



## A RACIONALIDADE TYLERIANA PRESENTE NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Felipe Viza <sup>1</sup>  
Larissa da Silva Garcia <sup>2</sup>

### RESUMO

A presente escrita insere-se numa perspectiva discursiva de políticas de currículo e tem por objetivo investigar o documento “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” com o intuito de identificar quais são os sentidos de docência operados no texto e como a racionalidade tyleriana se articula com essa política educacional e seu viés avaliativo. Como referencial teórico-metodológico apoiamos-nos nas discussões de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015a; 2018), Kliebard (2011), Dias (2016) entre outros. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que ainda se encontra em momento inicial, mas que já traz contribuições pertinentes para as investigações acerca da formação docente. Para tal, problematizamos o reforço de discursos que desvalorizam os professores e os responsabilizam pelo sucesso ou fracasso escolar, tal qual sua formação individual. Argumentamos que tais discursos subjetivam os docentes e acabam acarretando na precariedade do ensino, onde apresentam-se como solução práticas atreladas a uma relação ensino/aprendizagem por competências e habilidades ao qual alegamos que resultam na tentativa de controle do trabalho docente, do que é ensinado e aprendido na sala de aula e na regulação de suas práticas através de orientações previamente fixadas, afim de assegurar a qualidade da educação que se é pretendida.

**Palavras-chave:** base nacional comum para a formação de professores da educação básica, racionalidade tyleriana, políticas de currículo, docência.

### INTRODUÇÃO

Não é de hoje que as discussões sobre a formação inicial de professores vêm assumindo cada vez mais centralidade nas reformas curriculares via discursos que pretendem garantir a qualidade da educação. É nesse sentido que operamos numa perspectiva discursiva de políticas de currículo para investigar o documento “*Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*” (BNC-Formação, também nomeada “Base” e “BNC-F” nesse trabalho), a fim de analisar quais sentidos vêm sido atribuídos à docência e como essa

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [felipefariasvizza@gmail.com](mailto:felipefariasvizza@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [larissagarcs@gmail.com](mailto:larissagarcs@gmail.com).



nova proposta está diretamente articulada com a racionalidade tyleriana. Desse modo, também nos interessa interpretar o viés avaliativo e a importação de modelos curriculares internacionais que estão fortemente presentes nessa política educacional, tais quais suas orientações para organização curricular à formação docente.

Quanto ao aporte teórico, buscamos amparar nossas leituras em Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015a; 2018), Kliebard (2011), Dias (2016) e mais outros nomes que figuram ao longo deste texto.

De acordo com o desenvolvimento da atual pesquisa, argumentamos que o texto do documento apresenta a BNC-Formação como uma política normativa e prescritiva uma vez que busca uniformizar e padronizar o que se ensina e o que se aprende, fixar identidades docentes, regular o trabalho dos professores e transferir a eles a responsabilização de sua formação e do sucesso ou fracasso escolar. Além disso, identificamos ao longo da leitura os pilares norteadores da BNC-Formação, divididos em três dimensões gerais e que possuem de três a quatro competências específicas, conta também com 62 habilidades, onde sete dessas se alinham à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sendo assim, a racionalidade tyleriana representa o interesse de controle do trabalho docente e do currículo, uma vez que seu viés está voltado em assegurar índices e resultados considerados satisfatórios. Para tal, notamos que a importação de modelos internacionais assume um papel importante enquanto as especificidades e/ou necessidades da política educacional brasileira são deixadas de lado. Dessa forma, Lopes e Macedo (2011) afirmam que o processo de uma política curricular em busca de fixação de sentidos está inclinada ao fracasso.

Concluimos que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica apesar de se apresentar como novidade possui pressupostos ultrapassados, dando ênfase à questão das competências, principalmente as com vínculos socioemocionais que impõem ao professor uma tarefa que vai além da docência. Argumentamos ainda que apesar do documento definir orientações de formação para os professores, relativiza a responsabilização individual desses sujeitos, uma vez que sucessos ou fracassos no ensino-aprendizagem e em sua formação torna-se sua “obrigação”, acarretando também na diminuição de sua autonomia, já que precisa seguir diversas orientações que lhe são impostas.

