CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): TEIAS DE SIGNIFICAÇÃO, IDENTIDADES E POLÍTICAS

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Lenine Ferreira da Silva[1]
Maria Aparecida Lima dos Santos[2]

Resumo
A discussão apresentada contribuiu para problematizar os processos pelos quais currículo e formação de professoras/es participam da produção de determinados modos de ser docente, evidenciando que tais significados são sempre contingentes e construídos em disputas discursivas. Por meio de análise inicial das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelecem as Diretrizes para a Formação de Professoras/es e a partir de autoras e autores que pesquisam currículo e formação docente, foi possível estabelecer algumas relações que se fazem importantes para a compreensão das formas de constituição e organização desses elementos no âmbito educacional.

Palavras-chave: Políticas de currículo; Políticas educacionais; Racionalidade neoliberal; Perspectiva pós-fundacional.

Introdução

Currículo e formação de professoras/es são focos constantes de políticas públicas com o argumento de melhorar a qualidade da educação de todo o país e expressam epistemologias e concepções de cada época ou de cada grupo que em determinado momento as articulam e as constroem. É a partir de uma fantasia de crise (Macedo, 2016) que se defende a centralidade curricular atribuída ao currículo, articulando-se a formação de professoras/es em um discurso de responsabilização docente pelo fracasso do sistema.

Considerando a necessidade de problematizar sentidos de qualidade e de formação docente que circulam de forma naturalizada em documentos curriculares nacionais, empreendemos uma análise preliminar das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 4/2024, diretrizes que balizam a formação inicial docente no Brasil desde 2019. Evidencia-se, nesse percurso, o deslocamento discursivo de uma lógica estritamente pautada no enfoque por competências para uma concepção mais ampla de formação, sem que se exclua, contudo, a persistente influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017.

A partir dessa discussão, busca-se reiterar que a produção curricular e a formação docente constituem processos mutuamente implicados e em constante ressignificação, atravessados por relações de poder que visam hegemonizar determinados sentidos em detrimento do silenciamento de outras possibilidades.

As políticas de formação de professoras/es em sua relação com as políticas de currículo articulam-se na produção de modos de ser e fazer na profissão docente, tornando-se espaços de disputa pela definição de saberes considerados legítimos. Embora legitimadas pelo discurso de uma pretensa qualidade da educação, tais políticas operam por meio da padronização, do controle e da regulação do trabalho docente.

[1]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Campo Grande (PPGEdu/CPCG/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPEH/UFMS. E-mail: lefise@gmail.com.
[2]Doutora, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFMS), coordenadora do grupo de estudo GEPEH/UFMS. E-mail: maria.lima-santos@ufms.br.

Fundamentado nas contribuições de autoras que investigam currículo e formação docente (Dias, 2008; Frangella; Oliveira, 2017; Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011), pretende-se evidenciar como ambos os campos se articulam na produção de concepções sobre o trabalho docente, o conhecimento escolar e as finalidades da educação. A investigação faz parte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Doutorado em Educação, a qual se encontra vinculada ao projeto intitulado "Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sulmatogrossenses (2025/2027)", financiado pela Fundect.

O texto, assim, propõe refletir sobre a relação entre formação de professoras/es e currículo, abordados como campos de pesquisas, considerando não apenas os conteúdos e suas formas de organização, mas também as identidades que eles projetam e ajudam a construir. Afinal, ao selecionar conhecimentos, narrativas e representações, os currículos produzem sentidos sobre quem somos e sobre quem podemos ser.

Além desta seção introdutória e das considerações finais, o artigo está organizado em duas seções. Na primeira, busca-se compreender as relações estabelecidas entre currículo e formação de professoras/es, considerando seus processos de construção e suas relações nesta produção. Na segunda, intenta-se analisar os discursos constituídos por essa relação, compreendendo-os como tentativa discursiva de fixação de significados acerca da educação e da docência.

