

# O DISCURSO DE MAIS QUALIFICAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS DAS REDES POLÍTICAS COMO REFERENCIAIS DOCENTES

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros <sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho analisa as articulações discursivas das redes políticas e dos referenciais docentes no processo de implementação da Base Nacional Comum de Formação inicial dos professores da educação básica (BNC-Formação). A partir de diferentes argumentos de mais qualificação para a docência, variadas significações sobre o saber-fazer do professor tem sido disputados no social. Assim sendo, esse artigo apresenta algumas redes e referenciais constituídos por atores sociais, que tem estabelecido novas relações e formas de relacionamento, influenciando os processos de produção de políticas curriculares para a formação. Para tanto, adotamos como estratégia teórico-metodológica a perspectiva discursiva a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e pela teorização curricular desenvolvida por Alice Casimiro Lopes. A escolha pela perspectiva pós-estrutural referenciada na Teoria Política do Discurso e na compreensão discursiva de Currículo, é estar apoiando-se na concepção de Currículo como discurso, como prática de significação e a linguagem como construtiva da realidade. A disseminação de discursos que se constitui com soluções universais, tem colocado o professor na agenda estratégica como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça. A demanda pela melhoria da qualidade da formação dos professores, que se constitui no discurso das redes políticas e referenciais docentes, articulam sentidos de competência e de eficácia, para que os professores venham atuar de modo construtivo na rápida transformação da sociedade, relacionando a qualidade do professor à qualidade do ensino. Entendemos que as tentativas de fixar mais qualificação para a docência, está assentado num caráter de “perfil” desejado de professor. Defendemos que esses discursos, colocam os professores na posição de garantidores de um futuro que se pretende chegar, como um horizonte que se quer atingir. Nesse sentido, apostamos na impossibilidade de chegada a um destino final, garantido pela infinitude do ser.

**Palavras-chave:** política curricular; docência; redes políticas; referenciais docentes; Teoria Política do Discurso.

## INTRODUÇÃO

As políticas curriculares para formação de professores vêm, há tempos, tentando trazer respostas definitivas sobre o professor e, especialmente, sobre a formação inicial,

---

<sup>1</sup>Doutoranda e Mestra em Educação pelo PPGECC/UERJ. E-mail:[cintiaoliveirademedeiros@gmail.com](mailto:cintiaoliveirademedeiros@gmail.com).

numa ideia de política que tenta garantir, ao futuro professor, o que ele deve ser e ser capaz de fazer (Brasil, 2018a). Constituem-se discursos de que a formação inicial dos professores é precária, mal articulada e ineficiente, ganhando destaque na agenda global (Abrucio, 2016). Aliado a isso, se articula a concepção de que a educação, via docência, tem a força capaz de alcançar-se a projetos de sociedade, pretendendo garantir sujeitos educados, emancipados, críticos e conscientes, para atuarem num suposto mundo pronto, dado e acabado (Lopes, 2015b).

Neste artigo, analiso as articulações discursivas das redes políticas e dos referenciais docentes no processo de implementação da Base Nacional Comum de Formação inicial dos professores da educação básica (BNC-Formação). A partir de diferentes argumentos de mais qualificação para a docência, variadas significações sobre o saber-fazer do professor tem sido disputados no social. Assim sendo, esse artigo apresenta algumas redes e referenciais constituídos por atores sociais, que tem estabelecido novas relações e formas de relacionamento, influenciando os processos de produção de políticas curriculares para a formação.

Para tanto, adotamos como estratégia teórico-metodológica a perspectiva discursiva a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e pela teorização curricular desenvolvida por Alice Casimiro Lopes. A escolha pela perspectiva pós-estrutural referenciada na Teoria Política do Discurso e na compreensão discursiva de Currículo, é estar apoiando-se na concepção de Currículo como discurso, como prática de significação e a linguagem como construtiva da realidade. A disseminação de discursos que se constitui com soluções universais, tem colocado o professor na agenda estratégica como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça.

A BNC-Formação inicial (Brasil, 2019b), normatizada através do Parecer CNE/CP n.º 22/2019, aprovado em novembro de 2019 e pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de 20 de dezembro de 2019, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores da educação básica. Essa normativa projetada sob os princípios educativos da Constituição de 1988 e do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014), consistiu num *base nacional comum de formação inicial (BNC-Formação)*, alinhado à *base nacional comum de currículo da educação básica (BNCC)*, reforçando a ideia do professor como principal ator do cenário educacional, sendo central e crucial para as mudanças do mundo em transformação. Assim, desenvolvo uma

argumentação sobre o contexto discursivo da BNC-Formação (Brasil, 2019c), enunciando os discursos dos Referenciais Docentes e das Redes Políticas para Formação de Professores.

