



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**TIAGO DE CASTRO RODRIGUES**

MODOS DE ENDEREÇAMENTO DOCENTE NAS DISPUTAS PELA SIGNIFICAÇÃO  
DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DE  
MATO GROSSO NO CONTEXTO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
(2016-2023)

Rondonópolis–MT

2024

TIAGO DE CASTRO RODRIGUES

MODOS DE ENDEREÇAMENTO DOCENTE NAS DISPUTAS PELA SIGNIFICAÇÃO  
DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DE  
MATO GROSSO NO CONTEXTO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
(2016-2023)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, pela linha de pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

Rondonópolis–MT

2024

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

R696m

Rodrigues, Tiago de Castro.

MODOS DE ENDEREÇAMENTO DOCENTE NAS DISPUTAS PELA  
SIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA POLÍTICA  
CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO NO CONTEXTO DE UMA  
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2016-2023) [recurso eletrônico] /  
Tiago de Castro Rodrigues. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 107 f., pdf). – 2024.

Orientador(a): Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Política Curricular. 2. Formação Continuada em Mato Grosso. 3. Hegemonia.  
4. Modos de Endereçamento. I. Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da, *orientador*. II.  
Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “MODOS DE ENDEREÇAMENTO DOCENTE NAS DISPUTAS PELA SIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO NO CONTEXTO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2016-2023)”**

**AUTOR: MESTRANDO TIAGO DE CASTRO RODRIGUES**

Dissertação defendida e aprovada em **17 de SETEMBRO de 2024.**

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA (Presidente da Banca/ORIENTADORA)**

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**2. HUGO HELENO CAMILO COSTA (Examinador Interno)**

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**3. MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA (Examinadora Externa)**

Instituição: **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

**4. ROSANA MARIA MARTINS (Examinadora Suplente)**

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**RONDONÓPOLIS, 17/09/2024.**



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente - UFR**, em 17/09/2024, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **HUGO HELENO CAMILO COSTA, Usuário Externo**, em 07/10/2024, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Betânia Oliveira, Usuário Externo**, em 21/10/2024, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0377493** e o código CRC **1F6F19FD**.

---

## AGRADECIMENTOS

À orientadora Prof. Dr.<sup>a</sup>. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, agradeço imensamente pela paciência, dedicação e carinho com que acompanhou os estudos e, especialmente, a escrita dessa dissertação.

Ao Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa e à Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marcia Betania de Oliveira, por aceitarem o convite de composição das bancas de qualificação e de defesa, assim como à Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosana Maria Martins pelo apoio como suplente.

A todos(as) os professores(as) e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFR) pelo compartilhamento de vivências e pela construção de aprendizado.

Aos colegas do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade: Rosely, Eduardo, Eliane, Eudes, Thais, Cláudia, Vinicius, Silvany, Paulo, Sylvia, Tatiane, Ligia, Mikaela, Kelly, Luzitania e Andréia, pelas discussões enriquecedoras.

A Leidiane Francisca de Oliveira, meus mais do que sinceros agradecimentos. Para além da amizade verdadeira, a paciência e a franqueza com que vivenciamos esse momento jamais serão esquecidas.

Ao Raphael Cavassan Dourado, por todo amor de sempre. Obrigado, Rapha, por sempre ter me lembrado que daria conta. Sou sempre grato por tê-lo como companheiro. Te amo!

## RESUMO

A pesquisa intitulada *Modos de Endereçamento Docente nas Disputas pela Significação de Formação Continuada na Política Curricular do Estado de Mato Grosso no Contexto de uma Base Nacional Comum Curricular* foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), vinculada ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade. Com foco na política curricular mato-grossense, problematiza a centralidade conferida à formação continuada de professores no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) como mobilizadora de reivindicações que apostam na possibilidade de construção de identidades fixas para a docência. Objetivou explicitar e problematizar a disputa de sentidos para formação continuada de professores nas reiteradas projeções de identidades docentes da política curricular mato-grossense entre os anos de 2016 e 2023. Foram objetivos específicos identificar a flutuação de sentidos do significante formação continuada de professores na política curricular mato-grossense, discutir a repetição do significante formação continuada como tentativa de endereçamento de identidade para a docência e problematizar as tentativas de fixação da identidade, defendendo a impossibilidade de fixação de sentidos. Foi escolhido o aporte teórico-estratégico de registro pós-estrutural e pós-fundacional para o estudo das políticas curriculares, considerando as discussões de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes Macedo sobre currículo como prática discursiva. Também, noções centrais da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, como articulação e significante flutuante, assim como modos de endereçamento de Elizabeth Ellsworth constituíram a discussão. Foram destacadas, na medida em que o DRC-MT deseja a implementação de um currículo único: a contingência em que uma infinidade de propostas formativas, voltadas à instrumentalização das práticas pedagógicas, tornam-se propensas à ideia de implantação de uma proposta curricular modernizante; a fragmentação com que as formações vão aparecendo de 2016 a 2023 no estado, construídas nas articulações entre demandas para a formação, para a avaliação e para a centralização curricular, reificando reivindicações variadas à docência como ponto de reafirmação de uma irrealizável plenitude (de conhecimentos, de projetos de vidas e de competências aos estudantes) e incontrolável identificação docente para a consecução de uma prática pedagógica constrangedora do outro e de si. Considerada como impossibilidade a fixação e a estabilização, inexistente a plenitude como racionalidade pré-existente ou final, de maneira que o significante formação continuada tem que ser reinventado a cada nova repetição, reivindicação, em possibilidades indeterminadas.

**Palavras-chave:** Política Curricular. Formação Continuada em Mato Grosso. Hegemonia. Modos de Endereçamento.

## ABSTRACT

The research entitled Teaching Address Modes in Disputes over the Meaning of Continuing Education in the Curricular Policy of the State of Mato Grosso in the Context of a Common National Curricular Base was developed within the scope of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu), of the Federal University of Rondonópolis (UFR), linked to the research group Curriculum Policies and Alterity. Focusing on the curricular policy of Mato Grosso, it problematizes the centrality given to continuing education of teachers in the Curricular Reference Document for Mato Grosso (DRC-MT) as a mobilizer of demands that bet on the possibility of constructing fixed identities for teaching. The aim of this study was to explain and problematize the dispute over meanings for continuing teacher education in the repeated projections of teaching identities in Mato Grosso's curricular policy between 2016 and 2023. The specific objectives were to identify the fluctuation of meanings of the signifier continuing teacher education in Mato Grosso's curricular policy, to discuss the repetition of the signifier continuing education as an attempt to address identity for teaching, and to problematize attempts to fix identity, arguing that it is impossible to fix meanings. The theoretical-strategic framework of post-structural and post-foundational studies was chosen for the study of curricular policies, considering the discussions of Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Fernandes Macedo on curriculum as a discursive practice. Also, central notions of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's discourse theory, such as articulation and floating signifier, as well as Elizabeth Ellsworth's modes of address, constituted the discussion. The following were highlighted, as the DRC-MT wants to implement a single curriculum: the contingency in which a multitude of training proposals, aimed at the instrumentalization of pedagogical practices, become prone to the idea of implementing a modernizing curricular proposal; the fragmentation with which training courses have been appearing from 2016 to 2023 in the state, built on the articulations between demands for training, assessment and curricular centralization, reifying varied demands on teaching as a point of reaffirmation of an unrealizable plenitude (of knowledge, life projects and skills for students) and uncontrollable teacher identification for the achievement of a pedagogical practice that constrains others and oneself. With fixation and stabilization considered impossible, plenitude does not exist as a pre-existing or final rationality, so that the signifier of continuing education has to be reinvented with each new repetition, demand, in undetermined possibilities.

**Keywords:** Curricular Policy. Continuing Education in Mato Grosso. Hegemony. Modes of Addressing.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
DEM	Democratas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DRC-MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
DRE-MT	Diretoria Regional de Educação
ETI	Educação em Tempo Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCNs	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Programa de Formação
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SINTEP-MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMT/CUR	Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

UNEMAT

UNIAO

UNICEF

Universidade do Estado de Mato Grosso

União Brasil

Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Painel Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Mato Grosso (Mato Grosso, 2021) - Meta 16 .....	69
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Documentos de Mato Grosso sobre Formação Continuada (2016-2023) .....	75
Quadro II - Formações propostas no Plano de Formação Continuada de 2023.....	80

## SUMÁRIO

<b>APRESENTANDO A PESQUISA .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Dos envolvimento e da produção discursiva da problemática .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 O foco no discurso: a política como prática de significação no e para além de documentos curriculares .....</b>	<b>23</b>
<b>2. POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Cultura, linguagem e processo de identificação.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Pensando a política a partir dos modos de endereçamento .....</b>	<b>33</b>
<b>3. TEORIA DO DISCURSO: OPERADORES TEÓRICOS .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 A hegemonia como produção discursiva .....</b>	<b>40</b>
<b>4. POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b>	<b>50</b>
<b>4.1 Disputas em torno do significante formação continuada de professores na política curricular nacional .....</b>	<b>52</b>
<b>4.2 Disputas em torno do significante formação continuada de professores na política curricular mato-grossense.....</b>	<b>60</b>
<b>4.3 Quem a política curricular imagina e propõe que os professores sejam? .....</b>	<b>85</b>
<b>NOTAS FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>

## APRESENTANDO A PESQUISA

A dissertação insere-se na linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), sob a orientação da Professora Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, articulando discussões de registro pós-críticos para problematizar currículo, formação de professores, identidade e hegemonia. O problema central do estudo foi formulado na seguinte questão: como discursos sobre formação continuada são articulados na tentativa de projetar e hegemonizar sentidos e identificações docentes para professores da Educação Básica nas atuais políticas curriculares de Mato Grosso?

Circunscrevendo uma conjuntura marcada por incessantes produções discursivas para a qualidade e para a transformação da educação a serem realizadas por reformas educacionais, a pesquisa tem por objetivo problematizar a disputa de sentidos para formação continuada de professores nas reiteradas projeções de identidades docentes da política curricular mato-grossense delineada entre os anos de 2016 e 2023.

Inicialmente, a discussão problematiza, dentre outros discursos, a centralidade conferida à formação continuada de professores no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT)<sup>1</sup> como mobilizadora de reivindicações que, em meio ao estabelecimento de competências profissionais bastante restritas a aspectos instrumentais do ensino e ao domínio de conteúdos da educação básica, apostam na possibilidade de construção de identidades fixas para a docência. O DRC-MT surge no contexto de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> em que demandas para a formação de professores e o ajuste de práticas pedagógicas tornaram mais ostensivas as investidas sobre os docentes para a garantia da implementação de uma proposta curricular nacional, como será discutido mais adiante.

O contexto em que surge a proposta curricular DRC-MT é o mesmo em que o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO) é extinto. Apresenta-se como quase impossível uma discussão sobre formação de professores em Mato Grosso que não (re)monte, em certa medida, a demandas associadas à criação, por exemplo, do CEFAPRO, em 1985, assim como da reorganização (e desaparecimento) mais

---

<sup>1</sup> Conforme Mato Grosso (2018).

<sup>2</sup> Conforme Brasil (2018).

recente desta estrutura para Diretoria Regional de Educação (DRE-MT), em 2021. Adicionalmente, como investigou Santos (2022), o nome CEFAPRO foi assumindo, desde sua vinculação à estrutura da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), realce na articulação entre demandas por mudar o currículo e avaliar desempenhos e escolas.

De uma agência formativa defendida como democrática e plural, que contava com professores efetivos da rede para realizar a formação continuada, permitindo o debate acerca de diferentes demandas para a transformação da escola, o CEFAPRO reorganizou-se para reclamar por aquilo que, com base nos índices de desempenho das avaliações externas, precisaria ser assumido pelos professores em encontros formativos contínuos para a inovação da prática pedagógica.

O CEFAPRO também atuaria, assim, na garantia da qualidade da educação pública mato-grossense pela consecução de um currículo unificado. Embora o CEFAPRO não seja o foco desta pesquisa, sua reconfiguração é sintomática da hegemonia de sentidos instrumentais para a formação continuada de professores, edificada nas projeções de identidades docentes (articulados a sentidos críticos, liberais, neoliberais e conservadores) na política curricular de Mato Grosso.

Nesse sentido, relembro que a idealização do CEFAPRO surge na década de 1980 por meio de uma série de movimentos organizados por professores da rede estadual, articulados a discussões lideradas pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep), por professores da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT-CUR), e da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), ao compreenderem a urgência em se discutir a formação inicial e continuada a partir da realidade do espaço escolar, consoante assinalam Gobatto e Beraldo (2014) e Camargo e Monteiro (2020).

Havia, naquele momento, um contingente de professores habilitados apenas a nível de Magistério, oportunizando ao Ministério da Educação (MEC) ações para a consolidação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) como espaço privilegiado de formação, atualização e aperfeiçoamento, ações estas que se arrastaram pela década de 1980 sem grandes avanços, conforme Gobatto e Beraldo (2014).

Segundo ainda apresentam Gobatto e Beraldo (2014), diante da ineficaz organização da formação inicial e continuada, um grupo pioneiro de estudos organizados por professores da Escola Estadual de 1º e 2º Grau Sagrado Coração de Jesus<sup>3</sup>, no município de Rondonópolis,

---

<sup>3</sup> A partir da LDB, passou a se chamar Escola Estadual de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus.

surge com o apoio do Sintep, da UFMT-CUR e da UNEMAT como resposta aos problemas enfrentados pelos professores na expansão da oferta da educação básica (acesso e permanência dos estudantes), dando origem ao que posteriormente seria nomeado de Centro Permanente de Formação de Professores (CEFOR).

Somente em 1997 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) cria, via decreto<sup>4</sup>, o Centro de Formação e Atualização do Professor como instituição responsável pela consolidação de políticas de formação continuada de professores. A proposta foi concretizada via lei em 2005<sup>5</sup>, momento em que sua nomenclatura passa a ser Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO) e sua posição institucional se oficializa dentro da estrutura organizacional da SEDUC-MT, consoante Camargo e Monteiro (2020).

A incorporação do CEFAPRO à estrutura da SEDUC-MT, assim como a consequente descentralização e desconfiguração das responsabilidades a ele destinada para 15 polos regionais coincide com o contexto de acentuada discussão entre escolas e professores sobre os rumos que o eixo formação deveria seguir, sobretudo via uma série de produções discursivas centradas na transformação da educação com foco, por exemplo, na instrumentalização para a intervenção pedagógica. Dentre outras coisas, essas discussões resultaram no documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Mato Grosso, 2010)<sup>6</sup> cujo objetivo principal seria o de estruturar a formação continuada na rede estadual numa perspectiva fortemente progressista e crítica, embora correlacionada a perspectivas tecnicistas e liberais de educação.

Os rumos políticos posteriores à publicação da referida legislação, com projetos de crescente centralização curricular, como dito anteriormente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Curricular Nacional (BNCC) e ao Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), se dão com a intensificação de uma lógica gerencialista da profissão docente centradas em intervenções pedagógicas e investidas para a melhorias de níveis de proficiência dos estudantes em avaliações de larga escala.

Como ressaltai desde o início, a incessante produção de discursos que aproximavam a ideia de qualidade da educação mato-grossense aos resultados de avaliações externas, como nos Planos Estaduais de Educação (2014, 2021), culminou na supressão da *Política de Formação*

---

<sup>4</sup> Conforme Mato Grosso (1997).

<sup>5</sup> Conforme Mato Grosso (2005).

<sup>6</sup> Disponível em: <https://roocefapro.blogspot.com/2013/03/politica-de-formacao-dos-profissionais.html>



*dos Profissionais da Educação Básica* e do CEFAPRO no ano de 2021<sup>7</sup>, quando da criação das Diretorias Regionais de Educação de Mato Grosso (DRE-MT), justificada pelo necessário alinhamento da arquitetura organizacional da SEDUC-MT para dinamização da implementação de Políticas Educacionais, de Formação e Administrativa, conforme Mato Grosso (2021a).

Nos mais diversos discursos produzidos, sobretudo após a publicação da Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Mato Grosso, 2010), demandas pela formação continuada vão progressivamente reclamando por mudanças nas práticas pedagógicas para dar conta do ensino e da aprendizagem, de conhecimentos, relacionados à avaliação e ao currículo comum nacional.

A política, então, como resposta à atuação docente que se imagina (e que se propõe) possível para a realização de metas, possível dentro de certo entendimento acerca de como deve ser a escola e a educação, o trabalho pedagógico, foi se caracterizando pelo maior detalhamento das práticas. Na política, tais metas estão circunscritas a documentos mais amplos, que passaram a visar uma normatização do currículo e à pretensa suplantação da precariedade que constitui a docência e que, portanto, poderia impedir a transformação da educação.

Nesse sentido, recorro a movimentos teóricos que problematizam políticas curriculares, como as circunscritas ao DRC-MT e à BNCC, como práticas discursivas de controle de identidades ao sinalizarem para uma adequação da formação continuada, entendendo hegemonia como tentativas de fixação de sentidos para o questionamento do ideário de racionalidade e de universalidade.

Dessa forma, os objetivos específicos da pesquisa perfazem: a) identificar a flutuação de sentidos do significante formação continuada de professores na política curricular mato-grossense; b) discutir a repetição do significante formação continuada como tentativa de endereçamento de identidade para a docência; e c) problematizar as tentativas de fixação da identidade, defendendo a impossibilidade de fixação de sentidos

. Como forma de apresentar as escolhas assumidas para esta pesquisa, de início, trata-se de discussões relacionadas contingencialmente às minhas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional que, provisória e precariamente, se entrecruzam com variadas dimensões da educação pública, do espaço escolar e de discussões sobre formação de professores e políticas de currículo.

---

<sup>7</sup> Conforme Mato Grosso (2014, 2021).

## 1.1 Dos envolvimento e da produção discursiva da problemática

Dito de outra maneira, enquanto professor de língua portuguesa do Ensino Médio na rede estadual mato-grossense desde o ano de 2016, experienciei uma série de estruturações e reestruturações de discursos políticos que, em maior ou menor grau, constituíram-se como propostas de transformações do espaço escolar, da atuação docente e da educação. Em grande maioria, repetiam-se discursos relacionados a certos desempenhos docentes considerados como mais adequados na relação com as expectativas de assegurar um ensino efetivo, à garantia de aprendizagens essenciais aos estudantes e à qualidade educacional.

Para além de uma agenda justificada como de transformação das práticas de professores, das escola, e uma busca por qualificação da educação motivada por ensejos e promessas de transparência em torno do ensino e da aprendizagem, trata-se de discursos progressiva e intencionalmente produzidos, lidos, traduzidos a partir de articulações engendradas por reivindicações relacionadas, por exemplo, às avaliações em larga escala, à intervenção pedagógica, ao gerenciamento educacional para uma tal qualidade ausente.

No campo das discussões sobre centralização curricular, por exemplo, a homologação da BNCC para o Ensino Médio, em 2018, reiterou, em Mato Grosso, demandas por formar professores em serviço e ajustar práticas pedagógicas, tornando mais incisivo o controle por meio do delineamento de conhecimentos, de habilidades e de valores a eles projetados (aquilo que eles precisam ter). Subsequentemente, o DRC-MT articula, entre outras demandas, a reorganização do currículo mato-grossense com foco em conhecimentos, competências e habilidades essenciais, em conjuntos de avaliações (nacional e local) para a mensuração das aprendizagens dos estudantes e em definições de práticas inovadoras para a intervenção pedagógica, para as quais os professores necessitariam de formação.

As reivindicações pelo detalhamento de conhecimentos a serem ensinados, pela indicação de atitudes e de valores a serem adquiridos e pela incorporação de comportamentos almejados dos professores aparecem como pontos de intersecção para a reorganização da formação de professores da educação básica em Mato Grosso. Assim, da conjuntura marcada pela BNCC e pelo DRC/MT, a centralidade conferida à exposição de resultados de aprendizagem e de ensino, entendidos como mensuráveis, reiteram discursos que colocam sob suspeição à docência.