O currículo na construção de políticas de formação de professoras/es: uma relação de mão-dupla

A aproximação entre o campo do currículo e o da formação de professoras/es se estabelece de maneira articulatória. Currículo e formação constituem-se conjuntamente em um processo de disputa de sentidos. As autoras Frangella e Oliveira (2017) destacam que, nas políticas educacionais recentes, currículo e formação são frequentemente apresentados como blocos independentes, ora o currículo aparece como foco, ora a formação docente é tomada como eixo. Entretanto, essa separação é analisada como artificial, pois ambos integram um mesmo processo de definição, seleção e atuação sobre os conhecimentos escolares.

Ao mesmo tempo, no trabalho cotidiano de professoras/es o currículo continua sendo produzido e ressignificado; são elas(es) que traduzem as orientações oficiais em práticas pedagógicas, selecionam saberes, articulam experiências e adaptam o proposto às realidades concretas das crianças, produzindo, assim, também o currículo. Dias (2008) destaca, neste sentido, o contexto das práticas como local de reinterpretação, ressignificação e produção de textos e discursos curriculares, que são apropriados por outros contextos de produção. Assim, a compreensão da escola como espaço de produção de saberes docentes amplia a análise ao evidenciar que a docência não se limita à execução de prescrições curriculares.

> O contexto da prática, constituído pelas escolas, e os sujeitos que nela participam de modo direto, também são importantes contextos de produção de políticas, embora muitas vezes sejam vistos como um espaço para implementação de políticas, via modelos prescritivos. Neles são reinterpretados e ressignificados textos que influenciam e definem políticas curriculares. (Dias, 2008, p. 217).

Macedo (2016) amplia a discussão sobre a elaboração de políticas curriculares, considerando que estas não são elaboradas por um único ator, como o Estado, e depois apenas implementadas pelas escolas. Para a autora, elas são produzidas por múltiplos sujeitos e instituições que disputam sentidos continuamente. Assim, currículo é entendido como um processo político de negociação e produção de significados, e não como um documento acabado.

Frangella e Oliveira (2017) corroboram esta afirmação, ao destacarem o conceito de rede de políticas, formulado por Stephen Ball, destacando que tais políticas não são apenas iniciativa do

Estado, mas resultado de interações complexas entre diferentes atores sociais, instituições e discursos, que operam em níveis locais, nacionais e internacionais.

> Discurso, longe de ser algo restrito ao campo da fala e da escrita, é compreendido como uma arena na qual ocorrem, em meio às disputas entre os diferentes grupos de interesse, tentativas de objetivação do real. Uma vez que o acesso ao mundo não é direto, mas mediado pela linguagem que extrapola a função de representação de algo cuja existência se definiria fora do seu campo, o discurso ocupa lugar instituinte na produção de toda ordem social. (Senna; Gabriel, 2021, p. 46).

O currículo e a formação docente, neste contexto, são ambos objetos de disputa na construção das políticas educacionais contemporâneas**,** sendo articulados para sustentar determinados projetos de escola e de sociedade. Nesta disputa, apresenta-se uma rede de produção de sentidos que busca hegemonizar padrões em torno de um projeto de educação.

O termo profissionalização docente circula nas políticas educacionais sem um significado estável**,** sendo constantemente preenchido por diferentes discursos. As autoras Senna e Gabriel (2021), ao analisarem duas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação de professoras/es, dos anos de 2015 e 2019, apontam "que o significante profissional é mobilizado com sentidos particulares diferentes, traduzindo assim as disputas entre grupos de interesses e perspectivas teóricas que atravessam os debates no campo" (Senna; Gabriel, 2021, p. 53). Assim, a identidade docente não está estabelecida de forma única e permanente. Ela depende das disputas em torno de sua significação; essas disputas acontecem inclusive no campo das políticas públicas.

Outro significante central nessa disputa é o de qualidade da educação, apresentado por Macedo (2016) como justificativa para a construção de currículos padronizados.

