

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
À LUZ DA BNCC: IMPACTOS NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICE IN BASIC EDUCATION IN
THE LIGHT OF THE BNCC: IMPACTS ON THE CURRICULUM AND
TEACHER TRAINING**

Josina Maria da Silva¹

Gledson Berto Silva²

Maria Edjanir Cândido Pereira³

Maria Margarete do Nascimento Mendonça⁴

Kleyton Holond de Lima Rocha⁵

Gilvana Maria Monteiro da Silva⁶

Girlaine Marcia de Mendonça Oliveira⁷

José Carlos Vanderlei da Silva⁸

Almir da Silva Lima⁹

Maryone Cristina Sousa¹⁰

-
- 1 Mestrando em Educação pela VENI Creator
 - 2 Mestrando em Educação pela VENI Creator
 - 3 Mestrando em Educação pela VENI Creator
 - 4 Mestrando em Educação pela VENI Creator
 - 5 Mestrando em Educação pela VENI Creator
 - 6 Mestrando em Educação pela VENI Creator
 - 7 Mestrando em Educação pela VENI Creator
 - 8 Mestrando em Educação pela VENI Creator
 - 9 Mestrando em Educação pela VENI Creator
 - 10 Mestranda em Educação pela VENI Creator

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a prática docente na Educação Básica à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus impactos no currículo e na formação de professores. A BNCC, como documento norteador da educação no Brasil, estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois ele é o mediador entre os conteúdos propostos pela BNCC e sua prática pedagógica. O objetivo deste trabalho é analisar de que forma a BNCC influencia a prática docente, considerando os desafios e as possibilidades que surgem a partir dessa relação. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a BNCC, a formação de professores e a prática pedagógica na educação básica. Os resultados apontam que a BNCC tem impactos significativos no currículo escolar e na formação de professores, exigindo uma reorganização das práticas educativas e uma maior atenção às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Diante disso, conclui-se que é fundamental repensar a formação de professores e a prática pedagógica, buscando uma maior articulação entre os conteúdos da BNCC e as metodologias de ensino, de forma a garantir uma educação de qualidade e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Prática Docente; Formação Docente; BNCC.

Abstract: This article proposes a reflection on teaching practice in Basic Education in light of the National Common Curricular Base (BNCC) and its impacts on the curriculum and teacher training. The BNCC, as the guiding document for education in Brazil, establishes the essential knowledge, skills and abilities that all students must develop throughout basic education. In this context, the role of the teacher is fundamental, as he is the mediator between the content proposed by BNCC and his pedagogical practice. The objective of this work is to analyze how the BNCC influences teaching practice, considering the challenges and possibilities that arise from this relationship. To this end, a bibliographical review was carried out on the BNCC, teacher training and pedagogical practice in basic education. The results

indicate that the BNCC has significant impacts on the school curriculum and teacher training, requiring a reorganization of educational practices and greater attention to the skills and abilities that must be developed by students. In view of this, it is concluded that it is essential to rethink teacher training and pedagogical practice, seeking greater articulation between BNCC content and teaching methodologies, in order to guarantee quality education aligned with the demands of contemporary society. .

Keywords: Teaching Practice; Teacher Training; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação Básica no Brasil passa por um momento de intensas transformações, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, servindo como um guia para a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois ele é o mediador entre os conteúdos propostos pela BNCC e sua prática pedagógica (Lopes, 2015).

A BNCC, como documento norteador da educação no Brasil, visa promover uma educação de qualidade, que garanta a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios do século XXI. Para isso, é necessário que os professores compreendam e se apropriem dos princípios e diretrizes da BNCC, de forma a adequar suas práticas pedagógicas e contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Libâneo (2018), a BNCC propõe uma mudança paradigmática na educação brasileira, ao destacar a importância da formação integral dos estudantes e a necessidade de superar uma visão fragmentada e conteudista do currículo. Nesse sentido, a BNCC exige uma reorganização das práticas educativas, com uma maior ênfase em competências e habilidades como a criatividade, o pensamento crítico, a colaboração e a comunicação.

Além disso, a BNCC também tem impactos significativos na formação de professores, exigindo uma revisão dos currículos dos cursos de licenciatura e uma maior articulação entre a teoria e a prática. Conforme destacado por Pimenta e Lima (2017), a formação de professores deve ser pautada pela reflexão crítica sobre a prática, de modo a desenvolver a capacidade dos professores de compreenderem e atuarem de forma autônoma e criativa diante dos desafios da educação contemporânea.

