída por meio da disputa entre diferentes significados. De forma semelhante, Ball vê as redes como articuladoras de relações e significados instáveis, que produzem efeitos de poder sem um ponto de origem definido. As redes de políticas em Ball funcionam como cadeias de equivalência: conectam demandas distintas em torno de significantes nodais que dão aparência de unidade ao discurso político (por exemplo, "educação de qualidade").

Tanto na teoria do discurso quanto na noção de redes, a hegemonia é instável e contingente. Não há um fechamento definitivo das disputas, e a produção política continua a ser reinterpretada e rearticulada. As redes, assim como as cadeias de equivalência, são marcadas por sua fluidez e pela ausência de fixidez estrutural. As relações dentro dessas redes são constantemente negociadas, produzindo novos significados e reorganizando o campo político.

A hegemonia, em ambas as perspectivas, é entendida como uma tentativa temporária de fixar significados em um contexto de disputas contínuas. Nas redes, isso ocorre através da articulação de múltiplos discursos e interesses, como os de organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO), grupos empresariais e movimentos pedagógicos. Enquanto que o significante nodal (como "educação de qualidade") organiza essas redes, criando uma "ilusão de unidade", que é provisória e sujeita a renegociação.

2 POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA INTERPRETAÇÃO PÓS-CRÍTICA E DISCURSIVA DOS CAMPOS

2.1 Posicionamento teórico-estratégico do currículo em campos discursivos pós-críticos

Tendo-se desenvolvido no capítulo anterior uma explanação geral sob pós-estruturalismo redigida preliminarmente, atem-se momentaneamente à crítica pós-estrutural do currículo, sublinhando as políticas de currículo. Silva (2022) explica que não há uma teoria pós-estrutural curricular, mas que “há certamente uma “atitude” pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre currículo” (Silva, 2022, p. 122). E é esta a atitude perseguida neste texto.

Interessa, nesta vertente, a interpretação discursiva das relações de poder imbricadas na produção curricular e do conhecimento; produções essas que são culturais e sociais. Além disso, o currículo é um processo de significação, num campo de significações onde há diversos significados socialmente definidos (Silva, 2022). Visualizando por este ângulo, o currículo é marcado “por sua determinação de poder e por sua conexão com relações de poder”. (Silva, 2022, p. 123). As verdades postuladas são um ponto não só de interesse, como, sobretudo, de crítica considerando que se convém estudar os processos que definem tal política, discurso ou conhecimento como verdade. Noções que tangem ao “sujeito” tais quais a emancipação e a libertação são postas em xeque ou até mesmo abandonadas. Ainda, é possibilitada a ampliação da inteligência dos processos de dominação descritos pela teoria crítica haja vista que as teorias pós-críticas avançam nas discussões de gênero, raça, identidade, cultura, sexualidade, entre outros, não se restringindo estritamente aos demarcadores de classe.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 19), o termo “Currículo” pode ter múltiplos significados e “não tem encontrado resposta fácil”. O currículo já foi / é definido como a grade curricular de uma graduação; disciplinas escolares; plano de curso de atividades livres; planejamento; instrumento de controle social; fluxo cultural; processo de significação e enunciação; política pública de cultura; entre outras variantes que buscaram responder “o que é currículo” ao longo do espaço-tempo educacional e trabalhista, visto que o currículo aqui discutido muitas vezes é

confundido com o currículo *vitae* que também pode ser incluído nesse hall de definições⁷, entendendo-o como parte da trajetória de vida de sujeitos. Talvez, por tantos caminhos de significação, que Silva (2022) trate o currículo como documento de identidade embora tenha-se que problematizar que tal perspectiva põe em questão o conceito de identidade como algo normatizado e fixado como em um documento.

O currículo sob a óptica pós-estrutural é enxergado através de uma lente que percebe a indefinição de um significante, de modo que que o significado “é sempre adiado” (Lopes; Macedo, 2011, p. 40). O modo como se interage e concebe a discursividade do mundo leva ao inevitável movimento de questionamento. O currículo sob a óptica pós-estrutural adia sua conceituação pois a mesma é sempre alvo de questionamentos, desconstruções e novos questionamentos que ocasionam novos significados e sentidos produzidos:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Na “atitude” que é mobilizada aqui entende-se a discussão acerca do conhecimento para além da seleção do que vale a pena ou não ser ensinado, convidando a noção de antagonismo para afrouxar a fixidez e mudar o foco para a cultura. É proveitoso abrir mão de uma noção que contemple a seleção de conteúdos, pois, se o currículo reflete a identidade e a cultura, haverá uma limitação ao ignorar o potencial curricular cultural fora da escola. O currículo, os saberes e a cultura estão imbricados de modo que o próprio currículo se torna “uma produção cultural” (Lopes; Macedo, 2011, p. 93).

No campo cultural, continua amparado na leitura de Lopes e Macedo (2011), agora de modo mais extensivo, pois é crucial aprofundar a noção de "cultura" dentro do currículo. As autoras se debruçam nos estudos culturais e na virada do estruturalismo para o pós-estruturalismo. Neste ponto, percebe-se que a cultura é

⁷ Em vivência de Estágio Docente na disciplina “Currículo” do curso de Pedagogia entre os anos de 2022 e 2024, era comum ao perguntar “o que é currículo?” obter “currículo *vitae*” como uma das múltiplas respostas.

vista a partir da linguagem, uma “condição de existência” que ganha centralidade através / pelo / a partir do discurso e suas práticas de significação. Nesta seção, as pesquisadoras creditam notoriedade a Stuart Hall e Henry Giroux.

Hall caminha dentro dos espectros propostos pela virada cultural e avança nos estudos pós-estruturais à medida em que defende que a “linguagem institui o mundo”. Assume que “a centralidade da cultura advém, em grande medida, da transformação das esferas tradicionais da sociedade - econômica, social, política e cultural - e tem enorme impacto de transformação no cotidiano”. (Lopes; Macedo, 2011, p. 197). Alinha a isto a própria dimensão discursiva da cultura não só como regulada, mas ainda como reguladora. Sobre a regulação nessa visão, julga-se importante citar que

[...] de forma geral, a regulação visa a impedir que as ações sociais se desenvolvam na multiplicidade de sentidos em que isso poderia ocorrer e que os sujeitos sejam diferentes daquilo que já está programado. É sempre, portanto, uma exclusão, uma ação de força. Isso não implica, porém, que se possa viver sem ela: sem regulação, as práticas sociais seriam mais do que aleatórias, sem significado. (Lopes; Macedo, 2011, p. 198).

Giroux, apesar de ser um autor vinculado à teoria crítica, abraça as teorias pós-críticas para discutir a dimensão da cultura no campo da educação. O autor aposta no que parece uma produção cultural-pedagógica que abrange outros trabalhadores para acionar sua teoria em diferentes tipos de textos tais quais as próprias políticas, filmes e tecnologias. Rejeita os determinismos e binarismos. No que concerne à regulação, compreende que a cultura “é regulada e regula os sujeitos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 202). Além disso, possui uma visão dual de discurso, que “mescla” a materialidade com o que vai além dos discursos.

Caminhando para uma discussão mais próxima, as autoras invocam uma leitura pós-estrutural da cultura dentro do campo do currículo. Tomaz Tadeu da Silva é o representante brasileiro desta discussão, tendo tido um papel fulcral na disseminação desses estudos no Brasil, ainda na década de 1990. Silva constrói seus argumentos se apoiando em autores como Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, dando ênfase aos estudos de Foucault, em especial acerca do poder e o saber. Silva, com base em Foucault, entende que o poder é exercido por todos, são relações capilarizadas de poder (micropoderes). Se apropria, ainda, da noção de um sujeito descentrado “que convive com a instabilidade e provisoriedade de discursos múltiplos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 205). No trajeto teórico de Silva, apesar de Lopes e Macedo

afirmarem que o mesmo mantém rastros de seus dias de teoria crítica, o mesmo faz uma leitura (e escrita) de currículo como cultura, como prática discursiva de significação, ainda que não mencione diretamente as culturas, “o currículo age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significações” (Lopes; Macedo, 2011, p. 207). As autoras pensam a diferença cultural no campo do currículo “para além da identidade” (Lopes; Macedo, 2011, p. 217). Esclarecem que, à época, havia uma produção baixa sobre o tema no campo, logo, os autores escolhidos para investigação são de outras áreas do conhecimento, como filosofia e ciência política.

Ao descreverem um parecer mais “histórico” (sem necessariamente demarcar temporalidade), as pesquisadoras apresentam ao debate pautas relevantes para questionar as noções de identidade comumente observadas. A primeira delas é a biológica, onde é abarcada uma memória acerca das teorias raciais e de gênero que propunham uma diferenciação (entendo que num sentido separatista e até mesmo capacitista) das raças e dos corpos. Esse é o primeiro modo de fixação de identidades apresentada. O segundo diz respeito ao conceito de “identidades nacionais”, onde o Estado, ao que parece uma tentativa de integrar e assimilar (direcionando à universalização), busca construir e apagar rastros da diferença criando uma padronização, uma única identidade cujos valores compartilhados dizem respeito à valorização de simbolismos nacionais, apagamento de fronteiras e soberania estatal. Assim, o que viria primeiro seria a sua identidade nacional, compartilhada. Contrapondo sua identidade pessoal, individual (gênero, raça, sexualidade, etc). O ponto de crítica feita por Lopes e Macedo (2011) é o próprio fato de os grupos minoritários denunciarem a ausência deles mesmos em políticas públicas e o escoro em Hall para pensar um conceito mais descentrado de identidade, fugindo do modelo difundido pela Modernidade. Além disso, afirmam que “diferentemente do que ocorre com discursos globais, as identidades locais não pretendem aniquilar as demais manifestações identitárias” (Lopes; Macedo, 2011, p. 222).

Quanto ao ato de descentrar as identidades, Lopes e Macedo mantêm seu apoio teórico no pós-estruturalismo e na obra de Stuart Hall, raciocinando, substancialmente, as relações entre significado e sentido através da nomeação das coisas. Destacam, sobretudo, a “impossibilidade de fixação de sentidos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 223). Essa impossibilidade se dá pela dinâmica que a língua e os

processos de significação manifestam. Muitos significados geram muitos sentidos. Apontam ainda alguns elementos dentro da linha discursiva que se afastam, em especial os binarismos promovidos pelo estruturalismo que são postos “sob suspeita” (Lopes; Macedo, 2011, p. 225) pelo pós-estruturalismo. A compreensão de que as identidades são, na verdade, “identificações contingentes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 225) também nos ajuda a esclarecer (ou, ainda, visualizar) o escapismo dos sentidos dentro da norma ou da tentativa de regulação. Não há uma fixidez de sentidos, mesmo que essas tentativas ocorram, entretanto, há a possibilidade de até mesmo subverter à norma, deixando, assim, novos sentidos escaparem: “o sentido sempre será flutuante e adiado.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 225).

É salientada a noção da diferença como chave de oposição à noção de identidade. As autoras reconhecem os esforços dos grupos minoritários e sua inegável contribuição para a formação de uma escola mais plural. Aí há uma crítica interessante: “uma política curricular mais plural não significa uma política em que a diferença está mais presente”. (Lopes; Macedo, 2011, p. 226). Para promover um currículo voltado à diferença e não à identidade, é necessário retomar a ideia do sentido como flutuante e adiado. A diferença recusa a identidade.

As pesquisadoras buscam respaldo teórico em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que vão dissertar sobre um novo modo de enxergar o sujeito e a própria “luta” dos movimentos sociais. Os autores acreditam em “processos de identificação”, sempre de caráter provisório. Acerca do sujeito

Trata-se de um sujeito cujas possibilidades de identificação não se esgotam nem chegam a se complementar: ele não é isso ou aquilo (essencial), nem isso e aquilo em momentos e situações diversas (histórico), mas nem isso nem aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada. (Lopes; Macedo, 2011, p. 229).

(...)

Nesse sentido, o que constitui negros, brancos indígenas, capitalistas e trabalhadores como grupos são as decisões de dar centralidade a uma dada demanda e fazer dela algo como uma bandeira de luta. (idem).

Sendo assim, “só há sujeito quando há decisão” (Lopes; Macedo, 2011, p. 231). Entende-se que a identificação (diferente da identidade), se dá no terreno do indecidível, através de processos de luta política e articulação de demandas cuja intenção é sempre o ato de questionar, agir politicamente e desconstruir hegemonias.

Pensando nos fluxos culturais e processos de significação nas recentes políticas curriculares, Dias (2019, p. 15) percebe o currículo não apenas como “um produto da cultura, mas é um produtor de cultura e, desse modo, defendo o currículo como política cultural pública”. Aponta também a participação de agências internacionais na produção dos discursos que formam a política curricular e se ampara em Ball para interpretar a influência desses grupos produtores de políticas compreendendo discurso com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

Para ampliar sua consciência acerca do currículo como política cultural pública, Dias vai se apoiar na noção de cultura defendida por Canclíni e procura uma aproximação, também, com a teorização de Laclau. Abrange a discussão da globalização tendo ciências das mais diversas formas de concepção do termo, entendendo que a mesma possui problemáticas em diversas esferas sociais, inclusive na área da educação. Uma dessas consequências advém de organismos internacionais que são atores da formulação e difusão das reformas de políticas públicas (ênfatisando as políticas de currículo para a educação básica e a formação de professores). Esses processos de globalização ajudam a disseminar o que Dias chama de “produção de consensos” (Dias, 2019, p. 17), que são produções que objetivam um certo universalismo e hegemonia política, sendo promovidas através de grandes eventos, seminários e também por redes políticas influentes. Por conta dessa convergência de sentidos, a autora convida a “pensar a pesquisa sobre políticas curriculares como uma política cultural pública, marcada por hibridismos e por lutas sociais pela significação do currículo” (Dias, 2019, p. 17). Essas lutas e disputas causam tensão e buscam uma legitimação de ideias e valores por quem as representa. No caso das agências multilaterais que Dias critica, estas agências defendem uma ideia de docência padronizada, o que reduz as possibilidades de significação apresentadas no ambiente escolar.

A autora ainda é enérgica ao sobrelevar o papel da UNESCO⁸ no processo de formação e regulação de políticas e reformas educacionais. É discutido que a UNESCO incorpora e legitima ideias oriundas dela mesma. Isso retoma a conversa sobre os processos de convergência de discursos políticos promovidos pelas agências internacionais. Outrossim, o órgão também é um produtor de relatórios e

⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

orientações sobre políticas educacionais, formação de professores e outros setores da sociedade. Portanto, “Analisar os discursos que são produzidos e disseminados nos contextos de sua produção é tão importante quanto compreender como o discurso é construído e por quais processos as políticas são legitimadas.” (Dias, 2019, p. 20). Dias pleiteia a pluralidade de leituras, interpretações e autores para pensar as relações curriculares. Com amparo teórico em Mouffe, vai ressaltar os valores democráticos da luta política, onde seus atores devem ser adversários e não inimigos. Por fim, valoriza as múltiplas dimensões que compõem o currículo que o torna uma política de cultura.

Oliveira e Frangella (2017) alargam a compreensão discursiva da cultura afirmando que os processos sociais são discursivos: “Não se trata apenas de linguagem, já que o discurso não se restringe à fala; para além das palavras, o discurso procura dar conta de tudo o que há” (Oliveira; Frangella, 2017, p. 81). Nessa lógica, as autoras vão apontar em direção a diferença como um elemento de enunciação cultural capaz de traduzir e rearticular as possibilidades de significar. Os processos de significação cultural e político se dão de modo precário, contingente. As pesquisadoras defendem o potencial dessas articulações discursivas, que adicionam ressignificações para as pesquisas em políticas culturais-curriculares: “Não significa oferecer respostas salvíficas ou definição quantificável de erros/acertos/soluções, mas o compromisso de assegurar o debate sobre a política, sua compreensão crítica”. (Oliveira; Frangella, 2017, p. 93)

Lopes e Macedo (2011), considerando a política, incorporam a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe como aportes teórico-estratégicos. Neste ponto, compreende-se discurso como estrutura descentrada. Ou seja: as negociações que fazemos o tempo todo na política são articulações, não há finitude e novos sentidos sempre surgem. Nas políticas, o discurso retrata como são os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas; que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas. A Teoria do Discurso possibilita o entendimento não-dicotômico e não essencialista. “Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 253).

Lopes e Oliveira (2017) explicam que o referencial teórico-estratégico acionado pelas teorias pós-estruturais, discursivas, demonstram o quão complexo essa linha de

pesquisa é, mas que seus impactos são relevantes e estão sendo cada vez mais operados. Discorrem ainda sobre o esforço de tais articulações discursivas intentarem a superação de dicotomias e postulados, um exemplo disso é o que as professoras discutem sobre o binômio teoria/prática:

Tendências prescritivas que separam proposta e prática e pressupõem um lugar submisso, ou apenas resistente, para as práticas são fortemente questionadas. Enfoques que supervalorizam a prática como espaço do *verdadeiro* currículo são contestados. Perspectivas propositivas baseadas em fundamentos sólidos ou em alternativas teleológicas também são abaladas. Registros instrumentais que supõem ser possível controlar, por meio de metas e medidas, as performances educacionais são rechaçadas. (Lopes; Oliveira, 2017, p. 11).

É importante mencionar os contrapontos trazidos pelas autoras uma vez que o currículo não é isso ou aquilo e o que chamamos de prática não pode ser dissociado da teoria considerando a natureza discursiva da política e da cultura. A diferença irrompe os fundamentos, evocando a subversão da norma, não sendo assim possível estabelecer um controle absoluto, seja do trabalho docente, do currículo, das pesquisas ou das políticas educacionais em currículo, “toda prática é um discurso, assim como todo discurso é uma prática” (Lopes; Oliveira, 2017, p. 15). Sempre há meios de escape.

Meyer e Paraíso (2021) corroboram para o debate em andamento ao buscarem discutir a metodologia em pesquisas pós-críticas, confrontando e respondendo críticas que comumente são direcionadas às perspectivas pós-críticas. As pesquisadoras entendem o termo “metodologia” a partir de uma postura de indagações, pela construção de problemas e na produção de novos conhecimentos, distanciam-se de uma noção mais positivista e moderna do termo. Apontam a desconfiança, o estranhamento e o questionamento como parte desse processo. Além disso, afirmam as autoras

Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas. (Meyer; Paraíso, 2021, pp. 18-19).

Paraíso (2021) distingue que nenhum dos principais teóricos pós-críticos Derrida, Foucault, Deleuze e Guattari defendeu seus textos como método”. Esclarece também que estas pesquisas, pós-críticas, possuem premissas e pressupostos. Acerca das premissas, a autora marca a mudança, sobretudo em um significante pós-moderno. Quanto ao pressuposto, advoga pelos regimes de verdade: “a verdade é uma invenção, uma criação” (Paraíso, 2021, p. 29) e pelo processo discursivo.