Embora os mecanismos de controle apresentados anteriormente recaiam sobre estudantes e professores, este estudo tende a colocar atenção ao predomínio dos mecanismos de atribuições e de delineamento de perfis docentes a serem alcançados, problematizando sua fragilidade e a falibilidade de seu alcance. Trata-se, pois, de uma problemática cuja recorrência na política curricular negativa a docência como sempre precária, devedora e incapaz de uma mudança educativa, uma estratégia discursiva na tentativa de afirmar uma positividade fantasiosa para o que os professores precisam ser.

Inicialmente, o interesse por discussões sobre formação continuada relacionava-se à minha participação em momentos formativos obrigatórios organizados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) para todos os profissionais da educação da rede estadual, como parte da jornada de trabalho, encontros semanais que recebia o nome de *Sala de Educador*<sup>8</sup>.

Na Sala de Educador, chamavam-me a atenção três questões: primeiro, a arbitrariedade com que textos previamente selecionados eram apresentados como necessários à atuação docente; segundo, os desdobramentos de tais leituras em instrumentos de controle e em projeção de identidades a serem preenchidas; terceiro, talvez a mais importante, a maneira como, enquanto professor, criticava as arbitrariedades e os controles, entretanto, ao mesmo tempo, agia em nome de tais discursos, em nome de uma falta apresentada como algo que inviabiliza a realização da transformação e da qualidade em educação.

A compreensão inicial de discussões sobre políticas educacionais, até então, constituía-se de forma hierarquizada, o que perfaz algumas das leituras que me formaram<sup>9</sup>, provavelmente interpretadas sem quaisquer contestações maiores acerca daquilo que poderia ser traduzido como política pública e/ou mesmo como formação continuada, assim como essencialmente seguro a discussões alinhadas a uma tendência de tornar opostas, dentre outras coisas, discussões como produção e implementação de políticas.

Interesses pela (re)configuração/desconstrução de discussões sobre políticas e formação se intensificaram nos últimos quatro anos, quando assumi a função de orientador de

---

<sup>8</sup> *Sala de Educador* foi um dos nomes para os momentos de formação continuada nas escolas de Mato Grosso entre os períodos de 2010 e 2021.

<sup>9</sup> Refiro-me a algumas produções de António Nóvoa (1992, 1999, 2002 e 2019), de Stephen J. Ball (2002, 2004, 2005 e 2014) e de Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes (2011), estudadas durante a Graduação em Letras – Línguas e Literaturas de Língua Portuguesa-, e, posteriormente, durante o momento em que estive como professor substituto na Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis/Departamento de Letras.

área numa escola pertencente ao Projeto Educação em Tempo Integral<sup>10</sup> na cidade de Rondonópolis, quando do contato mais intenso com discursos relacionados à formação continuada de professores e à política curricular mato-grossense.

Ao lado da coordenação pedagógica, fui então responsável pela condução, consecução e problematização da formação continuada dos professores da área de linguagens, momento em que me via imbuído em cenários de intensas produções discursivas alinhadas à melhoria da qualidade educacional, à necessária reforma educacional, ao controle curricular, à inovação metodológica, ao reposicionamento das ações de gestão e ao delineamento de perfil docente esboçado para atuar na Educação em Tempo Integral (ETI), modalidade apresentada como solução para diversos problemas educacionais mato grossenses.

Não obstante, tais discussões se deram como estranhamento e questionamento das tentativas crescentes de controle do trabalho docente e das propostas de endereçamento de identidade nos mais diversos discursos que circulavam naquele contexto, como a BNCC, o DRC-MT e orientativos para projetos de formação continuada. Coincidentemente ou não, e, talvez, interpelado por uma série de incômodos e preocupações, nesta mesma época, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na Linha de Pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR/CUR), sendo vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/563404>).

Foi no Mestrado em Educação que passei a (re)pensar, pois, as problematizações acerca das relações entre currículo, formação e identidade nas políticas curriculares da educação básica, definindo a investigação sobre a política curricular para o Ensino Médio como ponto inicial de pesquisa. Os estudos no grupo de pesquisa, ancorados no registro teórico discursivo pós-estrutural e pós-fundacional, me possibilitaram operar com as noções de currículo como práticas de significação e política como uma dimensão de racionalidade que intenta a regulação e a sedimentação de fundamentos para um social que se quer neutralizado do conflito.

Ademais, para as problematizações sobre subjetivação, pareceram-me potentes também as discussões do grupo de pesquisa que circunscrevem a noção de subjetivação como dinâmicas em que o discurso cria as condições de emergência do sujeito. Ao buscar leituras afins, a noção de *endereçamento de identidade* como um operador teórico – por correlacionar-se a processos em que significantes são incessantemente reiterados, embora projetados de

---

<sup>10</sup> Nos limites desta pesquisa, não discutirei questões relativas à Educação em Tempo Integral em Mato Grosso, uma vez que a formação continuada de professores, no contexto apresentado, diz respeito a todos os profissionais da educação básica. Observo, apenas, que orientador de área foi uma função sem remuneração diferenciada.

diferentes formas como tentativas de fixação e de controle de identidades sociais – passou a me interessar centralmente. Nesse sentido, as escolhas teóricas com as quais nesta pesquisa opero ensejam uma crítica à noção moderna de identidade que, fundamentada na racionalidade, na coerência e na individualidade, indicaria uma essência para a estabilização da identidade a ser pautada por projetos de sujeito previamente definidos.

Nesta chave de leitura, passei a entender que significantes que nomeiam os espaços-tempos destinados à formação continuada dentro da jornada de trabalho dos profissionais da educação de Mato Grosso constituem-se na inconsistência de significações flutuantes que não são passíveis de serem estabilizadas de uma vez por todas.

Dessa forma, este estudo ancora-se em algumas noções teóricas centrais como currículo e política curricular de perspectiva discursiva, conduzidas por Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes (2011), operadores teóricos da Teoria do Discurso (TD), a exemplo de discurso, significante flutuante e hegemonia, engendrados por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), e na noção de modos de endereçamento, problematizada por Elizabeth Ellsworth (2001).

Os objetivos são justificados por duas intenções que me parecem potentes: I) o pensamento sobre como racionalmente operariam lógicas que estruturam algumas das atuais discussões sobre política curricular que alinham demandas diferenciais para a consecução de uma proposta de formação continuada centrada na implantação e implementação de um currículo único que parece ser inquestionável; II) a desestabilização de posições realistas de fixação de sentidos, assumindo a concepção de linguagem como terreno primário da objetividade, conforme Laclau e Mouffe (2015).

A contextualização da primeira intenção mostra-se interessante para a compreensão da argumentação desenvolvida ao longo da pesquisa, sobretudo quando da observação de uma infinidade de discursos produzidos na década de 1990 globalmente sobre *crise da educação*<sup>11</sup> e, conseqüentemente, de (re)ordenamento político do Brasil frente a justificativas de uma necessária transformação do cenário educacional.

Recorro a Dias (2012, 2021), por exemplo, para assinalar que a centralidade conferida a discussões sobre formação de professores em políticas curriculares, entre 1996 e 2006, configura-se como um ponto de tensão e de tentativa de regulação da docência: a indecifrável

---

<sup>11</sup> Elizabeth Macedo (2013), ao discutir a relação entre a noção de *crise* de prática e o campo do currículo no Brasil, explicita variadas possibilidades de leituras sobre como o significante *crise*, por exemplo, apresenta-se ao mesmo tempo como esvaziado de sentido e como propulsor de discursos universalistas que tentam controlar os sentidos de currículo, tanto do ponto de vista teórico quanto político, num movimento de tornar o particular como universal.

defesa de um protagonismo docente alinhado à avaliação externa e ao atingimento de resultados de qualidade discentes em propostas curriculares.

Teoricamente, com a tradução de Laclau e Mouffe (2015) para os estudos pós-críticos em currículo, tais processos passam a ser pensados como articulação discursiva. Seriam respostas a uma falta tão e sempre enfatizada de qualidade na leitura moderna e contemporânea da educação, entendida como crise projetada no cenário global<sup>12</sup>. Assumidas pelo Brasil, tal falta caracterizam, por exemplo, o alinhamento do estado de Mato Grosso a projetos de universalização e de gerenciamento da educação pública. É nessa conjuntura que demandas para a formação continuada de professores passaram a ser elencadas, em municípios e estados, como sustentáculos de projetos vinculados à projeção e à normatização de um currículo único, ao controle da prática pedagógica e ao centramento de discussões sobre os resultados de avaliações em larga escala com foco em conhecimentos e competências, numa consequente reconfiguração de reflexões e ações sobre o que seria ser professor e o que seria ensinar.

Para entender essa vinculação, ressalto, no entanto, como o ideário de Modernidade sedimentou a ideia de crise na educação em meio às intensas transformações no Ocidente, sobretudo no campo político-econômico mais recente. Discussões sobre currículo, conforme Dias (2013), assumiram posição de destaque nos discursos sobre formação docente especialmente após duas grandes guerras mundiais do século XX, apresenta-se um investimento global em discursos que projetam e normatizam a educação, dentre outras coisas, como agenda universal para a consequente justiça e transformação das sociedades<sup>13</sup>, legitimando uma série de intervenções, como expõem Macedo (2013), Lopes (2013), Lopes e Macedo (2011) e Santos, Borges e Lopes (2019).

Em nome de projetos de transformação da sociedade, fundamentados essencialmente na ideia de reconfiguração da educação via mudança curricular, tais discursos também ganham força no fim do século, considerando uma série de estudos de organismos internacionais que interpretam a falta de qualidade na educação associada a baixos desempenhos em avaliações padronizadas. Diversos campos educacionais são mobilizados no Brasil como solução aos problemas enfrentados, segundo Santos, Borges e Lopes (2019).

---

<sup>12</sup> Entre os diversos documentos produzidos, cito a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNICEF, 1990).

<sup>13</sup> Discursos muitas vezes associados a organismos econômicos multilaterais criados nos pós 2ª Guerra, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

## 1.2 O foco no discurso: a política como prática de significação no e para além de documentos curriculares

O tensionamento de uma centralidade outra conferida aos campos currículo e a da formação de professores nesta discussão justifica-se uma vez que foram produzidos inúmeros discursos com vistas à ideia de currículo único, na busca por controlar o que e como ensinar. Já nos anos 2000, essa significação é reiterada: a) a nível nacional, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>14</sup>, pelo Plano Nacional de Educação (2014)<sup>15</sup>, assim como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>16</sup>, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>17</sup>, pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs)<sup>18</sup> e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>19</sup>; b) a nível estadual – Mato Grosso – pelo Plano Estadual de Educação (PEE) (2014 e 2021)<sup>20</sup> e pelo Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT)<sup>21</sup>, ampliando mecanismos de operacionalização da formação inicial e continuada de professores também a partir de outras práticas institucionalizadas como decretos, portarias e orientativos.

Concordando com Santos, Borges e Lopes (2019), a expansão da oferta da formação de professores em nível superior no Brasil, prevista pela LDB de 1996, passa a ser assegurada, ao mesmo tempo em que uma série de mecanismos de controle da formação inicial e continuada de professores e da educação básica são colocados em curso, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)<sup>22</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)<sup>23</sup>.

---

<sup>14</sup> Conforme Brasil (1996).

<sup>15</sup> Conforme Brasil (2001, 2014).

<sup>16</sup> Conforme Brasil (1997).

<sup>17</sup> Conforme Brasil (2013).

<sup>18</sup> Conforme Brasil (2006a, 2006b, 2006c).

<sup>19</sup> Conforme Brasil (2018).

<sup>20</sup> Conforme Mato Grosso (2014, 2021).

<sup>21</sup> Conforme Mato Grosso (2018).

<sup>22</sup> Conforme Brasil (2019).

<sup>23</sup> Conforme Brasil (2020).

Mais recentemente, a BNC-Formação foi revogada e foi aprovada nova regulamentação pela Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024<sup>24</sup>, em meio a um intenso debate das entidades da área contra o avanço de perspectivas de controle que alinham a formação inicial de professores à BNCC da educação básica e o caráter privatista e mercadológico da política<sup>25</sup>.

Não obstante, o estado de Mato Grosso mantém-se alinhado à centralização curricular, especialmente em relação à adequação da formação continuada de professores para dar conta da BNCC, uma vez que textualização de legislações, documentos orientativos e práticas produzidas, a partir de então, incorporam definições cada vez mais detalhadas sobre o que e como ensinar e sobre como deve ser a formação dos professores, sobre o que os sujeitos a quem essa formação é destinada devem fazer para assegurar a elevação do desempenho dos estudantes.

Tais discursos justificam a ausência de qualidade na educação por meio de uma série de instrumentos de mensuração dos resultados das avaliações em larga escala, reiterando a ideia de que essa falta seria resolvida com a formação de professores, a intervenção pedagógica e a garantia de conhecimentos ou da aprendizagem de certos conhecimentos aos estudantes.

Se no cenário nacional a LDB apresenta-se como central para a mobilização de discussões educacionais sobre currículo e formação de professores, regionalmente, a Lei Complementar N° 50/1998<sup>26</sup>, considerada uma grande conquista na educação mato-grossense, (re)cria a carreira dos Profissionais da Educação, delineando uma correlação entre momentos dedicados à formação docente e valorização profissional para a consolidação da qualidade educacional.

Como argumento, para a segunda intenção apresentada anteriormente, é nesse terreno não autocentrado que as discussões sobre formação continuada de professores em Mato Grosso tornaram-se relevantes, sobretudo para esta pesquisa, visto a possibilidade de reconstrução e desestabilização de posições que se apresentam como hegemônicas, uma vez que a própria hegemonia, conforme Laclau (2011), não se concretiza em ideais de plenitude, mas antes se constitui num terreno precário que é a linguagem.

---

<sup>24</sup> Conforme Brasil (2024).

<sup>25</sup> Normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica para a oferta dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

<sup>26</sup> Conforme Mato Grosso (1998).



As reflexões acima tornam-se complexas quando relacionadas a uma acentuada emergência de forças ultraconservadoras no país, posterior ao ano de 2014, em que testemunho uma desenfreada reconfiguração nas agendas de negociações políticas nacionais, investindo mais expressivamente no campo da educação, bem como em seus desdobramentos e entrecruzamentos em/com demandas reacionárias locais do estado de Mato Grosso, reiteradas nas gestões Pedro Taques (2015-2018) e Mauro Mendes (2019-2022).

Neste contexto, interessa-me demandas para a formação continuada de professores da Educação Básica nas políticas curriculares produzidas no estado de Mato Grosso, no esforço de problematização quanto à impossibilidade/finalidade de fechamento de sentidos para o significante formação continuada, considerando as contingências que cerceiam a relação entre a linguagem e a constituição da realidade e que mantém abertas possibilidades de formar.

Entendo que, em certa medida, alguns aspectos das políticas curriculares em Mato Grosso, sobretudo posteriores ao ano de 2016, reiteram, contingente, precária e provisoriamente, demandas nacionais e locais de outros tempos, uma vez que entrecruzam uma série de negociações que buscam a fixação de sentidos ao significante formação continuada.

Dito de outra maneira, há nas agendas de negociações políticas em Mato Grosso uma forte tendência à hegemonização/universalização de interesses e de lógicas performativas, numa incessante produção de textos, discursos e práticas que legitimam o gerenciamento sobre a profissão, reforçam identificações docentes, responsabilizam e tentam conformar professores a um modelo que se pretende universal de formação continuada.

É nessa conjuntura, pois, que ancore a pesquisa em aportes teórico-estratégicos de enfoque pós-fundacional e pós-estrutural, sobretudo no que concerne à posição que a linguagem assume na constituição da realidade pelo discurso, interpretando como prática de significação e construção de uma realidade contingencialmente demarcada, conforme Laclau e Mouffe (2015), apresento essa proposta de investigação.

Para o pós-estruturalismo de Laclau (2011), por exemplo, os sentidos são sempre suplementados e adiados, o que impossibilita o fechamento de sentidos e, assim, o centramento definitivo de quaisquer objetividades. A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso, o que reitera a afirmação de que não há estruturas fixas que fecham de forma definitiva a significação, mas apenas estruturas e reestruturações discursivas. É destacada a contingência, que torna importante entender as condições de emergência de certos sentidos e sua aceitação, e são questionadas noções como a transcendência e a universalidade (Lopes, 2013).

Aproximo-me, então, de discussões sobre políticas curriculares, como indiquei de início, entendidas como práticas de significação, como nas discussões conduzidas por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), bem como de discussões sobre hegemonia que perpassam a Teoria do discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). Ao articular aportes teórico-estratégicos vinculados à ideia de hegemonia, delinheiro uma investigação que se volta a como são construídos discursivamente processos hegemônicos nas políticas curriculares mato grossenses relacionados ao significante *formação continuada de professores* através de um movimento de hiperpolitização (Lopes, 2015).

Entendendo o campo discursivo como o terreno primário de constituição da objetividade, conforme Laclau e Mouffe (2015), afastando-nos de quaisquer ideias (auto)centradas que limitam sentidos e forjam realidades supostamente irrefutáveis. Nesta pesquisa, a noção de processos de identificação é teorizada como uma problematização da noção moderna de identidade como algo estável, que poderia garantir ao sujeito (ao professor) ser para agir conforme previsto, como destaquei antes.

Com Costa (2023) justifico as escolhas teóricas ancoradas na perspectiva discursiva de corte pós-estrutural, quando da problematização sobre hegemonia em dado contexto político, por se mostrarem potentes para esta pesquisa, uma vez que ampliam as possibilidades de operar por aquilo que seria considerado como negatividade: atenção à(s) resposta(s) constituída(s) em função de questionamentos (bloqueios, ameaças, temores, apreensões, limites) supostos como a serem aplacados ou combatidos.

Nessa perspectiva, é considerada a emergência de uma nova agenda política na educação nacional já no processo de elaboração da Base Comum Curricular para a Educação Básica, reiterada, sobretudo, pelas gestões do governo Pedro Taques (2015-2018), Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), e Mauro Mendes (2019-2023), Democratas (DEM) e União Brasil (UNIÃO). Para isso, seleciono discursos, oficiais e extraoficiais, construídos no âmbito do estado de Mato Grosso, na tentativa de problematizar a articulação de demandas para formação continuada de professores na política curricular mato-grossense, como o DRC-MT.

A intenção que me move é a apresentação de uma série de negociações e disputas que engendram determinados significantes como privilegiados em dados momentos da cadeia discursiva sobre política curricular para formação continuada de professores, por intermédio de operadores discursivos, como: discurso, flutuação de sentidos e antagonismo.

Consequentemente, após tais discussões, trazendo a teorização sobre hegemonia de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), do ponto de vista estratégico da investigação, é

possível realçar como identidades são projetadas nas políticas curriculares de formação continuada de professores da Educação Básica em Mato Grosso, objetivo mais amplo desta pesquisa.

Seguindo as discussões pós-estruturais sobre políticas curriculares para a formação de professores, como Lopes e Borges (2015), Craveiro e Borges (2015), Santos, Borges e Lopes (2019), é na proliferação de sentidos para o significante formação continuada, por exemplo, que determinadas demandas/negociações oportunizaram determinados sentidos como privilegiados, sempre precária, contingente e provisoriamente. Significantes flutuantes se referem ao fato de (co)existirem diversos sentidos em disputa/construídos, que se antagonizam nos discursos políticos curriculares de Mato Grosso, podendo ser realçados alguns significados para os significantes somente dentro de uma formação discursiva contingencialmente marcada por atos de poder.

Para finalizar, na tentativa de responder à contextualização até aqui apresentada, mesmo que fragmentariamente, organizei esta pesquisa a partir de dois pontos de inflexões, o teórico e o empírico, igualmente divididos em dois capítulos no esforço de explicar tanto o registro pelo qual assumo pensar a realidade educacional mato-grossense, como de informar as decisões sobre a investigação.