Consideramos que essa proposta se articula diretamente com a desvalorização do trabalho docente, suas condições de trabalho, suas experiências cotidianas e as especificidades



regionais. Embora ainda não possamos afirmar quais serão os impactos advindos de sua implementação, destacamos certa preocupação com seus desdobramentos e defendemos a necessidade de diálogos e um novo olhar para as políticas curriculares e outros estudos que confrontem e ampliem a presente discussão, de modo que, os sentidos para a docência não sejam erroneamente relacionados como meio fixo de se garantir o sucesso da educação, pois o professor é um dos atores desse processo de construção, mas existem diversos outros fatores que contribuem para um ensino de qualidade ou não e isso não se diz respeito apenas a prática docente. Podemos considerar, por exemplo, que tal documento não representa nem oferece subsídios necessários para uma formação inicial ou continuada que seja significativa, além da importância de desconstruir a ideia de que o desempenho docente articulado ao desempenho discente para medir através de avaliações, visando resultados satisfatórios para alcançar o sucesso da educação.

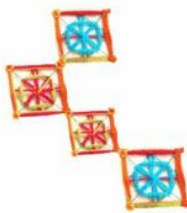
Diante disso, visamos dar continuidade a essa discussão que traz contribuições pertinentes para os estudos de políticas curriculares e de investigações sobre a formação inicial de professores.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho teve como principal referencial metodológico a análise e revisão de literatura do campo do currículo, sendo assim, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico.

Além disso, fundamentamos esta discussão numa perspectiva pós-estrutural do currículo (Lopes e Macedo, 2011). Esta perspectiva rompe com os modelos estruturais da linguagem e também da própria prática, e se posiciona a partir de uma postura de indagações e desconstruções dos discursos hegemonzados. Logo, pautado neste saber, é operada a lógica de que tal documento (BNC-Formação), de natureza prescritiva e normativa, também é produzido e produtor de discursos. Estes discursos são passíveis de análises, reflexões e desconstruções, afinal, o campo do currículo é marcado por intensa disputa de poder e significados (Lopes e Macedo, 2011).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**



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

Juntamente com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), foi garantida a necessidade de haver uma Base que formasse professores capazes de atuar sob as proposições previstas na BNCC. Em vista disso, a BNC-Formação é uma das medidas de implementação da BNCC, como afirmado no Capítulo 1 do próprio 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 perspectiva aqui endossada, entendemos a BNC-Formação 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).

## **1 – Análise da política curricular para a formação docente**

Aprovado em 2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o texto político supramencionado é estruturado em 9 capítulos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, mais o anexo, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Os capítulos abrangem toda a formação inicial dos professores, envolvendo, inclusive, os cursos de segunda licenciatura e os cursos de formação (complementação) pedagógica para graduados. A Base prevê as competências gerais e específicas da formação e prática profissional do professorado.



Apesar de termos estudado toda a Base, neste trabalho, focaremos em capítulos específicos, são eles: 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). Tal escolha diz respeito ao enfoque na área de política curricular observado neste ensaio, bem como ao recorte previamente definido para um melhor exame da Resolução.

No primeiro capítulo encontramos os pilares norteadores da BNC-F, são três dimensões gerais (I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional) que possuem de três a quatro competências específicas, esta pauta será melhor detalhada quando tratarmos do Anexo. Ainda no capítulo I, é afirmado que estas dimensões atuam de “modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente” (Brasil, 2019, p. 2). Há ainda uma breve referência às 10 competências gerais, entretanto, elas são unicamente encontradas no Anexo.

À leitura do terceiro capítulo, acentuamos nossa preocupação correspondente às propostas de caráter centralizador. Destarte, todo o Art. 7º da Diretriz remete à organização curricular “em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC” (Brasil, 2019, p. 4). Esta centralidade curricular, pertinentemente comum na BNCC (Lopes, 2018), desperta requerida atenção 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, 2018, 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 nosso) de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens” (Brasil, 2019, p. 11). Nessa lógica, deduzimos 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.