Ainda com Paraíso (2021), as relações de poder constituem outro pressuposto considerando que estas pesquisas operam num sentido de “mapeá-las, descrevê-las, desconstruí-las, mostrar seus funcionamentos e analisá-las” (Paraíso, 2021, p. 32). A diferença também um modo de operar, devendo a mesma ocupar um lugar de relevo, sendo desejavelmente necessária à sua multiplicação nos textos pós-críticos das pesquisas em currículo. Como consequência, avoluma-se a produção de novos sentidos e significados que a pesquisa e o currículo possam adquirir, estimulando novas formas de pensar justamente contrárias aos essencialismos e fixidez.

Traçando um trajeto estratégico-descritivo-analítico, Paraíso (2021) expõe pontos em comum neste modo de pesquisar: articular; ler; montar, desmontar e remontar o já dito; compor, decompor e recompor; perguntar, interrogar; descrever; analisar as relações de poder; multiplicar; poetizar; estar à espreita. É necessário articular diferentes saberes de diferentes áreas, como foi feito noutra momento articulando autores de outros campos do conhecimento para avultar o entendimento sobre currículo e política; ler, vagorosamente, a fim de apreender a teoria de forma séria, repensar, escrever e reescrever; o remontar se dá a favor da suspensão das verdades; compor com a finalidade de encontrar o não dito, provocando inquietudes; as perguntas e interrogações são o grande trunfo das pesquisas pós-críticas, tudo é passível de ser questionado e debatido; descrever para exemplificar o modo como os discursos são produzidos, como funcionam; as análises das relações de poder focalizam a instabilidade, as implicações, o que torna determinado discurso poderoso; multiplicar as diferenças, perspectivas, saberes, sentidos; poetizar com o propósito de buscar invenções, escrever de modo distinto; por fim, estar em alerta permanente.

Mobilizando os enfoques discursivos nas políticas de currículo, Lopes (2018) explica que as leituras dos textos são imprevisíveis, resultando numa impossibilidade ou precariedade da apreensão de um significado, amparadas pela instabilidade da linguagem. Movimentando estas noções à teoria do currículo, elas ajudam a

desestabilizar conceitos comumente reverberados que são ou se tornam hegemônicos (como o currículo comum). Estes enfoques, tendo por eixo o ato de questionar, de interpretar os textos de modo contingente e indeterminado, des-sedimentam o que é tido como "fundamentos fixos". Convidando noções derridianas, as identidades fixas, essência e até mesmo a origem não necessariamente existem vide o processo de representar, tudo é representação, marcando o futuro sempre adiável.

Numa discussão política, com base em Laclau, Lopes (2018) critica a normatividade presente na política, compreendendo que o ato de pressupor normas como o que é melhor acaba por, de modo autoritário, "decidir no lugar do outro" (Lopes, 2018, p. 147). É uma relação de poder que prevê estabelecer decisões que soam incontestáveis, universais. E é apoiada por essas interpretações que a autora traça sua investigação das políticas curriculares. O currículo é um texto, logo, como qualquer outro texto, sua leitura é imprevisível, o currículo é elusivo. As políticas curriculares são meios de luta: tanto para tornar discursos hegemônicos, quanto para questionar esta hegemonia. Toda essa teorização se faz necessária, sobretudo, para traduzir o contexto das lutas, disputas e conflitos políticos que visibilizam ou invisibilizam isso ou aquilo, a fim de desestabilizar a norma:

[...] a teoria do discurso incorporada ao campo do currículo não nega a defesa de projetos políticos, dentre eles os projetos educacionais ou curriculares. Mas certamente questiona de forma frontal toda tendência prescritiva, mesmo aquela concernente aos projetos curriculares críticos que buscam fundamentos fixos para as decisões educativas. Projetos permanecem sendo construídos, mas o são politicamente, em articulações discursivas. (Lopes; 2018, p. 163).

Oliveira (2018) aponta a relação com o outro como linguagem e, para tal, o sentido daquilo que é dito é adquirido após a fala, desconstruindo a ideia de um signo. Há primeiro o significado e, em seguida, o significante, sempre resistindo à significação, ou seja, tem o seu sentido adiado. Destaca as relações de poder foucaultianas explicando que o poder é, na verdade, produtivo e disperso, podendo "tanto oprimir quanto libertar" (Oliveira, 2018, p. 4). O poder é, ainda, atrelado ao saber, o poder cria novos saberes. O saber é produzido pelo poder, em vias discursivas, numa relação intrínseca. Essas noções são caras ao pós-estruturalismo, que pensam para além do sistema de estruturas, rasurando esses sentidos e reestruturando-os discursivamente, de modo a questionar a fixidez. Defende uma

teorização que não compreende os processos que constituem a realidade como neutros ou imparciais, sempre há alguma intencionalidade.

Se baseando nesses entendimentos, Oliveira (2018) discute, a partir da ideia de cultura como visto anteriormente, que as identidades não são passíveis de serem estabelecidas, desconstruindo um currículo que prevê a emancipação do sujeito ou de formar identidade para um aluno. A autora explicita que não reconhece o pós-estruturalismo como a "solução" para as questões curriculares, mas o afirma "como possibilidade interessante para essas leituras" (Oliveira, 2018, p. 15) pois possibilita conceber o currículo como "prática discursiva, cultural, de poder e de significação" (Oliveira, 2018, p. 16), rejeitando a alternativa de falar pelo outro.

Chaves, Silva e Eugênio (2022), ao estudarem o currículo em um contexto pós-estrutural, consideram as disputas hegemônico-antagônicas que produziram significados ao significante currículo. Entendem que as disputas são pela "significação da realidade" (Chaves *et al*, 2022, p. 7), ou seja, pelo próprio discurso cujo "ponto chave aqui é que essa determinação nunca é total, sempre haverá um espaço de 'fuga' que não permite a sutura completa" (Chaves *et al*, 2022, p. 8). Nessa relação hegemônico-antagônica, o antagonismo não permite a completa fixidez de um sentido, mesmo que haja uma hegemonia que se estenda por um espaço-tempo maior, o antagonismo impossibilita o "êxito desse trabalho" (Chaves *et al*, 2022, p. 8).

Os estudiosos notaram que o que era hegemônico sempre estivera influenciado por outros campos do conhecimento, gerando novos processos de influência. Algo que me remete às ciências da educação (filosofia, sociologia, história e psicologia) que influenciam as teorias pedagógicas, que por sua vez influenciam as políticas educacionais, currículo, planejamento... e o que se concebe como hegemônico na educação. Nesse momento do texto, os autores trabalham com um interessante sistema de contraponto exemplificando que o que sucedia um movimento anterior pode ser tido como uma relação hegemonia-antagonismo e citam o movimento taylorista como um discurso que se hegemonizou e a teoria de John Dewey como a teoria que desestabilizou a hegemonia anterior, do mesmo modo que Ralph Tyler impossibilitou a total fixação de sentidos de Dewey e assim sucessivamente até se aproximar do que temos hoje com as teorias pós-críticas questionando e desestabilizando o que fora dado como verdade postulada pela teoria crítica. Desse modo, "currículo é um componente da realidade discursiva. Entendê-lo implica, antes,

entender o discurso como o ambiente das conferências de significados" (Chaves *et al*, 2022, p. 10).

Por fim, os autores concluem que o currículo, sob as lentes do pós-estruturalismo:

[...] como configuração de um elemento diferencial da realidade, que agrega em torno de si outros elementos diferenciais em uma articulação discursiva, chamada ponto-nodal, capaz de, por via de uma cadeia equivalencial, estabelecer (provisoriamente) identidades hegemônicas. Assim, o currículo passa a ser interpretado pelos sentidos hegemônicos estabelecidos. (Chaves; Silva; Eugênio, 2022, p. 12).

Silva e Silva (2022) pensam que os discursos estão sempre se ressignificando, atribuindo sentidos inteiramente novos, por isso "a linguagem não é um sistema abstrato no qual o significado é dado" (Silva; Silva, 2022, p. 4). As pesquisadoras usam o termo "crime" para exemplificar que essa palavra pode ter diferentes entendimentos de acordo com o contexto aplicado, bem como o espaço temporal. Nesta mesma direção, o currículo ontem não possui o mesmo significado que hoje, sua conceituação é sempre posta em xeque a medida em que novos discursos se tornam hegemônicos e, esses mesmos discursos, são afetados pelo ato de diferir, por exemplo, e pela desconstrução derridiana.

Como contribuição da "atitude" pós-estrutural ao currículo, as autoras indicam que o movimento discursivo constitui-se em:

[...] terreno fértil para a emergência e o reconhecimento de diversas identidades, movimentos/atores sociais e demandas que não eram contemplados nas políticas curriculares, tais como étnicas, midiáticas, de gênero/sexualidade, de raça, geracional, de localidade, tecnológicas, culturais, religiosas, ambientais. (Silva; Silva, 2022, p. 10).

Destarte, a diferença é elencada como demanda necessária à ressignificação de postulados pois atravessam o currículo de modo multicultural. Esse ato de ressignificar é sempre precário e contingente, abalando os determinismos, possibilitando "busca de caminhos éticos na educação, contribuindo para práticas transformadoras" (Silva; Silva, 2022, p. 12) do social.

Pereira (2010), tendo em foco o paradigma pós-estrutural, faz um percurso buscando entender os processos que homogeneizaram as seleções do conhecimento a ser ensinado. A autora averigua que estas abordagens radicalizam o caráter mandatário das políticas curriculares que por vezes se instituem como obrigatórias.

"O texto curricular pode, portanto, ser assumido como território da luta política, de disputa de poder, em que é possível imprimir marcas culturais que possam atender às reivindicações populares" (Pereira, 2010, p. 428).

Após realizar esse trajeto por múltiplas interpretações do que vem a ser currículo, percebe-se que a "atitude" pós-crítica do currículo soma discussões voltadas principalmente à cultura e à política. Essas esferas do social são peças-chave para a apropriação da abordagem em questão para questionar-se o que se lê como "dado". Se fosse possível escolher uma palavra para resumir o que foi debatido extensivamente aqui, poder-se-ia dizer que "questionar" é o termo que melhor representa tal atitude devido ao seu caráter desestabilizador. Entre tantas definições apresentadas, a de currículo como ferramenta de indagação parece bem apropriada pois o currículo nada mais é que essa grande arena de disputas do vem a ser hegemônico, mesmo que tal hegemonia não perdure e muitas vezes se estabeleça de maneira provisória. O currículo como ferramenta de indagação sempre adia os fechamentos ao questionar determinada hegemonia.

2.2 Formação de professores: em busca de novas significações não hegemônicas

Buscando fugir de uma gênese da formação docente, abre-se aqui uma seção inspirada pelo desejo de pensar diferente. É caro pesquisar, a fim de fortalecer esse texto, o que vem sendo estudado no campo da formação de professores que evidencie práticas de significação contrárias às propostas pela BNC-Formação. Há, de fato, muitos estudos em progresso sobre o tema, também por conta dos Dossiês anuais promovidos pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) em revistas relevantes e bem qualificadas para o campo, que é onde foi encontrado refúgio acadêmico para construir esta seção.

Os dossiês da ABdC não são meramente uma forma de divulgação científica no campo do currículo. Ali foi perceptível formas variadas de se pensar o currículo por meio de múltiplos dossiês que abrangem temáticas caras ao ensino, gênero, sexualidade, raça, vertentes teóricas específicas, conversas com o cotidiano, tecnologias educacionais e outros muitos assuntos que são desenvolvidos nesses dossiês. Soma-se ainda o fato de a empreitada assumida pela Associação provocar

um confronto agonístico (Mouffe, 2015) acadêmico e indireto, resultando num verdadeiro acervo para a arena de disputas chamada currículo. É uma contribuição de valor inestimável. Sabendo disso, o significante procurado para esta pesquisa foi “docência”. Ressalta-se, por fim, que a escolha da temporalidade indicada possui consonância com a data de homologação das BNC-Formação Inicial e Continuada.

Lista de dossiês promovidos pela ABdC (2019-2022) ⁹					
Ano	Revistas				
x	Currículo sem fronteiras	Espaço do Currículo	e-curriculum	Série-estudos	Teias
2019	A Pesquisa Curricular na Virada Cultural Conservadora: desafios, impacto e luta política. Orgs.: Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (UFR) e Alexandra Garcia (UERJ).	-	Confrontos e resistências nas políticas curriculares e educacionais. Orgs.: Marlucy Paraíso (UFMG) e Thiago Ranniery (UFRJ).	Gênero e sexualidade: lutas no currículo em tempos de novos mapas políticos e culturais. Org.: Anna Luiza Martins de Oliveira (UFPE).	Outras epistemologias e metodologias nas investigações sobre currículo. Orgs.: Maria Luiza Süsskind (UNIRIO) e Ruth Pavan (UCDB).
2020	Discursos educacionais em tempos de pandemia: como ficam nossas verdades? Orgs.: Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT) e Talita Vidal Pereira (UERJ).	Pesquisa em currículo e diferença: debates em um contexto de proeminências conservadoras. Orgs.: William Ribeiro (UFF), Ana Ivenicki (UFRJ) e Rafael Honorato (UFPB).	Fabulações curriculantes na escola e na universidade. Orgs.: Maria Inez Carvalho (UFBA) e Rosane Meire Vieira de Jesus (UNEB).	As (novas) políticas curriculares para formação docente: paradoxos e problematizações possíveis. Orgs.: Graça Regina Franco da Silva Reis (UFRJ) e Verônica Borges de Oliveira (UERJ).	Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. Orgs.: Sandra Mara Corazza (UFRGS), Ester Maria Dreher Heuser (UNIOESTE) e Silas Borges Monteiro (UFMT).

⁹ A Revista Cocar também publica Dossiês temáticos em parceria com a ABdC, todavia, por ser uma parceria recente, não há publicações no período estudado aqui assim como outras revistas que foram incorporadas mais recentemente.

2021	Dispositivos de Regulação da Docência nas Políticas de Currículo. Orgs.: Rosanne Evangelista Dias (UERJ) e Márcia Betânia de Oliveira (UERN).	Deslocamentos metodológicos nas pesquisas em currículo. Orgs.: Iris Verena Oliveira (UNEB) e Nubia Regina Moreira (UESB).	De que currículo precisamos em tempos de democracia fraturada, subtração de direitos sociais e crise sanitária de profunda gravidade? Orgs.: Branca Jurema Ponce (PUC-SP) e Teodoro Adriano Costa Zanardi (PUC Minas).	Currículo, resistência e criação com as artes. Orgs.: Janete Magalhães Carvalho (UFES) e Nilda Guimarães Alves (UERJ).	Os currículos na compreensão da educação como direito humano: dignidade e cidadania na reflexão curricular. Orgs.: Ana Paula Andrade (UEMG) e Inês Barbosa de Oliveira (UNESA).
2022	Se “A Educação Pública é do Público”... é de quem? Orgs.: Marcio Caetano (UFPEl) e Maria Luiza Sússekind (UNIRIO).	O que ganhamos, o que não podemos perder: criações curriculares e tecnologias nos cotidianos escolares. Orgs.: Denize Sepulveda (UERJ) e Sandra Kretli da Silva (UFES).	Narrativas, conversas e as múltiplas grafias de vida: reverberações curriculares. Orgs.: Alexandra Garcia (UERJ), Maria Alfredo Moreira (UMinho) e Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (UNICAMP).	Currículos culturais não escolares: sobre um campo em constante expansão, invenção e criação para afirmação da vida. Orgs.: Danilo Araújo de Oliveira (UFMA) e Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ).	-

Tabela nº 1: Dossiês da ABdC divulgados entre 2019 e 2022.

Dentre os 23 dossiês listados acima, 3 deles se relacionam com a tônica políticas de currículo e docência¹⁰, entretanto, artigos acerca da temática estão

¹⁰ São eles: “Dispositivos de Regulação da Docência nas Políticas de Currículo”, da Revista Currículo sem fronteiras; “As (novas) políticas curriculares para formação docente: paradoxos e

presentes em quase todos os dossiês. No total, 271 artigos foram apresentados, desses 271, 78 discorrem, em algum nível, sobre políticas de currículo e docência. Desses, 09 textos fazem parte da escolha final e serão objetos de estudo nesta seção. Os artigos escolhidos possuem maior aderência ao que se propõe estudar nesse trabalho e apresentam vertente teórica compatível.

AUTOR	INSTITUIÇÃO	ARTIGO	ANO	REVISTA
Carmen Teresa Gabriel	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44944 . Acesso em: 11 mai. 2023.	2019	E-curriculum
Talita Vidal Pereira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	A pesquisa curricular na virada Cultural conservadora: os limites da normatividade curricular. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/pereira.html . Acesso em: 11 mai. 2023.	2019	Currículo sem fronteiras
Manuella de Aragão Pires & Livia de Rezende Cardoso	Universidade Federal do Sergipe (UFS)	BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463 . Acesso em: 11 mai. 2023.	2020	Série-estudos
Merilin Baldan & Érika Virgílio Rodrigues da Cunha	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1501 . Acesso em: 11 mai. 2023.	2020	Série-estudos
Veronica Borges de Oliveira & Ana Paula de Jesus	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1494 . Acesso em: 11 mai. 2023.	2020	Série-estudos
Bruna Senna Dias & Carmen Teresa Gabriel	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	A quem interessa a profissionalização Docente? Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/dias-gabriel.html . Acesso em: 11 mai. 2023.	2021	Currículo sem fronteiras
Débora Raquel Alves	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente.	2021	Currículo sem fronteiras

problematizações possíveis”, da Revista Série-estudos; “Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença”, da Revista Teias.

Barreiros & Rosalva de Cássia Rita Drummond	(UERJ) & Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)	Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/barreiros-drummond.html . Acesso em: 11 mai. 2023.		
Hugo Heleno Camilo Costa & Érika Virgílio Rodrigues da Cunha	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) & Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)	Normatividade, Desconstrução e Justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-cunha.html . Acesso em: 11 mai. 2023.	2021	Currículo sem fronteiras
Marcia Betania de Oliveira & Rosanne Evangelista Dias	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) & Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Redes políticas em prol de “fazer valer a BNCC, na prática”: a educação pública é de quem? Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2181-oliveira-dias.pdf . Acesso em: 11 mai. 2023.	2022	Currículo sem fronteiras

Tabela nº 2: Artigos selecionados a partir do levantamento bibliográfico para fundamentar as considerações teórico-metodológicas.

Alavancando a pauta dos artigos apresentados nos Dossiês da ABdC, como supracitado nas tabelas nº 1 e 2, busca-se traçar agora um percurso teórico a partir dos nove artigos selecionados anteriormente. Esse trajeto é mais que importante, é necessário pois reafirma o compromisso da Academia em prol de políticas curriculares enunciadas como políticas públicas de cultura e amparadas por um amplo debate.

No primeiro artigo escolhido, Gabriel (2019) vai relatar sobre uma política institucional gestada em uma universidade federal pública que se contrapõe ao que é observado nas demais políticas de formação de professores em nível nacional. A professora afirma que a política da universidade é por si só “um ato de resistência” (Gabriel, 2019, p. 1547). A autora traz como recorte a hegemonização do sentido de “comum” que as recentes políticas curriculares vêm assumindo e avança dizendo que, nessa lógica, o comum tem muito a ver com o controle. Gabriel (2019), ao expor acerca da política institucional abordada, convida a refletir sobre um novo modo de pensar o significativo comum:

A produção desse “comum” passou, portanto, a nos orientar politicamente e, aos poucos, fomos fortalecendo a ideia de que não se tratava de uma política de homogeneização ou

padronização das múltiplas experiências singulares de formação inicial e continuada de formação docente, mas, sim, de pensarmos juntos algumas linhas de força em torno das quais pudéssemos significar o termo “comum” inscrito em uma política institucional. (Gabriel, 2019, p. 1557).