Diante disso, conclui-se que é fundamental repensar a formação de professores e a prática pedagógica, buscando uma maior articulação entre os conteúdos da BNCC e as metodologias de ensino, de forma a garantir uma educação de qualidade e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. A reflexão proposta por este trabalho pretende contribuir para o debate sobre a implementação da BNCC e seus impactos na prática docente, destacando a importância de uma formação continuada e contextualizada para os professores da Educação Básica.

O objetivo deste trabalho, neste sentido, é analisar de que forma a BNCC influencia a prática docente, considerando os desafios e as possibilidades que surgem a partir dessa relação. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a BNCC, a formação de professores e a prática pedagógica na educação básica. A partir dessa revisão, foram identificados os principais impactos da BNCC no currículo escolar e na formação de professores.

ASPECTOS DOCENTES E POLÍTICAS CURRICULARES

A discussão que nos propomos vai além da simples análise dos aspectos docentes e políticas curriculares. O objetivo é nos voltarmos para o sentido de docência que vai se constituindo no desenrolar dessas políticas, exigindo de nós a retomada do próprio sentido de docência e, mais à frente, a ressignificação da própria concepção de currículo que temos defendido: como produção que se afasta da normatização prescritiva e se dá como fechamento provisório, fruto do jogo político-discursivo que negocia/articula diferentes demandas e mantém aberto o tensionamento, o que o faz produção inacabada sempre.

Nesse sentido, revisitamos a discussão proposta por Freire (1996) em “Pedagogia da Autonomia”, obra em que ele discute os saberes necessários à prática educativa. Freire analisa o que se coloca como exigência ao ensinar, mas toma como premissa que ensinar não é transferir conhecimento. Ele afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar; é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (p. 12). Assim, o autor desenvolve sua argumentação acerca do que defende ser questões basilares à formação, observando-as a partir do que argumenta ser necessário à prática educativa.

Interessa-nos aqui tratar da noção de prática educativa para pensar a docência, significando-a a partir da ação de desenvolver tal prática. Ao tratar da docência, ampliamos o escopo de discussão não só para pensar a questão docente a partir da formação - seja inicial ou continuada, essa muitas vezes aglutinando em si as possibilidades de se pensar processos de desenvolvimento do professor em exercício - mas para articular a docência em sua complexidade: a atuação, as práticas educativas desenvolvidas.

Pereira (2017) argumenta acerca da reflexão sobre o trabalho docente que radica uma concepção de docência tomada como profissão, analisando-a a partir de categorias como atividade, status e experiência, na articulação em torno do que defende como uma epistemologia do trabalho docente. Nunes e Oliveira (2017), ao analisarem a profissão docente no contexto contemporâneo, observam que o conceito de desenvolvimento profissional docente tem sido incorporado a essas discussões, tomando-o também para suas análises, juntamente a outros conceitos que defendem como centrais para o exercício profissional docente: trabalho, carreira, políticas de formação e a prática educativa.

Assim, discutir a docência envolve uma complexidade de aspectos que precisam ser pensados de forma relacional e que precisam considerar demandas que se ampliam, se interconectam e se multiplicam no cenário cotidiano. A questão do conceito de desenvolvimento profissional, tal como revisto por Nunes e Oliveira (2017), traz a noção de formação ininterrupta que rompe com uma certa justaposição entre formação inicial e continuada, vista em termos de aperfeiçoamento. Contudo, consideramos que a partir da ideia de experiência suscitada por Pereira, podemos articular com o que Tei-

xeira (2007) propõe: pensar a docência como experiência alteritária, que se dá com o outro e daí exige e revela que é constituída de muitas dimensões: políticas, culturais e socioeconômicas. Neste sentido:

Esta particularidade exige que os docentes elejam concepções e prioridades que irão se traduzir em propostas curriculares das escolas, por exemplo. Nesse sentido, a docência está implicada com os processos de formação humana, nos quais os conhecimentos científicos têm importância, sem que a esgotem, visto sua insuficiência diante das potencialidades e dimensões da vida humana a serem desenvolvidas. Desse modo, sempre mediada pelos processos de construção do conhecimento, de transmissão, questionamento e renovação da memória cultural, a docência, o que a instaura e constitui, sem o que não é possível a sua existência, não é o campo disciplinar, não é o que se ensina, onde ou como se ensina (Teixeira, 2007).