No que concerne à teorização, na Seção 02, nomeada *Políticas Curriculares para Formação de Professores*, mobilizo discussões do campo do currículo e da educação, de recorte pós-crítico, para apresentar noções caras à compreensão da política curricular e também a noção de modos de endereçamento como processo de subjetivação.

Na Seção 03, intitulada *Teoria do Discurso: Operadores Teóricos*, descrevo contingencialmente as categorias de abordagens centradas na teoria do discurso, com Laclau e Mouffe (2015), como operadores teóricos que me ajudam a pensar a construção do conceito de hegemonia.

Na Seção 04, sob o título de Política Curricular e Formação Continuada de Professores, problematizo, à esteira da noção de *modos de endereçamento, conforme Ellsworth*, as disputas em torno do significante formação continuada de professores nas políticas curriculares nacional e mato-grossense, a partir da flutuação de do significante *formação continuada* nas textualizações produzidas entre 2016 e 2023, especialmente do DRC-MT.

## **2. POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A problematização que proponho nesta seção circunscreve-se à política curricular e está ancorada especialmente em discussões relacionadas ao campo do currículo numa perspectiva pós-crítica, sobretudo quando da compreensão de currículo como construção discursiva e prática de significação e de política como processo de disputa pela hegemonia de sentidos.

Ancoro as problematizações principalmente em pesquisas engendradas por Costa (2023), Dias e Lopes (2003, 2009), Dias (2008), Ellsworth (2001), Hall (1997, 2005), Laclau e Mouffe (2015), Lopes (2006, 2011, 2012, 2013), Lopes e Macedo (2011), Matheus e Lopes (2014), Mouffe (2015), Lopes e Borges (2015), Oliveira (2018), Santos, Borges e Lopes (2019), Oliveira e Jesus (2020), para organizar o capítulo em duas partes: primeiro, discuto o enfoque discursivo; segundo, delinheio política curricular.

### **2.1 Cultura, linguagem e processo de identificação**

Embora não seja minha pretensão uma descrição minuciosa de pesquisas pós-críticas, sobretudo as de recorte pós-estrutural e pós-fundacional que marcam as discussões do campo do currículo na contemporaneidade, quer pela posição que a linguagem assume na constituição da realidade, quer pela impossibilidade de centramento, de fechamento ou de verdade absoluta que poderia sedimentar quaisquer sentidos da/na realidade e do/no terreno social, restrinjo-me a breves considerações acerca daquilo que elenco como tríade temática para compreensão da presente seção: cultura, linguagem e processos de identificação.

Pesquisas sobre políticas circunscrevem uma série de tradições no campo educacional que historicamente buscaram/buscam explicar, sobretudo, como textos políticos seriam produzidos e implementados, desde as perspectivas que privilegiam o espaço governamental até as concepções voltadas a redes de negociações entre diversos atores que apreendem educação como mercadoria, reiterando a posição de estrutura fechada da sociedade com centro no domínio econômico.

Para além de discussões entre proposta/implementação e estrutura/agência que circunscrevem as tradições críticas e a posição realista do sujeito moderno, entendo que o campo do currículo, principalmente no ápice reformista que marcou a década de 1990, conforme Dias (2021), apresentou-se como potente no que concerne às discussões sobre políticas, especialmente ao deslocar as problematizações do campo econômico para o campo discursivo, reconfigurando a posição que a linguagem assume na constituição do terreno social, conforme Lopes e Macedo (2011).

Nesse sentido, localizo a discussão como um momento de aprofundamento de características pós-modernas: um tempo de incertezas utópicas, cercado pelo desmoronamento da ideia de verdade absoluta racional, pela fluidez na constituição de demandas particulares e luta pela diferença, pela compressão espaço-temporal e pela desconstrução da concepção de sujeito centrado, conforme Lopes (2013).

É neste cenário que, quando do reposicionamento de *cultura*, cindida de uma positividade constitutiva/estrutural, especialmente quando deslocada para o campo do currículo, e através da reconfiguração epistemológica proposta por uma série de discussões de corte pós-crítico, como os estudos pós-estrutural e pós-fundacional, compreendo a explicitação/o centramento da ideia de linguagem como constituidora de uma objetividade marcada por categorias como contingência, provisoriedade e precariedade.

Desse modo, não é mais possível nestes registros pensar a cultura sem considerar/questionar como discursos tentaram/tentam representar e (re)criar o social a partir de relações de poder fundamentadas em afirmações racionais, deterministas, essencialistas e universais que possuem efeitos de verdade contingencialmente representados pela precariedade e pelo deslocamento na constituição do próprio terreno social.

Para contextualizar, remonto algumas das problematizações engendradas por Hall (1997) que apresentaram significativas contribuições para o campo do currículo, especialmente as discussões em torno da *Virada Cultural* em que *cultura*, do ponto de vista epistemológico, é compreendida como sistemas simbólicos e práticas de significação na forma de representação. Sintetizo *Virada Cultural*, conforme Hall (1997) e Macedo e Lopes (2011), como um reordenamento dos estudos culturais na pós-modernidade em que a linguagem se apresenta como terreno primário de constituição da objetividade, incorporando uma série de outras discussões cujos interesses voltam-se às práticas de representação, de construção e de circulação de significados em diferentes formações discursivas.

Desse modo, seria impossível compreender o social sem a linguagem, haja vista que, ao entrecruzar cultura e linguagem em formações discursivas na produção de significados, o termo *discurso* se refere a

(...) uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (Hall, 1997, p. 09).

O enfoque dado ao discurso, dessa forma, corrobora atos de poder que são simbolicamente mediados pela linguagem, o que possibilita, para além da produção de determinados conhecimentos, a constituição e o questionamento de realidades contextualmente localizadas por meio de representações contingentes e precárias.

A *Virada Cultural*<sup>27</sup>, conforme Hall (1997), naquilo que se denomina como pós-modernidade ou momento de ruptura com posições positivistas, realistas, objetivistas, deterministas e racionais, por extensão, marca no domínio teórico, principalmente da sociologia e da educação, uma série de questionamentos sobre toda e qualquer fixidez amalgamada às estruturas econômicas e sociais.

Disso decorre, segundo Macedo e Lopes (2011), que a aceitação da fixação de sentido somente resulta de criações dentro de sistemas de linguagem ou de significação. Tanto linguagem quanto o discurso ampliam o debate acerca de que não há sentido numa materialidade que anteceda o sujeito e/ou qualquer coisa em si, uma vez que a materialidade depende da cultura. Enquanto sistemas de classificação, cultura e linguagem estão inseridas nas mais variadas negociações que constituem os jogos de linguagem.

Se há a compreensão de que cultura está intimamente relacionada a práticas de atribuição de sentidos e que, antes, tais práticas perfazem atos de poder e constroem-se contingencialmente em jogos de linguagem via discursos, enfatiza-se, consoante Macedo e Lopes (2011), o papel da linguagem na construção dos significados, dos sujeitos e das tentativas de fixação e endereçamento de identidades.

---

<sup>27</sup> Nos limites da leitura apresentada nesta seção, não pretendo ampliar uma discussão que se pretenda como fixa acerca do conceito de *Virada Cultural*, como Hall (1997) e, em certa medida, Peters (2000), compreendo-a a partir de um entrecruzamento de sentidos históricos e filosóficos em que pretensões cientificistas, totalizantes e fundamentais são abaladas e questionadas pelas próprias arbitrariedades da linguagem enquanto sistema simbólico de representação cujos sentidos diferenciais nunca se concretizam.

Na medida em que a construção de significados ordena o social por meio da linguagem, a luta política se torna discursiva, entre outras palavras, há uma luta em torno do poder de significar, mesmo que tal significação se apresenta sempre provisória em dado contexto ou campo discursivo.

As discussões sobre cultura e linguagem mostram-se potentes para esta pesquisa, sobretudo via perspectiva discursiva assumida pelo campo do currículo, uma vez que além de assumir a posição de construção de um mundo simbolicamente mediado pelo discurso, as questões relativas a currículo são interpretadas como práticas de atribuição de sentidos, conforme Macedo e Lopes (2011).

Dessa forma, por meio da noção de currículo ancorada em Lopes (2006, 2012, 2013 e 2015), Macedo e Lopes (2011) e Santos, Borges e Lopes (2019), é possível a reconfiguração dos sentidos atribuídos à política curricular, quando da compreensão de currículo como ficção, como texto, como construção discursiva e prática de significação, em que sentidos são negociados e disputados, e, em contrapartida, política como exercício que me constitui como sujeito.

Por extensão, se currículo é entendido como prática de significação e está, nas discussões pós-estruturais e pós-fundacionais, intimamente ligado às problematizações em torno da formação, da projeção e da fixação de identidades, relaciono-os (currículo e identidade) nesta pesquisa com o campo da formação continuada de professores, no intento da explicitação de processos de significação do que venha a ser professor, em um momento em que a política curricular se faz delineada por preocupações relacionadas às dimensões: como ensinar e o quê ensinar.

Ao apresentar a cultura e a linguagem sob o prisma discursivo, desse modo, no que concerne às políticas curriculares, compreendo que

(...) os significados são produzidos por meio de representações que se dão no interior de sistemas de significação denominados de culturas. São esses significados que dão sentidos às experiências dos sujeitos: é na rede constituída por eles que os sujeitos se posicionam de modo a dar sentido às suas experiências. Somente no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades (Macedo e Lopes, 2011 p. 223).

Dessa forma, pensar a constituição das políticas curriculares na perspectiva discursiva, é também um investimento em processos de identificação, os quais emergem no interior e por intermédio de sistemas de representações simbólicas, apresentando, segundo Lopes e Macedo

(2011), sentidos via relação diferencial e equivalencial, não por algo próprio ou ligado a ela, ou sintetizada na ideia de essência última.

A correlação estabelecida entre cultura, linguagem, política curricular e identidade e discussões sobre formação continuada de professores em Mato Grosso tornam-se radicais pelo possível (re)posicionamento das problematizações acerca da constituição do sujeito, uma vez que se apresenta impossível refletir política de identidade/projeção de identidade sem a localização do sujeito dentro dos sistemas de significação que o constituem, transcendendo noções como a de plenitude e a de autocentramento características da modernidade.

Assevero, na esteira de Lopes e Macedo (2011) e de Santos, Borges e Lopes (2019), quanto à impossibilidade de quaisquer fechamentos de sentidos e, por extensão, de constituição de uma identidade universal e de um sujeito pleno no terreno social, assim como rejeito a simplificação de uma compreensão do terreno da política como instância geralmente governamental de planejamento e/ou de execução de algo (pré)determinado.

Em contrapartida, a regulação sempre incompleta de sentidos e o descentramento de identidades, como propõe Hall (1997) e reconfiguram Lopes e Macedo (2011), intensificam o questionamento de um caráter inato ou transcendental para a identidade, deslocando as discussões em torno da identidade (uma identidade a ser constituída) para o campo de *processos de identificação* nunca concluídos, em que: a) as tentativas de fixação de identidades ocorrem por meio da cultura, e da linguagem, e por isso assumem uma forma ficcional; b) a cultura como sistema de representação constrói a identidade e a diferença; c) as identidades, se é que é possível falar assim, são resultados de processos de identificação cujos sentidos nunca são completos e/ou sempre escapam.

Se tentativas de fixação de identidades constituem-se em termos simbólicos e linguísticos, ou seja, por meio de discursos enquanto práticas de significação cujos sentidos são incompletos ou adiados, estou argumentando em favor da noção de processos de identificação como atos desconstrutivos/suplementados/descentrados que rejeitam a posição de plenitude circunscrita à constituição das identidades e do sujeito da modernidade.

Ao mobilizar tais argumentos, tenciono a ideia de perfeito ajuste entre a constituição das identidades e sujeito, assumindo o caráter de provisoriedade que atravessa o discurso como prática de atribuir significados, assim como apreendendo sujeito como subjetivação, como um projeto inconcluso, como significante circulando a depender de uma significação sempre adiada, conforme Lopes (2013).



## 2.2 Pensando a política a partir dos modos de endereçamento

Leituras sobre processos de identificação como as que foram apresentadas até aqui acerca das discussões sobre políticas curriculares apresentam-se próximas a registros de outros campos de questionamento de constituição do social. Dentre eles, acredito que sejam potentes as reflexões das teorias do cinema, sobretudo as ancoradas em Ellsworth (2001), pois permitem a problematização da noção de identificação como um operador teórico relacionado à ideia de endereçamento de identidades, ou, ainda, modos de endereçamento.

Ao deslocar uma teorização do campo do cinema para o campo da educação e da formação de professores, por exemplo, proponho, como fez Ellsworth (2001), o questionamento de perspectivas teórico-políticas que apostam na construção de uma realidade racionalmente organizada e no caráter relacional<sup>28</sup> de posição essencialista que poderia existir entre, de um lado, práticas discursivas (filmes [políticas]), e, de outro, a imaginação/construção de identidades sociais (espectadores [professores]). Isso posto, considero o argumento de que todos os *modos de endereçamento* erram seus públicos de uma forma ou de outra.

A centralidade das discussões sobre modos de endereçamento volta-se, então, a uma tentativa de problematização de uma fratura existente na suposta relação entre o domínio social e o domínio individual, a partir de fragilidades do paradoxal processo de significação: o simbólico nunca significa uma única coisa o tempo todo; da mesma forma, as identidades não são/podem ser fixas; as imagens que se constroem dos sujeitos em práticas discursivas nunca são, apenas ou totalmente, o que o constituiu.

Se políticas curriculares, por exemplo, como as voltadas ao currículo ou à formação continuada, são construções correlacionadas a atos poder, como produções discursivas que buscam a sedimentação de projetos de identidade para professores centrados na ausência e no desejo de controle, discussões que produzem fraturas na relação de racionalidade essencialista – que poderia existir entre uma identidade projetada (exterior/social) e um sujeito a quem se destina (interior/individual) – tornam-se radicais. Isso, sobretudo, do ponto de vista de possibilidades de abertura para a desconstrução e para o fato de, não havendo essência racional última, o caráter universal das identidades poder ser questionado e subvertido.

É nesse sentido que teorizações como as relacionadas a *modos de endereçamento* se apresentam potentes, embora pareçam complicadas, paradoxais e deslocadas, por colocarem

---

<sup>28</sup> Caráter relacional como ideia de fixidez ou tentativa de fixação.

em evidência a falta de ajuste, a não (co)existência estruturalmente delineada, via discurso/narrativas entre o endereço e a resposta da identidade.

A distância entre um e outro desses pólos demarca a tentativa de endereçar como um evento imprevisível, pois mais teleológico que real, ocorreria entre os domínios social e o individual,

(...) o que nos faz concluir que não há como garantir a resposta a um determinado modo de endereçamento. O que eu gostaria de argumentar agora é, portanto, que o fato de não existir um ajuste exato entre endereçamento e resposta torna possível ver o endereçamento de um texto como um evento poderoso, mas paradoxal, cujo poder advém precisamente da diferença entre endereçamento e resposta" (Ellsworth, 2001 p. 42).

A falta de ajuste entre endereçamento e resposta, por meio de práticas discursivas, para além de uma tentativa de apreensão do social como um espaço de diferenças, constitui-se discursivamente em atos de poder. Além disso, a previsibilidade não pode ser assegurada como instância última da racionalidade, mas constitui-se como parte dos jogos de linguagem que tentam o controle e momentaneamente constituem a hegemonia de poder significar.

A centralidade do entre-espaço, entendida como idealização de uma localidade outra, de uma fratura entre o social e o individual, de uma impossibilidade de constituição/determinação de um(a) sujeito/identidade pleno(a), amplia o argumento em torno do fato de o poder paradoxal dos *modos de endereçamento* consistir, conforme Ellsworth (2001), na diferença entre as possibilidades de escolha de se dizer (de poder significar) e o que é dito (significado) num terreno movediço, imprevisível e de indecidibilidade.<sup>29</sup>

O entre-espaço é interpretado como uma experiência de conflitos, de incertezas e de limites que fraturam o caráter relacional entre práticas discursivas que se pretendem universais e/ou direcionadas à construção de identidades sociais apriorísticas [políticas (curriculares)] e os sujeitos a quem se destinam [professores], como reiteram Macedo e Ranierry (2018). Os *modos de endereçamento* constituem-se como uma espécie de fantasia de poder que jamais poderá ser realizada por completo.

Em certa medida, os questionamentos em torno do sujeito centrado e das identidades fixas reiteram a desestabilização de projetos curriculares para a formação de professores que tomam como pré-estabelecida uma identidade docente.

(...) também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado, consciente, capaz de dirigir a transformação social. Se deixarmos

---

<sup>29</sup> No limite das discussões aqui apresentadas, conforme Laclau e Mouffe (2015), indecidibilidade é tomado como ausência de uma necessidade lógica entre seu termo e um sentido.

de ter projetos de futuro fixos e certezas em relação ao futuro, os projetos de formação para uma dada sociedade são contestados (Lopes, 2013, p. 18.).

O questionamento central volta-se, desse modo, à falsa linearidade do que poderia, numa perspectiva racionalista/universalista, sustentar quaisquer argumentações positivas no sentido de garantia de plenitude das identidades no ato de significar, uma vez que nega todas as outras possibilidades, como se fosse possível recorrer a essencialismos que explicariam a relação entre um *lado de fora* da sociedade e um *lado de dentro* da psique humana.

Em contrapartida, as contestações acerca das incessantes práticas discursivas de endereçamentos de identidades que se destinam a neutralizar a diferença e a *posicionar* sujeitos/identidades como algo a ser sedimentado e controlado evidenciam o que tenho discutido: a) significar é um ato de poder; b) racionalizar o sujeito é uma fantasia de plenitude; c) a completude pertence a ordem do impensável na perspectiva discursiva, uma vez que ignora a relação conflituosa em que ocorrerem sempre momentos de identificação.

As reflexões apresentadas sobre processos de identificação afirmam, de certo modo, a necessidade de, nas discussões sobre políticas curriculares para formação continuada de professores da educação básica, ou políticas de endereçamento de identidades, por exemplo, problematizar as compreensões acerca de noções como o político e a política, considerando o caráter ontológico da discussão aqui proposta.

Com Mouffe (2015), por exemplo, a discussão se torna ainda mais interessante, quando da reconstrução das dimensões do *político* e da *política*, posto que tais noções são defendidas numa abertura radicalmente democrática. Ela questiona as fragilidades que sustam/sustentaram a hegemonia constitutiva de perspectivas políticas que apostam/investem numa concepção de democracia pautada pelo consenso como tentativa de ordenar e controlar o social.

Por outro lado, na via da negação de uma positividade última que fundamentaria o social, a radicalidade democrática amplia a discussão ao limite que possibilita à diferença o questionamento de formas de poder que procuram sedimentar, dentre outras coisas, as identidades sociais, como nas políticas curriculares de formação de professores.

Assim, compreendendo o terreno movediço em que caminho e assumo a necessária apresentação de termos que são muito caros à discussão, conforme Mouffe (2015), num exercício de afastamento de simplismos, exercitando uma teorização acerca das relações entre os níveis *óntico* – onde se insere a política – e *ontológico* – dimensão do político –, uma vez que a problematização que proponho sobre política curricular e formação continuada de

professores configura-se, para além dos discursos produzidos, como uma forma de construção da objetividade pela linguagem.

Dessa forma, o conjunto de práticas, discursos e instituições centradas na racionalização do social, inclusive pela aposta na neutralização do antagonismo, dizem respeito ao nível *ôntico*, enquanto a constituição do terreno social como espaço de poder, conflitos e antagonismo mais precisamente, diz respeito ao nível *ontológico*.

Com esse entendimento, Mouffe (2015) rejeita pensar a política como ação inteiramente racional e consensual capaz de eliminar os conflitos (a dimensão do *político*) na vida social, reconfigurando e questionando o terreno de previsibilidade estruturante da modernidade, incapaz de pensar em termos radicalmente políticos, com abertura à diferença, o que corrobora a ideia de

(...) ‘o político’ [como] a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por “política” o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político (Mouffe, 2015, p. 08) (grifos da autora).