Desse modo, o artigo da autora estimula a pensar que é possível pensar novas formas de se produzir currículo com vínculos universidade-escola, além de ressignificar e atribuir novos sentidos ao significante “comum”, num sentido contrário ao que é percebido hoje no campo do currículo.

O segundo artigo trazido ao diálogo é de Pereira (2019). Nesse texto, a autora traz uma preocupação quanto ao caráter conservador e normativo que a busca pelo comum adquire nas políticas curriculares. Pereira chama atenção, com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e nas teorizações derridianas, para as ilusões que essa busca pelo comum implica. Há um discurso, tentando se hegemonizar, que prevê a garantia de igualdade, emancipação humana e qualidade de aprendizagem para todos, onde esse “todos” se torna uma unidade padronizada. Dessa forma, o currículo acaba se tornando um texto regulador, prescritivo e normatizador da vida social. A pesquisadora ressalta a forma discursiva de se conceber a política lembrando a precariedade que os determinismos apresentam. É justamente nessa precariedade que os processos de significação e disputas de sentidos devem se pautar, nunca estabelecendo um padrão como verdade. Por fim, a autora aposta nos valores da pluralidade democrática e da diferença como formas de sociabilidade e de se pensar o currículo.

Na produção “BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo”, Pires e Cardoso (2020), com base na leitura de Foucault, traçam o percurso político da BNC-Formação Inicial apontando a influência do pensamento neoliberal para a composição desta política curricular. As autoras criticam o excesso do significante “prática” e o esvaziamento da teoria. Ressaltam, ainda, a insistência no desenvolvimento de competências socioemocionais e a defesa pela Resolução CNE/CP 2/2015: “Essa concepção constitui-se num retrocesso nas discussões daquilo que se construiu e foi instituído na DCN de 2015, em que a formação do licenciando era compreendida em sua totalidade” (Pires; Cardoso, 2020, p. 87). Por fim, as pesquisadoras concluem que para essa política de formação inicial, os

docentes são meros “executores¹¹” pois não possuem participação na tomada de decisões da política curricular. Apesar de não utilizarem do significante “comum”, não deixam de se manifestar de forma contrária ao “currículo padronizado” que em busca de uma educação de qualidade forma professores “sujeitos dóceis, autorresponsáveis, pragmáticos, resilientes” (Pires; Cardoso, 2020, p. 89).

No quarto artigo, intitulado “Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências”, Baldan e Cunha (2020) exploram a nova política nacional para a formação de professores com ênfase nas competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos. As autoras destacam que com a ascensão da influência do setor privado sobre o público houve uma “formalização das competências e o sentido prescritivo da política” (Baldan; Cunha, 2020, p. 53). Um ponto importante salientado no artigo são as recomendações dadas pelos órgãos e organismos internacionais multilaterais aos países em desenvolvimento, recomendações essas que corroboram para o estreitamento do pensamento neoliberal e o cumprimento de uma educação que pretende alterar o “quem” do professor (usando as competências como ferramentas, inclusive). As competências incluem o “aprender a aprender” e o domínio das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação. As autoras apontam que “Na nova política nacional de formação de professores, as competências são significadas tanto como um saber fazer quanto como um conhecimento (mensurável) a se dominar” (Baldan; Cunha, 2020, p. 57), além disso, as competências apresentam relação com as teorias da psicologia da educação. Escoradas nas contribuições de Ball e Brown acerca do neoliberalismo, as autoras vão interpretar o neoliberalismo como uma norma, uma racionalidade. Dentro dessa perspectiva, as *performances* e a regulação da docência ocorrem compromissadas com o *accountability*. Por fim, as autoras finalizam que “O povoamento neoliberal das subjetividades, via competências, enseja um novo modo de ser professor, envolvendo tornar-se responsável (individualmente) por sua formação, atuação e desempenho”. (Baldan; Cunha, 2020, p. 67).

Amparadas pela perspectiva pós-estrutural e pela Abordagem das lógicas, Oliveira e Jesus (2020) vão problematizar os anseios por eficácia e eficiência

¹¹ Contestamos o termo “executores” pois, independentemente dos sentidos que a BNC-Formação atribui à docência, os professores são profissionais intelectuais que subvertem a normatividade muitas vezes impostas por políticas educacionais.

defendidos como premissa para atingir uma “educação de qualidade”. As pesquisadoras advogam que a mobilização das lógicas, em especial a fantasmática – “a lógica fantasmática oferece-se como uma forma de abordagem mais próxima de aspectos ideológicos” (Oliveira; Jesus, 2020, p. 36), amplia as possibilidades de se compreender e debater o social e o político e se usam disso para questionar o discurso “evidências científicas” na qual a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)¹² se pauta. Esse questionamento é relevante, pois rompe com o determinismo de que a verdade é absoluta, totalizadora e não passível de sofrer contestações. Foi identificado, pelas autoras, no texto da BNC-Formação Inicial (Parecer CNE/CP n. 22/2019), que a noção “evidências científicas” suplementa as competências profissionais. Como ponto de atenção, Oliveira e Jesus (2020, p. 43) ressaltam que “Ao longo do documento, a argumentação vai em um crescente, sedimentando-se em torno da apresentação de “dados” (muitos deles descontextualizados e até falaciosos)”. Ademais, o documento da BNC-Formação Inicial (Parecer CNE/CP n. 22/2019) aparenta não levar as especificidades sociais, econômicas, culturais e locais do país para teorizar sua política. Por último, as autoras destacam o risco como algo a se assumir nas relações educativas.

Dias e Gabriel (2021) ampliam nosso diálogo contribuindo com o trabalho “A quem interessa a profissionalização docente?” onde percorrem um caminho que se inicia nos pontos positivos e negativos dessa profissionalização. Ao mesmo tempo que se tinha uma valorização da docência, havia também uma preocupação com as reformas educacionais sugeridas pelos organismos internacionais e que visavam à padronização e regulação da formação e do trabalho do professor. Noutro momento, como um segundo movimento, as autoras lembram que há um anseio por uma base que forma professores desde a década de 1980, onde essa demanda estava articulada com uma “universitarização” dos professores: “A universidade seria a instituição garantidora de que os professores dominassem a base de conhecimentos específicos de sua profissão”. (Dias; Gabriel, 2021, p. 1296). Quanto à BNC-Formação, é afirmado que esse texto de lei se inscreve num conjunto de políticas que não contemplam o processo criativo e produtivo, características primordiais à

¹² BRASIL. Parecer CNE/CP n. 22/2019, de 7 de novembro de 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-DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-paraeres-e-resolucoes>. Acesso em: 30 jan. 2019.

docência. Outrossim, a Base se apresenta com um caráter salvacionista, redentora da formação docente no Brasil como se não houvesse demais alternativas ou modos de se pensar a formação docente. Ainda nisso, a BNC-Formação se configura como um instrumento tão interligado à BNCC que por vezes se confunde com a mesma

A BNC-formação se apresenta, assim, como documento condensador das competências profissionais dos professores de forma a garantir as “aprendizagens essenciais” dos estudantes da educação básica. A ideia de conhecimento escolar é reduzida e mesmo confundida com o próprio documento da BNCC. (Dias; Gabriel, 2021, p. 1303).

Ao final, as autoras argumentam a favor de uma relação diferencial, de um modo de produzir sentidos e discursos pautados nessa diferença do campo de disputas.

Barreiros e Drummond (2021) tocam num ponto ainda não explorado pelos outros artigos de forma mais explícita: a formação continuada. Indo além da BNC-Formação Inicial, as autoras vão fundamentar sua teoria em Derrida e Bhabha, emergindo a temática da lei para discutir aspectos legais do processo constitutivo da Base. Com isso, é afirmado que o “contexto atual tem sido marcado por viés ultraconservador e autoritário no âmbito das decisões governamentais e no campo políticas públicas educacionais”. (Barreiros; Drummond, 2021, p. 1314). Destaca-se a atuação e influência da UNESCO para a produção de discursos que desacreditam a educação brasileira e fomentam sentidos a partir de uma busca incessante pela qualidade e igualdade. As autoras partem do princípio derridiano de que a garantia de um direito não é a garantia de justiça, nesse caso, a tão sonhada justiça social projetada nos ideais de uma base nacional comum. É ressaltado que a BNC-Formação reforça “a desvalorização e responsabilização docente, tanto dos professores responsáveis pela formação inicial, quanto dos que já estão atuando na educação básica”. (Barreiros; Drummond, 2021, p. 1320). Quanto a BNC-Formação continuada, as pesquisadoras apontam que novamente há, de maneira clara, a atribuição de responsabilização pelo desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, e pela própria política.

Caminhando para o final desse bloco de trabalhos, Costa e Da Cunha (2021) são nossos penúltimos convidados. Os autores auxiliam no entendimento da normatividade presente na atual política de formação de professores do Brasil,

trazendo contribuições, principalmente, da Teoria do Discurso e de Derrida. Para mais, se articulam dentro da problemática do direito dentro das Bases. No caso, a menção ao arcabouço legal para garantir o direito às aprendizagens essenciais. A dupla de autores faz uma menção importante que é a redução da educação ao ensino afirmando que

O problema aí instado é a impossibilidade mesma de manejar direitos na redução da educação ao que deve ser ensinado-aprendido, no bojo deste processo que se arroga a fixar o impossível, ou seja, os conteúdos da formação de professores aos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na Educação Básica e às identidades a serem formadas. (Costa; Da Cunha, 2021, pp. 1251-1252).

Os pesquisadores associam este movimento ao da “falta de algo”, como se estivesse faltando algum conhecimento para que o aluno ou o professor atingisse determinado grau. Este ponto também retoma, a discussão feita aqui anteriormente acerca da fixação de identidades do que vem a ser professor e que há uma padronização para um modelo específico de docência. Ademais, acrescenta-se aqui o apagamento da diferença, daquilo que difere. Adentrando no dever ser, Costa e Da Cunha problematizam os diversos direitos amparados em Laclau ao afirmarem que “Para Laclau (2004), na relação entre normatividade e direito, estão em foco o dever ser, como afirmação cara à expectativa do normativo” (Costa; Da Cunha, 2021, p. 1254). Aqui, há a busca pela falta de algo, a sensação do preenchimento. Os autores mobilizam essa noção para exemplificar que a BNC-Formação é o que falta para garantir qualidade à educação. Enquanto dispositivo de justiça social, os autores se amparam em Derrida para discutir os aparatos legais, do campo da lei e da justiça. Entende-se que há uma impossibilidade de que tal justiça seja feita ou alcançada. É uma decisão impraticada, pois se dá no terreno do indecível: “A justiça, como lógica urgente e constante, não pode ser adquirida por qualquer cálculo” (Costa; Da Cunha, 2021, p. 1261).

No último texto, Oliveira e Dias (2022) vão participar da conversa com o artigo “Redes políticas em prol de “fazer valer a BNCC, na prática”: a educação pública é de quem?”, onde discorrem sobre o processo atual da BNCC, onde ela está sendo posta em marcha, depois de todos os dispositivos legais suplementares que a fundamentam e a normatizam. O primeiro movimento das autoras é elencar os atores que protagonizaram a formulação das recentes políticas curriculares, para isso, as professoras se baseiam na leitura de Ball. Foram identificados, em primeiro lugar o

ProBNCC (plataforma para acompanhamento de implementação da BNCC) e suas articulações com o Todos Pela Educação, com a proposta “Educação Já!”. As professoras problematizam e questionam a influência do setor privado e as parcerias público-privadas nesse processo. As mídias digitais também se destacam como meio de “implementação”, pois grande parte desse curso se dá através de plataformas, onde são divulgados guias e materiais voltados à consumação da BNCC. Na seção onde expressam com mais aprofundamento esse argumento, as autoras salientam a atuação do Instituto Casagrande e do Instituto Reúna, com ofertas especiais voltadas à gestão educacional. Para concluir, as autoras dissertam sobre esse processo de aplicação da Base nos municípios de Mossoró/RN e Rio de Janeiro/RJ, onde, através de um questionário, retornaram que:

De acordo com as respondentes, de maneira geral, também, foram abordadas questões em torno da formação docente e da considerada falta de participação de “quem está no chão da escola”, da formatação e do engessamento do currículo escolar. Elas destacam que as discussões apontaram para a ideia de currículo aberto, ressaltando que a BNCC é base, orientadora e basilar, mas que o professor deve considerar o currículo que emerge do interior das experiências da prática. Que a BNCC não fique engessada, com objetivos prescritos, como receitas prontas. (Oliveira; Dias, 2022, p. 15).

Dessarte, é ressaltada a falta de diálogo com os profissionais da educação básica. Além disso, “destacamos a participação de grupos privados como a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal no processo de formação docente em um dos espaços de atuação de uma das respondentes”. (Oliveira; Dias, 2022, p. 21).

Considerando a fragilidade e potencial cambial da política e o aspecto precário e contingente que ela assume na busca por uma hegemonia temporária (Mouffe, 2015; 2019), as pesquisas interpretadas ao longo desse segmento do texto convidam a pensar que há sempre possibilidades de subverter à norma através de um amplo debate. Nota-se que esses são modos de produção da luta política, pontos de articulação que apontam a incapacidade de a regulação ser totalizante e absoluta. É notório que a BNC-Formação vem moldando novas significações ao currículo, portanto, se faz necessário, também, compreender e interpretar os discursos políticos que vêm sendo proferidos no campo do currículo. E, ainda, a necessidade de saber negociar com tais discursos, afinal, apesar do apreço legal, nem sempre há um apreço legítimo.

Entende-se o currículo e a própria política curricular como sendo discursos que possuem a potência de subverter a norma. Mesmo que o que seja vigente em termos legais seja uma política normativa e prescritiva, compreende-se que nenhuma regulação é absoluta e sempre há meios de escape. “Não importa o quanto sistemas de significação que chamamos de iluminismo ou de princípios de mercados sejam poderosos instrumentos reguladores, a diferença sempre irrompe” (Lopes; Macedo, 2011, p. 214).

Considera-se meios de escape os artigos que são produzidos por professores nos dossiês da ABdC ao questionarem o modo que tais políticas são formuladas e implementadas. Na vertente teórica que se busca amparo, o ato de questionar se faz imprescindível para desestabilizar noções discursivas hegemônicas e homogêneas. A própria luta do ato de significar e produzir sentidos deve ser pautada em questionamentos apropriados para o rompimento com articulações universalistas e totalizadoras. Logo, entende-se que a academia cumpre seu papel não apenas teórico, como também na defesa de políticas curriculares para a formação docente que conversem com a educação básica, com o ensino superior, assumindo sentidos contrários à agenda neoliberal e à padronização experienciada no campo do currículo, pela valorização da diferença e pela capacidade de negociar o diferir.

3 **NORMATIVIDADE, MOVIMENTO PELA BASE, POLÍTICAS DE CURRÍCULO... BASES EM MARCHA**

Concomitantemente à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), foi estabelecida a necessidade de elaborar uma segunda Base destinada a formar professores capazes de lecionar de acordo com as orientações previstas na BNCC. Essa segunda Base, denominada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial ou BNC-F), é referida no texto como o último processo implementado para a “concretização” da BNCC. Nesse contexto, ainda que não seja oficialmente classificada como uma “fase final”, é formalmente reconhecida como uma medida de implementação, conforme indicado no Capítulo 1 do referido texto:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (Brasil, 2019, pp. 1-2).

Na concepção aqui explicitada, concebe-se a BNC-Formação Inicial como uma política normativa e prescritiva que tende à centralidade curricular (por via da BNCC) quanto à regulação da atividade docente (por meio de suas competências dirigidas aos futuros professores formados por esta Base). A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial) é um documento de orientação curricular direcionado às Instituições de Ensino Superior e à docência, pois traz consigo referências que dialogam tanto com a formação dos

professores quanto com a prática profissional. É cabível apontar, ainda, que houve uma versão preliminar da Base da Formação que englobava também a formação continuada, a Base Nacional Comum de Professores da Educação Básica (BNCFPEB). Entretanto, a versão final conta com orientações voltadas à formação inicial. Contudo, também serão explorados alguns pontos dessa versão preliminar. A versão finalizada da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) foi promulgada em outubro de 2020 pelo CNE e também será passível de estudo.

3.1 Leituras e sentidos observados nas recentes políticas curriculares para a formação de professores: a Educação é a Base

Antes de abordar o texto que se consolidou como hegemônico, considera-se essencial apresentar os conceitos fundamentais que sustentaram os elementos discursivos formadores das diversas Bases. Diante disso, optou-se por iniciar esta seção com a apresentação da versão preliminar da Base Nacional Comum de Professores da Educação Básica (BNCFPEB), destacando os discursos que fundamentaram o texto político, bem como a questão da formação continuada, excluída da redação final do documento e constituída como uma Base à parte. Um contraponto à decisão de separar as Bases de formação inicial e continuada encontra-se na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do CNE/CP (Brasil, 2015), que preconizava a articulação entre formação inicial e continuada, graduação e pós-graduação, evidenciando processos de concepção distintos entre as Diretrizes de 2015 e aquelas formuladas no período pós-BNCC:

[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (Brasil, 2015, p. 3).

Compreende-se que as políticas voltadas à docência, após a revogação das Diretrizes de 2015, têm como objetivo reformular integralmente a política curricular nacional. Essa reformulação abrange a educação básica, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação inicial de professores, por meio da Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-Formação Inicial), e, mais

recentemente, a formação continuada, por meio da Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada).

Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFPEB)

Divulgada como versão preliminar e modelo a ser seguido pelas futuras Bases para a formação de professores, a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFPEB) foi apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao final de 2018. A introdução do documento baseia-se em evidências científicas provenientes de estudos e avaliações internacionais, como o levantamento "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers", da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005). Esse relatório apresenta uma constatação de que o desempenho escolar dos alunos está diretamente relacionado à qualidade dos professores.

O termo "evidências científicas" emerge como um elemento amplamente utilizado na formulação de novas políticas educacionais. Nesse contexto, o uso da neurociência e a compreensão de uma ciência de base cartesiana tornaram-se recorrentes na construção do significado atribuído ao conceito, especialmente por governos e instituições apartidárias, como o movimento Todos pela Educação. O documento também cita McKinsey & Company (2008, apud Brasil, 2018d), que, em um estudo sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), reforça a afirmação de que o sucesso dos alunos depende diretamente da qualidade dos professores. Desse modo, identifica-se que o discurso político presente no texto atribui grande ênfase à responsabilização docente pelos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações de larga escala, configurando esse aspecto como um dos focos centrais do documento.

Outro ponto de destaque no texto político é o intercâmbio de experiências curriculares internacionais, tema que recebe uma seção específica no Capítulo 1, intitulada "Referenciais Docentes Internacionais". Nessa seção, observa-se a abordagem de elementos ainda pouco difundidos no Brasil, como certificações e avaliações relacionadas à carreira docente, tanto no que se refere ao ingresso quanto à progressão profissional:

[...] No caso da formação inicial, eles [professores e gestores da educação] podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Eles também podem estar articulados a mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso à carreira. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada e estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais. (Brasil, 2018d, pp. 21-22).