A amplitude e complexidade do fazer docente que, se tem na relação com o conhecimento uma das dimensões principais do seu trabalho, não se limita a ele ou não o toma como questão pacífica que implica apenas em organização e transmissão de conhecimentos já elencados. A noção de contingência brevemente mencionada é cara nas concepções curriculares em que assentamos nossos trabalhos e recorreremos também para pensar a docência: essa, assim como o currículo, também se dá como fechamento provisório, uma vez que se articula e manifesta em arranjos contingenciais no terreno da cultura, como decisões pedagógicas-curriculares sem fundamento último, mas que, como práticas político-discursivas, se dão no embate de forças políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação, o que é impossível se dar de forma preditiva.

Pensar a docência a partir desses referenciais traz questões relevantes para discutir a relação docência/produção de políticas curriculares. Advogamos em favor de uma concepção curricular que compreendemos como luta pela significação, assim, essa é uma produção político-discursiva nunca passível de totalização, ao contrário, se dá em torno da articulação de demandas diferentes que negociam, enfrentam-se, aglutinam-se buscando encadeamentos possíveis para disputar e hegemonizar alguns sentidos que se sobreporão a outros (Oliveira e Lopes, 2011).

A compreensão de política como discurso possibilita o entendimento da negociação de sen-

tidos em busca de hegemonia de forma provisória e contingencial, reunindo sentidos em torno de um ponto nodal, mas que não representa um fechamento total da significação.

Tais premissas advêm do diálogo que estabelecemos com a obra de Ernesto Laclau e sua teoria do discurso. Para o autor, toda configuração social é significativa, daí o entendimento do social como fenômeno discursivo, ou seja, um sistema de relações que contextualmente e contingencialmente significam objetos, atos e ações. Isso não implica na negação da materialidade nem subordinação do linguístico ao extralinguístico ou vice-versa. Ao contrário, como explica o autor, trata-se de uma totalidade que inclui o linguístico e o extralinguístico e isso é o discurso.

A partir disso, Laclau (2005), desenvolve uma teoria que se opõe frontalmente a essencialismos que possam indicar os fundamentos - a “última instância do social” -, ao contrário, afirma o caráter contingente do social e daí o desenvolvimento de uma crítica ao marxismo, calcado numa concepção essencialista de sociedade, tendo como fundamento a classe trabalhadora e daí vinculado a um antagonismo de classe.

Dessa forma, ao desestabilizar as relações sociais para além das forças de produção e da determinação econômica, é possível perceber a complexidade dessas relações, destituindo-as de um apriorismo que permitiria acessar o real de fato. Assim, o real como substrato último é impossível, nesse sentido, não há estrutura fixa, centro possível no qual se ancora qualquer ação, mas centros descentrados - uma vez que ainda que, impossível como realidade absoluta, os fechamentos são necessários, mas são da ordem do parcial e contingente.

Nessa proposição de leitura, a categoria hegemonia é importante no desenvolvimento do argumento do autor, na observação da concepção gramsciana de prática social como hegemônica e articulatória. Hegemonia, na leitura de Laclau (2005), se articula à noção de falta constitutiva - a busca por uma plenitude ausente que permite que uma particularidade represente uma plenitude contingente, que se constitui nas articulações, que alinham elementos heterogêneos e dispersos, sem que um a priori determine ou justifique a mesma.

Ou seja, a hegemonia se dá de forma instável, no dizer de Mendonça (2009), “a hegemonia

discursiva para Laclau não é, dessa forma, uma necessidade, mas um lugar vazio, o que significa foco de incessantes disputas entre os múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade” (p. 160), o que se relaciona com outra categoria central na teoria do discurso de Laclau: o antagonismo, que de forma sucinta, podemos inferir como impossibilidade de constituição plena do discurso, mantendo em aberta a luta pela significação.

Apoiadas nessa concepção para discutir as políticas curriculares, pensamos essas como fruto de articulações contingentes que demandam, num jogo de diferenças, o alinhamento de diferenças em torno de uma particularidade que assume a função de universal possível, mas não definitivo, na constituição de sentidos hegemônicos, hegemonia que não suplanta nem paralisa os movimentos políticos que concorreram ou combateram sua constituição.