> Ao longo dos últimos 20 anos, um dos significantes nodais que tem justificado as tentativas de centralização curricular é o de *qualidade da educação*. Esta seria uma demanda em torno da qual diferentes grupos políticos se articulam, um significante aparentemente esvaziado de sentidos e por isso mesmo capaz de condensar as diferentes demandas. (Macedo, 2016, p. 9).

A centralização ou padronização de um currículo nacional também se articula ao discurso sobre a crise que enfrenta o sistema educacional brasileiro. Segundo Macedo (2016), a defesa da centralização curricular costuma ser sustentada por um discurso permanente de crise da educação**.** Dados estatísticos sobre desempenho escolar, evasão ou avaliações são mobilizados para construir a ideia de que o sistema educacional está em crise e que, por isso, seria necessário implantar um currículo nacional padronizado. A autora chama atenção para o caráter performativo desse discurso, que produz legitimidade para determinadas reformas.

> No Brasil, a crise do sistema é descrita por falas genéricas, acompanhadas de dados estatísticos que expõem a ineficiência da escola, como, por exemplo, índice de abandono, defasagem série-idade e resultados em avaliações nacionais e internacionais. Como panaceia para resolver a crise, se propõe, nos três casos, um currículo nacional padronizado. (Macedo, 2016, p. 9).

Segundo Frangella e Oliveira (2017, p. 27), "[...] as reformas educacionais têm sido compreendidas como elemento fulcral para o alcance da melhoria educacional". Sobre esta reorganização curricular, segundo as autoras, tem-se atribuído uma positividade, como se tais mudanças por si só pudessem alterar a situação educacional.

As professoras e professores muitas vezes são apresentados como os responsáveis pela qualidade da educação. Assim, sua formação e os currículos nacionais são objeto de mudanças a partir dessa justificativa, mas o que se verifica é uma subalternização da formação docente a uma lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas, o que acaba por inviabilizar a reflexão de sua própria condição de docente.

> As reformas educacionais que se têm dado no bojo da globalização baseiam-se em programas e projetos que imbuídos de elaboradas intenções gerenciais, didáticas e formativas normalmente se colocam como tábuas de salvação da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas. (Marchelli, 2017, p. 214).

As políticas curriculares buscam definir o que deve ser ensinado, a forma de organização dos conteúdos e as competências a serem desenvolvidas, criando demandas para a formação docente, que passa a formar professoras/es para compreender, interpretar e desenvolver esses conteúdos. De acordo com Marchelli (2017), as mudanças com a aprovação da BNCC em 2017, geraram mudanças também na política de formação de professoras/es, a qual passa a ser articulada em torno da produção de um determinado perfil profissional, alinhado às competências e habilidades privilegiadas pelo currículo nacional.

Porém, Frangella e Oliveira (2017, p. 22) apontam que tal movimento não pode ser analisado como mera relação de causalidade, mas "incidem em deslocamentos discursivos que operam processos de significação outra, tanto para o currículo como para a formação, numa luta política pela hegemonia dessas significações produzidas".

Um olhar sobre as Diretrizes de formação de professoras/es

No texto introdutório da BNCC, o documento é apresentado como essencial para a transformação do quadro de desigualdades presentes na Educação Básica brasileira, uma vez que influenciaria a elaboração dos currículos, a formação inicial e continuada dos educadores, os processos de avaliação e a produção de materiais didáticos (Brasil, 2018). A relação estabelecida com a formação de professoras/es se consolida com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

O texto da Resolução CNE/CP nº 2/2019 também expressa a relação direta com a BNCC, apresentada como o principal eixo estruturante da formação. Essa afirmação pode ser evidenciada a partir do próprio documento.

> 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. (Brasil, 2019, p. 2).

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica de 2019, permite compreender como as políticas recentes de formação docente no Brasil buscam intensificar a racionalidade das competências**,** reafirmando um modelo tecnicista, prescritivo e regulatório tanto para a formação inicial quanto para os currículos das licenciaturas.