Visto isto, os seguintes países aparecem logo em seguida citados como exemplos de países que adotaram estes modelos de avaliações e certificações, são eles: Inglaterra, Alemanha, Canadá, Escócia e EUA. Não há pretensão de aprofundamento neste tópico, contudo, consideramos válido ressaltar que tais testes, como o americano *edTPA (Educative Teacher Performance Assessment)*, tem sido alvo de críticas e controvérsias nos Estados Unidos (Chiu, 2014; Cronenberg *et al.*, 2016; Dover; Schultz, 2016; Bergstrand Othman *et al.*, 2017). Noutro momento, Freitas (2003) discorreu sobre temática semelhante, já que estes

[...] processos de certificação – por desempenho e por competência – foram implantados em outros países quando, pela redução do papel do Estado no financiamento da educação pública, tornou-se inviável a justa remuneração, pelo salário, do trabalho de todos os professores (Morduchowicz, 2002), e vieram acompanhados, nesses países (em especial Chile, Canadá, Austrália), de outras medidas no campo da organização curricular e acadêmica dos processos de formação de professores. Experiências nos EUA, no Canadá, entre outras, mostram que a preocupação com a avaliação de desempenho docente acompanha políticas de financiamento e subvenção a estabelecimentos privados, e maior controle da comunidade sobre a escola, tal como no Chile (Mizala; Romaguera, 1999 *apud* Freitas, 2003, p. 1109).

Conforme estudado por Dias (2021), a avaliação de desempenho docente atua como um dispositivo de regulação, relacionando o desempenho do professor com o desempenho do aluno. A autora menciona como exemplo o modelo de valor agregado, identificado em documentos da Organização dos Estados Ibero-americanos:

Nesse modelo, a partir dos resultados dos testes de avaliação aplicados aos alunos, são estabelecidas comparações da atuação dos respectivos professores, também em larga escala. Tal vinculação, que esteve presente como tendência em modelos curriculares para a formação de professores por competências, nos anos 1960, em experiências estadunidenses, volta a se intensificar, na atualidade, nos textos políticos que intentam influenciar e produzir sentidos sobre a docência às propostas curriculares de diferentes países e regiões no mundo. (Dias, 2021, p. 2).

O documento indica, ao final, um quadro com as matrizes de competências gerais e específicas que todo docente deve desenvolver ao longo de sua carreira.

Seus pilares são, respectivamente: o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional. Os três são indissolúveis à docência. Nenhum é mais importante que o outro.

De mais a mais, de forma mais específica, mais competências são declaradas dentro de cada competência geral: No conhecimento profissional: “dominar os conteúdos e saber como ensiná-los”; “demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem”; “reconhecer os contextos”; e “conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”. Na prática profissional: “planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens”; “criar e saber gerir ambientes de aprendizagem”; “avaliar a aprendizagem e o ensino”; e “conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades”. Por fim, no engajamento profissional são elencados os atos de: “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional”; estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”; “participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos”; e, finalmente, “engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade”.

Além destas doze competências já enumeradas, há mais competências específicas dentro de cada uma dessas doze citadas no parágrafo anterior. Ao todo, no decorrer de sua carreira, o docente deve ter desenvolvido cerca de cinquenta e três competências, todas pontualmente avaliadas ao longo da carreira. Ao final do documento, há uma lista com os limites da política educacional, bem como indicações de políticas suplementares que aspiram à uma implementação bem-sucedida da Base em questão. Um aspecto importante sobre isso é que há um grande número de limitações, mas, ao mesmo tempo, soluções indicadas para todas elas.

No que toca à formação continuada, é afirmado no texto da BNCFPEB que:

A formação continuada de professores é parte importante das políticas voltadas para o fortalecimento e profissionalização dos que trabalham na educação escolar, entre as quais: o ingresso e o tipo de iniciação na função; os sistemas de avaliação e seu uso como elemento de melhoria do desempenho docente; a estrutura da carreira e os critérios de progressão funcional (Brasil, 2018d, p. 36).

Consequentemente, foi buscado um meio que se pudesse contemplar todas estas etapas para que seja trabalhada a formação continuada. Como cabimentos

dessa formação, o documento evidencia: o estágio probatório; o plano de carreira; e a avaliação ao longo da carreira. Assim, “a formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira do docente” (Brasil, 2018d, p. 37). Ao longo de sua carreira, “o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho” (Brasil, 2018d, p. 37). Para a execução destes projetos, é prevista a articulação entre União, Estados e Municípios.

De antemão, o estágio probatório do recém professor em seu novo emprego deverá ter um “mentor” que lhe oriente em sua nova escola. Aqui, há uma sugestão de cooperação entre o novato e o mentor: ambos serão avaliados. O mentor pode vir a receber uma gratificação por sua mentoria, se assim bem avaliado for pela gestão da unidade escolar (e se a mesma aprovar tal gratificação). Não há uma indicação de quanto tempo durará este estágio probatório, logo, em relação a isso, algo chamou atenção: “para o docente novato sair do estágio probatório, deverá comprovar o desenvolvimento de competências previstas na matriz...” (Brasil, 2018d, p. 38). Julgo interessante aqui mostrar esta ausência de demarcação de tempo num momento onde pela Carta Magna é estabelecido a duração de três anos, contudo, ao focalizar a proposta da BNCFPEB, um professor apenas será considerado “apto” se for capaz de mostrar tais competências? Quais competências? E se não for apto, será demitido após esses três anos previstos na Constituição Federal de 1988? São questões que o texto não responde.

Como já visto outrora, a seção “II. VI – Plano de carreira e avaliação” é apresentada de forma conjunta, não surpreendendo o leitor vide o discurso que o texto busca hegemonizar. E é ela que iremos abordar agora. Quanto ao plano de carreira, o mesmo deve ser mantido sob regulação dos estados e municípios¹³, todavia, se baseando no quadro de competências¹⁴. Este quadro, que fora falado nos parágrafos anteriores, é o norteador do plano de carreira. Complementando a fidelidade ao quadro, são sugeridos quatro níveis de proficiência:

1) inicial (para o formado na graduação, para o ENADE¹⁵ e para o ingresso); 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar

¹³ O que não difere do modelo atual. Hoje cada rede estadual e municipal possui seu próprio plano de carreira.

¹⁴ Aqui já entra a novidade.

¹⁵ Ao ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes também pode ser atribuído o sentido de certificação do curso de graduação devido a avaliação do desempenho dos alunos formados.

novas competências e habilidades); 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas); e 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos (Brasil, 2018d, p. 39).

Dessarte, o avanço entre um nível e outro se dará com as avaliações de desempenho docente. O quanto “melhor” for o trabalho do professor, maior será o nível deste docente. Apesar de um foco exacerbado na avaliação, o documento não dá mais detalhes técnicos sobre como serão essas avaliações.

No final, é destacada a dificuldade de se articular políticas educacionais de formação inicial e continuada no Brasil por conta da inexistência de uma coordenação nacional que dificulta o regime de colaboração entre as esferas do governo, o que, segundo o documento “resulta na desconexão entre a formação inicial regulada pela esfera federal e as necessidades dos sistemas de ensino, cujos mantenedores e gestores são os estados e municípios” (Brasil, 2018d, p. 39). É considerado “estruturante ter uma coordenação nacional para estabelecer calibradores de qualidade” (Brasil, 2018d, p. 40). Tal afirmação se manifesta como um antagonismo às Diretrizes de 2015, que apostam justamente na colaboração entre os entes federativos e a União para articular a formação inicial e continuada, evitando uma dissociação entre as duas:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (Brasil, 2015, p. 4).

Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial)

O texto definitivo foi aprovado em 2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estruturado em nove capítulos, além de um anexo que compreende a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica abrangem toda a formação inicial do professorado, incluindo os cursos de segunda licenciatura e os de formação pedagógica para graduados. A Base estabelece competências gerais e específicas

que orientam tanto a formação quanto a prática profissional docente. Embora a análise abarque a totalidade da BNC-Formação Inicial, o foco recairá sobre capítulos específicos, a saber: Capítulo I – Do objeto (já apresentado); Capítulo III – Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente; Capítulo VIII – Do processo avaliativo interno e externo; e o Anexo – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial). A escolha desses capítulos está relacionada ao enfoque em políticas curriculares que permeiam esta dissertação, bem como ao recorte previamente delimitado para viabilizar uma análise mais aprofundada da Resolução.

No primeiro capítulo, são apresentados os pilares norteadores da BNC-Formação Inicial, estruturados em três dimensões gerais: (I) conhecimento profissional, (II) prática profissional e (III) engajamento profissional, cada uma delas desdobrada em três a quatro competências específicas. Essas dimensões, conforme indicado no documento, operam de "modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente" (Brasil, 2019, p. 2). Embora as dez competências gerais também sejam mencionadas no Capítulo I, sua descrição completa encontra-se exclusivamente no Anexo.

No Capítulo III, destaca-se uma preocupação relacionada ao caráter centralizador das propostas apresentadas. O Artigo 7º das Diretrizes remete à necessidade de que a organização curricular dos cursos esteja "em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC" (Brasil, 2019, p. 4). Essa centralidade curricular, já identificada como característica marcante da BNCC (Lopes, 2018b), demanda atenção especial, pois:

[...] esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina. (Lopes, 2018b, p. 25).

Chegando no tangente à regulação da docência, o Art. 24 do oitavo capítulo defende que "as IES deverão organizar um processo de avaliação dos **egressos** (grifo autoral) de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens" (Brasil, 2019, p. 11). Nessa lógica, deduz-se que há uma necessidade de avaliação da docência (conceituada aqui como trabalho docente) numa perspectiva de controle

da atividade laboral do professorado, uma vez que o mesmo professorado já terá sido treinado para reproduzir suas aulas de acordo com a BNCC. O que retoma proposta formulada em Portaria Nº 1403, de 09 de junho de 2003 (Brasil, 2003), revogada, que visou algo similar ao tentar fixar os sentidos de um sistema nacional de certificação e formação continuada de professores, materializando-se “o controle da formação e do exercício profissional” (Dias; Lopes, 2003, p. 1171) que compreendia avaliar

[...] por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior. (Brasil, 2003, p. 1).

A versão definitiva da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial) foi apresentada como anexo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e estruturada em tabelas que ocupam cinco páginas do documento. Nessas tabelas, estão descritas as dimensões e competências mencionadas no estudo, incluindo dez competências gerais que representam os atributos essenciais a serem exercidos pelos docentes. Embora não seja viável reproduzir integralmente essas competências devido à extensão, o documento político está devidamente referenciado para consulta. Entre os atributos destacados estão a apropriação de tecnologias, a resolução de problemas, o autoconhecimento e a proatividade.

As dimensões gerais, já mencionadas, dividem-se em: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada dimensão está subdividida em quatro competências específicas, totalizando doze competências. Ao todo, o documento identifica sessenta e duas habilidades a serem desenvolvidas pelos professores da educação básica. A distribuição dessas habilidades é detalhada nos parágrafos subsequentes.

Na primeira dimensão, "conhecimento profissional", as competências específicas são: 1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los (sete habilidades); 2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como aprendem (seis habilidades); 3 Reconhecer os contextos (quatro habilidades); 4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (quatro habilidades).

Na segunda dimensão, "prática profissional", estão as seguintes competências: 1 Planejar ações de ensino que resultem em aprendizagens efetivas (sete

habilidades); 2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem (três habilidades); 3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino (seis habilidades); 4 Conduzir práticas pedagógicas relacionadas aos objetos do conhecimento, competências e habilidades (seis habilidades).

Por fim, na terceira dimensão, "engajamento profissional", são identificadas: 1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional (cinco habilidades); 2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e aplicar o princípio de que todos são capazes de aprender (cinco habilidades); 3 Participar do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos (quatro habilidades); 4 Engajar-se profissionalmente com famílias e comunidades (cinco habilidades).

Entre as sessenta e duas habilidades, sete fazem menção direta à BNCC, enquanto onze mencionam o uso de tecnologias, além de outras que abordam competências socioemocionais, resolução de problemas e combinações entre as funções de orientador educacional e professor regente, conforme explicitado na última competência da terceira dimensão.

Com base nos estudos de Lopes e Macedo (2011) e nas perspectivas pós-críticas que fundamentam esta análise, identificou-se que as competências apresentadas na BNC-Formação Inicial endossam um caráter prescritivo, instrumental e comportamental do currículo docente. O caráter prescritivo refere-se às normas e orientações que estabelecem padrões de conduta ou desempenho. Já o caráter instrumental está relacionado ao uso de ferramentas e técnicas para realizar práticas pedagógicas de forma eficiente. Por fim, o caráter comportamental refere-se ao desenvolvimento de atitudes, valores e disposições éticas que moldam o comportamento do professor em relação aos estudantes, colegas e sociedade.

Um exemplo de competência prescritiva é a dimensão "Engajamento Profissional", competência específica 3.2: "Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender" (Brasil, 2019, p. 14). Apesar de parecer inclusiva, essa competência desconsidera desigualdades socioeconômicas e culturais, além das condições estruturais das escolas, individualizando a responsabilidade docente e ignorando os contextos adversos que interferem na aprendizagem.

A competência geral 5, por sua vez, exemplifica o caráter instrumental ao preceituar o uso "crítico" e "reflexivo" de tecnologias. Contudo, essa abordagem tende a instrumentalizar a prática pedagógica, sugerindo que o domínio técnico é suficiente para solucionar problemas educacionais complexos. Tal perspectiva despolitiza o uso das tecnologias, desconsiderando desigualdades de acesso e questões relacionadas ao controle corporativo sobre dados educacionais, assumindo erroneamente que o domínio técnico basta para uma prática pedagógica eficaz:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (Brasil, 2019, p. 13).

Ao final, constata-se que as competências e habilidades previstas enfatizam, de forma excessiva, a dimensão “prática” do currículo. Esse enfoque, ao privilegiar uma operacionalização técnica e a normatização das ações docentes, corre o risco de reduzir o currículo a um conjunto de prescrições que padronizam a experiência educacional, desconsiderando a multiplicidade de sujeitos e contextos que permeiam a escola. Conforme discutido por Lopes e Macedo (2011), o currículo configura-se como uma arena de disputa discursiva. Nesse sentido, ao centralizar a prática como elemento primordial, negligencia-se o reconhecimento de que o currículo não é um instrumento neutro, mas um espaço de construção e circulação de poder, significados e processos de identificação. Além disso, essa ênfase na prática contribui para a despolitização do currículo ao impor ao professor um papel predominantemente técnico, como executor de normas previamente estabelecidas. Tal perspectiva ignora a potencialidade do docente como sujeito ativo, capaz de ressignificar e subverter o saber curricular, promovendo práticas autorais e fluídas.

Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)

Aprovada em julho de 2020 e promulgada no final de outubro de 2020, em plena pandemia pela Covid-19 e de forma silenciosa, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020, p. 1) “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação Continuada)”. Nesse sentido, a BNCC passa a marcar território no trabalho do professor, através das suas orientações ao currículo; e em toda a formação docente, através das Bases complementares de formação inicial. Desse modo, estima-se que os professores possam ser responsabilizados pelo sucesso da BNCC, afinal, toda a docência está regulada por ela.

O texto político de quinze páginas é dividido em cinco capítulos (que compõem as DCNs da formação continuada), acrescido do anexo (que define a BNC-Formação continuada). Muitos elementos são compartilhados com as análises vistas acima, considerando que as Bases de Formação são “irmãs”. A exemplo: as competências esperadas são as mesmas: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (Brasil, 2020, p. 2), considerando que estão são as competências profissionais são necessárias “para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas” (Brasil, 2020, p. 2). Há de se problematizar que as competências são as mesmas considerando que o documento que norteia a BNC-Formação (no caso, a BNCFPEB) desarticula formação inicial e formação continuada, como já fora mencionado, sendo assim, por que as competências são as mesmas? Não há razão apontada para isso no documento da BNC-Formação Continuada.

Em seu artigo 6º, as DCNs-Formação Continuada em questão destacam 9 princípios norteadores da formação continuada, esses perpassam o “reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa” (Brasil, 2020, p. 4); o desenvolvimento permanente de competências e habilidades ligados à saberes da língua portuguesa, matemática e das ciências da educação; atualização acerca dos saberes metodológicos de ensino, buscando aprender novas formas de aprender a aprender, vide Relatório Delors de 2001, e tornar o processo ensino-aprendizado mais eficaz; e o “desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos (...)” (Brasil, 2020, p. 4). Além disso, no

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre

pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (Brasil, 2020, p. 5).

Ao quarto capítulo do texto normativo, o CNE flexibiliza ainda mais as possibilidades de formação continuada através de “cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar” (Brasil, 2020, p. 6). Incluem cursos de atualização com duração a partir de 40 horas; cursos e programas de extensão, sem carga horária definida; cursos de aperfeiçoamento com carga horária a partir de 180 horas; “cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE”; e, para finalizar o capítulo, “cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)”. (Brasil, 2020, p. 6).

Concluindo as Diretrizes, o Conselho menciona a formação como um processo a ser feito ao longo da vida, acordando com o artigo 61 da LDB e estipula o prazo de até dois anos a partir da publicação da resolução para a implementação das diretrizes e da base de formação continuada.

Principiando a análise do anexo, ou seja, a própria BNC-Formação Continuada, há uma surpresa (indefinidamente boa ou ruim) quanto às competências estipuladas: são exatamente as mesmas observadas na base-irmã mais velha: dez competências gerais que todos os docentes devem desenvolver / possuir, independente da etapa de formação.

Quanto as competências específicas, podemos observar mudanças parciais. Basicamente, a maioria das competências notadas na Base da Formação Inicial também se fazem presentes na Base da Formação Continuada. Aqui, são vinte competências específicas contra doze da BNC-Formação Inicial. As vinte estão ordenadas em cinco diferentes áreas: “Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular”; “Área Didática-Pedagógica”; “Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos”; “Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural”; e “Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais” (Brasil, 2020, p. 9) e cada uma destas áreas contém 4 competências “sub-específicas” a serem

desenvolvidas e trabalhadas. Por fim, contabilizamos **noventa** competências a serem desenvolvidas dentro deste grupo de “sub-específicas”. No total, somando todas as competências apresentadas no texto, mapeamos **cento e vinte e quatro** competências. A grande maioria é, de fato, compartilhada com a base-irmã mais velha.

3.2 Apostas de suporte no trânsito das Bases: os investimentos do Movimento Pela Base na formação inicial e continuada

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, o Movimento pela Base (MPB) “é uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento Pela Base, 2024, p. 1). O MPB atua como um *think tank* aliado ao governo federal e governos estaduais e municipais, especialmente através do Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação e da Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Consed e Undime foram atores principais na etapa de desenvolvimento da BNCC. O MPB ainda busca “promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros” (website institucional do Movimento pela Base). Como dito anteriormente, Avelar e Ball (2017, p. 5) analisam o Movimento pela Base:

MPB é constituído por pessoas e instituições. Os “apoios institucionais” do Movimento incluem 12 organizações privadas de diferentes tipos, incluindo organizações de nova filantropia (família e corporação), instituições de pesquisa e associações civis de funcionários da educação. O Movimento é fundado pela Fundação Lemann, Instituto Natura e o Banco Itaú e, apesar de fazer parte do grupo fundador, a Fundação Lemann é a “secretaria executiva” com a tarefa de cuidar das decisões tomadas pelos membros¹⁶. (tradução autoral).