Segundo Oliveira e Lopes (2011), a potência da Teoria do Discurso está nas ferramentas de análise para compreender o movimento de articulação para hegemonizar os sentidos híbridos das políticas. Tal perspectiva permite-nos entender a precariedade das decisões curriculares no sentido de que essas não podem advogar para si a condição de fixação absoluta sob pena de estagnar o processo político que as constitui, ao contrário, as estabilizações de sentidos para o que é currículo são sempre contingentes e fruto de articulações entre diferenças num momento de alinhamento equivalencial, mas não representam igualdade, homogeneidade ou um fundamento comum - ou seja, não há um universal que atinja plenitude.

Lopes (2015) tem defendido a noção de um currículo sem fundamentos, argumentando que “por não ter fundamentos é que tais fundamentos estão sempre sujeitos aos embates políticos que podem vir a defini-los de forma precária e contingente por intermédio do nosso investimento radical” (p. 140), sendo esta a perspectiva que nos alinhamos ao pormos em análise a Base Nacional Comum Curricular.

SENTIDO DE CURRÍCULO DETERMINADOS PELA BNCC

O subtítulo que atribuímos a esta seção se desdobra da própria definição da BNCC e permite inferir que há um sentido de currículo que dela se depreende: único, determinado pelas definições e assertivas que permitem delinear o que é currículo. A BNCC é um documento normativo que tem como objetivo principal definir as aprendizagens essenciais, conforme destacado no próprio texto do documento. Assim, a ênfase no caráter normativo é evidente, embora atenuada pelo propósito de promover uma perspectiva justa, democrática e igualitária na educação. Nesse sentido, a BNCC figura como estratégia para responder às desigualdades no campo educacional, estabelecendo os conhecimentos essenciais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017a, p. 7).

A ideia de essencialidade é retomada com base na objetividade do conhecimento, o que torna possível controlar, definir e normatizar, dificultando sua refutação como princípio normativo. Nesse sentido, observamos uma proposição normativa que tenta abarcar todos os sentidos do social, apresentando uma resposta política capaz de redesenhar o cenário educacional. No entanto, ao afirmar o que é essencial, a BNCC não corre o risco de se fixar de forma absoluta? Surge daí a preocupação contraditória em afirmar-se, como observado na 3ª versão (Brasil, 2017a), como não sendo currículo?

Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, diversidade cultural acentuada e profundas desigualdades sociais, a busca por equidade na educação demanda currículos dife-

renciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional (Brasil, 2017a, p. 10).

Discutimos aqui como as definições da BNCC parecem seguir um caminho de normatização como resposta única. Toda política, num esforço de articulação de diferentes demandas, tem uma dimensão regulativa, porém essa precisa ser vista como construída e não fundamentada em preceitos essenciais. Como argumenta Lopes (2015), é importante observar que toda normatividade é construída e não dada, e está sempre fadada ao fracasso. Essa ideia colide com a perspectiva de prescrição e normatização que se depreende da BNCC. Assim, no documento é afirmado, de diferentes formas, que a BNCC não é currículo.

Nos Cadernos Técnicos de Apoio às Audiências Públicas sobre a BNCC, diz: “A BNCC não é currículo. Ela explicita direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mas não a maneira como professores, escolas e sistemas de ensino trabalhará para concretizá-los. O conjunto de saberes previstos na Base servirá como norte para a construção e adaptação dos currículos de todos os sistemas de ensino do país. BNCC e currículos têm, portanto, papéis complementares, dado que as aprendizagens se materializam mediante o conjunto de decisões do âmbito curricular, que adequam as proposições da BNCC à realidade das redes de ensino e das instituições escolares” (Brasil, 2017b, p. 7).

PROJETO DE CURRÍCULOS PARA A DOCÊNCIA

Embora a BNCC tenha como foco principal os debates sobre o currículo da escola básica, a questão da docência perpassa seu conteúdo de várias maneiras: seja porque a BNCC pretende orientar o currículo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, seja pelos discursos que produz sobre o papel da docência em relação ao currículo.

Na primeira versão, podemos observar a intenção da BNCC (na época denominada Base Nacional Comum - BNC) de influenciar a formação inicial e continuada dos professores, além da pro-

dução de materiais didáticos e outros recursos, destacando o conteúdo do ensino e da aprendizagem.