Fechando esta breve análise, passível de maior discussão em futuros trabalhos, atingimos o trunfo da diretriz: a Base Nacional da Formação. O arquivo anexo à diretriz conta diferentes tabelas que totalizam 5 páginas. Nestas tabelas são apresentadas e exploradas as dimensões e competências já mencionadas neste artigo.

As competências gerais totalizam 10 atributos que os docentes devem exercer. Essas competências são frases, o que deixaria este texto muito longo se puséssemos todas aqui, logo, o texto político está referenciado abaixo para livre acesso de todos. De toda forma, é destacado nos atributos valores como apropriação das tecnologias, resolução de problemas por parte dos docentes, o autoconhecimento e a pró-atividade.

Já as dimensões gerais se dividem em três, lembramos: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Estas competências se dividem em 4, cada uma, resultando em 12 competências específicas. Ao final, expressa-se o quantitativo de 62 habilidades a serem exercidas pelo professorado da educação básica brasileira. A distribuição é melhor explanada no parágrafo a seguir.

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

Na segunda: 1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens (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); e 4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades (seis habilidades).

Na terceira e última dimensão geral temos: 1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional (cinco habilidades); 2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática 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); e 4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade (novamente, cinco habilidades).



Dando fim a análise inicial, contabilizamos, dentro das 62 habilidades, sete delas que fazem menção direta ao termo “BNCC”. Além disso, 11 fazem menção ao uso de tecnologia; entre outras que direcionam às competências socioemocionais, resoluções de problemas e determinadas combinações de atuações inerentes à função de orientador educacional com a de professor regente, explicitadas na última competência específica da terceira dimensão geral.

## **2 – A presença da racionalidade tyleriana: entre a centralidade, regulação e avaliação**

Principiando esta seção, recorremos a Lopes e Macedo (2011). As autoras apresentam a teoria de Ralph Tyler como uma das mais importantes e impactantes ao campo do currículo e, como podemos observar, seu uso segue norteando as políticas curriculares contemporâneas. cremos que o recorrente apelo à teoria tyleriana se dá a partir da proposição do vínculo entre currículo e avaliação. A avaliação é utilizada aqui para “medir” a eficiência de um currículo.

Em 1949, Ralph Tyler cria uma teoria curricular apoiada no eficientismo e no progressivismo. Entretanto, a aproximação com o progressivismo opera de maneira “instrumental”, visto que “seu pensamento está muito mais próximo do eficientismo” (Lopes e Macedo, 2011, p. 25), se distanciando do pensamento de John Dewey. As autoras descrevem:

“O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (p. 25).

Nesse sentido “(...) a racionalidade tyleriana se baseia na definição de metas / objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem o seu domínio” (p. 44).

O caráter prescritivo do currículo é observado e enfatizado na teoria supracitada aqui “(...) visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (p. 25-26). Tal teoria possui uma dinâmica curricular que envolve a produção e a implementação do currículo, assim: “admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes” (p. 26). Logo, é dada maior ênfase às políticas de centralização e regulação, tanto do currículo quanto da docência.

Acerca da avaliação em Tyler, Kliebard (2011) alerta que por mais que os métodos sejam bons ao se tratar de empreendimentos ou produtos, o mesmo não pode ser afirmado



quando aplicado ao campo do currículo, principalmente no tocante ao controle de um produto. Entendemos que o currículo não se trata de um produto, por mais interessante que seja a formulação dessas políticas curriculares para o setor empresarial (Adrião e Peroni, 2018).

Contrário ao modelo aqui estudado, Kliebard (2011) advoga – e nós insistimos em concordar – que “as dimensões mais significativas de uma atividade educacional ou de qualquer atividade, podem ser aquelas que não foram absolutamente planejadas ou antecipadas. A avaliação que desconhece tal fato é certamente insatisfatória” (p. 32). E continua:

“Finalmente, a noção simplista de que a avaliação é o processo de confrontar objetivos com resultados deixa muito a desejar: não leva em consideração resultados latentes que talvez sejam os mais significativos, privilegiando os manifestos, que foram antecipados, e minimiza a relação vital entre fins e meios” (p. 33).