Os autores ainda informam que “enquanto o MPB é totalmente fundado e mantido por organizações privadas, seus membros incluem representantes de todos

¹⁶ Original: MNLS is constituted of both people and institutions. The “institutional supporters” of the mobilization include 12 private organisations of different kinds, including new philanthropy organisations (family and corporate), research institutions and education civil servants associations. MNLS is funded by Lemann Foundation, Natura Institute and the bank Itaú BBA and, besides being part of the funding group, Lemann Foundation is the “executive secretariat” with the task of carrying out the decisions taken by the members.

os níveis do governo (federal, estadual e municipal)¹⁷” (Avelar; Ball, 2017, p. 5), ou seja, no setor público.

Atualmente, o Movimento Pela Base (MPB) concentra seus esforços no complexo processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mantendo uma estreita colaboração com o setor público, especialmente com as secretarias municipais e estaduais de educação. Posicionando-se como uma organização experiente e atenta às demandas do sistema educacional, o MPB desenvolve materiais e oferece cursos de formação continuada para professores, com o objetivo de assegurar que a BNCC seja amplamente adotada em todo o território nacional.

Além disso, o Movimento dispõe de um observatório especializado, cuja função é monitorar e interpretar os desdobramentos dessa implementação em cada estado brasileiro. Esse observatório abrange os 27 currículos estaduais, a formação docente – que agora deve alinhar-se às diretrizes nacionais vinculadas à BNCC – e os materiais didáticos e avaliações. Enquanto os três primeiros elementos são ajustados para refletir as orientações da Base, as avaliações precisam estar em consonância com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

No emaranhado de práticas discursivas que compõem a implementação da BNCC, o MPB emerge como um ator significativo. Sua plataforma digital reúne mais de 200 materiais e ferramentas que, além de oferecer suporte técnico, participam ativamente da construção de subjetividades educacionais. Organizados em categorias que consideram conteúdo, público-alvo e formato, esses materiais não são neutros. Eles atuam como dispositivos de poder, moldando práticas e redefinindo as funções de gestores e professores, como os novos secretários municipais de educação empossados em 2021.

No contexto da pandemia de Covid-19, a criação de novos materiais para orientar a aplicação da BNCC durante a crise sanitária ultrapassa a esfera de uma resposta técnica. Tal iniciativa inscreve novas formas de governamentalidade (Ball, 2014), nas quais pais, alunos, professores e gestores são convocados a adotar

¹⁷ Trecho traduzido do original: while the MNLS is fully funded and maintained by private organisations, its membership includes representatives from every level of government (federal, state, municipal).

práticas específicas, tornando-se sujeitos de uma nova ordem educacional. Assim, o MPB, ao disponibilizar “ferramentas”, reforça regimes de verdade que configuram o que se considera adequado ou possível na educação em tempos de crise.

Outro mecanismo central na disseminação da BNCC são os cursos virtuais de formação continuada, oferecidos por instituições parceiras do MPB. Esses cursos não apenas atualizam os professores sobre os novos conceitos das diretrizes curriculares, mas também operam como vetores de um novo regime de verdade, influenciando o que significa “fazer” currículo e docência na atualidade. Nesse cenário, destaca-se a presença do setor privado, com fundações como Nova Escola, Itaú Social e EducaBrasil desempenhando papéis centrais na consolidação de saberes. A formação docente, portanto, torna-se um campo de forças no qual o setor privado não apenas influencia, mas efetivamente inscreve suas lógicas e interesses nas práticas pedagógicas.

A ampla rede transnacional de influência também utiliza eventos e seminários para impactar a formação docente. Esses eventos, que podemos denominar de natureza sociopolítica-acadêmica, possuem caráter político, ao envolver gestores públicos e enfatizar o interesse pelo “público”; acadêmico, por basearem-se em evidências científicas para a formulação de políticas e práticas; e social, por almejarem impacto direto no futuro da sociedade brasileira.

De acordo com Avelar *et al.* (2018), eventos desse tipo são essenciais para a disseminação de discursos neoliberais que promovem reformas e políticas educacionais alinhadas a essa vertente econômica. Esses encontros não apenas apresentam soluções para os problemas educacionais, mas também promovem a formação e ampliação de redes de influência política, tanto locais quanto globais. Contudo, os autores destacam que parte dessas reuniões é de caráter privado, dificultando o acesso de pesquisadores ao seu conteúdo. Ainda assim, esses eventos compartilham características comuns, como a colaboração entre setor privado, nova filantropia e setor público; a presença de dirigentes de organizações privadas e gestores públicos como participantes; e o papel central de organizações sociais e privadas na organização dos encontros. Nesse contexto, o MPB figura como exemplo relevante dessas dinâmicas.

No *website* do Observatório Movimento pela Base¹⁸ destacam-se as inúmeras investidas da organização no tangente à implementação¹⁹ da BNCC, divididas por seções e organizadas diversas abas. Embora o foco seja nas Bases para a formação de professores, é importante ressaltar que essas diretrizes representam uma etapa do processo mais amplo de implementação da BNCC. Por essa razão, o termo BNCC surge com frequência ao longo desta discussão, evidenciando sua centralidade como referencial normativo e estruturante para a formação docente e para a organização do sistema educacional como um todo.

Figura 2 – Seções do *website* do Observatório Movimento pela Base



Fonte: Observatório Movimento pela Base

A partir da exploração dos conteúdos do Observatório, foram selecionadas três seções para compor esse trabalho: Políticas Nacionais, Materiais e Análises e Práticas. Dentro dessas seções, procuramos sempre pelo significativo “formação de professores”. Antes, cabe salientar que na página inicial há um infográfico sobre “Coerência educacional”, essa coerência é definida pela necessidade de os currículos alinhados à BNCC e ao Novo Ensino Médio serem “o ponto de partida para a organização de outras políticas, como materiais didáticos, avaliações e formações de professores” (Observatório Movimento pela Base, 2024, n.p). No infográfico, a formação de professores é conceituada como:

Política permanente para formação continuada dos profissionais da educação, apoiando o estudo sobre o currículo alinhado à BNCC e ao Novo Ensino Médio, e as formas de colocá-lo em prática. As secretarias de educação oferecem encontros para os educadores de toda a rede e cada escola atende a necessidades específicas de suas equipes. (Observatório Movimento Pela Base, 2024, n.p).

Na aba “Políticas Nacionais” há um recurso visual similar a um semáforo, com círculos coloridos em verde, amarelo e vermelho. O sinal verde denota “em andamento, alinhado com o BNCC”. O amarelo, “em andamento, com pontos de atenção”. Já o vermelho indica “iniciativas que precisam de ações urgentes”. Nesta seção, há duas subseções: o panorama geral, que apresenta indicadores de políticas

¹⁸ [Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio \(movimentopelabase.org.br\)](http://observatorio.movimentopelabase.org.br).

¹⁹ Assume-se aqui o significado “implementação” pois é exatamente como aparece nos canais de comunicação do MPB.

nacionais sobre diretrizes, programas e apoios, formação de professores, materiais didáticos, avaliações e articulação nacional; e a subseção “análises e práticas”, que funciona como um veículo editorial contendo opiniões e matérias jornalísticas (feitas pelo MPB) sobre doze temas, totalizando noventa e cinco comunicações.

No panorama geral²⁰, falar-se sobre o indicador “formação de professores”. Neste indicador, existem quatro sinais e nenhum deles está verde²¹. O sinal número 1, que está vermelho, é sobre uma Política Nacional de Formação de Professores. Ele está vermelho porque, de acordo com o Observatório,

Não há, atualmente, Política Nacional de Formação de Professores que efetivamente apoie formação alinhada à BNCC, em escala - para além de 30 cursos autoinstrucionais disponibilizados por meio do AVAMEC. É importante que o MEC apoie e induza a incorporação da BNCC nos currículos de formação inicial de professores - por exemplo fomentando que a formação inicial e continuada viabilizem o ensino e aprendizagem na lógica das competências e do desenvolvimento integral, com um olhar para a progressão das aprendizagens e a integração curricular. É importante, ainda, que haja apoio técnico e financeiro do MEC para que haja políticas de formação continuada de educadores em todos os estados do país. (Observatório Movimento Pela Base, 2024, n.p).

Os sinais 2 (DCN de Formação Inicial de Professores) e 3 (DCN de Formação Continuada de Professores) estão amarelos devido à revogação das Bases analisadas na seção 3.1²². Acerca da Formação Inicial, é informado que o Conselho Nacional de Educação (CNE) encerrou em 1º de março de 2024, uma Consulta Pública sobre proposta para nova resolução para regulamentar a formação inicial de professores. O Parecer CNE/CP nº 4/2024, foi aprovado em 12 de março de 2024, revogando a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e anteriores. Contudo, algo preocupa o MPB em relação ao Parecer CNE/CP nº 4/2024: “(...) a Proposta de Resolução traz enfoque frágil na Base Nacional Comum Curricular. Há apenas uma menção nominal à BNCC (...)” (Observatório Movimento pela Base, 2024, n.p). No que concerne a Formação Continuada, é frisada, positivamente, a BNC-Formação Continuada de 2020, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), e a parceria entre Consed, Undime e a Fundação Carlos Chagas, que lançaram o documento “BNC-Formação Continuada na Prática: Implementando

²⁰ É informado que os últimos dados são de julho de 2023.

²¹ Os sinais mudam de cor de acordo com “avanços” ou “retrocessos” nas políticas.

²² Falaremos sobre isso na próxima seção, 3.3.

processos formativos a partir de referenciais profissionais”, direcionados aos estados e municípios. Como ponto de atenção, há uma observação sobre o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, cujos editais contemplaram apenas a formação inicial.

O quarto e último sinal, amarelo, versa sobre o Programa de Fomento e Indução de Formação Inicial e Continuada, lançado em 2021 pelo Ministério da Educação (MEC). Um dos objetivos do programa é promover a adequação de cursos de Pedagogia e Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de Educação Básica e à BNC-Formação Inicial. O programa ocorrerá em três etapas: a primeira etapa contemplará a formação inicial e as etapas seguintes contemplarão a formação continuada e a formação de diretores. Os editais para formação inicial foram publicados e, a partir de 2022, 12 universidades receberão recursos financeiros e terão um prazo de quatro anos para ter os primeiros profissionais formados segundo os parâmetros atualizados. A expectativa é que cerca de 2.880 docentes se formem entre 2022 e 2025, totalizando um repasse de R\$ 18 milhões às instituições de Ensino Superior participantes. O MPB conclui que o alcance do programa é “baixo”, não explicando ou emitindo avaliações ou opiniões sobre essa questão.

A próxima subseção, “análises e práticas”, possui cinco resultados encontrados para a busca “formação de professores”. Desses, quatro são análises e um é artigo publicado no jornal Folha de S. Paulo. O primeiro deles, escrito por Tereza Perez (diretora-presidente da Comunidade Educativa Cedac), Roberta Panico e Patrícia Diaz (Diretoras Pedagógicas da Comunidade Educativa Cedac) é intitulado “[Análise] Habilidades e competências do educador” e foi publicado em 06 de junho de 2021²³. O texto enfatiza a relevância de promover o desenvolvimento de competências e habilidades tanto nos alunos quanto nos professores e na equipe escolar, com foco especial no contexto da BNCC. Em diálogo com Paulo Freire, é ressaltada a interdependência entre ensino e aprendizagem, destacando que é impossível ensinar aquilo que não se conhece. Entende-se que, assim, professores e gestores precisam

²³ Disponível em: [\[Análise\] Habilidades e competências do educador | Observatório Movimento Pela Base](#).

primeiro aprimorar suas próprias competências para poder transmiti-las de maneira eficaz.

Na BNCC, competência é definida como a “mobilização de 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” (Perez *et al.*, 2021, n.p). As habilidades, por sua vez, são ações que os alunos aprendem a realizar, como identificar, descrever e classificar, sempre associadas a verbos de ação. No entanto, o texto alerta para o risco de reduzir a BNCC a uma mera sequência de habilidades desconectadas. Segundo as autoras, o verdadeiro propósito é incentivar que os alunos desenvolvam um pensamento autônomo e crítico, indo além da simples reprodução de conteúdos. O papel dos gestores escolares é crucial para fomentar o desenvolvimento dessas competências em toda a comunidade escolar, afirmando que “O exercício de pensar o desenvolvimento das competências a partir das condições reais ofertadas pela gestão deveria ser uma constante no processo educativo” (Perez *et al.*, 2021, n.p). O ambiente escolar, portanto, deve ser pensado como um espaço dinâmico onde todos os participantes, sejam eles alunos ou profissionais da educação, são continuamente desafiados e apoiados a desenvolver suas capacidades. Além disso, quanto a formação docente, o texto sublinha a importância da formação contínua dos professores, que não deve se limitar a reuniões formais ou cursos esporádicos. Essa capacitação deve incluir a vivência prática e o uso de novas tecnologias, assim como o desenvolvimento de competências como o trabalho em equipe e a habilidade de adaptar-se aos ritmos diversos de cada aluno. A ideia, na visão das autoras, é que o aprendizado dos professores seja constante e integrado ao cotidiano escolar, de modo que eles possam responder às complexidades e variabilidades do processo de ensino. Outra questão abordada pelas autoras é a diversidade e a igualdade no aprendizado. O texto salienta a necessidade de reconhecer as diferentes formas e tempos de aprendizagem dos alunos, em vez de tratá-los como um grupo homogêneo. A pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais essa diversidade, mostrando que a educação não é um processo linear e uniforme para todos. Ao contrário, o texto diz que o ensino deve ser adaptado para acolher as particularidades de cada estudante, garantindo que todos tenham seus direitos de aprendizagem respeitados. Em síntese, o texto defende uma abordagem

educativa mais ampla e sofisticada, que requer a formação constante dos educadores e a criação de um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral das competências estabelecidas pela BNCC. A educação, para ser “eficaz”, precisa ser pensada como um processo colaborativo e contínuo, em que o desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos profissionais é sempre aprimorado e ressignificado.

O segundo texto, “[Análise] Coerência para implementação da BNCC”²⁴ foi publicado em 14 de maio de 2021 e é assinado por Deborah Kaufmann, coordenadora de Monitoramento do Movimento pela Base. Essa análise constitui uma versão textual e expandida do infográfico sobre a coerência educacional presente na página inicial do site do Observatório Movimento pela Base. Nesse sentido, aborda temas como currículo, avaliação, materiais didáticos, políticas públicas e formação de professores, com foco específico na formação docente. A coordenadora ressalta no texto que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demanda um esforço sistêmico e integrado entre diferentes dimensões educacionais, incluindo a formação de professores. A autora enfatiza que, para garantir o sucesso da BNCC, é imprescindível que os docentes não apenas recebam uma formação introdutória, mas também continuem a se aperfeiçoar de forma contínua e alinhada aos novos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Segundo sua análise, a formação de professores deve estar em sintonia com as demais adaptações do sistema educacional, como avaliações e projetos pedagógicos, a fim de evitar uma educação fragmentada. Apesar dos esforços iniciais, especialmente com o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), a autora destaca que ainda existem desafios significativos, particularmente no aprofundamento das formações e no monitoramento de seu impacto nas escolas, cenário que foi agravado pela pandemia. Assim, no entendimento da autora, a formação de professores não deve ser considerada de forma isolada, mas como parte de um movimento amplo e articulado, essencial para a promoção de uma educação de qualidade e equitativa no Brasil.

Na análise “Coerência e infraestrutura: os próximos passos para a BNCC chegar às salas de aula”²⁵, publicado no Observatório em 06 de dezembro de 2020, pela Diretora de Educação da Fundação Lemann, Camila Pereira, a mesma aborda a

²⁴ Disponível em: [\[Análise\] Coerência para implementação da BNCC | Observatório Movimento Pela Base.](#)

²⁵ Disponível em: [\[Análise\] Coerência e infraestrutura: os próximos passos para a BNCC chegar às salas de aula | Observatório Movimento Pela Base.](#)

implementação da BNCC no Brasil e a necessidade de coerência entre os diversos elementos do sistema educacional para que seus objetivos sejam plenamente atingidos. A autora interpreta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um "farol" que fornece diretrizes claras sobre o que os alunos devem aprender. Ela explica: "A comparação vem do potencial norteador da BNCC: ao descrever os objetivos de aprendizagem que cada estudante deve alcançar, a Base orienta sobre onde se quer chegar ao final de cada ano escolar" (Pereira, 2020, n.p). De acordo com uma pesquisa realizada pelo Datafolha, encomendada pela Fundação Lemann e por outras Redes Transnacionais de Influência, como o Itaú Social e o Imaginable Futures, 90% dos professores indicam utilizar a BNCC como referência para o ensino. Contudo, o texto salienta que o principal desafio reside no alinhamento entre currículo, formação de professores, materiais didáticos e avaliações, visto que a desconexão entre esses elementos tem dificultado os avanços na educação. A autora aponta exemplos internacionais e locais, como o caso de Sobral, no Ceará, cujo sucesso educacional estaria associado à coerência instrucional. Segundo Pereira, a coerência entre os diferentes aspectos do sistema educacional é "um dos fatores que explicam o sucesso da educação por lá" (Pereira, 2020, n.p). Além disso, ela enfatiza a necessidade de infraestrutura adequada para viabilizar a aplicação prática da BNCC nas escolas. Embora já tenham sido alcançados progressos significativos, como o alinhamento de currículos estaduais e municipais, a autora observa que ainda há desafios a superar, especialmente no que diz respeito ao alinhamento do sistema de avaliação (Saeb) e à formação continuada dos professores. O texto sugere que a transformação das políticas educacionais em práticas efetivas de sala de aula depende de uma infraestrutura integrada, capaz de conectar todas as dimensões do ensino, desde as avaliações e os materiais didáticos até a liderança educacional.

Também em 06 de dezembro de 2020 foi divulgada a análise "A BNC de Formação de Professores"²⁶, por Mozart Neves Ramos, titular da Cátedra Sérgio Henrique Ferreira da USP-Ribeirão Preto e membro do CNE. O pesquisador salienta a importância estabelecida pelas dez competências gerais da BNCC para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, concebendo que para implementar essas competências e as aprendizagens essenciais previstas pela BNCC, os professores precisam desenvolver competências profissionais específicas, organizadas em três

²⁶ Disponível em: [\[Análise\] A BNC de Formação de Professores | Observatório Movimento Pela Base.](#)

dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Para isso, o CNE estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores²⁷, visando a qualificação docente. Para implementar essas mudanças, o conselheiro afirma a necessidade de um esforço conjunto entre o Ministério da Educação, Capes, Inep e outras instituições. As universidades, em especial, são chamadas a repensar os cursos de licenciatura, promovendo maior integração entre a formação teórica e prática, e estabelecendo vínculos mais fortes com a Educação Básica, vista como fundamental para o planejamento estratégico dessas instituições.