## **REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Quanto à metodologia, essa pesquisa foi orientada em obras e estudos da Teoria Política de Discurso de Laclau e Mouffe (2015), bem como na perspectiva discursiva de currículo que busca dessedimentar os fundamentos que são enunciados nas políticas curriculares, tendo em vista a disputa de sentidos em sua condição de provisoriade e precariedade, como forma de pensar e interpretar a política como um ambiente de luta pela significação (Lopes, 2015a, 2015b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019), Lopes e Macedo (2011).

Entender currículo como uma construção discursiva é apostar em espaço de disputas e negociação de sentidos. Além disso, esse referencial pós-estrutural ou pós-crítico, oportuniza problematizar que os sentidos são constituídos num dado contexto, discursivamente, para projetar uma subjetividade para a docência. Numa discussão pós-estrutural, currículo é entendido como discurso e a realidade é constituída intrinsecamente por processos discursivos.

Partindo desse entendimento, Lopes e Macedo (2011) ressaltam que, no pós-estruturalismo, a linguagem é entendida de forma que os processos de significação são construídos discursivamente, sendo socialmente contingenciais, pois “na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural” (Lopes; Macedo, 2011, p. 39).

Dessa maneira, segundo as autoras, o que permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico. Lopes (2013), a partir desse pressuposto, ressalta a interpretação e o questionamento de Lacan sobre a concepção de significante e significado enunciada por Saussure, destacando outro olhar de Lacan, “[...] inverte a relação saussuriana entre significante e significado, conferindo primazia ao significante, defendendo que o significante resiste à significação” (Lopes, 2013, p. 13).

Nessa luta pela desconstrução dos fundamentos fixos, também ganha centralidade a perspectiva desconstrutivista de Derrida. Segundo Lopes (2015), a desconstrução não é uma metodologia ou procedimento que pode ser aplicada de forma intencional, “[...]”

operar com a desconstrução é se dispor ao acontecimento, admitir a tradução que se faz de qualquer texto, o diferir de qualquer leitura” (Lopes, 2015, p. 450).

A desconstrução não propõe uma simples contraposição à metafísica e seus pares opostos e hierarquizados (significante/significado, presença/ausência, racional/irracional, homem/mulher, ser humano/animal, razão/loucura, original/cópia,...). Não diz respeito a um modelo a ser seguido, os próprios modelos podem ser submetidos a um questionamento desconstrutor. Também não é uma regressão ao elemento simples, em direção a uma origem indecomponível (Derrida, 1998). (Pinto; Lopes, 2021, p. 184).

Lopes (2013) ressalta que a perspectiva desconstrutivista de Derrida evidencia a alteridade e a impossibilidade das verdades absolutas e das tentativas de fechamento da significação. Cunha, Costa e Pereira (2016), em diálogo com o pensamento pós-estruturalista desconstrucionista de Derrida, sinalizam para o entendimento da liberdade do texto em relação à uma literalidade que o envolve em uma textualidade geral, renunciando a ideia de pensar que o texto é uma mediação entre os fundamentos ou origem.

É no sentido da desconstrução derridiana e da filosofia wittgensteiniana, que Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), inspirados no pós-estruturalismo e no pós-fundacionalismo, constroem uma teoria complexa - a Teoria Política do Discurso (TD) - movimentando-se horizontalmente e verticalmente pela linguística, filosofia, política, psicanálise e história – na busca por analisar o social por meio dos diferentes extratos filosófico-epistemológicos e metodológicos. Esses movimentos verticais e horizontais conferem à TD um maior poder explicativo. Contudo, como efeito adverso, esses fatores conferem uma maior complexidade para a compreensão da teoria (Mendonça; Rodrigues; Linhares, 2017).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A BNC-Formação (Brasil, 2019c) apoiou o discurso de melhoria dos resultados educacionais em referências nacionais e internacionais, significando que a formação inicial de professores é um desafio a ser vencido, contextualizando que é fundamental saber o que os países que estão no topo da educação mundial estão realizando, a fim de serem uma referência para a formação inicial brasileira (Brasil, 2019b). Nesses discursos, articularam-se os significantes aprendizagem, conteúdo e ensino significados como as três principais dimensões do saber-fazer do professor (Brasil, 2019b).