Tal compreensão é relevante especialmente quando da discussão sobre identidade, por exemplo, naquelas endereçadas nos discursos curriculares e formação continuada de professores em Mato Grosso, uma vez que oportuniza a percepção de que o político não se fundamenta numa posição racional de sujeito, nem na apreensão de uma exterioridade constitutiva da noção de identidade.

Mouffe (2015) explica que o político se relaciona com atos de instituição da hegemonia, o que corrobora as diferenças entre social e político, posto que: a) práticas sedimentadas perfazem o terreno social, e muitas vezes são auto justificáveis; b) o político implica a visibilidade dos atos de instituição do social. Dito de outra forma, é nesse sentido que o político se relaciona com atos de instituição da hegemonia e constituição do terreno social, segundo Lopes e Macedo (2011), Mouffe (2015) e Laclau e Mouffe (2015), sobretudo pelo fato de ser frágil, instável, contingente, precária e provisória a própria fronteira entre o social e o político, porque constituída discursivamente.

Para além das discussões relativas à dimensão de constituição do social, espaço de conflito e limite de consensos racionais, considero relevante problematizar a política, sobretudo quando das tentativas de neutralização do conflito e das investidas para a determinação de um fundamento/estrutura para o social. As identidades que o constituem não são pré-determinadas.

A meu ver, o conjunto de práticas que orientam a produção de sentidos para formação continuada de professores corrobora a visão de uma ordem política centrada na ideia consenso,

o que discordo, uma vez que argumento, na esteira de Mouffe (2015) e Laclau e Mouffe (2015), o contrário: não há consenso. Ideias de consenso geram exclusão, violência e negam a dimensão do político, haja vista as disputas por poder significar que constituem o social.

A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão (Laclau, 1990, p. 20).

Não obstante, a política curricular para a formação continuada, como projeto de endereçamento de identidade aos professores, ao assumir uma perspectiva positiva via racionalidade do político, com característica da hegemonia do individualismo liberal ou não, é dada ao fracasso. Na medida em que a linguagem se estrutura em relações diferenciais, correlacionadas, por extensão, a identidades relacionais, assina a rejeição da noção de sujeito como totalidade originária na política.

Desse modo, o conjunto de discursos produzidos no campo educacional, analisado nas seções seguintes a partir do recorte mato-grossense, sejam produzidos em espaços de contestação ou de anunciada adesão – sempre de decisão – são assumidos mais eloquentemente numa perspectiva instrumental hibridizada por outras, como perfilando sentidos e identidades previamente sedimentados, como se o campo de disputas fosse um terreno objetivo, positivo, previsível.

Ademais, o movimento teórico com o qual opero compreende a contingência, a precariedade e a provisoriade do político (constituído discursivamente), de toda e qualquer sedimentação de sentidos para formação continuada de professores, impossibilitando uma verdade última das coisas ou a representação de estruturas estáveis; a contingência subverte, inclusive, a concepção de sujeito na virada pós-moderna.

Assevero que o controle/projeto ilusório da realidade forjou o sujeito da previsibilidade quanto às identidades sociais a serem assumidas e, quando do deslocamento para o campo da educação, as políticas curriculares reiteraram/reiteram tentativas de controlar a diferença, numa relação de poder que projeta incessantemente identidades ao fazer docente e ao ser professor.

Quando do questionamento da possibilidade de haver um centramento para o sujeito, circunscrito ao que quer que seja, inclusive à razão e/ou a estruturas pré-definidas (como a econômica), problematiza-se, por extensão, as tentativas de controle de conflitos que existem

nas relações humanas e possibilitam uma relação intersubjetiva com o outro. Este é o terreno em que o pós-fundacionalismo

(...) opera com a valorização do caráter contingencial, precário e provisório de toda sedimentação, de toda fixação dos fundamentos. Não se trata de refutar os fundamentos, como as perspectivas pós-modernas tendem a proceder, mas sim de refutar a possibilidade de que esses fundamentos sejam dados previamente por algum princípio racional que se sobreponha à política e à argumentação pelo razoável. Há sempre atos de poder que constituem as práticas hegemônicas a serem sedimentadas, numa condição de radical contextualização. (Lopes e Borges, p. 490)

Nesse sentido, ao questionar processos de identificação nas políticas curriculares que buscam se valer ao indicarem como necessária a formação continuada de professores centradas em projeções de identidades, estou assinalando, antes, que a impossibilidade da plenitude identitária do sujeito se faz por movimentos de condensação e deslocamento<sup>30</sup>, assim como pelo diferir. Mesmo quando nomeadas, identidades não são passíveis de serem endereçadas/estabilizadas em última instância, pois são sempre suplantadas por algo outro relacional (pelo outro) e fraturadas pelo antagonismo.

Políticas curriculares e formação de professores disputam sentidos de forma incessante acerca não somente do que fazem ou do que projetam aos docentes, mas, também, acerca do que compreendem como profissão docente. Por isso que afirmar a

(...) impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro (Lopes; Borges p. 498).

Se entendo, por um lado, que projetos para formação de professores perpassam o terreno instável marcado pelas contingências da linguagem, o que assinala a ordem do impensável, do imponderável e do não previsível, resta-me, por outro lado, o pensar o deslocamento, que permitiria, ainda que provisoriamente, a fixação precária de determinados sentidos e identidades, como operações de força com efeitos de verdade a serem discutidos.

---

<sup>30</sup> Nos limites desta discussão, condensação e deslocamento referem-se, em certa maneira, referem-se à metáfora e à metonímia, como constituintes do processo de significação, conforme Laclau (2011).

### 3. TEORIA DO DISCURSO: OPERADORES TEÓRICOS

Nesta seção, dedico-me à discussão de operadores da Teoria do Discurso, conforme Laclau e Mouffe (2015), na problematização da constituição de hegemonia. Dito de outra maneira, como determinadas demandas particulares articulam-se de tal modo a sustentar, ainda que provisoriamente, sentidos em nome de uma pretensa demanda universal, discutindo-se, assim, práticas discursivas como campo de disputas e aberto ao diferir.

Desse modo, embora na seção anterior as problematizações tenham sido conduzidas quase que composicionalmente por uma leitura que se erigiu a partir de um terreno marcado pela desconstrução e pela contingência. As categorias teóricas assinaladas até aqui, de enorme peso e conseqüente complexidade/responsabilidade quando da escolha de aportes com os quais operou nesta pesquisa, indicam um trabalho de desestabilizar toda e qualquer concepção de social como determinação em última instância.

A decisão diante da imprecisão, entre uma infinidade de outras possibilidades teóricas tradicionalmente caracterizadas pela necessária validação de uma inteligibilidade racionalizante e essencialista, apresenta-se como radical, sobretudo pela posição central que a linguagem, entendida como sistema de diferenças, assumiu na contemporaneidade como objetividade e como abertura do social engendrada por práticas discursivas que colocam em suspeição os desejos de plenitude.

Se num primeiro momento a pesquisa é contextualizada e atravessada por experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, como forma de apresentar as escolhas que me levaram a explicitar práticas articulatórias em torno de formações hegemônicas relacionadas a currículo, aqui opero com a provisoriedade e a fragilidade acerca da noção de discurso como totalidade estruturada pela prática articulatória. Embora tenha delineado contextualmente aportes teóricos que investiguem currículo e política curricular numa perspectiva discursiva e tenha me desafiado a discutir, mesmo que brevemente/precariamente, o terreno epistemológico que perpassa a pesquisa, desloco as discussões desta seção para uma tentativa de construção teórica de um conceito que é, ao mesmo tempo, central para a discussão e muito caro a mim: hegemonia.

### 3.1 A hegemonia como produção discursiva

As discussões apresentadas nas seções anteriores foram conduzidas quase que composicionalmente por uma leitura que se erigiu a partir de um terreno marcado pela desconstrução e pela contingência. As categorias teóricas assinaladas até aqui, de enorme peso e conseqüente complexidade/responsabilidade quando da escolha de aportes com os quais opero nesta pesquisa, indicam um trabalho de desestabilizar toda e qualquer concepção de social como determinação em última instância.

A decisão diante da imprecisão, entre uma infinidade de outras possibilidades teóricas tradicionalmente caracterizadas pela necessária validação de uma inteligibilidade racionalizante e essencialista, apresenta-se como radical, sobretudo pela posição central que a linguagem, entendida como sistema de diferenças, assumiu na contemporaneidade como objetividade e como abertura do social engendrada por práticas discursivas que colocam em suspeição os desejos de plenitude.

Se num primeiro momento a pesquisa é contextualizada e atravessada por experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, como forma de apresentar as escolhas que me levaram a explicitar práticas articulatórias em torno de formações hegemônicas relacionadas a currículo, aqui opero com a provisoriedade e a fragilidade acerca da noção de discurso como totalidade estruturada pela prática articulatória. Embora tenha delineado contextualmente aportes teóricos que investiguem currículo e política curricular numa perspectiva discursiva e tenha me desafiado a discutir, mesmo que brevemente/precariamente, o terreno epistemológico que perpassa a pesquisa, desloco as discussões desta seção para uma tentativa de construção teórica de um conceito que é, ao mesmo tempo, central para a discussão e muito caro a mim: hegemonia.

Nesse sentido, ancorado em pesquisas realizados por Laclau (2011), Laclau e Mouffe (2015), Lopes e Macedo (2011) e Mouffe (2015), arrisco-me ao incerto, ainda que como tentativa, para explicitar o político, alguma noção, mesmo que vaga, sobre como demandas são articuladas de tal forma que assumam a representação de uma totalidade impossível de ser plena e que lhe é radicalmente imensurável. Para a realização de tal proposta de (re)construção do conceito teórico de hegemonia, começo por uma abordagem localizada provisoriamente como caracterizadora da teorização engendrada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) e que, sobretudo, no movimento denominado *Virada Linguística*, apresenta-se como polissêmica: o discurso.



Para além de compreender a posição de centro conferida à linguagem como sistema estruturado de significação, como fez o estruturalismo durante o século XX por intermédio de leituras de Ferdinand Saussure, traduzidas para a obra *Curso de Linguística Geral*, com Laclau e Mouffe (2015) assinalo uma interpretação outra para discurso que transcende e questiona o domínio fundamentalmente linguístico. As inovações de Saussure perpassaram as noções de arbitrariedade do signo linguístico e a constituição relacional de identidades, possibilitando pensar a função das diferenças no interior do sistema, o que, num primeiro momento, fomentou um panorama racionalmente científico para as ciências sociais. O esquema de Saussure conduziu à aplicação de estruturas a problemas específicos em diferentes campos de conhecimento, direcionadas a discutir os fenômenos como totalidades de sentido.

Não se trata aqui de, com Laclau e Mouffe (2015), perseguir uma simples refutação da validade ou da efetividade do estruturalismo enquanto perspectiva científico-epistemológica, cujo método reiterou toda uma concepção de realidade e de sujeito universal, racional e transparente, como argumento, para assumir algo que superaria contradições da realidade e, por extensão, num caráter gradual, se apresentaria maior, melhor e detentor de uma verdade que se buscaria como última, como plena, como estabilizada de explicação da objetividade<sup>31</sup>.

Compreendo as inovações que o estruturalismo contextualmente apresentou para o pensamento do século XX. O que questiono é o caráter puramente cientificista e totalizante que o atravessa nas discussões sobre linguagem, especialmente aquelas vinculadas aos domínios puramente formais e linguísticos, uma vez que, ao assumir uma postura de racionalização da realidade, mesmo quando das fragilidades e arbitrariedades da concepção de identidade relacional, simplificaria/impossibilitaria outras problematizações, por exemplo, sobre o social.

Nesse sentido, discurso não é interpretado como sinônimo de algo fundamentalmente textual, escritural, linguístico, mas, a partir dos estudos relacionados às ciências políticas engendrados por Laclau (2011) e Laclau e Mouffe (2015), é concebido como uma lógica, uma categoria que une palavras e ações, um espaço aberto ao diferir e à instância contingencialmente constitutiva da objetividade. É prática discursiva de constituição de uma objetividade que sutura parcial e precariamente uma interpretação do social.

Ao assumir, assim, o discurso como terreno primário de constituição da objetividade, reconfigurando as ideias de representação e questionando as marcas essencialistas,

---

<sup>31</sup> Nos limites deste texto, não apresentarei o estruturalismo em sua complexidade e contradições, uma vez que autores como Peters (2000), Laclau (2011), Mendonça (2012) e Lopes (2013) o fizeram, cada um atravessado pelas contingências de seu tempo e campo, de maneira mais ou menos detalhada.

deterministas e objetivistas sobre a constituição do mundo, características dos conjuntos de teorizações que marcaram o século XX<sup>32</sup>.

Dessa forma, do que está sendo exposto até aqui, duas questões apresentam-se pontualmente interessantes, a primeira relacionada à compreensão de que, dado o caráter de ação operado pela noção de prática discursiva, constrói-se uma concepção de social que é simbolicamente/discursivamente constituído; segundo, dado o caráter precário de instituição desse social, considerando as relações de poder que movimentam as relações sociais, concepções de realidade como positividade última tornam-se insustentáveis, são questionadas pois nenhum objeto se realiza em plenitude.

O entendimento de social como significativo, perpassado pela noção de impossibilidade de plenitude a partir da lógica de uma significação que é sempre permeada por relações cujas características são precárias e contingentes, amplia o escopo de abordagem de sua própria constituição para os limites contextuais da negociação e da parcialidade do poder. Ele reconfigura a lógica do discurso como categoria constituidora das relações sociais, conforme explica Mendonça (2012). Nesse contexto, também, pontuo a posição de Laclau (2011) e Lopes (2013) por uma teorização que transcenda uma visão linearmente estruturada e determinada entre instâncias de constituição do terreno social, num deslizamento para os domínios simbólicos da linguagem enquanto relações de poder.

A partir de uma abordagem política as contradições teórico-estratégicas clássicas do marxismo, que fundamentaram discursos de esquerda na emergência das sociedades de massa na América Latina, os autores as têm como válidas e contingentes, mas asseveram que careceram adentrar o terreno de um *mais além* sobre como demandas sociais são constituídas num terreno de opacidade e constituem disputas hegemônicas. Para uma breve apresentação desse *mais além*, é válido ressaltar que, das leituras sobre blocos históricos e hegemonia de Gramsci, reconfiguradas por Laclau durante os anos de 1975, mostram-se interessantes as reflexões das implicações entre social, linguagem e identidade, uma vez que

Si el todo social fuera una estructuración armoniosa de diferencias, habría una yuxtaposición exacta entre el orden óptico y el orden ontológico – como ocurre, por ejemplo, en la dialéctica hegeliana. Si, por el contrario, esta exacta yuxtaposición entre los órdenes óptico y ontológico es inalcanzable, nos enfrentamos a un desajuste constitutivo: ninguna identidad óptica tiene en sí misma el principio de su propia identidad o legitimidad (Laclau, 2011 p. 04).

---

<sup>32</sup> Nos limites deste texto, de antemão, sinalizamos conforme Peters (2000).

Assim, ao chamar a atenção para uma perspectiva ontológica de construção discursiva, justifico as constantes reiteraões em torno de uma discussão sempre adiada acerca do social. A perspectiva de teorização de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe parte da discussão de base sociológica para pensar o social a partir das questões de constituição da dimensão do político por meio do questionamento da ideia de objetividade autoexplicável, considerando as dimensões do antagonismo e das relações de diferença na constituição das identidades sociais.

Essa justificativa apenas corrobora uma explicação dos deslizamentos com os quais opero para trazer uma teorização do social para os campos das políticas curriculares para a educação básica, posto que se torna impossível uma dissociação entre a dimensão do que interpreto como política - uma dimensão que tenta controlar e organizar a objetividade via práticas discursivas - e o político, domínio de constituição da própria objetividade. Essa indissociabilidade (re)configura o centro das discussões aqui propostas como potência para o questionamento de uma essência universal para os sentidos.

Se recorro a uma lógica para a qual o social se constitui no campo simbólico e é atravessado por relações sociais, argumento a favor de uma falta de literalidade determinada em última instância. Nesse mesmo sentido, caso fosse uma essência transcendental, a diferença não seria constitutiva e o social estaria suturado por um paradigma racionalista, conforme apresentam Laclau e Mouffe (2015). Em contrapartida, ao apresentar a diferença como construída em uma lógica outra que reconfigura os sentidos das identidades como relação entre os elementos envolvidos na prática significativa, estabeleço, na esteira de Laclau (2011), uma crítica à fixação, quando da afirmação do caráter incompleto e politicamente negociável de toda identidade naquilo que poderia ser lido como o espaço da sobredeterminação, como explico mais adiante.

A linguagem, marcada por sistemas simbólicos e contingentes, sob a ótica de Lopes e Macedo (2011), por exemplo, não representaria o real, mas constituiria um mundo discursivamente descentrado daquilo que poderia supor sobre o social, por exemplo, uma superestrutura: a ideia de que questões econômicas determinariam de uma vez por toda os terrenos cultural, social e político. É no jogo de reconfiguração da noção de representação possibilitado pela linguagem, que operamos com a ideia de indecidibilidade.

Por mais que toda linguagem seja marcada pela tentativa de representar algo, de fixar significantes como tentativas de remeter a determinados sentidos e/ou produzir discursos com os quais atuamos no mundo, toda representação é falha, pois não remete a nada em si como essência. É a relação diferencial que faz com que os significantes funcionem, na tentativa de

significar, produzindo efeitos (e não diferenças) de diferimento. As ideias de plenitude e de transparência são destituídas para abrir espaço à ambiguidade, à ausência de uma literalidade de um sentido último. Esse é o terreno da subjetivação, perpassado pela relação que constitui elementos no conflito, conforme destaca Lopes (2013).

Isto posto, dada a ausência de fundamento, no deslocamento das discussões sobre política, na teoria do discurso, para o campo do currículo e das discussões sobre políticas curriculares, assinalo que decisões políticas são tomadas buscando preencher a falta na estrutura, como a falha ontológica que permite a tudo na linguagem ser citado sem que a vida se produza como pura repetição, reprodução. O sujeito é o resultado (efeito) da decisão na tentativa de produzir um fechamento discursivo, consoante a Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2013), o que leva a repensar dois grandes conceitos caros para a teorização aqui proposta: política e discurso.

Nessa conjuntura teórica, a interrelação entre esses conceitos corrobora uma crítica, como exposto até aqui, à ideia de fixação de sentidos como prática de controle do social, dada a impossibilidade que marca a própria prática articulatória como constituidora do discurso e da objetividade, uma vez que

(...) na medida em que toda literalidade aparece como constitutivamente subvertida e excedida; longe de ser uma totalização essencialista, ou uma separação não menos essencialista entre objetos, a presença de alguns objetos nos outros impede que quaisquer identidades sejam fixadas. Os objetos aparecem articulados não como peças de uma engrenagem, pois a presença de uns nos outros impede a sutura da identidade de qualquer um deles (Laclau; Mouffe, 2015 p. 177).

Para a apreensão de discursos como totalidade estruturada resultante de disputas pela significação e como terreno primário da constituição da objetividade, atravessada por formas de poder e de violência, afigura-se um horizonte de *desestabilização* que explica a leitura de hegemonia ancorada na noção de prática articulatória, ou seja, não é possível a apreensão de discurso sem considerar práticas articulatórias e seus desdobramentos, como elementos, momentos, articulação e diferença.

Desse modo, dado o caráter relacional das identidades sociais que constitui o terreno discursivo, uma possibilidade de leitura para as práticas articulatórias, inscrita na teorização sobre hegemonia perpassaria as dimensões de *elementos* como diferenças não articuladas discursivamente e de *momentos* como relações diferenciais que ganham vulto, na medida em que aparecem articuladas no interior de um discurso, conforme Laclau e Mouffe (2015).