Por fim, a notícia-artigo publicada em 24 de novembro de 2019 no jornal Folha de S. Paulo foi divulgada em 15 de setembro de 2020 no Observatório. Bem similar à publicação vista no parágrafo anterior, Mozart Neves Ramos discorre sobre as “Novas Diretrizes para Formação de Professores”²⁸. No artigo é dito que CNE aprovou por “unanimidade as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica —da educação infantil ao ensino médio— e instituiu a Base Nacional Comum para essa formação (BNC-Formação)” (Ramos, 2019, n.p). O autor julga esse movimento como estratégico para melhorar a qualidade da educação básica, já que a qualidade dos professores é vista como um dos principais fatores para esse avanço:

Trata-se de um tema estratégico para a melhora da qualidade da educação básica no país, pois, dentre os vários fatores que podem contribuir para isso, a qualidade do professor, segundo pesquisas e estudos científicos, é o mais determinante. (Ramos, 2019, n.p).

A implementação da BNCC, que define as competências que todos os estudantes devem desenvolver, requer uma formação docente alinhada a essas mudanças. Como apresentado anteriormente, a BNC-Formação, proposta pelo Ministério da Educação em 2018, estabelece competências docentes em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional, com competências e habilidades específicas para cada uma. O processo de criação das novas DCNs, segundo o professor, envolveu reuniões públicas com diversos setores da educação, buscando conciliar diferentes perspectivas e melhorar a formação dos professores. Apesar da afirmação de Ramos, ressalta-se que em 2019 a Base Nacional Comum

²⁷ Já explorada na seção 3.1 deste capítulo.

²⁸ Disponível em: "[Novas Diretrizes para Formação de Professores](#)", por Mozart Neves Ramos para a [Folha de S. Paulo | Observatório Movimento Pela Base](#).

da Formação Inicial de Professores da Educação Básica foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação, gerando fortes críticas e manifestos pela comunidade acadêmica (MANIFESTO, 2019). O processo de ignorar as entidades científicas e favorecer o setor privado continuou com a Base Nacional Comum da Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que carrega em seu desenvolvimento o mesmo histórico antidemocrático que as outras bases. Por fim, retomando a análise do texto, o parecer e a resolução sugerem maior integração entre teoria e prática na formação docente, com estágios supervisionados por professores experientes. Na educação a distância, a parte prática do curso deverá ser cumprida presencialmente. A proposta, na data em questão, seguiu para o MEC para apreciação e homologação.

A aba seguinte a ser apresentada é a “Materiais”. Nessa parte do *website* do Observatório há um total quatrocentos e noventa e cinco materiais divulgados. É possível filtrar buscas por palavras-chave, etapas e contexto, públicos e formatos. No campo “etapas e contextos” há materiais divulgados para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Políticas Nacionais. Já os públicos desses materiais são divididos em: alunos, conselhos de educação, educadores, famílias de estudantes, gestores escolares, pesquisadores, professores e secretarias de educação. Por último, os formatos dos materiais também são diversificados, constando: artigos, cursos *online*, documentos, estudos ou pesquisa, material de apoio, planos de aula, plataformas, *podcasts*, *sites*, vídeos e outros. Quando filtramos “etapas e contextos: políticas nacionais”, “públicos: professores” e “formatos: todos”, dezessete resultados são encontrados, incluindo materiais sobre computação na educação básica, estratégias de ensino na pandemia, educação antirracista, educação inclusiva, entre outros como plataformas de Redes (Ball, 2014) como o Instituto Ayrton Senna e um curso online de “Competências Gerais na BNCC” ofertado pela Nova Escola²⁹.

O foco agora recai sobre os Relatórios Anuais do Movimento pela Base (MPB), referentes ao período de 2021 a 2023. O estudo busca identificar as ações promovidas pelo MPB no campo da formação de professores. Ressalta-se que, embora os relatórios apresentem a atuação do MPB de forma abrangente, envolvendo diversos

²⁹ Esse curso é gratuito, possui 4 horas de duração com emissão de certificado e foi cursado por 91696 cursistas. Disponível em: [Competências Gerais na BNCC | Curso Online Nova Escola](#).

aspectos relacionados à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — como avaliações internas e externas, materiais didáticos, entre outros —, a análise enfatiza as iniciativas voltadas especificamente para a formação docente.

No relatório anual de 2021³⁰, O Movimento pela Base (MPB) enfatiza a necessidade de avanço na “implementação” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, ressaltando que uma educação de qualidade só é possível por meio de colaboração e de sua intensa atuação em prol desses objetivos. Em relação às políticas nacionais, o relatório inicial não apresenta menções diretas à formação de professores. Contudo, aponta avanços nos editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), nas novas diretrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No campo intitulado "Panorama da Educação em 2021", o MPB analisa as perdas e conquistas da educação brasileira durante o referido ano, sem incluir referências à formação de professores. Entretanto, o tópico positivo "Estados e municípios não param" revela que, de acordo com uma pesquisa do CAEd/UFJF, 79% dos professores da amostra nacional percebem impactos em sua prática docente, e 87% dos diretores identificam reflexos na gestão escolar (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 7). Na seção "Unir e mobilizar: caminhando de mãos dadas", o relatório aborda as redes de apoio que auxiliam o MPB na implementação da BNCC, destacando a importância dessas parcerias. No que tange à formação de professores, é mencionado o "trabalho articulado com outras entidades do terceiro setor para apoiar a formação de professores para a implementação da BNCC" (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 11). Já na seção "Articular e induzir: movimentando as estruturas educacionais", o protagonismo das secretarias e conselhos estaduais e municipais é elogiado, sobretudo por sua atuação na ampliação das formações docentes, com o objetivo de assegurar a execução dos planos de implementação, principalmente no contexto do Novo Ensino Médio. Por fim, na seção "Clareza e visibilidade: boas práticas compartilhadas", o estado do Mato Grosso do Sul é destacado como exemplo de regime de colaboração promovido pelo MPB. O relatório aponta que, com base na implementação da BNCC por meio do novo currículo, a formação de professores foi planejada para assegurar que os princípios do documento, as estratégias metodológicas e as avaliações fossem integrados (MOVIMENTO PELA BASE, 2022,

³⁰ Disponível em: relatorio-anual-mpb-2021.pdf (movimentopelabase.org.br).

p. 27). Também é celebrada a realização do seminário online “3 Anos da BNCC da Educação Básica”.

O relatório anual de 2022³¹ (MOVIMENTO PELA BASE, 2023), embora mais extenso que o anual de 2021, é mais enxuto no que concerne à formação de professores. O relatório enfatiza as ações realizadas em resposta às "recomposições de aprendizagem" durante o período da pandemia de Covid-19, o movimento de expansão e ampliação das redes que integram o Movimento pela Base (MPB) e as metas que a organização busca alcançar até 2026. Na seção "Dialogar e sensibilizar: pela recomposição das aprendizagens e continuidade das políticas educacionais", o documento aborda os desafios e iniciativas relacionados à educação no Brasil em 2022, em um contexto marcado pelos efeitos da pandemia e pela instabilidade política. O MPB concentrou esforços na recomposição das aprendizagens prejudicadas pela pandemia, promovendo projetos como a elaboração de materiais de apoio a professores em colaboração com outras instituições. Redes de ensino adotaram estratégias específicas para enfrentar essas lacunas, incluindo reforço escolar e ações de acolhimento aos alunos. Além disso, o relatório destaca o trabalho de *advocacy* realizado pelo MPB para assegurar a continuidade da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Esse esforço envolveu diálogos frequentes com parlamentares, o Ministério da Educação e outras instituições. Durante o período eleitoral, o MPB acompanhou as propostas de governo e defendeu a continuidade das políticas educacionais, participando de debates e elaborando recomendações voltadas ao fortalecimento da coerência das políticas pedagógicas. Na seção "Monitorar e apoiar decisões: dados e evidências para informar e sustentar a implementação", são descritos os esforços do MPB para monitorar e oferecer suporte à implementação de políticas educacionais no Brasil em 2022. Por meio da coleta de dados e “evidências”³², o MPB acompanhou a execução da BNCC e da reforma do Ensino Médio, em parceria com especialistas e entidades do setor educacional. O relatório menciona pesquisas que apontaram que, embora os professores identifiquem efeitos positivos dessas políticas, ainda existem desafios significativos relacionados à coerência das mesmas.

³¹ Disponível em [*relatorio-anual-movimento-pela-base-2023-1.pdf \(movimentopelabase.org.br\)](https://www.movimentopelabase.org.br/relatorio-anual-movimento-pela-base-2023-1.pdf).

³² Novamente, destaca-se a oposição da autoria desse texto ao significante “evidências científicas” amplamente difundido e encontrado nas redes do Movimento pela Base.

O Observatório da Implementação da BNCC, uma plataforma desenvolvida para acompanhar o progresso das políticas educacionais, é apresentado como uma "referência" consolidada, com mais de 400 mil acessos e utilização por diferentes níveis da educação. Além disso, foram monitoradas normativas relacionadas à reforma do Ensino Médio em redes estaduais e realizados estudos sobre os impactos da pandemia na educação, com o objetivo de fornecer dados relevantes para gestores e tomadores de decisão, contribuindo para a melhoria da educação no Brasil. Na seção "Articular e orientar: recomendações e discussões em prol das políticas estruturantes da educação", o relatório concentra grande parte das discussões sobre formação de professores, com ênfase na formação continuada. Em 2022, o foco esteve na melhoria das avaliações externas, como o Saeb e o Enem, promovendo o alinhamento dessas provas às diretrizes da BNCC. Um ponto central dessa seção é o incentivo à formação continuada de professores, considerada pelo Movimento pela Base (MPB) como essencial para garantir a implementação eficaz dessas políticas nas redes de ensino. Essa formação foi adaptada aos currículos de cada rede, com destaque para iniciativas como o trabalho dos Embaixadores da BNCC e projetos de alfabetização em municípios como Canarana, no Mato Grosso. De acordo com o relatório, a formação continuada enfrenta o desafio de expandir soluções que atendam à diversidade dos contextos brasileiros. Nesse sentido, parcerias com instituições como o Instituto lungo³³ contribuíram para oferecer suporte estruturado aos professores, especialmente no Ensino Médio. A visão do MPB é assegurar uma educação de qualidade, coerente e integrada, conectando políticas curriculares, materiais didáticos e avaliações, conforme disposto no texto de apresentação da BNCC. As demais partes do relatório não abordam diretamente a formação docente.

No terceiro e último relatório elencado para identificar as investidas do MPB na área de formação docente, o significante "formação" atrelado à formação de professores aparece oito vezes ao longo do Relatório Anual 2023 (Movimento Pela Base, 2024)³⁴. As duas primeiras menções ao tema ocorrem na seção "Carta da CEO:

³³ O Instituto lungo é mantido pelo Movimento BemMaior e pelo Instituto MRV, ligado a construção civil. O Objetivo do lungo é "transformar com os professores, a educação no Brasil" e para isso oferece cursos livres e gratuitos para a formação docente, materiais didáticos e pesquisas acadêmicas sobre o trabalho docente. Possui parceria com o BNDES e com outras diversas instituições desde bancos até universidades públicas e secretarias municipais e estaduais de educação. Para saber mais, acesse: [Home - lungo](#).

³⁴ Disponível em: [*mpb-relatório-anual-01 \(2\).pdf \(movimentopelabase.org.br\)](#).

novos desafios", assinada por Aline Okada. No entanto, essas referências não estão diretamente vinculadas a políticas nacionais ou ações concretas. A carta celebra os 10 anos do Movimento pela Base, agora transformado no Instituto Movimento pela Base, que adquiriu autonomia e ampliou sua equipe. O Instituto reafirma seu papel como "guardião da BNCC" (Movimento pela Base, 2024, p. 2). A gestora destaca que, ao longo de sua trajetória, o Movimento promoveu diálogos e articulou diversos atores com o objetivo de alinhar ações, materiais didáticos, avaliações e a formação de professores às diretrizes da BNCC. Atualmente, o Instituto direciona seus esforços para enfrentar novos desafios, priorizando inovação e o fortalecimento de uma educação de qualidade para crianças e jovens ao longo da próxima década. Outra menção ao tema surge na "Carta da CEO: direitos de aprendizagem", assinada por Alice Ribeiro. Nesse documento, há uma citação à formação de professores, apresentada como uma das áreas impactadas pelo Movimento pela Base, mas sem aprofundamento. De modo geral, os conteúdos das duas cartas se assemelham, refletindo sobre o histórico do MPB e reafirmando seu compromisso com a implementação da BNCC. A quarta referência ao termo "formação de professores" ocorre em um contexto mais abrangente, que inclui outras políticas descritas como "indutoras" da BNCC e do Novo Ensino Médio (Movimento pela Base, 2024, p. 13). Entre essas políticas, destacam-se o alinhamento de currículos escolares, a formação docente, a elaboração de materiais didáticos, como os previstos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e as avaliações externas em diferentes níveis, incluindo o Saeb e o Enem. De maneira similar, a quinta referência diz que a BNCC

Serve como referência para a formação de professores e para as políticas públicas estruturantes, como documentos curriculares, Projetos político-pedagógicos (PPP's) avaliações e materiais didáticos, promovendo mais qualidade, intencionalidade e coerência ao sistema educacional" (Movimento Pela Base, 2024, p. 14).

A menção seguinte está localizada na seção "Avaliações: perspectivas para o SAEB 2025", que ressalta a importância do alinhamento das avaliações à BNCC como um fator fundamental para garantir uma educação de qualidade. No entanto, o Saeb, principal avaliação da educação básica, ainda não está totalmente ajustado às aprendizagens previstas pela BNCC, particularmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O relatório enfatiza que alinhar as matrizes e escalas do Saeb é indispensável para assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes. A implementação plena da BNCC é apresentada como um processo que depende de

uma série de ações integradas, incluindo apoio técnico e financeiro, formação de professores, diretrizes pedagógicas, adequação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e alinhamento de avaliações externas, como o Enem e o Saeb. Segundo o documento, debates sobre essas questões continuam em andamento, com o objetivo de concretizar essas metas até 2025. Os dois últimos registros sobre a formação de professores dizem respeito à formação continuada e estão situados na seção "Pesquisas", que apresenta sete estudos sobre os avanços relacionados à implementação da BNCC e às estratégias educacionais do Movimento pela Base. A pesquisa em questão é a de nº 4 - "Percepções dos professores brasileiros sobre a formação continuada e a BNCC":

Ano: 2023

Público: Professores do Ensino Infantil e Fundamental

Tópico principal: Coerência educacional

Instituto de Pesquisa: Datafolha, Lepes/USP-RP e Conhecimento Social

Apoio da pesquisa: Movimento pela Base

Resumo: No 2o semestre de 2023, Datafolha, Lepes/USP-RP e Conhecimento Social realizaram, a pedido do Movimento pela Base e apoio do SESI, pesquisas com professores brasileiros para compreender suas percepções sobre aspectos relacionados à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo é conhecer a opinião de professores da rede pública, de todas as etapas da Educação Básica, sobre formação continuada, coerência educacional entre o referencial curricular da rede e as formações recebidas, desafios e ações de diversidade na escola. Além disso, captar a percepção de professores sobre a BNCC. (Movimento Pela Base, 2024, p. 31).

3.3 Formação inicial e continuada: quais sentidos (de docência) se tornam hegemônicos?

Após identificar e mapear as investidas do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB) na formação de professores, bem como as bases da formação docente, passa-se a analisar o que se pretende tornar hegemônico nessas investidas, retomando as categorias trabalhadas com base em Laclau e Mouffe (2015) no primeiro capítulo. As categorias de discurso, antagonismo e hegemonia expõem os movimentos de articulação e contestação que estruturam o campo discursivo da formação docente. Essa análise retoma também as discussões presentes no

subcapítulo 2.2, com o objetivo de construir dissensos acerca das investidas políticas no campo do currículo e da docência. O documento da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFPEB) (Brasil, 2018d), ao articular uma narrativa que atribui ao professor a responsabilidade pelo desempenho escolar, busca estabelecer uma ordem discursiva hegemônica que naturaliza essa relação de suposta causalidade. Contudo, essa tentativa de fixação de significados – como a centralidade do "bom professor" para o sucesso educacional – deve ser compreendida como uma construção contingente, resultante de práticas discursivas em disputa por hegemonia, e não como uma verdade absoluta.

A referência a documentos internacionais, como os produzidos pela OCDE e pela consultoria McKinsey, opera como um mecanismo de legitimação e conferência de autoridade ao discurso proposto. Tais referências funcionam como pontos nodais que ancoram o discurso da BNCFPEB em uma lógica de governança global da educação (Ball, 2014), que prioriza a avaliação, certificação e controle contínuo do trabalho docente. Observa-se, ainda, um antagonismo implícito no discurso que responsabiliza o professor, contrastando com outros possíveis discursos que deslocam essa responsabilização, ao trazer à tona fatores sistêmicos e contextuais que também influenciam o desempenho escolar. Embora o texto mencione críticas e controvérsias relacionadas a modelos de certificação e avaliação, como o edTPA nos Estados Unidos, essas questões não são desenvolvidas. No entanto, sua inclusão indica a existência de fissuras no discurso que busca hegemônizar a responsabilização docente. Esse antagonismo, mesmo que silenciado ou marginalizado no documento, aponta para a impossibilidade de fixação total do discurso. A narrativa de que a qualidade do ensino está exclusivamente associada à competência individual do professor é contestável e permanece suscetível a deslocamentos discursivos que enfatizem, por exemplo, as condições materiais das escolas, o financiamento público ou as desigualdades socioeconômicas.

Conclui-se que o texto da BNCFPEB (Brasil, 2018d) objetiva construir uma hegemonia em torno de determinadas categorias e significados, como a profissionalização docente fundamentada em competências avaliáveis. A referência constante a sistemas de certificação, avaliações e mecanismos de controle para ingresso e progressão na carreira busca consolidar significados em torno da ideia de que o sucesso escolar está intrinsecamente ligado à avaliação contínua dos

professores. Essa tentativa de hegemonização é articulada por meio de três categorias principais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Tais categorias operam como significantes flutuantes, cuja definição é sempre contingente e sujeita à ressignificação. No discurso da BNCFPEB, essas categorias são apresentadas como pilares fundamentais da docência, mas essa construção resulta de exclusões e silenciamentos de outras possibilidades discursivas que poderiam enfatizar aspectos coletivos ou estruturais da educação.

Ao tentar estabilizar esses significados, o documento promove uma política de identificação, na qual o "bom professor" é aquele que se adequa a um conjunto de competências estabelecido por avaliações externas e contínuas. Sobre isso, Pereira (2019) explica e conclui que

Dessa perspectiva, a centralidade do currículo é significada como condição para a superação dos problemas educacionais, e a qualidade da educação é reduzida ao "cumprimento eficaz do currículo", que será aferido com base no estabelecimento de padrões de desempenho dos estudantes em testes padronizados. (Pereira, 2019, p. 919).