A BNCC avança no discurso em defesa da qualidade da educação, ao definir o currículo para a educação básica, o que também implica a definição do currículo para a formação docente, destacando a centralidade da docência, um discurso presente nas agendas políticas de currículo nas últimas décadas. Nesses discursos, atribui-se ao professor a responsabilidade pelo sucesso das reformas curriculares, responsabilizando-o pelo compromisso na sua concretização e êxito (Dias, 2016).

As quatro políticas derivadas da BNCC - Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar - articulam-se para garantir as condições que geram qualidade na educação básica, ou seja, o direito de aprender e desenvolver-se dos estudantes da educação básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. Assim, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação (Brasil, 2016, p. 27).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017a, p. 8).

Podemos notar a ênfase dada à qualidade da educação, associando o sucesso escolar dos alunos não apenas à formação do professor, mas também à sua atuação, verificada pelo desempenho dos alunos em avaliações externas. As tensões despertadas pelo debate sobre a BNCC em relação à docência nos fazem concordar com o alerta de Macedo e Frangella (2016): “Corremos o risco de o professor deixar de ser educado para educar e passar a ser ensinado a ensinar?”.

CONCLUSÃO

A análise dos aspectos elencados nos artigos sobre a docência na BNCC revela a presença do discurso da responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos e pelo sucesso da escolarização. Essa responsabilização é evidenciada pelo compromisso exigido dos docentes com os resultados dos estudantes e com o êxito da escolarização, conforme preconizado pela BNCC.

A produção dos discursos sobre a formação docente, apesar de pretender controlar todos os sentidos e fixar o que deve ser e fazer o docente, é marcada por continuidades e descontinuidades, ambivalências e resistências. Isso revela a multiplicidade e pluralidade que caracteriza a produção desses discursos, mostrando que as definições da BNCC são provisórias e contingentes, resultantes da articulação de elementos em torno de certas configurações sociais, ligadas às lutas concretas de sujeitos e grupos sociais.

Na arena de negociação de sentidos, caracterizada pela dinâmica de complexidade sempre contingente e provisória, os sentidos de docência precisam ser problematizados. O protagonismo docente é enunciado, mas é importante questionar por que isso ocorre e considerar a heterogeneidade do magistério e das escolas brasileiras, que são espaços de luta, criação e desconstrução das políticas, desafiando a sedimentação de um determinado modo de identificar professores na busca por normatizações da formação e do trabalho docente, no desenvolvimento curricular que deve ser pautado na autonomia e autoria.

Embora o discurso do protagonismo docente possa parecer sedutor como garantia da qualidade na educação, é necessário desconstruí-lo e questionar que outros sujeitos, instituições e dimensões são importantes no processo educativo, para além do ensinar. A educação é um processo complexo e multifacetado que envolve diversos atores e dimensões, e é fundamental considerar essa complexidade ao discutir a docência e as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, R.E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. Revista Práxis Educativa, 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em 26 abril 2024.

DIAS, R.E. Currículo, Docência e seus Antagonismos no Espaço Iberoamericano. Investigación Cualitativa. 2017.

DIAS, R.E.; LOPES, A. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. Currículo sem Fronteiras. 2009.

FRANGELLA, R. de C. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação alfabetização e currículo. Revista Práxis Educativa. 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1996.

LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: A. AMARAL JR; J. BURITY, Inclusão Social, identidade e diferença: Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social. São Paulo, Annablume, p. 21-38. 2006.

LACLAU, E. La razón populista. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 312 p. 2005.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo, Intermeios, 286 p. 2015.

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

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. de C. Políticas de currículo ou Base Nacional Comum: debates e

tensões. Educação em Revista. Belo Horizonte. 2016.

MENDONÇA, D. de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, 2009.

MENDONÇA, D. de. O Limite da Normatividade na Teoria Política de Ernesto Laclau. Lua Nova, São Paulo. 2014.

NUNES, C.; OLIVEIRA, D. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. Educação e Pesquisa, São Paulo. 2017.

OLIVEIRA, A. de.; LOPES, A.C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. Cadernos de Educação, Pelotas. 2011.

PEREIRA, F. Formação de professores e epistemologia do trabalho docente. In: R. de C. FRANGELLA; M.-E. OLIVEIRA (orgs.), Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba, Editora CRV. 2017.

RIBEIRO, A. Base Nacional Comum Curricular - debates e movimentos. Rio de Janeiro, 2017.

TEIXEIRA, I.A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Educação & Sociedade. 2007.