É o entendimento de prática articulatória como prática estabelecida entre *elementos* (diferenças) articulados(as) entre si a ponto de se transformarem em *momentos* (fixação parcial) em relação à própria articulação estabelecida, em um processo em que elementos são reduzidos a momentos de uma totalidade discursiva, que corrobora, conforme Mendonça (2012), com o argumento de identidade contextualmente fixa (precária e contingencialmente) quando discuto hegemonia.

(...) construir o conceito de hegemonia envolve, portanto, não um simples esforço especulativo no interior de um contexto coerente, mas um movimento estratégico mais complexo que exige a negociação entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias (Laclau; Mouffe, p. 163).

Esse movimento estratégico complexo, quando da discussão sobre discurso enquanto prática articulatória, reitera, entre outros aspectos, muitas das críticas conferidas à racionalização estruturalista de constituição da objetividade que marcou a modernidade. A relação essencialista entre elementos linguísticos e materiais é relegada, na medida em que a transição de *elementos* para *momentos*, numa constante fixação/deslocamento de um sistema de diferenças, nunca é completa, assim como identidades nunca serão cabalmente fixadas. Desse modo, discursos como práticas articulatórias, constroem-se como tentativas de dominação do campo de discursividade, como investidas na detenção do fluxo das diferenças para se ocupar um espaço constitutivamente central (hegemonia) na significação; ou seja, como relação em que uma particularidade assume a representação ilusória de uma totalidade, dado justamente o desejo de plenitude que subverte as identidades.

A concepção de discurso ancorada em práticas articulatórias que buscam conferir um centro para o campo da discursividade conduz a reflexões de ordens diversas. Entretanto, seleciono duas que me parecem ser pertinentes para a discussão inicial acerca da subversão de *elementos* a *momentos*: as dimensões da diferença e da equivalência e o domínio do antagonismo na constituição do campo da discursividade.

Ao afirmar que elementos são transformados precária, provisória e contingencialmente em momentos, assinalo o caráter limitado da ideia de totalidade discursiva, uma vez que o discurso, assim como a identidade, nunca existe enquanto positividade dada. Não há nem uma interioridade total ou exterioridade total para a constituição do social (do discurso, da identidade etc.) naquilo que pode ser entendido como sobredeterminação, ou seja,

(...) o sentido de toda identidade é sobredeterminado, na medida em que toda literalidade aparece como constitutivamente subvertida e excedida; longe de

ser uma totalização essencialista, ou uma separação não menos essencialista entre objetos, a presença de alguns objetos nos outros impede que quaisquer identidades sejam fixadas. Os objetos aparecem articulados não como peças de uma engrenagem, pois a presença de uns nos outros impede a sutura da identidade de qualquer um deles (Laclau; Mouffe p. 177).

Desse modo, a articulação discursiva pode ser explicitada a partir de uma cadeia de equivalências produzidas mediante um excesso de sentidos, um excesso de elementos produzidos numa relação diferencial que diz respeito aos campos da linguagem, propriamente dito, mas também à constituição do social, uma vez que linguagem e social possuem as diferenças colocadas em suspeição em relação a algo que se projeta como comum.

Dito de outra forma, na constituição do social, sentidos são fixados parcialmente toda vez que determinados significantes são privilegiados no fechamento de um campo discursivo. Tais fixações de sentidos que fecham uma cadeia de significação, denominados de *pontos nodais* por Laclau e Mouffe (2011), permitem o estabelecimento de equivalências de sentidos entre elementos diferentes, posto que se constituem de *significantes vazios*, significantes esvaziados de sentido pelo excesso da significação e pela flutuação de sentidos.

Na perspectiva apresentada, da necessidade de uma totalidade discursiva organizada numa dada prática articulatória, somente pela operação no limite máximo da equivalência entre elementos diferentes é que a totalidade pode constituir-se como uma interpretação provisória de algo no social, um discurso (uma formação discursiva), porque a totalidade como tal é algo pertencente à ordem do impossível, mas *necessário*.

A categoria de sujeito é penetrada pelo mesmo caráter ambíguo, incompleto e polissêmico que a sobredeterminação assinala para toda identidade discursiva. Por esta razão, o momento de fechamento de uma totalidade discursiva, que não é dado no plano objetivo desta totalidade, não pode ser estabelecido no plano de um "sujeito unificante, uma vez que a subjetividade do agente é penetrada pela mesma precariedade da ausência de sutura que é patente em qualquer outro ponto da totalidade discursiva da qual faz parte" (Laclau; Mouffe p.198) (Grifos dos autores).

É nesse contexto que as reflexões sobre discurso se tornam potentes para uma compreensão de sujeito desconstruído divergente da ideia racional de autotransparência na positividade. Desloca-se essa noção de um campo em que a origem seria possível (seria a base do social), assumindo-se uma posição discursiva em que nada pode ser totalmente fixado num sistema fechado de diferenças. Porque há excesso na linguagem, qualquer fixação será sempre um ato de poder, de privilegiar, por meio de diferentes práticas ao longo do tempo, alguns significantes e não outros.

Assinalo, assim, que toda relação de representação se funda na ficção de uma presença que, por mais projetada possível como plena, está sempre ausente nela, ou seja, trata-se de um jogo cujo resultado não estaria definido desde o início e, por isso, o caráter de suplementação e deslizamento debilita a totalidade. A

(...) representação é constituída não como um tipo definido de relação, mas como o campo de uma oscilação instável, cujo ponto de fuga é, como vimos, ou a literalização da ficção através da ruptura de toda relação entre representantes e representado, ou o desaparecimento da identidade separada de ambos, por meio de sua absorção como momentos de uma identidade única (Laclau; Mouffe p. 197).

Desse modo, ao explicitar o caráter de impossibilidade de fechamento almejado por tradições ancoradas na lógica de positividade, pondero em torno da leitura de uma relação que se constitui como *antagonística*, uma relação em que, dado o caráter das diferenças, as presenças (como a enunciação de algo ausente) dos elementos impedem uns aos outros de tornarem-se plenitude de algo. O antagonismo ocupa, assim como na teorização de Laclau e Mouffe (2015), um lócus ontológico como impossibilidade de constituição de um sentido objetivo, final, à toda lógica discursiva, levando a uma indagação dos limites no campo da discursividade. Com a noção de corte antagônico, os autores explicam que discursos são constituídos por uma série de relações de oposição de sentidos (compondo o dentro-fora do discurso) ao próprio discurso, o que impossibilita, dado o caráter conflitante e de disputas, a estabilização última de quaisquer discursos e sentidos.

O corte antagônico é, ao mesmo tempo, o que impede a fixação plena de sentidos e a condição que torna possível a constituição de discursos. Na medida em que a relação entre discursos exteriores (antagônico) ameaça a constituição de discursos interiores (antagonizado) no campo da discursividade contextualmente demarcado, ela é também a própria condição da existência do interior. Pode-se dizer que esse último foi constituído a partir de uma ameaça sobre o primeiro, conforme Laclau (2011), Lopes (2011) e Mendonça (2012). O antagonismo apresenta-se, portanto, como ponto central para a teorização sobre hegemonia, permitindo entender que discursos se constituem em dadas articulações discursivas através de seu próprio corte antagônico, pela presença de outro(s) discurso(s) que negam e ameaçam a existência de todos os outros elementos que construíram determinado discurso ou cadeia equivalencial, conforme Mendonça (2012) ressalta.

É a sobredeterminação, dimensão simbólica de toda identidade, em seu caráter, ambíguo e incompleto, que atravessa a categoria do antagonismo na constituição de práticas articulatórias entre equivalências e diferenças como discursos e impede a sutura final do

significado, a partir da proliferação de sentidos. A este respeito, considerando a não pré-existência de elementos relacionados a um qualquer discurso produzido nas relações de diferença que o envolve, elementos são reduzidos a *momentos*, ou seja, ocorre a fixação parcial de sentidos possíveis no processo articulatório, reforçando o argumento a favor da subversão de discursos no campo da discursividade mais amplo que o extrapola, como aponta Lopes (2011).

Nesse processo de constituição discursiva, e por extensão, de formação do social e das identidades, determinados significantes são privilegiados no fechamento da cadeia de significação, a que Laclau (2011) chama de “pontos nodais”, pontos em que ocorre, via proliferação e flutuação de sentidos, ou significantes vazios, a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos, conforme Lopes (2011).

Se ocorre a proliferação de sentidos, em certa medida, estabelece-se também um limite para uma totalidade significativa, o que ocorre por meio de algo que é ao mesmo tempo diferente e exterior a ela. Como reiterado anteriormente, o antagonismo torna diferenças em equivalência, e em contrapartida, os elementos equivalentes subvertem a diferença e permitem a articulação. Assim, a relação de possibilidade e impossibilidade assinalada pela falta constitutiva no processo de articulação, e todo o complexo que o perpassa tornam-se pontos de discussão, uma vez que

(...) siendo la estructura significativa el conjunto de todas las diferencias no puede haber ‘más allá’. Esta paradoja sólo puede resolverse si el ‘más allá’ es concebido no como una diferencia más, sino bajo la forma de una exclusión: el campo de las diferencias sólo lograría constituirse como totalidad sobre la base de excluir un elemento que pasara a funcionar como el ‘otro’ de la totalidad en cuestión. Esta solución a la cuestión de la totalización es lograda, sin embargo, al precio de hacer emerger otra paradoja, ya que, en referencia al elemento excluido, aquellos elementos que constituyen el campo de la totalidad significativa no entrarían entre sí tan sólo en una relación diferencial sino también equivalencial –y la equivalencia es, precisamente, aquello que subvierte la diferencia-. Por tanto, la misma lógica exclusionaria que hace la dimensión diferencial posible, la hace también, en última instancia, imposible. Y esta segunda paradoja es, lógicamente, irresoluble (Laclau, 2011 p. 06).

A teorização apresentada nesta seção converge para uma tentativa de construção teórica em torno da categoria hegemonia, visando a potencialidade da teoria do discurso para o estudo da política curricular no estado de Mato Grosso. Optei por uma apresentação ancorada em operadores estratégicos que a constituem como um entendimento das disputas discursivas, assim, também, como questionamento a uma ideia de estrutura significativa como sinônimo de plenitude e essência última.



Dessa forma, da apreensão de discurso enquanto estrutura significativa que opera uma constituição do social (e das identidades) como uma relação paradoxal em meio as operações de diferença e equivalência, chego à compreensão laclauiana de

(...) hegemonía: el proceso a través del cual cierta particularidad pasa a ser el nombre de una universalidad que la rebasa. Hay demanda y no identidad porque esta última, para constituirse, requiere que una fuerza exterior a sí misma la transforme en el significante de algo que la trasciende (Laclau, 2011 p. 04).

Será importante, sobretudo, buscar reconstituir as cadeias articulatórias de sentidos projetadas na política curricular mato-grossense para formação de professores para entender como determinados significantes de formação de professores são esvaziados a ponto de se transformarem em significantes vazios, onde deslizam múltiplos sentidos que constituíram uma dada hegemonia num dado contexto/momento.

Esse movimento, em que particularidades passam a ser nomes de universalidades que as transcendem, processo em que demandas curriculares perfazem um terreno instável de disputas, em que elementos são transformados em momentos e sentidos são parcialmente fixados, é o que chamo de hegemonia. O arcabouço teórico-estratégico dessa operação envolve, portanto, as noções de discurso, demanda, prática articulatória, antagonismo, ponto nodal, equivalência e diferença.

É com esses operadores estratégicos que opero, na seção seguinte, no intento de problematizar as práticas de significação circunscritas em discursos produzidos após o ano de 2016 e que vêm produzindo a política curricular do estado de Mato Grosso. O foco principal de investigação está nas demandas curriculares e nos sentidos atribuídos ao significante formação continuada de professores nos campos educacional e político de Mato Grosso.

#### 4. POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nas seções anteriores, discussões ancoradas em registros teóricos pós-fundacional e pós-estrutural sinalizam algumas das escolhas com as quais opero, circunscrevendo noções caras a uma teorização que compreende o social constituído discursivamente e, portanto, marcado pela contingência, provisoriedade e imprevisibilidade, conforme a teoria do discurso laclauiana.

A centralidade conferida às discussões sobre currículo como prática de significação aproxima-se de uma decisão de seguir este registro teórico, assinalando também para a manutenção de possibilidades de diferir, abarcando o terreno precário em que os jogos de linguagem se constituiriam e questionando um essencialismo apriorístico do ato educativo. Neste aspecto, a tradução dos estudos de Ernesto Laclau para a teorização curricular no Brasil constitui-se relevante.

Seguindo tais movimentos teóricos, se os espaços de representação são tomados como simbólicos, quando da constituição da linguagem enquanto terreno primário da objetividade, não se sustentam argumentos relativos a toda e qualquer idealização de estruturas fixas, plenas e com centro na definição cabal de absolutamente nada no social. Isso inclusive para o currículo como prática através da qual significamos e somos significados na educação (Lopes; Macedo, 2011). Por outro lado, a possibilidade de sentidos serem fixados parcialmente é tomada como ponto de partida. Vislumbra-se, portanto, debates sobre a precariedade de demandas educacionais (curriculares) que reconfiguram a política curricular em tela – a mato-grossense – enquanto um espaço-tempo precário, transitório e falível de controle via tentativas de projeção de identidades, constituição de identidades e hegemonia de sentidos.

Ainda que mencione *espaço-tempo*, articulações entre currículo e formação em demandas para políticas curriculares são aqui justificadas como eventos sem localização exata e contingentes, posto a própria escolha teórica assumida: em outras palavras, discursos que investidos na centralização de uma proposta de currículo único – BNCC – como controle do ato educativo articulam-se a reivindicações para formar, controlar, identificar professores a uma estase relativa ao que se espera que seja para implementar a BNCC, o DRC-MT, enfim.

Nesse sentido, tomando de Elizabeth Ellsworth (2001) a noção teórica de *modos de endereçamento* como um terreno movediço marcado por uma *falta*, de uma falta de ajuste entre aquilo que é projetado idealmente como identidade docente e as possibilidades de respostas,

assinalo que a imprevisibilidade possibilita o questionamento de uma racionalidade em última instância.

A este respeito, portanto, o *entre-espaço* dos modos de endereçamento é interpretado como uma experiência de conflitos, uma fantasia de poder não realizável, de incertezas e limites que impedem quaisquer possibilidades racionais entre práticas discursivas projetadas como universais à identidade docente. É nesse espaço de conflitos que a teoria do discurso, a partir de noções chave como *discurso*, *significantes flutuantes*, *antagonismo* e *hegemonia*, mostra-se potentes para uma discussão que se pretende desestabilizar posições fixas de sujeito, dado o caráter de fixação parcial de sentidos.

Dessa forma, esta Seção é dedicada à discussão da política curricular de Mato Grosso, organizada na tentativa de explicitar e problematizar a disputa de sentidos para formação continuada de professores nas reiteradas projeções de identidades docentes delineadas entre os anos de 2016 e 2023. Trabalho no sentido de identificar e discutir a flutuação de sentidos para o *significante formação continuada de professores na política curricular mato-grossense* e problematizar a repetição do *significante formação continuada* como tentativa de endereçamento de identidade para a docência argumentando quanto à impossibilidade de fixação de sentidos.

Organizo a Seção em três movimentos que julgo intercambiantes: em *Disputas em torno do significante formação continuada de professores na política curricular nacional*, contextualizando brevemente o cenário nacional de produções discursivas e de aposta numa centralidade curricular uníssona, sinalizando as representações do *significante formação continuada*; em *Disputas em torno do significante formação continuada de professores na política curricular mato-grossense*, justifico a demonstro as repetições do *significante formação continuada* como possibilidade de abertura à flutuação de sentidos e reiteração como invenção à diferença; por fim, em *Quem a política curricular imagina e propõem que os professores sejam?* problematizo os modos de endereçamento projetados na política curricular mato-grossense que investem na construção de identidades docentes argumentando quanto à falta de ajuste entre endereçamento e resposta.

#### **4.1 Disputas em torno do significativo formação continuada de professores na política curricular nacional**

Nesta seção, contextualizo a repetição do significativo formação continuada na política curricular nacional, assim como sua reiteração na política curricular mato-grossense, focalizando práticas discursivas engendradas entre os anos de 2016 e 2023, balizadas, sobretudo, pela centralização conferida à Base Nacional Comum Curricular e ao Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT).

O recorte temporal em tela relaciona-se contextualmente ao cenário nacional marcado por incessantes articulações entre demandas neoliberais por *accountability*, demandas críticas por justiça social e demandas conservadoras que reconfiguram as discussões sobre políticas educacionais e reconstroem propostas para uma BNCC em oposição à imprevisibilidade da ação docente e em defesa do controle do currículo, como argumenta Macedo (2017).

Essas demandas, embora divergentes, também reconfiguram o cenário mato-grossense de intensas disputas políticas para a elaboração, implementação e implantação do DRC-MT como resposta às necessidades de adequação da BNCC. Interesses e lógicas instrumentais, gerencialistas e conservadores, ao apostarem na exclusão da diferença, na centralização da tomada de decisões, na reconfiguração das finalidades públicas da escola e na burocratização do trabalho docente e dos processos educativos tensionam a política curricular, como discutem Cunha e Garske (2017).

Em ambos os cenários, destacam-se políticas de centralização do currículo, como a BNCC e o DRC-MT, que operam com a negatização da escola como lugar onde não se aprende [e não se ensina], reiterando significantes de sentidos intercambiantes nos mais diversos discursos como tentativas de estabilização de sentidos e promessas de plenitudes ao currículo, à docência e à formação continuada de professores.

Como uma necessidade que seria interpelada aos estados da federação no cenário educacional nacional de BNCC, uma vez que Mato Grosso se alinha a políticas de controle da identidade docente, do currículo e da formação de professores têm sido frequentemente justificados pela ausência de qualidade e pela necessidade de transformação da educação e da atuação profissional dos professores.

Tenho reiterado ao longo de minha argumentação que a centralidade conferida ao currículo na interface com a formação passou a ser mais intensa e foi foco de diversas outras

pesquisas, a partir da década de 1990, como referenciam Dias (2001, 2013), Frangella e Oliveira (2017), Cunha e Graske (2018), Santos, Borges e Lopes (2019) e Cunha e Baldan (2020), por exemplo, como mote que me ajudaram a justificar a escolha de uma tríade<sup>33</sup> para o início desta discussão: PNE (2014 – 2024), a BNCC e a BNC- Formação (Brasil, 2020).

A lei que instituiu o PNE (2014 – 2024) foi aprovada no governo de Dilma Rousseff<sup>34</sup>, conjuntura em que o movimento por uma base nacional comum dos currículos ganhou força. No entanto, foi após o golpe jurídico, parlamentar e midiático que levou o *impeachment*, com a condução de Michel Temer<sup>35</sup> e de políticos de extrema direita ao poder que temos a homologação da BNCC e a BNC-Formação Continuada.

A articulação de demandas por melhoria da qualidade da educação e por valorização dos profissionais da educação também são reiteraões localizáveis em diversas textualizações de políticas educacionais, a exemplo da LDB de 1996. Investidas para o estabelecimento de uma base nacional comum para a tentativa de fixação de uma proposta curricular que se apresentaria como universal

(...) tende[m] 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).

Dessa forma, na medida em que o PNE (2014 - 2024) figura no cenário nacional como uma possível evocação de vontades coletivas, sobretudo em relação à reiteração de proposituras a favor de um currículo único para a educação nacional, as promessas de plenitude discursivamente articuladas seriam apenas diferenças em disputas de um jogo político que, embora deseja ser único, constitui-se como fixação parcial.

---

<sup>33</sup> Nos limites desta pesquisa, compreendo que diversas textualizações de discursos políticos foram produzidas, sobretudo, na década de 1990, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 1997), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2013). No entanto, uma vez delimito a discussão ao cenário político circunscrito aos anos de 2016 a 2023, observo, nas leituras realizadas até então, a repetição do PNE (Brasil, 2014) da BNCC (Brasil, 2018) e da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) nos discursos que circulam nos cenários nacional e local, por isso opção por denominá-las de *tríade*, estando ciente, portanto, que toda escolha pressupõe uma exclusão.