Na proposta da BNC-Formação (Brasil, 2018a) são apontados relatórios técnicos, onde foi possível encontrar esses referenciais<sup>2</sup> e identificar seus discursos,

[...] utilizamos como referência as sugestões da equipe de governança e de parceiros (Instituto Singularidades, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação, dentre outros), além de pessoas que trabalharam diretamente com o tema ou especialistas no assunto. Com base nestas duas fases, chegamos a uma lista de 15 estados e 25 municípios que foram o foco do estudo, com o objetivo de verificar se há referentes docentes implementados (Abrucio; Simielli, 2017, p. 4).

Observou-se na política que esses discursos estão articulados aos seguintes documentos “Métodos Inovadores de Ensino: As Experiências Nacionais de Referenciais de Atuação Docente” (Todos pela Educação apud Abrucio; Simielli, 2017) e “As Experiências Internacionais de Referenciais de Atuação Docente” (Todos Pela Educação apud Abrucio; Segatto, 2017) foram parâmetros para a construção dos referenciais docentes presentes na BNC-Formação (Brasil, 2018a).

Na direção se de afirmar um modelo sistêmico para a formação de professores, o relatório “As Experiências Internacionais de Referenciais de Atuação Docente” (Todos Pela Educação Apud Abrucio; Segatto, 2017), foi realizado pelo Centro de Estudos em Administração Pública e Governo para o Todos pela Educação. Essa pesquisa teve como objetivo analisar as experiências internacionais e nacionais relacionadas aos referenciais de atuação docente. Neste contexto, os relatórios apresentam de forma sucinta, as investigações sobre os resultados da análise das experiências internacionais, incluindo os casos da Alemanha, Argentina, Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, EUA, Escócia, Finlândia, Inglaterra, México, Nova Zelândia, Peru, Polônia e Portugal. Destaca-se, inicialmente, cinco países que tiveram seus processos de formulação, aprovação e de implementação desses referenciais: Austrália, Canadá, Chile, Estados Unidos e Escócia (Todos Pela Educação apud Abrucio; Segatto, 2017).

Além desse aspecto, o relatório dá ênfase aos referenciais das experiências nacionais, no sentido de que a formação de professores deve ser capaz de captar as várias etapas da carreira docente e direcioná-las para melhoria dos resultados educacionais.

---

<sup>2</sup> Referenciais Nacionais disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/376.pdf?2136882581>. Acesso em: 28 de out. 2022.

Referenciais Internacionais disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/375.pdf?609239963>. Acesso em: 28 de out. 2022.

Destacam o modelo sistêmico de formação, discorrendo sobre a formação inicial, o desenvolvimento profissional e a construção de padrões docentes que irão guiar estes processos (Todos Pela Educação Apud Abrucio; Simielli, 2017).

O Parecer CNE/CP 22/2019 (Brasil, 2019b) faz uma alusão a uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Canoa, que foi contratada pelo movimento Profissão Docente, que teve como objetivo analisar as DCNs dos cursos de licenciaturas de dez países, Austrália, Canadá (British Columbia), Chile, Estados Unidos (Califórnia), Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Peru, Portugal e Singapura, usando como referência a “qualidade” de seus sistemas de ensino e o desenvolvimento nas avaliações de larga escala.

O discurso da lógica da visão sistêmica postula que para a educação “avançar”, é preciso começar a discussão no Brasil pensando em uma visão sistêmica da formação de professores numa articulação com as demais reformas e iniciativas em curso (Todos Pela Educação Apud Abrucio; Simielli, 2017). Esse discurso sistêmico presentes na normativa da BNC-Formação (BRASIL, 2019b; 2019c) objetivou os seguintes pontos:

- (a) verificar em que medida os países investigados possuem cursos semelhantes à complementação pedagógica no Brasil; (b) verificar as principais características das políticas de formação docente, tais como: número de horas das licenciaturas, existência de base de conhecimento docente e de currículo específico para a formação inicial, especificações do componente prático, critérios de ingresso na formação inicial, sistema de certificação, e avaliação externa dos cursos de licenciatura (Brasil, 2019b, p. 10).

Os efeitos discursivos da compreensão dessa investigação considera que nos países examinados, a complementação pedagógica ocorre nos cursos de mestrado profissional ou pós lato-sansu; os cursos de licenciatura têm em geral 4 anos; para cursar uma licenciatura selecionam-se os melhores alunos do Ensino Médio; priorizam um “currículo prático”, com aumento das experiências práticas; a adoção de uma política nacional de formação de professores; e o estabelecimento de competências mínimas para o exercício da docência; e avaliação no final do curso (Brasil, 2019b).