O autor ainda salienta que um novo modo de se fazer currículos, há muito tempo se faz necessário, deve ser pensado e que tal modelo não deve ser universal para a construção de políticas de currículo.

Traçando a relação entre a BNC-F e a teoria de Ralph Tyler, buscamos amparo teórico em Rosa (2019). A autora tece comentários acerca da regulação do trabalho docente por intermédio da avaliação presente nas políticas curriculares pautadas na lógica tyleriana. Esta avaliação interfere diretamente na docência pois é referenciada como fator de desempenho da qualidade do professor. Logo, no nosso caso, as avaliações dos egressos (discutida no capítulo VIII) podem vir relacionadas a este sentido. É um modo de garantir que a política se efetivou com sucesso e, caso não tenha obtido sucesso, entende-se que a responsabilidade é do docente que não desenvolveu com plenitude as 62 habilidades desejadas na BNC-Formação.

Políticas de currículo voltadas aos docentes, nos moldes da BNC-F, fazem parte de um projeto internacional de atualização da docência. Nesse modelo, diversos países atendem a um projeto maior de uniformização e adequação de seus professores. Nisso, é incluído também os currículos mínimos, populares em países como: Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália e Inglaterra. Contudo, reforçamos nossa posição relativamente contrária às importações de políticas internacionais devido a contextualização particular de cada nação. Destacamos a influência desses países na composição das Diretrizes e Base da Formação no seguinte trecho extraído da versão preliminar da BNC-F, que conta com um subcapítulo todo direcionado aos referenciais internacionais:





“Os referenciais internacionais, em sua maioria, consistem em uma descrição do que é próprio da ação docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Isso inclui determinados significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas, que são construídas socialmente e consensuadas entre diversos atores em um sistema educacional, especialmente entre os professores” (BRASIL, 2018, p. 19).

Compreende-se que o uso de referenciais internacionais é importante para a construção do saber, afinal, a todo momento citamos referenciais em nossos textos. Todavia, vale ressaltar que o sucesso de uma política em seu país de origem não garante o sucesso da mesma em outro território. Fazendo uso desta lógica, intercedemos pelo protagonismo de políticas que surgem do anseio dos próprios professores brasileiros.

Retomamos a ideia trazida por Rosa (2019) ao discorrermos sobre a avaliação e regulação da docência presentes nas políticas internacionais que norteiam a Base Nacional da Formação. Hypólito (2019) faz alusão a agenda global imposta pelos diversos setores e atores hegemônicos da economia global. Segundo o autor, essa agenda visa a substituição do que, hoje, é feito pela escola pública para ser realizado pelo setor privado ou organizações não-governamentais. Hypólito evidencia também a relação dessa agenda global/local com o *accountability* e responsabilização das ações do professorado e que “hoje a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo” (p. 196).

Encerrando, parcialmente, esta discussão, o estudo de Dias (2016) se faz essencial ao pensarmos a relação entre o trabalho docente, as políticas globais e o eficientismo social de Ralph Tyler. Na ocasião, a pesquisadora reforça o papel da centralidade dessas políticas, na ênfase no modelo de competências e na avaliação do desempenho do trabalho do professor. Isto posto, há uma lógica de lecionar para avaliar e ser avaliado, focando em avaliações externas e de larga escala que possam mensurar a qualidade do professorado e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem (sublinhamos que estas políticas focam nas garantias de aprendizagem e pouco menos na qualidade da educação). Portanto, salientamos a afirmação de Dias (2016):