<sup>34</sup> Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi Presidenta da República Federativa do Brasil entre os anos de 2011 e 2016.

<sup>35</sup> Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), foi vice-presidente durante o Governo Dilma Rouseff (2011 – 2016), assumindo a Presidência da República Federativa do Brasil, entre os anos de 2016 e 2018, quando da conclusão do controverso processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. Nos discursos elaborados a partir do plano de governo, elaborado coincidentemente no ano que antecede o golpe, pelo MBD, nomeado de Uma Ponte para o Futuro (Brasil, 2015), são retomadas de maneira mais incisiva reivindicações para reformas estruturais como garantia de superação da crise política e econômica delineada naquela conjuntura. No bojo das medidas reformistas, no que concerne à educação, foram sancionadas as leis relativas ao Novo Ensino Médio, Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017) e a homologação da BNCC (Brasil, 2018).

Como os desejos de plenitude não se realizam via linguagem, o PNE (2014 - 2024) é reiterado no cenário educacional mato-grossense como um idealizado sustentáculo de reivindicações políticas que justificariam o controle [a mensuração] do que se faz na educação, do que se ensina [ou deveria ensinar] e do que se aprende [ou é do que deveria ser avaliado], articulando ainda mais fortemente o currículo e a formação continuada e a avaliação como significantes intercambiantes para uma crise historicamente projetada à educação: a ausência de qualidade e a necessidade de avaliações.

Como exposto acima, cito, por exemplo, a Meta 7 do PNE (2014 – 2024) em que “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.” seria uma possibilidade de resposta à ausente qualidade educacional, como repetido na estratégia 7.7:

Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas (Brasil, 2014).

Para além de tensionar um terreno de disputas para a delimitação de um currículo projetado como único, garantido precariamente com a homologação de um documento de caráter normativo como a BNCC, no PNE (2014-2024), o significativo formação continuada vai aparecendo cada vez mais como um defesa da implementação e implantação da reforma da educação em curso.

Uma relação possível entre BNCC e a *renovação do ensino médio*, por exemplo, é expressa na *Meta 03*, que tem por objetivo pretensão “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população entre 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).”, conforme Brasil (2014).

Não por acaso, vai se delineando estratégias diversas em que a necessidade de alterar o currículo [para o Ensino Médio], como ação projetada a um futuro inatingível, mais uma vez retoma o campo da formação continuada de professores como ponto de interlocução que garantiria ser a *renovação curricular* uma aposta a se efetivar, como disposto na *Estratégia 3.1*, que prevê

(...) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

A proposta de *renovação do ensino médio* é balizada também pelo *significante renovação* com o empenho de se [re]criar práticas pedagógicas cuja ineficiência e inadequação são justificadas, até então, pela ausência de relação entre teoria e prática. Seria necessária, então, a [re]organização dos currículos escolares pautados pela flexibilidade do conhecimento e da diversificação das práticas metodológicas articuladas à produção de material didático e de formação continuada.

Para todos os níveis de ensino, mais adiante, a *estratégia 7.32*, da Meta 7, ainda do PNE (2014 - 2024), para uma melhoria da qualidade, também determina:

(...) 7.32) *fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade* (Brasil, 2016, grifos meus).

Nesse sentido, também as *Estratégias 3.2 e 3.3* do PNE (2014 - 2024) mais diretamente reiteraram tais demandas e investidas na implantação e implementação de um currículo comum centrado em *direitos e objetivos de aprendizagem* como garantias para a qualidade educacional. Assim, o PNE (2014 - 2024) vai pavimentando a noção de *direitos de aprendizagem* como conhecimentos avaliáveis, uma vez que

(...) 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio. (Brasil, 2016).

Discussões sobre *direitos e objetivos de aprendizagem* tornam-se mobilizadoras, também, de demandas para a *renovação* da educação e garantia de formação básica comum,

sendo, mais adiante, desdobrados em *competências profissionais* lançadas à docência como necessidades a serem atendidas, numa relação entrecruzada com a formação continuada, para a construção de identidades docentes adequadas para o cenário da BNCC. A promessa de que os *direitos de aprendizagem* seriam assegurados não abriu uma perspectiva nova sobre o que falta à educação, mas veio a implicar em certa leitura de que a justiça social, em relação aos direitos básicos das crianças e jovens, depende da escola e dos professores.

Essa negatização da escola pela afirmação dos *direitos de aprendizagem* foi impulsionada pela crença comum que relaciona igualdade social a conhecimentos (Lopes, 2018). Mais tarde, ao apresentar as *dez competências gerais da educação básica*, a BNCC sela esta relação simplificadora, projetando, também, um sujeito escolarizado competente para tudo na vida.

É em meio a essas dinâmicas que o significativo formação continuada dos professores da educação básica apareceu, com as *Metas 15 e 16*, articulado a reivindicações de uma política nacional em regime de colaboração entre entes federados, sobretudo justificando uma falta de alinhamento entre as formações [continuada] até então ofertadas com as expectativas de garantia de *direitos e objetivos de aprendizagem* [mensuráveis e planejadas] para a década de vigência do PNE (2014 – 2024).

A falta de uma formação em nível de graduação e pós-graduação nas áreas de atuação dos professores indicaria uma ausência e uma ineficiência das formações específicas para a atuação na docência. De acordo com o INEP (2008), o setor privado mantinha 74,2% das matrículas em cursos de graduação presenciais, à época, muitos deles precários. Não obstante ao fato de que a continuidade da formação dos professores em nível de pós-graduação *stricto sensu* seja um ganho do PNE, ao mesmo tempo o Plano significa a formação como que carecendo, portanto, de maior regulação para a supressão de entraves que impediriam a consecução (como uma reificação) de uma qualidade educacional projetada numa lógica de plenitude irrealizável.

Ainda que parte da problemática esteja relacionada à maciça e frágil oferta da formação inicial de professores por faculdades particulares, emblemática se mostra a homologação da BNCC, quando, retomando-se as reivindicações por outra formação de professores, sobretudo do PNE (2014 – 2024), foi-se justificando a reorganização e a implementação de currículos alinhados a *aprendizagens essenciais* como garantia de princípios nomeados de *direitos de aprendizagem* na educação básica.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu-se como



(...) 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

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, 2018, p.8).

Em nome da oferta de conhecimentos apreensíveis e comuns, viabilizadas por *competências gerais*, a formação continuada de professores figuraria como um instrumento de necessária revisão também, uma vez que seria, no contexto de fragmentação da educação suposta como causada pela ausência de um currículo comum, um dos eixos centrais para o sucesso da implantação e da implementação de propostas de currículos articulados com a BNCC.

Uma revisão da formação de professores (inicial e continuada), então, projeta-se como demanda que visaria a garantia de sucesso do processo de ensino e aprendizagem para a justiça social. Essa demanda se volta para o alinhamento entre as *competências* e as *habilidades* e os *conhecimentos essenciais* da BNCC a serem assegurados aos estudantes, uma vez que professores precisariam incorporar em suas práticas pedagógicas atitudes (práticas pedagógicas adequadas) e valores para o atendimento às demandas dos estudantes.

Nesses termos,

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (Brasil, 2018, p.270).

Isso posto, “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p.10). Nesse sentido, conforme Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, foi instituída a BNC-Formação Continuada, reiterada como

política nacional, elaborada para suprir as demandas da LDB de 1996, do PNE (2014 – 2024) e da BNCC, e garantia de que a ausência de formação alinhada a discursos reformistas de centralização curricular e consolidação de aprendizagens essenciais a estudantes seja superada.

Esta Resolução dispunha sobre “(...) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Ela apareceu após a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019<sup>36</sup>, que viria a instituir uma BNC-Formação Inicial, e foi seguida de um amplo movimento no Brasil entre associações científicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), dentre outras, pela revogação de tais políticas (Cunha; Feldmann; Oliveira, 2024). O texto da norma não foi diretamente debatido ou citado em Mato Grosso nas atividades conduzidas pela SEDUC-MT.

Na BNC-Formação foram detalhadas as competências profissionais projetadas aos professores, como se o conhecimento pudesse ser reificado/solidificado em saberes disciplinares a serem ensinados por meio de metodologias de ensino específicas, na conjuntura de implantação da BNCC, assegurando-se o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, suas identidades como sujeitos éticos, justos, cidadãos, engajados em seus próprios projetos de vida. As competências profissionais da docência reiteraram a BNC-Formação Inicial que definiu, numa perspectiva de descrever para avaliar desempenhos, competências gerais e específicas, nessa mesma lógica, para a atuação dos professores.

Na BNC-Formação, então, ganhou projeção:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2020)

O significativo formação continuada deslocaria entre aquilo que asseguraria uma profissionalização por meio do reconhecimento, do desenvolvimento e da consolidação de competências práticas de qualificação do trabalho docente, como cursos e programas de

---

<sup>36</sup> “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)” (Brasil, 2019).

atualização, aperfeiçoamento, pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), atendendo às necessidades de unidades, redes escolares e propostas de implantação e implementação de um fugidio currículo comum para a Educação Básica articulados à BNCC.

Mostra-se interessante, no entanto, no documento BNC-Formação Continuada, o Capítulo IV, que trata da formação ao longo da vida, uma vez que formação continuada provisoriamente assume o nome de formação em serviço, estando, portanto, correlacionada a um pretense alinhamento com aquilo que é idealizado como reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores para a prática pedagógica, conforme Brasil (2020). Nos termos desta demanda,

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas (Brasil, 2020).

As competências projetadas aos professores por meio de diretrizes para formação continuada, na medida em que reiteram um conjunto orgânico de *atitudes* e *valores* esperados dos professores, (re)constroem um sujeito dado ao fracasso, uma vez que a ideia de que todos os professores sejam iguais é uma argumentação genérica. Assim, se mostra impossível o controle daquilo que é construído via linguagem: diretrizes serão sempre lidas contextualmente de maneiras diversas; identidades são apenas horizontes fugidios na tentativa de ser, fazer, ensinar, educar.

Neste contexto, professores são negativados como desconhecedores de conteúdos básicos de sua área do conhecimento, de estratégias de ensino para o século XXI (para o que não se sabe, o futuro), da avaliação das condições de aprendizagens dos estudantes, do contexto sociocultural que fundamentaria a educação, das redes de ensino e de si. Mais do que um sujeito incompleto, trata-se de tomar os professores como um risco ou ameaça à justiça, à ética e à cidadania, sendo a promessa de plenitude projetada via um compromisso a ser empreendido como desenvolvimento pessoal e profissional (Brasil, 2020).

## 4.2 Disputas em torno do significativo formação continuada de professores na política curricular mato-grossense

Do conjunto de fragilidades aplicáveis à docência em políticas curriculares nacionais, chamo a atenção para problematizações de como, a princípio, demandas em torno de avaliações do rendimento das aprendizagens dos estudantes apresentam posição mais centralmente defendidas em discursos que circularam no cenário mato grossense entre os anos de 2016 a 2023. Tais defesas constituem uma discussão política como resposta às interpelações mais amplas e passíveis de serem assinaladas como atenção à estratégia 7.32 da Meta 7, para a melhoria da qualidade.

Nesse sentido, a centralização conferida à articulação entre currículo, avaliação e formação continuada de professores em Mato Grosso, para além de construir instrumentos para medir a aprendizagem dos estudantes, aparece, sobretudo no DRC-MT, conforme Mato Grosso (2018a), como argumento adiante, como justificativa lógica para se intervir na educação, capaz de assegurar aquilo [conhecimento] que o falta à docência. Planificando práticas atinentes a uma profissionalidade balizada pela instrumentalização de reivindicações e para a garantia de aprendizagens, projeta-se um docente capaz de responder às demandas de uma proposta de currículo nacional para a consolidação de jovens do século XXI.

Se no cenário nacional a formação continuada desliza nos mais diversos discursos articulados a demandas para a garantia da implantação e implementação de um currículo único [interpretado como a BNCC] para assegurar a qualidade da educação, no contexto mato-grossense a situação mostra-se ainda mais insuportável. Diversas outras demandas mostram-se como pontos de articulação na política curricular num mercado que se apresenta promissor para a formação continuada, levando-se a pensar que as soluções para o insucesso da escola poderiam ter sido resolvidas há muito tempo.

As escolhas deste recorte de investigação, então, para problematizar a flutuação de sentidos para formação continuada na política curricular mato-grossense, circunscrevem, num primeiro momento, a quatro discursos vigentes no transcurso da pesquisa: o PEE (2008 – 2018)<sup>37</sup>, o PEE (2021 – 2025)<sup>38</sup> o DRC-MT<sup>39</sup> e o *Programa Educação 10 Anos*<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> Conforme Mato Grosso (2008).

<sup>38</sup> Conforme Mato Grosso (2021a).

<sup>39</sup> Conforme Mato Grosso (2018a)

<sup>40</sup> Conforme Mato Grosso (2022a)

Como rascunhei anteriormente, demandas relacionadas ao PNE (2014 – 2024) passaram a ser assumidas/defendidas em Mato Grosso como pontos de conexão para o debate de políticas educacionais. O PEE (2008 – 2018) projeta-se como articulação implicada por justificativas e pela reiteração (repetição) de significantes como currículo, renovação, avaliação e formação continuada de professores, dentre outros.

Não por acaso, o PEE (2008 – 2018) passou, ao longo da década que colocava-se como referência central de mobilização da política educacional mato-grossense, por revisão, quando, por exemplo, a redação da Lei Nº 10.111, de 06 de julho de 2014, PEE (2014 -2018) teve o *Anexo I* totalmente alterado para, ao mesmo tempo, abarcar o PNE (2014 -2024) e estruturar a quantificação sobre a educação.

Dito de outra forma, as discussões que culminaram na instituição do PEE (2008 – 2018) decorreram de uma série de negociações políticas anteriores a 2008<sup>41</sup>, quando da mobilização, no *Fórum Estadual de Educação*<sup>42</sup> de diversos segmentos da sociedade para a construção da primeira versão da chamada de *Política Estadual para a Educação no Estado de Mato Grosso*.

Premissas coletivas, então, marcaram as discussões que embasaram o documento,

Com o entendimento de que o Plano se constitui um plano de Estado e não um plano de governo, deve, pois, transcender períodos governamentais. Tendo ainda como pano de fundo a vertente de que a sociedade mato-grossense é herdeira de suas ações e metas e proprietária de seus compromissos, ao Estado cabe, independente de mudanças de governo e alternância dos partidos políticos no poder, garantir a realização deste Plano, através da destinação de recursos e da manutenção de sua essência (Mato Grosso, 2008).

Nessa primeira versão, no entanto, em nome da qualidade da educação, formação continuada de professores aparece articulada entre demandas críticas, pautada hibridamente por: princípios como emancipação, superação de desigualdades historicamente acumuladas; por demandas neoliberais de atualização para desempenhos; por um conjunto de metas previamente definidas com foco na valorização profissional e à atualização salarial. *Formação continuada e valorização profissional* indicariam a elaboração de uma proposta educativa com foco em

---

<sup>41</sup> A primeira versão do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE) foi construída durante o governo de Blairo Borges Maggi, Partido da República (PR), no ano de 2008.

<sup>42</sup> Encontro organizado pela Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, pelo Sindicato Estadual dos Trabalhadores na Educação Pública – SINTEP, pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso – ALMT, pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MT e a Associação Mato-Grossense dos Estudantes – AME.

documentos curriculares nacionais para garantia da transformação projetada à educação, uma vez que se aposta na criação de

(...) condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os profissionais possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. A formação do profissional da educação ainda não tem como fundamento a pesquisa enquanto condição indispensável da sua qualificação profissional. Nesta ótica, cursos aligeirados e rápidos não contribuem para uma formação condizente com as exigências do mundo atual e, conseqüentemente, com a construção de uma (...) escola capaz de responder aos desafios da universalização da cultura. Nessa perspectiva, a atualização constante dos conhecimentos do profissional da educação compõe o campo das condições necessárias à realização da qualidade do ensino, uma vez que a sociedade atual exige, do educador e do sistema educacional, respostas condizentes com as necessidades sociais dos indivíduos na coletividade. Dessa forma, a continuidade do processo de formação do profissional da educação compõe o quadro das questões relevantes para a efetivação da qualidade do sistema educacional no desempenho de suas múltiplas funções (Mato Grosso, 2008).

Os discursos relativos à continuidade do processo de formação do profissional da educação, inicialmente, compõem um quadro em que questões relevantes à efetivação da qualidade do sistema educacional eram associadas ao desempenho de múltiplas funções, indicando a necessidade de refletir constantemente sobre a prática pedagógica.

Como exposto no texto introdutório do *Anexo I* do PEE (2008 – 2018), nomeado como *Diretrizes para a resolução de problemas relacionados à formação continuada e à valorização profissional* que em certa maneira mostravam-se como impedimentos para o projeto de qualidade educacional delineados. As repetições do significante formação continuada no documento supracitado, e para além dele, indicam algumas reivindicações que, à época, sinalizavam projeções a serem discutidas/construídas no cenário educacional mato-grossense. Na maneira diversa com que o significante foi sendo repetido, foi assim reconfigurado e significado, o que permite apontar, sobretudo, para o caráter contingente com que tal significante é reiterado.

As reiterações de formação continuada na primeira versão do PEE (2008 – 2018) criavam expectativas preestabelecidas *de e para* uma identidade docente a ser [re]configurada, uma vez que, ao longo do texto e, a partir dele, significantes outros eram mobilizados para tentar justificar as necessidades em torno de articulações entre a própria formação continuada e as propostas para educação.

Assim sendo, dentre as variadas repetições significantes, a formação na política curricular mato-grossense vai sendo projetada como possibilidade de resolver problemas

educacionais mato-grossenses, supostos via negatização da docência. A docência estaria desarticulada com o conhecimento teórico, desatualizada em relação mundo futuro, insuficientemente instrumentalizada para o agora, portanto fragmentada e insólita.

Em nome de um sujeito cuja atuação profissional é balizada pela reflexão sobre a prática pedagógica e à busca de aperfeiçoamento técnico, tal sentido, contudo, tende a ser tensionado pelas dimensões da valorização profissional, pela necessária organização da carreira docente e dos espaços coletivos de atuação ante a precarização das condições de trabalho na escola, projetam reconfigurações e propostas de formação continuada.

Não obstante, das necessidades elencadas anteriormente, as promessas para a formação inicial e continuada são parcialmente estruturadas em dimensões, como: a) a centralização das ações formativas mediadas pelos CEFAPROs; b) a instrumentalização docente para a inclusão digital; c) o foco no domínio de um conhecimento pautado pelo conteúdo disciplinar; d) a valorização profissional por meio de planos de carreira, concursos e aposentadoria.

Quando o PEE (2008 – 2018)<sup>43</sup> passou por revisão em seu *Anexo I*, conforme Lei Estadual Nº 10.111, de 06 de junho de 2014, intensificou-se, para além de outras questões, o detalhamento de instrumentos para a mensuração de metas, de estratégias e de indicadores previamente pactuados. O gerenciamento da educação em suas dimensões sistêmico-operacionais, embora presente na educação anteriormente à publicação de tal documento, assume centralidade na observância de diretrizes curriculares para assegurar uma formação geral comum aos estudantes.

No PEE (2014 – 2018), por exemplo, a *Meta 5* reúne um conjunto de práticas a serem supostamente implementadas para a consecução da formação, inicial e continuada, aos professores da rede estadual até o ano de 2017, especialmente para a garantia de que todos os docentes tenham formação em nível superior, envolvendo 22 (vinte e duas) estratégias:

1. Garantir a oferta de cursos de nível superior em licenciatura em instituições públicas para os profissionais da rede pública que atuam na educação básica, em todas as etapas e modalidades.
2. Garantir aos profissionais da educação formação inicial e continuada com ênfase na educação especial, educação quilombola, educação indígena, do campo, educação para o trabalho e respeito às diversidades em parceria com os CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) e instituições superiores públicas.
3. Expandir a oferta de vagas para pós-graduação stricto sensu na área da educação.