Ao aproximar currículo e formação docente a partir de uma lógica de padronização: procura estabilizar sentidos sobre o que professoras/es devem saber, como devem agir, quais desempenhos devem demonstrar, quais evidências devem ser medidas e como esses elementos devem orientar os cursos de formação. Segundo Torres (2024, p. 6), "[...] como tentativa de controle sobre a formação docente, em torno da BNC-Formação são articuladas significações associadas à defesa do desempenho docente, da prática reduzida como mola propulsora da formação em antagonismo à teoria".

A BNC-Formação ao instituir a dimensão do conhecimento profissional elenca como uma das habilidades necessárias à formação de professoras/es, "dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetivos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo" (Brasil, 2019, p. 15). A formação de professoras/es, com base em um currículo prescritivo, negligencia a memória histórica e cultural, e concentra a atividade prática do sujeito na condição de aprendizagem.

Valoriza-se um fazer técnico em detrimento de um saber cultural e político, promovendo um ensino voltado para as competências individuais e para as demandas do mercado de trabalho, para a "empregabilidade" (Silva, 2008). "A BNC-Formação confere centralidade à prática no documento, ressaltando em sua narrativa que o professor precisa *saber fazer*, ou seja, precisa ser um profissional capaz de *aplicar* os conhecimentos ditos *teóricos* em seu fazer docente" (Santos; Andrade, 2021, p. 153-154).

A Pedagogia das Competências é um dos principais pilares do projeto neoliberal e neoconservador que fundamenta as reformas educacionais em curso. Ao articular o currículo às demandas do mercado e às avaliações padronizadas, o que se institui são mecanismos de controle sobre o trabalho docente fundamentados nos princípios de eficiência e da qualidade provenientes da lógica empresarial. Nesse contexto, na realização do trabalho escolar destacam-se metas, objetivos e finalidades predeterminadas, sustentado por uma lógica prescritiva que busca adequar a educação às demandas da sociedade e em especial do mercado de trabalho.

A relação entre avaliação, competência e qualidade da formação docente se expressa no Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

> 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:
> 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 demostrem evidências de melhoria na qualidade da formação; (Brasil, 2019, p. 4).

De acordo com Torres (2024, p. 6), com a BNC-Formação "busca-se produzir uma normativa que tenciona operar uma profunda centralidade curricular e uma homogeneização, de modo a suprimir ao máximo as possibilidades de fugas interpretativas". Porém, as políticas não são encerradas com sua publicação; elas tensionam discussão e movimentos em prol da construção ou desconstrução de determinados sentidos.

Segundo Lopes (2008) as políticas curriculares, ao propor a articulação entre conteúdos e competências, revelam um projeto político de educação. Esse mesmo projeto busca definir também a formação docente**,** pois formações alinhadas ao discurso oficial são necessárias para sustentar essa forma de organizar o conhecimento.

O currículo de formação fundamentado em competências busca estabilizar determinados sentidos sobre a docência, articulando-a às demandas sociais, econômicas e políticas contemporâneas. Entretanto, tais sentidos não se apresentam como fixos ou definitivos, mas como resultado de disputas

discursivas que procuram hegemonizar determinadas concepções de formação, conhecimento e profissão docente. Nesse contexto, o currículo não se reduz aos textos normativos, aos objetivos ou às competências prescritas, mas, "como produção discursiva que procura fixar significados e sentidos de projetos que buscam hegemonia" (Santos; Andrade, 2021, p. 148).

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), que revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2019, é possível identificar em seu discurso uma concepção mais humanista, crítica e emancipatória na formação dos futuros profissionais da educação, o que poderia sinalizar uma rearticulação dos discursos que buscam hegemonizar políticas de formação de professoras/es.

Porém, é possível ainda identificar a influência do currículo nacional para a realização dessa formação e a tentativa de fixar um modelo nacional de docente considerado desejável, ou seja, as políticas curriculares de formação continuam produzindo discursivamente um determinado modo de ser professoras/es.