Nas experiências internacionais se constituem discursos consensuais sobre a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e a sua centralidade para a melhoria dos resultados dos alunos (Brasil, 2018a). Os baixos resultados de desempenho dos alunos da educação básica, se constituem como contexto discursivo a que as diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil devem responder. Nesse contexto, os referenciais docentes são significados como a descrição do que os

professores devem saber-fazer, incluindo significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas, no sentido discursivo de que isso inclui “[...] determinados significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas, que são construídas socialmente e consensuados entre diversos atores em um sistema educacional, especialmente entre os professores” (Brasil, 2018a, p. 19). Dessa forma, as descrições e diretrizes apontadas pelos referenciais docentes abrangem três dimensões principais:

(a) conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; (b) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente; (c) conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem, que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2018a, p. 20).

Os referenciais representam uma articulação de significações que se processam num terreno de sedimentações que ocultam as marcas das exclusões supondo sentidos consensuados do trabalho docente – habilidades, conhecimentos e valores necessários –, sendo orientadores para professores, famílias e sociedade sobre esse trabalho. Dessa forma, os referenciais docentes sistematizam o que é ser um bom professor, constituindo-se como mecanismo de controle ao ingresso, à atuação profissional, sendo relacionados ao desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimento, valores, e principalmente, à prática docente (Abrucio; Segatto, 2017).

Ainda no processo de constituição de sentidos de referenciais para a docência, a Proposta BNC-Formação (Brasil, 2018a) recorre a um estudo de um arcabouço discursivo, com relatórios da empresa de consultoria estadunidense McKinsey & Company (2008)<sup>3</sup>, com relatórios de políticas públicas “eficientes”, inspirados em dados de uma pesquisa realizada sobre - Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho

---

<sup>3</sup> A empresa de consultoria empresarial McKinsey & Company investiga as estratégias adotadas por vários países para melhorar seus desempenhos na área da educação. As pesquisas usadas como base para o projeto têm fontes variadas, incluindo a própria empresa e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A partir dos dados coletados, tenta-se entender as relações entre os possíveis investimentos e seus respectivos retornos, para que se possam estabelecer quais são, de fato, os pilares da educação de qualidade. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-aprender/estudos/como-os-sistemas-escolares-de-melhor-desempenho-no-mundo-chegaram-ao-topo/>. Acesso em 04 de nov. 2022.

do Mundo Chegaram ao Topo<sup>4</sup> – tendo como referência educacional os dez países com melhor desempenho nos exames internacionais - PISA<sup>5</sup>.

Destacou-se que “a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que seus professores” (Brasil, 2018a, p. 6), operando com a lógica de que “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos” (Mckinsey, 2008, p. 11), sendo, por isso, capazes de mudar a educação brasileira. De acordo com Borges e Jesus (2020), esse discurso que tem se inscrito e se fortalecido no campo das políticas curriculares para formação de professores, que relaciona a falta de resultados à (deficitária) à formação de professores, tem pretendido uma relação de transparência objetiva, com conhecimentos fixos, contribuindo para a hegemonização da ideia de controle e plenitude da significação.

O processo político de elaboração e implementação da BNC-Formação envolveu diferentes organizações da sociedade civil, tanto da esfera pública, quanto da esfera privada e filantrópica. Desde da produção da Proposta da BNC-Formação (Brasil, 2018a), à 3ª versão do Parecer (Brasil, 2019), passando pelos referenciais docentes (Instituto Singularidades, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação), dentre outros, até a proposição de implementação no parecer aprovado (Brasil, 2019b). Atores sociais distintos, com vínculos em diversas instituições, como Todos pela Educação (TPE), UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Instituto Ayrton Senna, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Península, Instituto Singularidades, UNDIME, Ensina Brasil, Profissão Docente, entre outros, têm tido participação ativa na constituição das políticas de formação de professores.

O Movimento Profissão Docente (2019) é uma coalizão de organizações do terceiro setor que objetiva trazer sentidos nas políticas de formação de professores, carreira docente e tentativas de fortalecimento da atuação dos professores de todo o país, articulando parceiros como Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco Itaú BBA e

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://silo.tips/download/como-os-sistemas-escolares-de-melhor-desempenho-do-mundo-chegaram-ao-topo>. Acesso em 04 de nov. 2022.

<sup>5</sup> PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.