---

<sup>43</sup> A segunda versão do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, quando de sua primeira revisão, foi publicada durante o governo de Silval da Cunha Barbosa, Movimento Democrático Brasileiro (MDB), no ano de 2014.

4. Ofertar curso de formação continuada aos profissionais da educação, prioritariamente no local de trabalho, de forma articulada e integrada com a prática no contexto do processo educativo.
5. Acompanhar e avaliar a formação docente inicial e continuada dos profissionais da educação.
6. Garantir, financiar e ampliar programas de formação que garantam cursos de extensão e pós-graduação, por meio de convênios com IES, para a formação de docentes voltados às modalidades e especificidades.
7. Estabelecer e garantir parcerias para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, entre instituições formadoras e os sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipais.
8. Ampliar a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada para profissionais da educação básica pública e privada, possibilitando que tenham, também, conhecimento do mundo virtual e das novas tecnologias educacionais.
9. Garantir formação continuada específica aos professores e gestores indígenas, do campo e quilombola que atuam na Educação de Jovens e Adultos e na educação profissional e tecnológica.
10. Assegurar a formação continuada específica dos professores e gestores das redes pública e privada que atuam na Educação de Jovens e Adultos e educação profissional e tecnológica.
11. Ofertar formação continuada aos profissionais na função de gestores da educação pública e privada.
12. Oferecer formação continuada com especialistas aos profissionais da educação básica pública e privada que atendem alunos com necessidades educacionais especiais.
13. Promover e dar condições de formação aos professores das redes pública e privada que atuam em língua espanhola ou inglesa para atender a demanda estabelecida.
14. Assegurar formação continuada aos profissionais que atuam na educação a distância.
15. Oferecer cursos de formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Relações Étnico-Raciais e Indígenas aos profissionais da educação e de maneira específica aos professores das redes pública e privada que atuam nas disciplinas referidas nas Leis Federais nºs 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008.
16. Oferecer formação continuada aos profissionais da educação pública e privada referente a gênero, sexualidade e orientação sexual, dentro do segmento diversidade, visando o enfrentamento do sexismo e da homofobia/lesbofobia/transfobia na perspectiva dos direitos humanos.
17. Oferecer formação continuada na área de agroecologia, sustentabilidade e economia solidária aos profissionais da educação do campo, em parceria com as Secretarias Municipais e Estadual de Meio Ambiente, Agricultura, Educação e outras instituições.
18. Promover formação continuada para profissionais da educação que atuam em escolas quilombolas.
19. Ofertar e garantir formação continuada de trabalhadores da educação profissional e tecnológica das redes públicas, sob a responsabilidade financeira da União e do Estado.
20. Garantir e aplicar recursos pedagógicos, financeiros, humanos e físicos para a participação dos profissionais da educação das redes pública e privada em fóruns, seminários e grupos de estudos relativos à temática da educação.



21. Estabelecer/ampliar parcerias para o oferecimento de cursos de formação inicial, complementação pedagógica e pós-graduação aos docentes que atuarão na Educação Profissional e Tecnológica.
22. Ofertar, na rede pública de ensino, cursos técnicos de nível médio integrado no eixo tecnológico de ser. (Mato Grosso, 2014)

Adicionalmente, a multiplicidade de estratégias apresentadas representaria, em certa medida, no contexto em que o PEE (2014 – 2018) passou por revisão, reclamações de diversos segmentos, como professores representado pelo SINTEP-MT, em que o significativo formação continuada de professores aparece relacionado a diversas vezes sob o nome de cursos para o delineamento de estratégias de monitoramento de uma pretensa qualidade educacional: a) ofertados prioritariamente no espaço escolar; b) licenciatura e conhecimento de tecnologias educacionais; c) específicos para as modalidades da Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Profissional Tecnológica; d) Gestão Educacional; e) História e Cultura Afro-Brasileiras e Relações Étnico-Raciais e Indígenas; f) Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual; e) Agroecologia, Sustentabilidade e Economia Solidária.

Foi nesse cenário que discursos para a implantação de um DRC-MT em alinhamento à BNCC assumiram também a centralidade do debate mato-grossense, articulando, pois, propostas pré-formatadas de formação continuada, delineadas no PEE (2014 – 2018), à necessidade de alinhamento de um currículo para a implementação práticas pedagógicas assumidas como adequadas para a garantia de aprendizagens [competências e habilidades] essenciais aos estudantes.

Essa desqualificação da docência como argumento para a construção de uma governança empresarial para a educação pública é agudamente colocada, em 2019, pela eleição de Mauro Mendes Ferreira, ainda no Partido Democratas (DEM), ao governo do Estado de Mato Grosso. Isso não somente por sustentar-se em falsas promessas de ordem e justiça frente à crise moral e ética avultada pela onda conservadora no país, mas por projetar-se um programa de governo como *salvação gerencialista e moral* para um estado anteriormente representado como não gerenciado, historicamente abandonado. No programa de governo, apresentava-se, então que

O estado também sofreu nos últimos anos pela incompetência administrativa que levou o pujante Mato Grosso a um endividamento bilionário, além de uma grave ineficiência na prestação de serviços públicos essenciais como Saúde, Educação, Segurança e a paralisação de diversas obras no estado. É inaceitável

que um estado rico e produtivo como o nosso conviva com esta triste realidade.<sup>44</sup>

A incompetência administrativa do governo antecessor, como apresentado em seu programa de governo, foi um tema recorrente da campanha eleitoral:

O estado também sofreu nos últimos anos pela incompetência administrativa que levou o pujante Mato Grosso a um endividamento bilionário, além de uma grave ineficiência na prestação de serviços públicos essenciais como Saúde, Educação, Segurança e a paralisação de diversas obras no estado. É inaceitável que um estado rico e produtivo como o nosso conviva com esta triste realidade (Brasil, 2018, p. 01).

Trago brevemente essa citação, quase que abrindo um parêntese, para discutir os rumos ainda mais desafiadores [de precarização] construídos no cenário político mato-grossense, uma vez que o PEE (2021 – 2025) e o *Programa Educação 10 Anos*, com a ascensão de Mauro Mendes (DEM), assumem mais fortemente contornos mercadológicos e gerencialistas no campo educacional e de reificação curricular.

A falha administrativa de José Pedro Gonçalves Taques, do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB), governador entre 2015 e 2018, apresentada pela campanha de Mauro Mendes (DEM), por exemplo, justificaria, quase que automaticamente, a necessidade de

(...) implementar em Mato Grosso uma gestão eficiente, capaz de planejar bem, definir adequadamente as prioridades e aplicar com eficácia cada centavo do dinheiro público. Não iremos tolerar o desperdício do dinheiro público. Queremos construir um Mato Grosso mais moderno, mais empreendedor, mais justo. Vamos combater a corrupção e a burocracia que atrapalha a vida dos mato-grossenses. Vamos diminuir o custo da máquina pública, reduzir e controlar as despesas, cortar cargos comissionados e privilégios. Com um estado melhor administrado voltaremos a ter capacidade de investir e condições de honrar os nossos compromissos (Brasil, 2019 p. 01)

No campo educacional, a *Proposta Educação – Valorizar e Melhorar*, conforme Brasil (2019), para o pleito de Mauro Mendes (DEM), passa a balizar a agudização do controle gerencial em nome da ordem, disseminando valores e modos de atuação da concepção privada de gestão de recursos (materiais, financeiros e *humanos*), em que o caráter meritocrático/reificante assume centralidade. Passa a ser necessário

- Valorizar os Profissionais da Educação, desenvolvendo e fortalecendo programas permanentes de formação inicial e continuada, que estimulem o desenvolvimento de suas ações e a qualidade do ensino; (...)
- Aprimorar os mecanismos de avaliação acadêmica objetivando a elevação dos indicadores

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.tre-mt.jus.br/eleicoes/eleicoes-plebiscitos-e-referendos/eleicoes-2018/propostas-de-governo> Acesso em 15/05/2024.

de proficiência nos Ensinos Fundamental e Médio; Melhorar a qualidade do ensino através de estabelecimento de padrões e metas qualitativos de aprendizagem; (...) • Desenvolver padrões de gestão educacional com estímulos à inovação; • Assegurar o cumprimento disposto na Lei Orgânica dos Profissionais da Educação, inclusive garantindo o RGA; • Assegurar gestão autônoma da SEDUC na administração dos recursos da educação, com total transparência (Brasil, 2019 p. 03 – 04).

Como exposto anteriormente, fecho os parênteses, argumento que o PEE (2021 – 2025)<sup>45</sup> construído durante o Governo Mauro Mendes (DEM) retoma diretrizes do PNE (2014 – 2024) e do PEE (2014 – 2018), apresentando mais centralmente demandas neoliberais de educação, o que vai sendo diluído para as práticas docentes a partir de então.

O significativo formação continuada, então, nas diversas textualizações vai articulando-se a práticas pedagógicas e à valorização profissional, atendendo às demandas curriculares das diversas etapas e modalidades que compõem a educação básica e assegurando a efetivação da BNCC e do DRC-MT. No PEE (2021 – 2025), formação continuada aparece mais explicitamente na *Meta 16*, como

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até 2024 e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada na sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino (Mato Grosso, 2021a).

Ademais, a *Meta 16*, por exemplo, é balizada por indicadores e estratégias [como nos discursos administrativos]. O Indicador 16.A deve corresponder ao “Percentual de profissionais da educação básica com pós-graduação lato sensu e stricto sensu.”, associando-se à perspectiva de formação continuada que veio a constituir a carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso, como a da Lei Complementar Nº 50, de 1º de outubro de 1998; o Indicador 16.B deverá corresponder ao “Percentual de profissionais da educação básica que realizaram curso de formação continuada.” ofertados pela SEDUC, o que vai se consolidar em uma oferta por intermédio das parcerias público-privadas .

Também são definidas 04 (quatro) estratégias:

16.1. Realizar em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

---

<sup>45</sup> O Plano Estadual de Educação vigente entre 2021 e 2025 foi aprovado durante o governo de Mauro Mendes Ferreira, do Democratas (DEM).

16.2. Consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

16.3. Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

16.4. Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível (Mato Grosso, 2021a).

Essas estratégias são apresentadas como possibilidades de efetivar uma formação continuada como política pública, enfatizando a importância da universidade pública para tanto. Mas, lembro que desde 2014, quando a discussão de uma base curricular comum para a educação básica no MEC conta com a atuação majoritária dos secretários de educação dos estados, grupos educacionais privados pró-BNCC intensificam sua ação em Mato Grosso, a exemplo da parceria público-privada apresentada pela Resolução N.º 003/2016 (Mato Grosso, 2016).

A formação passa a ser orientada nos moldes universalista, homogeneizante e administrativo, referenciando-se, sobretudo, questões relativas ao regime de colaboração para planejamento estratégico, como indicado no PNE (2014-2024). Também à consolidação de uma política nacional de formação de professores da educação básica, definindo-se diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação.

Ainda considerando este PNE (2014-2024), como forma de acompanhar a execução do PEE (2021 – 2025), a SEDUC-MT cria e disponibiliza em seu site oficial dois dispositivos contingencialmente relacionados à quantificação da qualidade educacional: o *Painel de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação*<sup>46</sup>, organizado em formato de aplicativo PoweBI (gráficos), e o *Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação*<sup>47</sup>. No *Painel de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação* é possível ter acesso à seção relacionada à Meta 16 e aos indicadores relativos à formação inicial e continuada de professores, como apresentado na *Imagem I*, abaixo.

<sup>46</sup> Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNWJjNzBIMzQtNDcxZC00M2M1LWEzNTMtZjJhNTJiNGEwODA5IiwidCI6IjE3ODE4ZThjLTg2YTMTtNDE5Mi04ZGU0LTQxZGJIMGY1NGY1ZCJ9>

<sup>47</sup> Conforme Mato Grosso (2023b).

**Figura 1** – Painel Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Mato Grosso (Mato Grosso, 2021) - Meta 16



Fonte: Power BI – Plano Estadual de Educação (2024).

Dessa forma, a formação continuada, no *Indicador 16.B*, embora figure como informação positiva e promessa de garantia a todos os profissionais da educação, é avaliada de maneira negativa. Aquilo que foi enunciado para uma proposta de plenitude, para todos os profissionais, não se concretiza e é justificada no *Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação*,

Considerando a série histórica, o maior patamar alcançado em cursos de formação continuada foi no ano de 2021, com 28% de participação. Em 2015, registrava um percentual de 15%. Apesar dos dados apontarem crescimento, esse percentual revela que mais esforços precisam ser feitos para que a totalidade dos docentes tenha pelo menos um curso de formação continuada. (Mato Grosso, 2023b p. 25)

Nas análises assumidas como críticas no *Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação*, formação continuada é articulada à valorização profissional e à possibilidade de medir e garantir uma qualidade educacional quando da afirmação de que a

A capacitação constante dos professores é fundamental para promover uma aprendizagem de qualidade. A falta de programas de formação contínua pode impactar negativamente a eficácia do ensino. Métricas de avaliação devem ser realistas e abrangentes, levando em conta não apenas resultados em exames, mas também habilidades socioemocionais e competências práticas (Mato Grosso, 2023b p. 75)

Nesta conjuntura, torna-se relevante mencionar que, paralelamente à construção do PEE (2021 – 2025), outras demandas mobilizaram o cenário político mato-grossense, envolvendo currículo e formação continuada de professores, culminando, por exemplo, com a reorganização dos CEFAPROs em Diretorias Regionais de Educação (DREs), em 2021. Saem os CEFAPROs, entram as DREs, retomando-se o termo historicamente ligados às antigas diretorias de ensino da ditadura no Brasil, “com o objetivo nacional de garantir a qualidade da educação e de agilizar a universalização da educação básica no estado do Mato Grosso com a finalidade de minimizar as desigualdade” (Mato Grosso, 2021c).

Nas DREs, as demandas formativas dos CEFAPROS passam a compor o Núcleo de Formação Profissional, inicialmente, com a finalidade de implantar e implementar “ações de formação continuada, uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede estadual ensino” (Mato Grosso, 2021c). Nesse cenário, compete ao Núcleo de Formação Profissional a articulação de 10 (dez) objetivos iniciais:

- I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas da Diretoria Regional de Ensino;
- II - articular a elaboração participativa do Plano de Formação Anual em conjunto com os núcleos de assessoria e coordenadores pedagógicos das unidades escolares de sua circunscrição;
- III - atuar junto aos Coordenadores Pedagógicos para divulgar o Plano de Formação Anual;
- IV - sensibilizar e mobilizar os servidores quanto aos programas, projetos e cursos de formação;
- V - coordenar, monitorar e avaliar os resultados obtidos com a implementação do Plano de Formação Anual;
- VI - coordenar e monitorar a implementação do Plano de Formação Anual;
- VII - realizar a formação continuada em parceria com os assessores pedagógicos e administrativos e coordenadores pedagógicos das escolas;
- VIII - fazer avaliação anual dos resultados em conjunto com a unidade central de avaliação;
- IX - capacitar os profissionais da educação para o uso de novas tecnologias educacionais nas unidades escolares;
- X - propor e incentivar a realização de encontros formativos e similares com grupos de professores e coordenadores pedagógicos observando as diretrizes político-pedagógicas da SEDUC. (Mato Grosso, 2021c).

Nesse intervalo, entre a publicação do PEE (2021 – 2025) e *Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação*, há a aprovação do *Programa Educação - 10 Anos*, nomeado de política estatal, como mencionei antes, organizada em

projetos e ações em nome da melhoria da qualidade e dos índices educacionais do Estado de Mato Grosso. Centrado em ações de monitoramento e de desenvolvimento da educação mato-grossense, o *Programa Educação - 10 Anos* estabelece, numa linguagem empresarial, indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ressaltando as taxas de alfabetização e as taxas de abandono escolar. Também define pilares estratégicos, como: impacto educacional, equidade e diversidade, tecnologia e educação, valorização profissional, gestão para resultados e infraestrutura.

O *Programa Educação - 10 Anos* constitui-se de 30 (trinta) *políticas*, dentre as quais a Política Pública de Formação Continuada de Professores, a Política de Valorização Profissional e a Política de Descentralização da Gestão de Pessoas, contemplando, um conjunto de Metas do PEE (2021 – 2025). Sugere-se a política como inovação modernizadora que a passa a assumir a plataformização (Lemos, 2021) da formação, o uso de tecnologias e práticas supostas como inovadoras envolvendo metodologias ativas, que tem ao centro o professor, pois

Em Mato Grosso, a carreira de professor estará entre as mais desejadas e mais competitivas de ingressar. O educador será capaz de promover uma educação de excelência, potencializando o desenvolvimento integral do estudante nos mais diversos contextos. Além disso, a progressão na carreira terá uma vertente pedagógica e uma vertente de gestão e a progressão será baseada no desempenho. (Mato Grosso, 2022a p. 2).

As articulações entre diferentes discursos até aqui apresentados realçam o argumento relacionado ao incessante deslizamento do significante formação continuada nas mais diversas dimensões de constituição do campo educacional nacional e mato-grossense, reiterando o caráter contingente e precário das práticas de significação. Elevar os índices de desempenho nas avaliações e assim formar para práticas pedagógicas direcionadas para ensinar dados conhecimentos avaliáveis, entre outras significações, são medidas contingentes porque sua necessidade emerge de um conjunto de práticas que idealizam sujeitos, contextos e ações, padronizam, quantificam e buscam medir o educar/formar, excluindo os excessos atinentes a sujeitos e contextos concretos, no sentido de que são compostos pela vida em diferimento contínuo. São contingentes, porque deixam de ser plausíveis, se pensarmos a educação e a formação para além da pretensão de transparência e do controle da significação, do outro, como sempre suplantada por algo outro relacional.

Em certa medida, é nesta conjuntura de impossibilidade de realização de toda e qualquer projeção de plenitude, que, no entanto, é homologado o DRC-MT, articulando discursos diversos em defesa não somente do estabelecimento de uma tentativa de fechar os processos de significação, ao apresentar previamente uma concepção de currículo único, mas

também centralizando responsabilidades a serem assumidas pelos professores. Afinal, o pensamento lógico, circular, de realização, sabe quem e como se deve fazer algo para que a plenitude se realize.

O DRC-MT, como proposta de reelaboração de projetos pedagógicos para adequação à BNCC, relaciona reivindicações para reorganização da ação didática de tal maneira que a formação continuada, para um sujeito professor via proposta/referências que levam a ensinar e aprender, assume centralidade, perfazendo uma seção inteira, no documento, dedicada

Tanto as recomendações quanto às conclusões, ao serem expostas, são relacionadas à política de formação continuada e contínua existente em Mato Grosso, sendo apontados os seus aspectos positivos, os pontos a serem aprimorados e os que necessitam ser implantados. Com essa explanação, o documento reitera ao sistema de ensino e suas redes que a formação continuada dos profissionais da educação, com programas e projetos bem delineados, é fundamental na implantação e implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso com a finalidade de impactar qualitativamente na aprendizagem dos estudantes (Mato Grosso, 2018a p. 03 – 04).

Em nome de uma organização nomeada de regime de colaboração, como disposto no PNE (2014 -2024) e no PEE (2021 - 2025), justifica-se a necessidade do DRC-MT para assegurar uma formação básica comum aos estudantes. Alinha-se, para isso, num certo tipo de espalhamento estático, o Projeto Político Pedagógico das escolas e os Planos de Aula dos professores para a materialização de aprendizagens essenciais mediante o conjunto de decisões que, como uma expectativa positivadora, caracterizariam o currículo em ação. O binário *proposta e ação* perfaz uma fé de que a educação, assim regrada, tende a se realizar em segurança contra tudo: pessoas, contextos e o próprio tempo.

Nessa perspectiva, apresenta-se um currículo para Educação Básica como instrumento de continuidade do desenvolvimento do educando, com alinhamento entre as etapas da educação básica, visando dar maior unidade ao atendimento educacional e fortalecer a identidade curricular em todo território Mato-Grossense (Mato Grosso, 2018a p. 19).