Essa produção de um perfil de docente fica evidente no Art. 10 ao elencar o perfil do egresso, dentre os incisos, destaca-se:

> II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular; (Brasil, 2024, p. 7).

O inciso reforça a relação entre currículo e formação, possibilitando perceber que o currículo nacional permanece como conhecimento obrigatório na formação inicial. Segundo Frangella e Oliveira (2017, p. 29), "há que se pensar estratégias para que se atinja qualidade e daí a defesa de uma centralização curricular, tal como temos acompanhado com o investimento na formulação da Base Nacional Comum Curricular e a articulação com a formação de professores". As articulações de tais políticas produzem sentidos sobre currículos, formação e docência que se pretende hegemonizar, sentidos estes que estão sempre em disputa, sendo retomados e ressignificados com as mudanças promovidas por novas políticas ou contextos educacionais.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 ainda cria mecanismos de controle e regulação para garantir a formação considerada desejável. Configura-se assim como um mecanismo de governança do Estado, que faz do seu objeto sujeitos deste processo ao aprenderem a autogovernar-se diante das avaliações, processos e índices.

Corazza (2001) aponta como os currículos, atravessados pela governamentalidade neoliberal, produzem sujeitos voltados à gestão de si mesmos, deslocando para o sujeito individual responsabilidades que também são de ordem política e social. Tal governamentalidade não age por meio da coerção ou da imposição, mas por meio de ações que levam à constituição de um sujeito que passe a agir sobre si mesmo de acordo com objetivos e com racionalidade neoliberal. Desta forma, conduz condutas para a constituição deste sujeito. Trata-se de uma "razão do capitalismo contemporâneo". Ou seja,

> O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra "capitalismo". O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e

> dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Torres (2024) ao analisar o Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024, que fundamenta as novas Diretrizes para a formação de professoras/es, aponta que esta

> [...] confere ênfase ao núcleo II que corresponde à aprendizagem tanto dos conteúdos que constituem objeto de ensino do futuro professor, definidos em documento nacional de orientação curricular da educação básica, leia-se atualmente a BNCC, quanto dos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico dos conteúdos, ou seja, como ensiná-los, o que parece se assemelhar/aproximar ao normatizado na/pela BNC-Formação. (Torres, 2024, p. 16-17).

De acordo com Torres (2024), a nova política pode ser entendida como resultado de articulações discursivas entre elementos e demandas diferentes e dispersas em torno de um objetivo em comum.

> Como investimento político-curricular que busca superar os tensionamentos entre a defesa da retomada das DCN/2015 e a manutenção da BNC-Formação, as prescrições curriculares para a formação de professores, assentadas nesta atual normativa, tendem a ser projetadas como (tentativas de) resposta consensual e (talvez) definitiva à pretensa ausência de qualidade da educação/formação. (Torres, 2024, p. 17).

A qualidade anunciada pela normativa não pode ser compreendida como um sentido único ou consensual, mas como um significante em permanente disputa. Ao apresentar à suposta ausência de qualidade da educação e da formação docente, produz-se o efeito discursivo de que seria possível estabilizar, de maneira definitiva, os sentidos de uma boa formação.

Porém, tal intenção revela-se impossível, uma vez que toda política curricular é contingente e resulta de disputas por significação. Desse modo, mais do que solucionar uma crise preexistente, a política participa da própria produção dos sentidos de qualidade, legitimando determinados conhecimentos, práticas e identidades docentes em detrimento de outros. Toda tentativa de fixação de sentido ou acordo estável é conflitante e frágil, pois de acordo com Lopes e Macedo (2011) os sentidos são sempre contingentes. Mesmo que políticas de formação ou de currículo se apresentem como democráticas e necessárias, permanecerá a lógica de abertura para contestação.

Lopes e Macedo (2011) descrevem o currículo como uma prática discursiva, o que significa dizer que, "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 sentido" (Lopes; Macedo, 2011, p. 41). Neste sentido também constrói significado do que é ser professoras/es.