[...] é necessário romper com uma lógica que nos mantém reféns de formas de pensar e organizar os processos de escolarização orientados por expectativas de controle e normatização que operam de forma a bloquear a possibilidade de proliferação de sentidos outros sobre o mundo, a educação, o currículo etc. (Pereira, 2019, p. 920).

No âmbito das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum de Formação Inicial (BNC-Formação Inicial) (Brasil, 2019), observa-se uma tentativa emergente de fixar significados e práticas relacionadas à formação de professores, fundamentada em três dimensões principais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Essas categorias procuram estabilizar o conceito de "bom professor" por meio de competências específicas, apresentadas como elementos centrais do discurso educacional. Esse movimento se assemelha ao observado nas análises realizadas sobre a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFPEB), documento preliminar que antecedeu as BNC-Formação Inicial e Continuada.

O texto da BNC-Formação Inicial apresenta as competências profissionais como indispensáveis e inquestionáveis, sugerindo sua universalidade e neutralidade, ao mesmo tempo em que evita estabelecer hierarquias explícitas entre elas. Tal abordagem contribui para consolidar uma impressão de consenso em torno de uma visão "neutra" da docência. No entanto, à luz da Teoria do Discurso (TD), esse

consenso é entendido como resultado de práticas discursivas que, inevitavelmente, excluem outras possibilidades e identidades (Mouffe, 2015). O documento fundamenta-se em um discurso que naturaliza a competência técnica, a eficiência e o controle, frequentemente mediado pela avaliação. Essas articulações, no entanto, são contingentes e sujeitas a contestação. Além disso, observa-se uma crítica ao uso recorrente do significante "evidências científicas", que busca consolidar-se como hegemônico tanto nas diretrizes das Bases quanto nas propostas do Movimento pela Base (MPB). Oliveira e Jesus (2020, p. 43) destacam que "ao longo do documento, a argumentação evolui progressivamente, sedimentando-se em torno da apresentação de 'dados' (muitos deles descontextualizados e até falaciosos)". O texto permite identificar um antagonismo entre a centralização defendida pelo documento e possíveis discursos que priorizam a autonomia docente e a especificidade dos contextos locais. A BNC-Formação Inicial adota uma abordagem centralizadora, segundo a qual as Instituições de Ensino Superior (IES) devem organizar seus currículos e processos avaliativos em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa imposição de normas pode ser interpretada como uma forma de controle sobre a atividade docente, limitando a autonomia das IES e dos professores, que são orientados a reproduzir um modelo de ensino previamente prescrito. Esse movimento de centralização contrasta com discursos que defendem uma formação docente mais contextualizada, que respeite as particularidades regionais, culturais e sociais dos diversos contextos educacionais brasileiros. Dessa forma, o antagonismo manifesta-se na tensão entre uma padronização nacional, fundamentada em competências específicas e avaliáveis, e uma visão mais pluralista e descentralizada da formação docente.

A hegemonia almejada pela BNC-Formação Inicial (Brasil, 2019) também se evidencia na incorporação de elementos como o uso da tecnologia e a resolução de problemas, alinhados às demandas contemporâneas do mercado de trabalho e às políticas educacionais globais (Ball, 2014). Ao associar a formação docente à capacidade de adaptação tecnológica e ao desenvolvimento de competências socioemocionais, o documento tenta consolidar esses significados como centrais à identidade profissional docente. Essa abordagem reflete um alinhamento com discursos neoliberais que priorizam a eficiência, a inovação e a responsividade. Contudo, essa hegemonia é instável e constantemente contestada. Embora o texto

tente consolidar a BNCC como o núcleo das práticas educacionais, como visto na dimensão 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, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC (Brasil, 2019, p. 18),

ele também menciona com limitações a articulação entre diferentes esferas (União, Estados e Municípios), o que revela a precariedade dessa hegemonia, havendo uma única menção no texto, como princípio relevante: “III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;” (Brasil, 2019, p. 3), o que também contrapõe o que fora afirmado na BNCFPEB³⁵. Ao articular uma cadeia de significantes (competência, avaliação, tecnologia), o texto exclui outros possíveis significados e práticas, como as que priorizam uma formação docente mais fluida e autoral.

As interpretações decorrentes da análise da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020) não divergem substancialmente das observadas em documentos correlatos. O discurso que permeia o texto normativo é construído para consolidar a figura do professor como um profissional altamente qualificado e em constante processo de desenvolvimento. Ao estabelecer normas e padrões para a prática docente e a formação continuada, o documento busca fixar o significado do "professor ideal" em termos de eficiência, eficácia e responsividade às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sob a ótica pós-estruturalista, as competências – sejam elas instrumentais, comportamentais ou prescritivas – atuam como dispositivos de poder que moldam e regulam o sujeito docente. Ao definir o que caracteriza um "bom professor" por meio dessas competências, o discurso curricular normaliza certos comportamentos, excluindo outros, e impõe um modelo ideal de docência. Essa abordagem tende a promover uma visão homogeneizante da prática docente, que, sob o pretexto de eficiência e ética, oculta as relações de poder e controle intrínsecas à construção curricular. O que se apresenta como "neutralidade" ou "objetividade" no discurso das

³⁵ Ver página 78.

competências é, na verdade, um projeto político que padroniza a educação e limita as possibilidades de resistência e inovação por parte dos professores. Nesse contexto, o docente não é compreendido como um sujeito capaz de recriar o currículo ou questionar as normas estabelecidas, mas como um executor de diretrizes previamente impostas. Conforme apontam Baldan e Cunha, "o povoamento neoliberal das subjetividades, via competências, enseja um novo modo de ser professor, envolvendo tornar-se responsável (individualmente) por sua formação, atuação e desempenho" (Baldan; Cunha, 2020, p. 67).

Ainda segundo a perspectiva pós-estruturalista, é importante salientar que os significados atribuídos às competências não são fixos. A distinção entre competências instrumentais, comportamentais e prescritivas é, por si mesma, uma construção discursiva elaborada em contextos específicos. Algumas competências, especialmente as mais abstratas, podem não se enquadrar rigidamente em nenhuma dessas categorias, evidenciando a flexibilidade e a natureza interpretativa dos discursos curriculares. Além disso, ao interpretar as competências propostas pelas políticas curriculares e pela formação de professores sob essa perspectiva, observa-se que muitas delas possuem um caráter conservador, conforme problematizado por Pereira (2019). Por essa razão, argumenta-se que o discurso de normatividade presente no documento é amplamente conservador, na medida em que busca estabilizar sentidos, práticas e comportamentos que, na realidade, são fluidos e contingentes. Nesse sentido, Costa e Da Cunha destacam que "a normatividade de uma base que marca a pretensão de leitura unívoca, a um trabalho ordenado por uma razão, não é outra coisa senão mais uma violência a restringir outras possibilidades de ser ao outro e ao eu" (Costa; Da Cunha, 2021, p. 1262). Essa normatividade, portanto, reforça uma visão centralizadora e uniformizadora da formação docente, que contrasta com a pluralidade e a dinamicidade inerentes à prática educativa.

O processo de formação continuada é apresentado como indispensável para o sucesso da BNCC, o que subordina a atuação docente às normas e objetivos estabelecidos pela Base. O documento estabelece a responsabilização dos professores pelo sucesso da BNCC, sugerindo que a prática docente deve se alinhar rigorosamente às diretrizes estabelecidas. Isso pode ser visto no Art. 7º, que destaca a importância de a formação continuada ser coerente com o conteúdo pedagógico, metodologias ativas e trabalho colaborativo entre pares:

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;

IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;

V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. (Brasil, 2019, pp. 4-5).

Retomando o diálogo com Gabriel (2019) no capítulo 2, a autora contrapõe aos ideários do que vem a ser comum, atribuindo novos sentidos que partem de uma política institucional aprofundada nas conversas universidade-escola. A professora afirma que a política da universidade é por si só “um ato de resistência” (Gabriel, 2019, p. 1547), conseguindo avançar na problematização não só tangente a formação inicial, mas como a continuada também:

A produção desse “comum” passou, portanto, a nos orientar politicamente e, aos poucos, fomos fortalecendo a ideia de que não se tratava de uma política de homogeneização ou padronização das múltiplas experiências singulares de formação inicial e continuada de formação docente, mas, sim, de pensarmos juntos algumas linhas de força em torno das quais pudéssemos significar o termo “comum” inscrito em uma política institucional. (Gabriel, 2019, p. 1557).

O texto da BNC-Formação Continuada promove a visão de que a formação continuada é essencial ao longo da vida, vinculando essa prática a um processo de aprimoramento técnico contínuo. De fato, a formação continuada é parte da atividade docente, sendo recomendada e necessária a todos os profissionais da educação, contudo as categorias estabelecidas pela BNCC e replicadas na BNC-Formação Continuada articulam uma cadeia de significantes (competência, eficácia, gestão inclusiva, uso de metodologias ativas) que tentam capturar e estabilizar o campo da educação:

A proposta da Base Nacional Comum (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada) além de buscar via direito à aprendizagem, traz em seu jogo político todo um discurso desqualificador da formação dos professores, tanto do ponto de vista inicial quanto continuada, por isso tem por premissa o trabalho por competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular para os alunos em consonância com uma perspectiva formativa da ação docente. (Barreiros; Drummond, 2021, p. 1320).

O objetivo central das diretrizes contidas na BNC-Formação Continuada é consolidar uma hegemonia que vincula o sucesso educacional diretamente ao desempenho docente e à conformidade com as normas estabelecidas pela base curricular. Todavia, como argumentam Laclau e Mouffe (2015), a hegemonia nunca é plenamente estável, estando sempre sujeita a contestação. No caso específico da BNC-Formação Continuada, a multiplicidade de competências apresentadas – mais de cento e vinte – e sua sobreposição com aquelas da BNC-Formação Inicial indicam

uma tentativa de saturar o campo discursivo com normas destinadas a consolidar o controle sobre o trabalho docente. No entanto, a complexidade e a abrangência desse projeto hegemônico acabam por gerar tensões internas, abrindo espaço para contestação e ressignificação.

Em relação às investidas do Movimento pela Base (MPB), os estudos realizados pelo Observatório do MPB sugerem que o discurso hegemônico buscado é o da centralidade da BNCC como elemento estruturador das políticas educacionais no Brasil. Nesse contexto, a BNCC é apresentada como um ponto de referência indispensável para todas as políticas relacionadas à formação de professores, currículos e avaliações. A repetição do termo “BNCC” em diferentes trechos do texto do Observatório, especialmente na seção de Políticas Nacionais, revela uma tentativa de fixar esse significante como central e naturalizado no campo educacional, de forma que nenhuma política seja considerada adequada ou coerente sem ele. Esse discurso articula a BNCC à formação inicial e continuada de professores, defendendo que a formação docente somente será completa e eficaz se estiver alinhada aos princípios e diretrizes da BNCC, destacando ainda a centralidade da formação continuada no processo de reforma da formação docente. A noção de “coerência educacional”, frequentemente enfatizada, reflete um esforço para estruturar a prática educativa em torno de uma lógica unificadora, integrando currículos, formação docente e avaliações sob a égide da BNCC. Há, entretanto, um antagonismo evidente na crítica que o MPB dirige à revogação da BNC-Formação, apontando para a ausência de uma política nacional de formação de professores plenamente alinhada à BNCC. Tal posicionamento gera uma oposição entre os defensores da centralidade da BNCC como eixo estruturante da formação docente e aqueles que, consciente ou inconscientemente, permitem brechas ou resistências a esse alinhamento total.

O antagonismo também é perceptível na preocupação expressa pelo Observatório quanto à fragilidade do enfoque da BNCC na formação inicial de professores, conforme destacado na seção que aborda a revogação da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. A ausência de uma menção robusta à BNCC na nova proposta de resolução evidencia tensões entre diferentes concepções sobre o papel da BNCC na educação. De um lado, encontra-se o Observatório, que busca consolidar a hegemonia da BNCC como elemento central na formação docente; de outro, estão aqueles que defendem abordagens menos centralizadoras e mais pluralistas na

organização dos currículos. Ao enfatizar repetidamente a necessidade de alinhamento entre currículos e formações de professores à BNCC, o Observatório do MPB tenta consolidar um discurso que subordina toda a prática educativa a esse referencial. As categorias discursivas empregadas para legitimar essa hegemonia incluem expressões como “coerência educacional”, “formação permanente” e “desenvolvimento integral”. Esses termos, articulados na lógica da BNCC, estruturam um quadro de significados que busca fixar a formação docente dentro de uma matriz tecnocrática e normativa, na qual a competência técnica e o alinhamento a diretrizes centralizadas são apresentados como garantias de qualidade e eficácia educacional.

As publicações do MPB, além de divulgar informações, evidenciam um esforço em sensibilizar a população, especialmente os profissionais da educação, para uma visão específica do sistema educacional, promovendo consensos e naturalizando significados sobre o trabalho docente que demandam análise crítica. Como observa Nogueira da Gama (2023), é necessário problematizar esses interesses, evitando que as significações difundidas sejam tomadas como naturais e incontestáveis.

Os textos mapeados no subcapítulo 3.2 destacam pontos comuns no campo de “análises e práticas” do Observatório, enfatizando a BNCC como um significante mestre que organiza e estrutura o campo educacional. O discurso hegemônico compartilhado aponta para a necessidade de alinhamento entre formação docente, currículo, materiais didáticos, avaliação e prática pedagógica, apresentando a BNCC como chave para superar a fragmentação e garantir a qualidade educacional. Ao buscar essa coerência sistêmica, os textos promovem um modelo educacional que privilegia a uniformização das práticas e reforça a centralidade da BNCC.

É relevante destacar a atuação desses movimentos como MPB seus parceiros, devidamente criticados por Soares e Dias:

Observam-se cada vez mais agências, corporações, fundações e grandes conglomerados que fazem parte do TPE, ocupando espaço no cenário educacional e sendo apresentados como as novas autoridades em políticas educacionais. Eles passam a tomar o lugar de pesquisadores do campo, de membros e servidores do próprio Estado, por meio da ocupação de um espaço conquistado graças ao forte discurso de crítica aos serviços públicos, da má gestão educacional e do fracasso escolar. (Soares; Dias, 2022, p. 9).

Nogueira da Gama compreende que “vai se tornando cada vez mais evidente a transferência de responsabilidades de um Estado que não tem conseguido responder com satisfação questões que seriam de sua alçada para grupos do terceiro

setor” (Nogueira da Gama, 2023, p. 150). Desse modo, o MPB atua como protagonista na disseminação dos ideários das Bases, moldando a opinião pública, midiática e política.

Acerca dos relatórios anuais, percebemos um menor foco na formação de professores se comparado às outras políticas nacionais (PNLD, Novo Ensino Médio, especialmente). No relatório de 2021, a construção da hegemonia no campo docente é reforçada ao celebrar exemplos específicos de colaboração e boas práticas, como o caso do Mato Grosso do Sul, que ilustram a integração das diretrizes da BNCC no currículo e na formação docente, consolidando o discurso da BNCC e do Novo Ensino Médio como hegemonicamente aceitos e implementados na prática educacional. Por outro lado, no relatório de 2022, o foco é trazido à recomposição das aprendizagens que foram perdidas por conta da pandemia do Covid-19. Sobre o contexto pandêmico, vale mencionar a crítica feita por Soares ao analisar materiais de parceiros do MPB

Observa-se como principal estratégia desta e de outras publicações de materiais sobre a BNCC que ganharam vulto após a pandemia (já que podemos observar que as mesmas são fruto de articulações que vem sendo construídas em redes há anos), a disseminação de discursos de prescrição e de deslegitimação dos saberes docentes, para que as mesmas possam ser vendidas e reproduzidas como “pacotes de solução” para as escolas do Brasil afora. (Soares, 2022, p. 12).

A formação continuada de professores, tratada de forma limitada no relatório, é moldada como um vetor de operacionalização do currículo oficial, ajustando-se às diretrizes hegemônicas da BNCC. Segundo Nogueira da Gama (2023, p. 149), "Além de defenderem a necessidade da intensificação na formação continuada de professores e, sobretudo, fomentarem demandas pela mudança na cultura profissional." O discurso implícito de universalidade, coerência e qualidade educacional disfarça tensões subjacentes, sugerindo uma homogeneidade nas soluções propostas. A articulação desse discurso visa estabilizar significantes como "educação de qualidade" e "avaliação integrada", promovendo a hegemonia do projeto educacional representado pela BNCC.

O relatório anual de 2023 evidencia essa dinâmica ao empregar repetidamente o signifiante "formação", reforçando a BNCC como eixo organizador das práticas educativas. Embora a formação de professores seja frequentemente mencionada, ela é tratada de forma superficial, muitas vezes como apêndice de outras políticas, como o Novo Ensino Médio e o SAEB, que se tornam os verdadeiros focos do discurso

hegemônico. A ênfase em "avaliações" e "dados", juntamente com a promoção da formação continuada como um mecanismo de coerência educacional, emerge como elemento-chave na construção dessa hegemonia. Entretanto, o relatório reduz o debate sobre formação continuada a uma questão de implementação técnica e suporte, desconsiderando as complexidades e os desafios envolvidos. Dessa forma, a BNCC consolida-se como norma hegemônica, e o MPB posiciona-se como "guardião" desse projeto, reforçando suas políticas e silenciando outras possibilidades discursivas. A diferença na ênfase dada à formação inicial e à formação continuada de professores, conforme evidenciado no documento, revela a operação de dispositivos de poder que articulam e controlam os discursos sobre a formação docente, produzindo hierarquias e fragmentações que transcendem a dimensão técnica e se inscrevem no âmbito político. A formação inicial, historicamente vinculada ao campo universitário, é regulamentada por diretrizes curriculares como a BNC-Formação Inicial e a BNC-FPEB. A relativa autonomia da formação inicial, onde a crítica e a reflexão sobre o currículo ainda são mantidas como objetivos pedagógicos, permite certa abertura ao exercício de uma pedagogia reflexiva, evidenciada pela ausência de menções substanciais à BNCC no Parecer CNE/CP nº 4/2024, criticada pelo MPB.

Por outro lado, a formação continuada, deslocada para o campo das secretarias de educação e aglomerados institucionais – como Itaú Social, Nova Escola, Consed e Undime –, é capturada por discursos de poder que a vinculam a interesses pragmáticos, operacionais e, frequentemente, privatistas (Ball, 2014). Esse processo reflete uma governamentalidade na qual o Estado delega a regulação da formação docente a atores externos que operam com base em lógicas de controle, mensuração e padronização, apagando as singularidades e resistências dos contextos locais de ensino. Essa diferenciação é amplificada pelo fato de que a formação continuada, ao escapar da regulação direta das universidades, se afasta da tradição acadêmica de debates curriculares e críticos, sendo reformulada sob o discurso das competências técnicas, que privilegiam a eficiência e a mensurabilidade. Essa perspectiva alinha-se ao modelo neoliberal de gestão educacional, configurando o que Ball (2014, p. 178) chama de "mercantilização do conhecimento de política educacional". Esse deslocamento cria uma relação de dependência entre os professores e os órgãos externos responsáveis pela formação continuada, reforçando a ideia de que o docente

deve continuamente adaptar-se às mudanças curriculares e às exigências do mercado educacional, em vez de criticar ou subverter essas imposições. Assim, a formação docente é retratada como um componente que deve alinhar-se às diretrizes curriculares nacionais e aos materiais pedagógicos baseados na BNCC, reforçando sua centralidade como o núcleo da prática educativa.