Todos pela Educação à produziram um documento técnico<sup>6</sup> acerca da proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, propondo um conjunto de competências profissionais para a formação de professores.

Figura 1: Coalisão institucional do Movimento Profissão Docente



Fonte: <https://www.profissaodocente.org.br/> (2018).

A partir da análise dessas redes políticas, destaco a centralidade que deram ao conhecimento pedagógico do conteúdo, bem como as demandas por fortalecimento das relações entre a teoria e a prática profissional na formação de professores, além de uma formação que garanta um conjunto de saberes fundamentais aos professores relacionado aos sentidos de que os professores possam desenvolver um repertório de conhecimentos teóricos e práticas sobre o conteúdo a ser ensinado, os estudantes e seus processos de desenvolvimento, e as práticas pedagógicas adequadas para o ensino (Profissão Docente, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, procurei destacar as articulações discursivas das redes políticas e dos referenciais docentes no processo de implementação da Base Nacional Comum de Formação inicial dos professores da educação básica (BNC-Formação. Nessa lógica de metagovernança, o setor privado, suas regras e seus valores, atuam controlando o setor público, criando um complexo de interdependência público-privado.

<sup>6</sup> Documento Técnico elaborado pelo Movimento Profissão Docente sobre a Consulta Pública da 3ª Versão do Parecer da BNC-Formação, disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/330.pdf?1641144770>. Acesso em 28 de dez. 2022.

De acordo com Biesta (2013), a educação envolve riscos, não sendo possível estabelecer um absoluto controle sobre os processos e nem tampouco sobre os resultados. Ainda segundo o autor, “sugerir que a educação pode e deve ser livre de risco [...] é uma representação errônea daquilo que consiste na educação” (Biesta, 2013, p. 45). Nessa perspectiva, não se pode prever o que vai acontecer; o risco faz parte do processo da imprevisibilidade, da incerteza um processo que não é controlado pela vontade dos interessados.

Operar com riscos distancia o currículo de práticas mecânicas e calculadas. Compreendo com Lopes e Macedo (2021), que a qualidade da educação demanda renunciar uma formação homogeneizadora, para considerar sujeitos e relações intersubjetivas, entendendo o mundo de forma contextual e dinâmica. Excluir essas possibilidades, significa excluir quem somos como sujeitos, professores, educadores, pesquisadores, enfim. Operar com a educação num processo de subjetivação numa perspectiva pós-estrutural, é ressaltar as relações contingências que circulam na política, buscando ressaltar discursos que possibilitam outras possibilidade de ser.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L., e SIMIELLI, L. **Métodos Inovadores de Ensino: as Experiências nacionais de Referenciais de Atuação** (relatório técnico). São Paulo: Todos pela Educação, 2017.
- BORGES, V.; JESUS, A. P. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2018. 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: 18 de jul. 2024.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019. **Assunto: 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., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019a. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA)>. Acesso: em 15 de jul. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 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., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso: em 15 de jul. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 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., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso: em 15 de jul. 2024.

CUNHA, É. V. R.; COSTA, H. H. C; PEREIRA, T. V. Textualidade, currículo e investigação. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 185-193, 2016.

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

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, v. 1, p. 117-147, 2015a.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015b.

LOPES, A. C. **Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo**. Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar. São Paulo: Intermeios, p. 109-127, 2017a.

LOPES, A. C. **Posfácio: as possibilidades investigativas e políticas da teoria do discurso**. In: SILVA, L. G. T da; COELHO, G. B; COSTA, E. G da; FREITAS, F. C. de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas. Curitiba: CRV, 225- 228, 2017b.

LOPES, A. C. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Org.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir**. São Paulo: Cortez, 83 – 115, 2018a.

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (orgs). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018b. p. 133-168.

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im) possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, p. 1 - 21, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. SP: Cortez, 2011.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. **Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamental e desfundamentar. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2ª ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 27-45, 2014.

MCKINSEY & COMPANY. **Como os Sistemas Escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao Topo**. 2008.

OLIVEIRA, G. G. S.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 1327-1349, 2013.

PINTO, M. C.; LOPES, A. C. Desconstrução, colonialidade e ubuntu. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 2, n. 4, p. 182-208, 2021.

PROFISSÃO DOCENTE. Contribuições do Movimento Profissão Docente à Consulta Pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, 2019.

WILLIAMS, J. O pós-estruturalismo como desconstrução. Gramatologia, de Jacques Derrida. Williams, J. **Pós-estruturalismo. Tradução de Caio Liudvig**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 46-82, 2012.