Desconstrói-se, assim, a ideia do currículo como um simples texto, ao contrário, ele legitima o que ensinar, quais conhecimentos são válidos, quais grupos terão visibilidade, podendo reproduzir desigualdades ou promover transformações, ao modo que produz formas de pensar e de ser, definindo o que é norma e o que é o outro.

Lopes e Macedo (2011, p. 92), defendem que "saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre". Neste sentido o currículo também não é fixo, ele faz parte da própria luta pela produção de significados, pela legitimação ou deslegitimação de saberes e conhecimentos, sendo assim, uma produção cultural. "O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo" (Lopes; Macedo, 2011, p. 93).

Considerações Finais

As discussões desenvolvidas permitem compreender o currículo e a formação docente como produções discursivas constituídas nas disputas políticas em torno da educação, que buscam estabilizar sentidos sobre o que significa ensinar, aprender e ser professoras/es. Nessa perspectiva, ambos participam da produção de sentidos sobre o trabalho docente, o conhecimento, a qualidade e as finalidades da educação. Assim, currículo e formação de professoras/es operam de maneira articulada na disputa pela hegemonia de diferentes projetos de educação e sociedade.

Novos contornos vêm sendo estabelecidos para a formação inicial de professoras/es no Brasil a partir da aprovação e publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024. Apesar da normativa não representar uma ruptura com os processos anteriores, apresenta em seu texto um discurso que articula sentidos associados à formação humanística, crítica e democrática, porém, permanecem mecanismos que reafirmam a centralidade do currículo nacional para a Educação Básica, a BNCC, como referência de conhecimentos e objetivos necessários para a formação docente.

Tais alterações, mesmo não sendo profundas, possibilitam a construção de novos significados para a formação de professoras/es. Significados contingentes e precários, mas que podem estabelecer outros modos de ser e de agir, outras possibilidades que emergem das disputas pela hegemonia dos sentidos acerca da docência e da formação de professoras/es, poderíamos compreender como uma outra possibilidade discursiva na tentativa de padronização e fixação de sentidos sobre a educação e a docência.

Com isso, amplia-se a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais não como textos que encerram significados, mas como espaços de permanente disputa pela definição do que conta como currículo, docência e formação de professoras/es. Assim, os documentos curriculares constituem espaços de disputa e negociação de significados, nos quais os sentidos permanecem sempre contingentes, provisórios e abertos a novas rearticulações.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 104, p. 26-29, 3 jun. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 jul. 2026.

CORAZZA, Sandra. Governamentalidade moral do currículo nacional. *In:* CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas Pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 77-96.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista. Produção de políticas curriculares para a formação de professores. *In:* LOPES, Alice Casimiro *et al*. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 215-232.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Políticas curriculares e formação de professores: isto e aquilo? Ou o mesmo? *In:* FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de (org.). **Currículo e Formação de Professores**: sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba: CRV, 2017. p. 21-42.

LOPES, Alice Casimiro. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o Ensino Médio. *In:* LOPES, Alice Casimiro et al. **Políticas educativase as dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal.** Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 189-213.

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

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives,** v. 24, n. 26, p. 1–23, 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2075. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450051.pdf . Acesso em: 28 jul. 2026.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas de currículo, formação docente e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In:* LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betaniade (org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017. p. 211-233.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; ANDRADE, Juliana Alves de. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) e a primazia da pedagogia das competências nos currículos das licenciaturas. *In:* GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus L. B. **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. p. 43-60.

SENNA, Bruna; GABRIEL, Carmen Teresa. Formação profissional docente: um significante vazio em disputa. *In:* GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus L. B. **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. p. 43-60.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, Wagner Nobrega. A formação de professores em disputa: problematização acerca do Parecer CNE/CP nº 4 de 2024. **Revista Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 17, n. 3, p. e71641, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i3.71641. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/71641 . Acesso em: 12 jul. 2026.