Entretanto, a revogação da BNC-Formação evidencia que toda hegemonia é temporária. Conforme argumentam Lopes e Macedo (2011), os sentidos no campo das políticas de currículo são permanentemente adiados, marcando esse terreno como espaço de disputa e contingência. Assim, concorda-se com Nogueira da Gama ao afirmar que "A tentativa de controle da (form)ação docente que vem sendo apresentada pela política da BNCC e articulada pelo Movimento pela Base é ilusória, pois tenta controlar o que não pode ser controlado" (Nogueira da Gama, 2023, p. 122).

BREVES CONSIDERAÇÕES

Em comum acordo com as teorias discursivas revisadas nesta dissertação, não se pretende concluir este texto de forma final. Logo, adiante, serão tecidas as breves considerações observadas até aqui. Contudo, por outro lado, este final de dissertação encerra um longo ciclo de estudos sobre currículo e docência iniciado ainda em 2018, durante a graduação. As teorias discursivas e pós-críticas elencadas neste texto, a fim de potencializar as discussões, foram de extrema importância para que não somente este estudo ganhasse forma, mas também para o próprio modo de conceber currículo e docência: como uma arena de disputas, num terreno fluido e autoral, embora precário e contingente.

A aprovação da BNCC não é meramente um evento; ela se insere em um contínuo de discursos que performam a ideia de "formação" dos professores da educação básica, enquanto codificam relações de poder entre o Estado, o setor privado e a esfera acadêmica. Em 2019, a homologação da BNC-Formação Inicial pelo Conselho Nacional de Educação não apenas gera críticas, mas também revela e produz fraturas dentro do campo acadêmico, expondo tensões que são silenciadas pela oficialidade do processo. A persistência em ignorar as entidades científicas e privilegiar interesses privados desdobra-se, mais uma vez, na BNC-Formação Continuada, cujas práticas ecoam o mesmo processo de exclusão e normatização que as bases anteriores. Mesmo a disrupção trazida pela pandemia de Covid-19 é absorvida e rearticulada no discurso de urgência por um projeto de "atualização docente" (Hypolito, 2019), que se traduz em uma tentativa de domesticar a complexidade educacional às demandas globais de eficiência e controle.

Apesar disso, percebe-se, com base no diálogo mobilizado na subseção 2.1, que é possível identificar um questionamento crítico e uma resistência ao processo de homogeneização e padronização do currículo na formação docente no Brasil, uma resistência que desafia a hegemonia das políticas neoliberais e suas implicações. Em perspectivas discursivas, cada texto desconstrói os discursos predominantes, problematizando as formas como o "comum" e a "qualidade" são mobilizados no campo do currículo para naturalizar certas práticas educativas e marginalizar outras possibilidades. A análise desses textos converge em um ponto comum: a crítica ao caráter regulador e padronizador das políticas curriculares contemporâneas, que se manifestam como discursos hegemônicos que buscam consolidar uma visão unívoca

do "comum" e da "qualidade" na educação. Cada autor, a seu modo, sugere que é possível resistir a essas imposições ao reivindicar a abertura do processo de significação, acolhendo a multiplicidade de experiências e vozes que compõem a prática educacional.

Essas reflexões ganham ainda mais força quando situadas em um contexto de produção acadêmica como os dossiês da ABdC. A importância desses dossiês reside precisamente na sua função de plataforma de resistência contra-hegemônica, onde diferentes perspectivas são articuladas para contestar os discursos dominantes e propor discussões que visem à democratização das práticas curriculares. Os dossiês funcionam como espaços de contranarrativas que desconstruem os sentidos fixos e articulam a diferença como potência ativa, mantendo viva a luta por um currículo que seja plural e inclusivo, em oposição às tendências de padronização que caracterizam a agenda neoliberal na educação. Por meio desses textos, o movimento de questionamento e resistência revela-se uma prática discursiva que não apenas critica, mas também desestabiliza a ordem estabelecida, sugerindo novas formas de pensar e fazer o currículo, onde a pluralidade e a negociação constante de significados se tornam elementos centrais para desafiar as normas vigentes.

Em sua leitura, o caráter padronizador, normativo e instrumental da BNCFPEB revela-se como uma tentativa de estabilizar significados em torno do que significa ser um "bom professor", reduzindo a formação docente a um conjunto de competências avaliáveis e universais. Esse movimento opera por meio da centralização de diretrizes e de uma lógica de controle, que posiciona a responsabilidade pelo desempenho escolar exclusivamente sobre os professores, desconsiderando as condições sistêmicas e contextuais da educação. Ao mobilizar referências internacionais e discursos de governança global, como os da OCDE, a BNCFPEB busca legitimar um regime de avaliação contínua e certificação que normatiza a prática pedagógica, obscurecendo outras possibilidades discursivas que poderiam valorizar a diversidade e a autonomia docente. A aparente neutralidade dessa abordagem, que se ampara em "evidências científicas", é uma construção contingente, bloqueando temporariamente a emergência de significados que poderiam desafiar a narrativa dominante.

A BNC-Formação Inicial buscou consolidar uma hegemonia discursiva ao tentar fixar significados sobre o que constitui a formação docente ideal, enfatizando

competências específicas, práticas avaliativas e alinhamento às demandas do mercado e da inovação tecnológica. Essa construção, no entanto, é fruto de exclusões significativas, que distanciam outras formas de pensar a docência. A tentativa de centralizar um modelo único de formação, ainda que respaldada por um discurso de "evidências científicas" e referências globais, revela-se contingente e precária, especialmente quando confrontada com as limitações da articulação entre diferentes esferas de governo e a resistência de discursos que reivindicam uma abordagem mais descentralizada e contextualizada. Ao enfatizar a avaliação contínua e a eficiência como pilares da prática docente, a política esvazia a autonomia dos professores e das IES, reforçando uma visão que subordina a educação às lógicas normativas e instrumentais, mas que permanece exposta ao deslocamento por vezes que reivindicam a diferença e a complexidade do processo educativo.

A BNC-Formação Continuada tentou articular um discurso que buscou fixar a figura do professor como um agente tecnicamente capacitado e constantemente monitorado, promovendo uma visão normativa e padronizadora da docência. Ao estabelecer competências específicas e prescritivas, o documento impõe um ideal de professor que deve corresponder a critérios de eficácia e conformidade com as demandas da BNCC, alinhando a prática docente a uma lógica de controle e avaliação contínua. Esse movimento discursivo pretende naturalizar a ideia de que a qualidade educacional depende exclusivamente da adaptação dos professores a essas normas, ocultando as dinâmicas de poder que regulam o campo educacional. No entanto, tal projeto de hegemonia é sempre provisório, pois as tentativas de saturar o campo com significantes de controle e eficiência encontram fissuras que permitem a emergência de discursos alternativos, como a revogação das Bases de Formação em 2024 e a proposição de uma nova Base voltada à docência que só menciona a BNCC uma única vez em seu texto. Isso se deu após muito apelo da comunidade científica, o que expõe, novamente, a precariedade dessas políticas.

O esforço do MPB em consolidar a centralidade da BNCC como eixo organizador da formação docente reflete um projeto de hegemonia que busca fixar significados e práticas, estruturando a educação em torno de uma lógica normatizadora e tecnocrática. A repetição do significante "BNCC" nos documentos e análises do Observatório funciona como uma tentativa de estabilizar o discurso, apresentando a BNCC como o referencial incontornável para políticas de formação de

professores, currículos e avaliações. Essa tentativa de naturalizar a BNCC como base de uma "coerência educacional" desconsidera as complexidades e singularidades dos contextos locais e a autonomia dos educadores, impondo um modelo de docência que privilegia competências e habilidades questionáveis e, por vezes, inatingíveis (Macedo, 2015). No entanto, apoiado em Laclau e Mouffe (2015), compreende-se que essa hegemonia permanece sempre instável, confrontada por tensões e resistências que emergem nos debates sobre a formação inicial e continuada, revelando as fissuras de um campo educacional marcado por disputas de sentido e pela contingência de suas construções discursivas.

A revogação da BNC-Formação demonstra que o campo da formação docente é um espaço de permanente renegociação, no qual as tentativas de fixar significados absolutos inevitavelmente enfrentam contestação e rearticulação. A insistência do MPB em reafirmar a centralidade da BNCC diante dessas mudanças expõe a precariedade de um projeto que busca controlar um processo que deveria ser pautado na negociação do diferir. A formação continuada, especialmente quando deslocada para esferas externas às universidades, é capturada por lógicas de mercado e dispositivos de governamentalidade que tentam formatar o trabalho docente de acordo com interesses privatistas e de eficiência (Ball, 2014). Entretanto, a natureza fluida do discurso educacional e a multiplicidade de vozes envolvidas deixam claro que toda tentativa de normatizar a prática docente é, no fundo, uma construção contingente (Nogueira da Gama, 2023).

Por último, reitera-se o posicionamento a favor de um currículo sem fundamentos e contrário à normatização testemunhada pelo campo em escala global. Enfatiza-se a formulação de políticas de professores que sejam feitas em consonância com o anseio de toda a comunidade escolar, políticas que objetivam a educação, não o ensino. Insiste-se que a docência pode ser interpretada como fluida, não sendo passível de receitas prescritivas para sua prática. Da mesma forma, o próprio currículo “torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 253).

REFERÊNCIAS

- AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, 2017.
- AVELAR, Marina; NIKITA, Dimitra Pavlina; BALL, Stephen J. Education policy networks and spaces of ‘meetingness’: A network ethnography of a Brazilian seminar. In: ANTONI VERGER, Hulya K; ALTINYELKEN, Mario Novelli. (Orgs.) **Global education policy and international development: New agendas, issues and policies**. 2ed. London: Bloomsbury, p. 55-74, 2018.
- BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 51-71, 2020.
- BALL, S.J. & MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, ed. 1, 2011, 288p.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BARON, Letícia; LINHARES, Bianca de Freitas. A política como conflito: a noção de antagonismo na teoria de Ernesto Laclau. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 189-206, 2020.
- BARREIROS, Débora Raquel Alves; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, 2021.
- BERGSTRAND OTHMAN, Lama; ROBINSON, Rowand; MOLFENTER, Nancy F. Emerging issues with consequential use of the edTPA: Overall and through a special education lens. **Teacher Education and Special Education**, v. 40, n. 4, p. 269-277, 2017.
- BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: Daniel de Mendonça; Léo Peixoto Rodrigues. (Org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau**. 2a.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2014, p. 35-50.
- CHAVES, K. S.; SILVA, A. C. S.; EUGENIO, B. G. O CURRÍCULO EM CONTEXTO PÓS-ESTRUTURAL: uma leitura pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022.
- CHIU, Stephanie. edTPA: An assessment that reduces the quality of teacher education. **Studies in Applied Linguistics and TESOL**, v. 14, n. 1, 2014.
- CONTRIBUIÇÕES do Movimento pela Base para a Consulta Pública sobre o Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Movimento Pela Base**, 2024. Disponível em 20240228@PosicionamentoMPB_ConsultaPúblicaDCNFormacao@movimentopelabase.org.br. Acesso em: 02 de set. de 2024.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; DA CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. NORMATIVIDADE, DESCONSTRUÇÃO E JUSTIÇA: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1246-1265, 2021.

CRONENBERG, Stephanie et al. Trouble with the edTPA: Lessons Learned from a Narrative Self-Study. **Journal of Inquiry and Action in Education**, v. 8, n. 1, p. 109-134, 2016.

DIAS, Bruna Senna; GABRIEL, Carmen Teresa. A Quem Interessa a Profissionalização Docente?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1290-1312, 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista; DE ABREU, Rozana Gomes; LOPES, Alice Casimiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. (Org.). **TEÓRICOS E O CAMPO DO CURRÍCULO**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, p. 200-214. 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155–1177, 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo: fluxos culturais e processos de significação. **Acta Iassyensia Comparationis**, v. 3, n. Special, p. 13-23, 2019.

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021.

DIAS, R. E. DESEMPENHO REGULANDO A DOCÊNCIA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO. **Cadernos de Educação**, n. 65, 28 out. 2021.

DO VALLE, Júlio César Augusto. As Associações Científicas da Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Contexto do Sequestro da Democracia Brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 919-949, 2020.

DOVER, Alison G.; SCHULTZ, Brian D. Troubling the edTPA: Illusions of objectivity and rigor. In: **The Educational Forum**. Routledge, p. 95-106, 2016.

FERREIRA, F. A. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 127, p. 12-18, 15 ago. 2011.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **EDUCACAO UNISINOS (ONLINE)**, v. 22, p. 7-15, 2018.

FRANGELLA, R. de C. P.; CARVALHO, A. P.; AXER, B. As Redes de Políticas e a Teoria do Discurso: potências teórico-epistemológicas para leitura do movimento político-educacional na contemporaneidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 16, n. 46, p. 69–85, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6926>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, Dec. 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1545-1565, 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **RETRATOS DA ESCOLA**, v. 13, p. 187-201, 2019.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica de Argentina S.A, 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. 288 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 279p.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 33, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; Oliveira, Marcia Betania. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania (Orgs.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p. 11-29, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, p. 133-168, 2018a.

LOPES, A. C. APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F.. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. 1ed. Recife: ANPAE, 2018, v. 1, p. 23-27.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400891&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 abr. 2019.

MANIFESTO das entidades educacionais sobre a política de formação de professores. 2019. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>. Acesso em: 15 de abril de 2021.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, 2007.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 1, p. 153–169, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MENDONÇA, D. DE .. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 3, p. 479–497, set. 2010.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: Daniel de Mendonça; Léo Peixoto Rodrigues.

(Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, v. 1, p. 47-57.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Orgs.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 73-92.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 17-24, 2021.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. Trad. de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, C. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

NASCIMENTO, Kamila. **Ernesto Laclau para iniciantes**. Versão Kindle. Fortaleza, 2020.

NOGUEIRA DA GAMA, Cláudia Vasconcellos. **Tentativas de controle da docência nas políticas em curso: uma análise sobre as articulações discursivas em torno da Base Nacional Comum Curricular**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230081, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XbwFmPNRDSMpPCysMwCQbmN/?lang=pt>. Acesso em: 04 mai. 2024.

OLIVEIRA, Marcia; DIAS, Rosanne Evangelista. REDES POLÍTICAS EM PROL DE “FAZER VALER A BNCC, NA PRÁTICA”: a educação pública é de quem?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e2181, 2022.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania. **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p. 81-96, 2017.

OLIVEIRA, Veronica Borges de; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 31-50, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-47, 2021.

PEREIRA, T. V. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. **Espaço do Currículo**. v. 3, n. 1, p. 419-430, 2010.

PEREIRA, Talita Vidal. A pesquisa curricular na virada cultural conservadora: os limites da normatividade curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 910-922, 2019.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

ROSA, T. S. D. ; VIZA, F. F. . DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCFPEB) E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA BRASILEIRA. In: **XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2020, Rio de Janeiro. Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. v. 1. p. 1036-1043.

SILVA, N. M.; SILVA, D. O. M. . Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: contribuições aos estudos de currículo.. In: **IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: NOVAS REFLEXÕES SOBRE AS DEMOCRACIAS DO NOSSO TEMPO**, 2022, Pelotas - RS. Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: contribuições aos estudos de currículo. Pelotas: Editora da UFPel, 2022. p. 1-14.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 14. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 156 p.

SOARES, A. P.; DIAS, R. E. CONSTRUÇÕES POLÍTICO-DISCURSIVAS EM TORNO DE UM TODOS PARA/PELA EDUCAÇÃO. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1–12, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i2.64400. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64400>. Acesso em: 6 out. 2024.

SOARES, A. P. P. Articulações em torno da BNCC para um "todos" em tempos de pandemia: Joints around the BNCC for an "all" in pandemic times. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6478>. Acesso em: 6 out. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

VIZA, F.. POLÍTICAS DE CURRÍCULO COMO PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO: ENTRE A BNCC E A DOCÊNCIA. In: **X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos**, 2019, Rio de Janeiro. Anais do X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 2019. p. 1-9.

VIZA, F.. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR INICIAL. In: **VII Congresso Nacional de Educação**, 2020, Maceió. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-9.

VIZA, F.; GARCIA, L. S. A RACIONALIDADE TYLERIANA PRESENTE NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. In: **VII Congresso Nacional de Educação**, 2020, Maceió. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-12.

VIZA, Felipe Farias. **Políticas de currículo e docência: analisando as propostas neoliberais para a educação**. 2021. 68 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Documentos analisados

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 1.403, de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Ministério da Educação. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 05 de out. de 2024.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 06 de maio de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei no.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE 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, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 13 de abril de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2019.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. 2018b. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2019.

BRASIL. **Edital CAPES 7/2018 que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2018c. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2019

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília, DF: 2018d, 65p.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

BRASIL. **PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF, 2018e.

Disponível em:

https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2023.

BRASIL. **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 a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 de maio de 2021.

KAUFMANN, Deborah. [Análise] Coerência para implementação da BNCC.

Observatório Movimento pela Base, 14 maio 2021. Disponível em:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/coerencia-para-implementacao-da-bncc/>. Acesso em: 5 out. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. **Relatório Anual 2021**. Movimento pela Base, 2022.

Disponível em:

<<https://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2022/05/relatorio-anual-mpb-2021.pdf>> Acesso em: 06 de set. de 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. **Relatório Anual 2022**. Movimento pela Base, 2023.

Disponível em: < <relatorio-anual-movimento-pela-base-2023-1.pdf> (movimentopelabase.org.br)> Acesso em: 06 de set. de 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. **Relatório Anual 2023**. Movimento pela Base, 2024.

Disponível em: < [mpb-relatório-anual-01 \(2\).pdf](mpb-relatório-anual-01 (2).pdf) (movimentopelabase.org.br)> Acesso em: 06 de set. de 2024.

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, 2024. Disponível em:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em 06 de set. de 2024.

PEREIRA, Camila. [Análise] Coerência e infraestrutura: os próximos passos para a BNCC chegar às salas de aula. *Observatório Movimento pela Base*, 6 dez. 2020.

Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-coerencia-e-infraestrutura-os-proximos-passos-para-a-bncc-chegar-as-salas-de-aula/>. Acesso em: 5 out. 2024.

PEREZ, Tereza; PANICO, Roberta; DIAZ, Patrícia. [Análise] Habilidades e competências do educador. *Observatório Movimento pela Base*, 6 jun. 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-habilidades-e-competencias-do-educador/>. Acesso em: 5 out. 2024.

RAMOS, Mozart Neves. [Análise] A BNC de Formação de Professores. *Observatório Movimento pela Base*, 6 dez. 2020. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-a-bnc-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 5 out. 2024.

RAMOS, Mozart Neves. “Novas Diretrizes para Formação de Professores”, por Mozart Neves Ramos para a Folha de S. Paulo. *Observatório Movimento pela Base*, 15 set. 2020. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-por-mozart-neves-ramos-para-a-folha-de-s-paulo/>. Acesso em: 5 out. 2024.