“A autonomia que entendemos ser fundamental para o exercício do magistério, no âmbito de sua formação e prática profissional e a heterogeneidade que impede a cristalização de um perfil profissional, desafia a definição para fins de controle do que



deve ser considerado conhecimento necessário, competência e prática adequada para as diferentes áreas de atuação” (p. 602).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para a finalização desta pequena discussão, alegamos que apesar dos diferentes atores e setores de fato se preocuparem com a docência e a educação, há de se ver com certo receio a finalidade destas políticas e a quem elas servem. Muitas das competências previstas na BNC-Formação se tornam ilusórias dado o atual cenário da educação brasileira contemporânea. Podemos mencionar a falta de estrutura das escolas, a crescente desigualdade social no país (principalmente com o advento da Covid-19), isso sem mencionar os baixíssimos salários pagos aos nossos professores. Logo, nos perguntamos: como tais competências podem sequer serem desenvolvidas em cenário como este? Além de todos os problemas enfrentados diariamente pela educação no país, cabe, enfatiza-se, ao professor ser o principal ator de melhora neste segmento? Defendemos que não porque

“Embora possa parecer sedutor o discurso do protagonismo docente como garantidor da qualidade na educação, devemos desconstruir esse discurso e indagar que outros sujeitos, instituições e dimensões são importantes no processo do educar para além de ensinar” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 14).

Ainda sobre as competências inatingíveis, a socioemocional (termo em evidência na BNCC), nos pilares previstos nas políticas curriculares recentes, impõe ao professor uma tarefa que vai além da docência. Esta competência, que flerta diretamente com outras áreas do conhecimento, estabelece uma relação de natureza terapêutica entre o corpo docente e o corpo discente. Conseqüentemente “as condições socioemocionais serão sempre circunstanciais, portanto imprevistas e implanejáveis” e ainda “parece que a *démarche* “competências socioemocionais” é uma ação em terreno movediço, uma estratégia discursiva para proposições que podem extrapolar nossa imaginação” (Lemos e Macedo, 2019, p. 66-67).

Não podemos afirmar por ora quais as reais conseqüências e impactos que a docência sofrerá com a implantação da Base Nacional da Formação, entretanto, conjecturamos que pode ocorrer uma diminuição na procura pelos cursos de licenciatura; desenvolvimento de complicações psicoemocionais como ansiedade, estresse e síndrome de *burnout* pelos



professores; diminuição pelo apreço à docência e ao ambiente de trabalho; e maior desvalorização da categoria em caso de real fracasso da política de formação aqui supracitada.

Sendo assim, elucidamos nossa posição a favor de um currículo sem fundamentos (Lopes, 2015a) e com contrário à normatização vivida pelo campo em escala global e a favor de um investimento radical (Lopes, 2015b). Reiteramos, ainda que a docência pode ser entendida como fluída, não sendo válida de receitas prescritivas à sua prática.

Por fim, acentuamos a pluralidade de ideias e tensionamentos inerentes ao campo do currículo. Focalizamos que assim como emitimos um discurso contrário à BNC-Formação, entende-se que discursos favoráveis também são dignos de apreciação. Afinal, o antagonismo é próprio da política (Mouffe, 1998).

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES COMO CAMPO PARA OS NEGÓCIOS?. In: Marcia Angela S. Aguiar; Luiz Fernando Dourado. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. 1ed. Recife: ANPAE, 2018, v. 1, p. 49-54.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 de abril de 2019.

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

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **PRÁXIS EDUCATIVA** (UEPG. ONLINE), v. 11, p. 590-604, 2016.

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.



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

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**. V.11, n.2, p.23- 35, jul/dez, 2011.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, v. 25, 10 jul. 2019.

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

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 1 out. 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1ed.São Paulo: Annablume, 2015b, v. 1, p. 117-147.

LOPES, A. C. APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO. In: Marcia Angela S. Aguiar; Luiz Fernando Dourado. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. 1ed.Recife: ANPAE, 2018, v. 1, p. 23-27.

MOUFFE, Chantal (Org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

ROSA, T. S. D.. O pensamento de Ralph Tyler e seus desdobramentos nas teorias curriculares instrumentais/técnicas:estabelecendo relações com a avaliação e criando sentidos para o desempenho no currículo. In: **X Seminário Internacional as redes educativas e as tecnologias: liberdade acadêmica, produção e circulação dos conhecimentos**, 2019, Rio de Janeiro. Liberdade acadêmica e conhecimentos nos Currículos, 2019.