Em face disso, o DRC-MT apresenta a seção sob o título *A Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Implementação Da BNCC - Considerações sobre Elementos Mínimos para Garantia da Formação Continuada em Serviço*, assumindo, a formação continuada em articulação com a formação em serviço, conforme a BNC-Formação (Brasil, 2020).



Desse modo, a implantação e implementação da BNCC nas redes de ensino deverão acontecer em sincronia com todos os elementos que dela derivam, ou seja, há de se ter preocupação com os objetivos estruturantes do currículo, os procedimentos metodológicos, a avaliação e, principalmente, com a formação dos profissionais da educação (Mato Grosso, 2018a p. 102).

Admite-se, portanto, que as dimensões de um currículo único, na relação com a formação, impactariam diretamente as decisões a serem tomadas nas escolas no sentido de que sua estruturalidade é anunciada-requerida pelos objetivos, conhecimentos, práticas e resultados comuns. Uma vez que as demandas para que um ensino efetivo seja viável estão colocadas pela presunção de que tudo está definido em termos de educação, conforme Mato Grosso (2018a), o currículo, como um programa, torna-se o dínamo das formações inicial e continuada para professores, sendo necessário, portanto, um *novo* tipo de formação para a atuação de professores na perspectiva de direitos de aprendizagem, competências, habilidades e competências socioemocionais.

Conforme Mato Grosso (2018a), um Grupo de Trabalho (GT) foi criado, no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do qual Mato Grosso participa, para, na ótica do DRC-MT, assegurar que providências sejam tomadas para que a formação continuada seja planejada, nas perspectivas de implantação e implementação da BNCC, para o fortalecimento, a operacionalização e o estabelecimento de resultados, como assegurado pela BNC-Formação. Nos limites do DRC-MT, a partir das contribuições do GT Formação, as recomendações para a formação continuada abarcavam nove eixos: Estrutura Interna do Órgão Central; Diagnóstico; Metodologia; Provisão de Ações; Regime de Colaboração; Financiamento; Relação Plano de Carreira; Comunicação, Monitoramento e Avaliação.

Em síntese, Mato Grosso contaria com diversos aspectos positivos em relação a tais eixos, posto que a organização sistêmica e a descentralização das ações de formação via, a época, CEFAPROs seriam iniciativas de fortalecimento da formação articulada à implementação de um currículo único. Todas essas medidas sugerem haver uma super percepção ou uma percepção privilegiada entre aqueles que creem em um programa educacional sobre o que deve acontecer no espaço escolar, no momento da hora-atividade docente e na discussão de uma articulação entre prática e teoria.

De igual modo, deverá existir nessas instâncias a articulação entre o currículo, a avaliação e a formação continuada, de maneira que as políticas de formação continuada garantam maior efetividade na formação dos profissionais e que se traduza em melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. (Mato Grosso, 2018a p. 102).

Dessa forma, o monitoramento e a avaliação também são pontos de tensão da formação continuada, uma vez que oportunizariam o reconhecimento de fragilidades acionadas a conteúdos de ensino, teorias de aprendizagem e metodologias com saberes de consolidação de ideais de tornar profissional o professor. Formação continuada articulada à profissionalidade seria uma promessa de fixação de uma identidade docente fechada, uma provável (esperada) adesão inquestionável a programas formativos. A consequência dessa identidade passaria por aceitar a propensa negatização da docência, quando da aceitação das fragilidades na atuação pedagógica em sala de aula.

Assim, formação continuada como direito profissional desloca-se para reivindicações de aproveitamento e controle dos momentos de formação em serviço, hora-atividade no espaço escolar, possibilidade de trabalho colaborativo, uma vez que, mediante a resistência de professores, a política

(...) considera a importância de assegurar o bom entendimento e alinhamento entre todos os atores da rede visando a implementação da BNCC. Essa estratégia de comunicação com os profissionais dos órgãos regionais e das escolas deve, entre outros aspectos, considerar: *a elaboração de um documento orientador das ações de formação continuada para implementação dos currículos* adaptados pela BNCC (entre outros aspectos, deverá indicar: a diferença entre “Base Nacional Comum Curricular” e “Currículo”; as adaptações curriculares promovidas a partir da Base Nacional Comum Curricular; o Descritivo sobre as ações da política de formação continuada de modo a contemplar aspectos teóricos, didáticos e metodológicos específicos de cada componente curricular. (Mato Grosso, 2018a p. 108, grifos do autor).

A negatização da qualidade da educação e sua positivação tendem a se colocar como um jogo para validar o DRC-MT. Esse jogo também consiste em sempre sugerir uma correção a mais aos problemas: alinhar sua implementação via formação continuada dialoga com propostas de delineamento de matrizes formativas mínimas necessárias para atender as demandas conceituais de cada área do conhecimento, instrumentalizando os professores para uma atuação, para que se garanta projetos de plenitude. A plenitude ausente e impossível (da identidade docente, da formação, das práticas, da qualidade da educação e dos conhecimentos essenciais aos estudantes) é o disparador desse jogo à infinitude de correções.

Por fim, como recomendação, o DRC-MT apresenta características supostas para programas de formação continuada considerados eficazes, a partir de pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (FCC), conforme Mato Grosso (2018a), na mesma lógica de incorporar práticas e habilidades aos professores para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Resumidamente, tais características articulam formação a práticas pedagógicas

supostamente deficitárias, na medida em que a formação continuada deveria abarcar o conhecimento pedagógico: do conteúdo (do currículo e do ensino), de métodos ativos de aprendizagem, de participação coletiva, de duração prolongada e coerência (currículo, material didático, avaliações).

Como desdobramento de tais discussões, sobretudo quando da abertura mais abrangente da formação continuada para o mercado educacional [oferta de cursos por parceiros privados] outros discursos foram construídos no contexto ao qual se volta esta pesquisa, no período de 2016 a 2023, na expectativa de regular a docência, via endereçamento à identidade.

Em outras palavras, na medida em que políticas curriculares foram construídas nos cenários nacional, BNCC, e mato-grossense, DRC-MT, outras demandas articularam reivindicações para a formação continuada, a avaliação, a intervenção pedagógica e o currículo, por exemplo. Para sinalizar a continuidade da política como correção aos contextos educativos, destaco, abaixo, outros documentos produzidos no estado.

**Quadro 1** – Documentos de Mato Grosso sobre Formação Continuada (2016-2023)

N.	DOCUMENTO	ANO
1	Orientativo para Formação e Desenvolvimento Profissional da Escola	2016
2	Pró-Escolas Formação (PEF)	2017
3	Pró-Escolas Formação (PEF)	2018
4	Orientativo do Projeto Formação da/na Escola	2019
5	Orientativo Projeto Sala de Educador	2020
6	Diretrizes para Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado de Mato Grosso	2021
7	Plano de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso	2022
8	Plano de Formação dos Profissionais da Educação – MT	2023

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos documentos lidos.

De maneira geral, interessa-me, nos orientativos para a formação continuada de professores, como indicado no *Quadro 1 - Documentos Complementares - Formação Continuada*, pensar como as práticas discursivas foram, entre os anos 2016 e 2023, articulando-se de tal forma que passaram a tão somente reduzir a formação continuada de professores à implementação do DRC-MT nas contingências desta pesquisa.

A cada governo, em Mato Grosso, o significativo formação continuada assume sentidos diferentes, em articulações discursivas variadas, embora características como mensuração,

responsabilização e controle do que os professores deveriam saber e do deveriam ensinar foram exaustivamente reiteradas.

Durante o período de governo de Pedro Taques (PSDB), a formação continuada de professores, conduzida pelo CEFAPRO, era denominada de *Formação e Desenvolvimento Profissional na Escola* e Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP); no ano de 2016, passou a ser nomeada de Programa Pró-Escolas Formação (PEF); em 2017 e 2018, mantendo-se o mesmo nome, articulando quase que hegemonicamente demandas para avaliação (interna e externa) e para a intervenção pedagógica.

Em 2016, o PEIP tomava a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE-MT) como ação central para os estudos da formação continuada, os quais deveriam resultar, para além de um trabalho interpretativo dos resultados de aprendizagem dos estudantes, em propostas de intervenção pedagógica para a garantia da aprendizagem dos estudantes e qualificação da atuação docente (Mato Grosso, 2016).

Tomada como meio de melhoria do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional com vistas à promoção da qualidade no processo de ensino e aprendizagem (Mato Grosso, 2016), a formação continuada deveria envolver todos os profissionais da educação, sobretudo professores, para a construção de intervenção centradas nas realidades de cada unidade escolar, justificadas pela ausência de dados comprobatórios do trabalho realizado pelos professores, o que, necessariamente, comprometeria a credibilidade das formações.

Entre os anos de 2017 e 2018, os orientativos foram reformulados e nomeados também de PEF, assumindo ensejos de transformação da educação mato-grossense mais conectados à ideia de modernização para um futuro em que Mato Grosso despontaria como uma educação de excelência. Nesse contexto, o PEF articula-se ao colocado como necessário conhecimento do cotidiano escolar, da prática pedagógica ativa e engajada à própria formação continuada, considerando

pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação, mas, principalmente, a relação deles com a prática pedagógica a partir de um diagnóstico situacional com o emprego de técnicas e recursos que apontam as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no âmbito do processo ensino aprendizagem (Mato Grosso, 2018b p.02).

Correlacionando formação continuada e melhoria da prática pedagógica orientadas pela detecção de necessidades de aprendizagem, como proposta de consecução da qualidade da educação, o PEF assumia-se como projeto de representação da valorização profissional para o fortalecimento da identidade docente enquanto profissional da educação, tomando como ponto de partida para a intervenção os dados circunscritos ao ambiente escolar. Diagnóstico, no

contexto do PEF, articula-se mais centralmente com um conhecimento da realidade escolar, dos objetivos de aprendizagens e do Projeto Político Pedagógico (PPP), na medida em avaliações externas e internas mostravam-se como uma dentre outras na disputa por controlar a formação continuada contra práticas e identidades diferenciadas, incertas e plurais, contra o imprevisto e multiplicidade de possibilidades de educar e ser.

Durante o governo Mauro Mendes (DEM), em 2019, o *Projeto de Formação da/na Escola* associou a formação continuada com as dimensões de instituição do PPP das unidades escolares, uma vez que o PPP, enquanto documento de validação das comunidades escolares, passou a ser o instrumento de estabelecimento de diretrizes e implantação de políticas públicas educacionais para a garantia da qualidade e dos objetivos pactuados no PNE (2014 - 2024) e no PEE (2014 - 2018). Sendo a formação continuada uma das dimensões do PPP, os projetos de formação elaborados pelas escolas com o suporte dos CEFAPROS deveriam, por intermédio do *marco situacional* do PPP, abarcar a realidade escolar para o estabelecimento de demandas formativas para os profissionais da unidade escolar, tomando por base a implementação do DRC-MT, além dos índices de avaliações nacionais.

Em 2020, estabelece-se o *Projeto Sala de Educador: Escola* como ação estratégica para desenvolvimento profissional e desenvolvimento de práticas pedagógicas para a qualidade da educação e de altos níveis de aprendizagem dos estudantes, em que a instrumentalização docente para a intervenção pedagógica se apresentava como necessária para atuação profissional.

Em 2021, as *Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado de Mato Grosso*, no contexto do DRC-MT, do PEE-2021 e do *Programa Educação 10 Anos*, assim como da reorganização dos CEFAPROS e criação das DREs, passa a articular a formação continuada com políticas curriculares como a suposição de um alinhamento conceitual. Tal expectativa se fala

(...) considerando o trabalho imprescindível para a formação continuada no atual contexto de revisão conceitual junto à BNCC (2017) e a homologação dos Documentos de Referência Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - DRC/MT (2018) e para o Ensino Médio, em 2021, que trazem novas orientações curriculares voltadas para o desenvolvimento da educação integral do ensino a partir das habilidades e competências, da mediação do ensino e aprendizagem e do protagonismo estudantil, as diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso precisam ser revistas e reorganizadas (Mato Grosso, 2021b p. 07).

No contexto de 2021, então, a formação continuada passa a ser nomeada de formação em serviço. É organizada pelas DREs, associando temáticas específicas pelas necessidades formativas das unidades escolares, e gerais, como que demandas para implantação e implementação de políticas educacionais e da defesa de sentidos restritivos de currículo na BNCC e no DRC-MT. É em nome de uma transparência na relação com a linguagem e a educação, que a DRC-MT deseja atuar,

Reconhecendo o desafio de articular a tríade avaliação, currículo e planejamento para impactar na proficiência dos estudantes e com base nas evidências apresentadas pela Avaliação Diagnóstica/2020, esses resultados, mostrados a seguir, devem servir de apoio à tomada de decisão no planejamento das propostas formativas (Mato Grosso, 2021b p. 10).

Para isso, endereçam-se identidades para professores centradas no desenvolvimento de competências também para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. As políticas curriculares que passam a balizar a formação continuada, focam o desenvolvimento de competências e habilidades; metodologias ativas; trabalho colaborativo; foco no desenvolvimento de conhecimentos (pedagógico, objeto do conhecimento e de habilidades); uso de dados (avaliações externas).

O principal objetivo das ações sugeridas em um programa de formação continuada é garantir aos professores a implementação dos novos currículos. Para isso, recomenda-se que seja garantida um mínimo de 2 horas semanais de formação dos docentes, presenciais e/ou a distância (Mato Grosso, 2021b p. 22).

Para o ano de 2022, o *Plano de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso*, com a reorganização do CEFAPRO em DRE (Mato Grosso, 2022a), reitera ações de formação continuada como ponto estruturante de implantação, monitoramento e avaliação da qualidade da educação. Agora, nomeada de formação/capacitação, demandas para formação continuada de professores são explicitadas na expectativa de melhoria de ações educacionais, como garantia de desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e comportamentais, através do delineamento de metas a serem atingidas.

Meta 01: Formar de maneira presencial, 100% dos gestores das Diretorias Regionais de Educação de Mato Grosso até outubro de 2022, quanto ao desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais de liderança.

Meta 02: Capacitar via Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP), 75% dos servidores em cargo de gestão, lotados nas Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares, no curso de Formação de Gestores.

Meta 03: Formar, via Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP), em nível de formação continuada, 50% dos

profissionais da educação básica de Mato Grosso em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Meta 04: Garantir, em regime de colaboração entre Estado, Municípios, Governo Federal e Instituições públicas e privadas, cursos de formação continuada, para aos profissionais da educação.

Meta 05: Formar de maneira presencial, 60% dos gestores das Unidades Escolares de Mato Grosso até outubro de 2022, quanto desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais de liderança (Mato Grosso, 2022 p. 04).

Organizada em três formatos (presencial, distância e híbrida), as dimensões formativas - para o estabelecimento de métricas do sucesso [e fracasso das formações] passam a ser orientadas por demandas relativas à gestão de resultados, ao planejamento, à liderança, aos conhecimentos pedagógicos, à avaliação de desempenho e a ações administrativas, sendo cada formação balizada por indicadores de monitoramento de satisfação, significação e repercussão (*Idem*).

Ampliando o escopo descritivo das ações formativas, no *Plano de Formação dos Profissionais da Educação - MT* vigente em 2023, formação continuada articula-se à necessária formação permanente e desenvolvimento profissional com foco em competências técnicas, pedagógicas e comportamentais necessárias à melhoria das ações educacionais e gerenciais, com vistas à Recomposição da Aprendizagem, conforme Mato Grosso (2023a). Além de configurar-se contra a imprecisão, essa articulação se investe contra uma identidade cultural diversa e por vir, valendo-se do discurso comportamental acerca do desenvolvimento biológico, cognitivo e emocional.

Traduzindo-se no *Programa Educação 10 Anos*, conforme Mato Grosso (2022b), o documento justifica a formação para a implementação de políticas públicas, dialogando com parceiros do terceiro setor para a oferta de cursos de capacitação, fundamentando sua estruturação em políticas curriculares, sobretudo a BNCC, o DRC-MT e a BNC-Formação (Mato Grosso, 2022a).

As formações/capacitações realizadas na escola passam a assumir a configuração, em grande medida, de cursos em plataformas e em parcerias com instituições do terceiro setor. Conforme Mato Grosso (2023a), são elaboradas previamente para cada público-alvo, sendo instrumentalizadas por eixos estratégicos do *Programa Educação 10 Anos*, como apresentado sinteticamente abaixo:

**Quadro 2 - Formações propostas no Plano de Formação Continuada de 2023**

N.	Tipo	Significante	Organização	Modalidade	Responsáveis	Centralidade	Público-alvo - Professores
01	Sistema Estruturado de Ensino	Formação em Serviço	1. Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 102h; 2. Ensino Fundamental – Anos Finais – 102h; 3. Ensino Médio - 102h.	Híbrida	SEDUC-MT/DRE Fundação Getúlio Vargas (FGV)	Currículo - Conhecimentos e habilidades	Língua Portuguesa e Matemática
02	Formação Continuada dos Professores	Competências Digitais	1. Pacto Pela Digitalização - Formação em Competências Digitais – Gestores - 40h; 2. Pacto Pela Digitalização - Formação em Competências Digitais – Professores – 40h.	Híbrida	SEDUC/MT - DRE Fundação Telefônica	Tecnologias – Habilidades digitais.	Gestores e Professores
03	Alfabetização	Formação Continuada	1. Formação Alfabetização Educação Infantil/Alfabetização/Gestão - 40h.	Híbrida	SEDUC/MT – DRE	Programa Alfabetização MT e Alfabetização	Formadores/Professores Alfabetização-MT
04	Novo Ensino Médio	Conhecimento da Organização Curricular do Novo Ensino Médio	1. Novo Ensino Médio - 2023 – 40h. 2. Formação Projeto de Vida: Você tem um? - 4h; 3. Formação Eletivas: Itinerários Amazônicos - 20h; 4. Formação Trilha de Aprofundamento: Liderança e Cidadania – 40.	À Distância Híbrida	SEDUC/MT DRE Instituto O Politize Sebrae	Parte Flexível dos Currículos: Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento).	Professores atribuídos no Ensino Médio
05	Ensino em Tempo Integral	Formação Integral	1. Encontro para as Escolas de Tempo Integral – Semana Pedagógica - 40h; 2. Formação Eletiva: Despertar – 30h; 3. Formação Escola da Escola – 24h;	Presencial À distância	SEDUC/MT DRE Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) Sebrae	Escola de Tempo Integral – Escola da Escolar	Gestores/Professores de Escolas em Tempo Integral



N.	Tipo	Significante	Organização	Modalidade	Responsáveis	Centralidade	Público-alvo - Professores
			4. Formação Rotinas Pedagógicas - 16h; 5. Formação Projeto de Vida – 24h;  6. Oficina Aprofundamento em Projeto de Vida – 8h; 7. Formação Nivelamento – 8h; 8. Formação Protagonismo – 8h; 9. Formação Rotinas do Gestor Escolar – 16h; 10. Formação dos Esportes Paralímpicos - 10h; 11. Formação Treinador(a) de Jovens e Gestão do Treino – 24h; 12. Formação Gestão no Esporte no Contexto Escolar – 10h; 13. Formação do Treino para Jovens – 24h; 14. Formação “O Esporte no Contexto Escolar” - 10h; 15. Formação Currículo de Formação Esportiva nas Escolas Vocacionadas – 24h; 16. Formação Seminário de Esporte e Educação em Saúde - 4h;		Universidade do Estado de Mato Grosso		
06	Educação Escolar Indígena	Formação	1. Formação Planejar e Avaliar por Competência e Habilidades – 40h 2. Formação Formar Professores Indígenas nos Territórios Etnoeducacionais Pactuados – 40h.	Presencial	SEDUC/MT DRE	Práticas Pedagógicas e Integração Curricular	Professores Indígenas

N.	Tipo	Significante	Organização	Modalidade	Responsáveis	Centralidade	Público-alvo - Professores
			3. Formação Ciências e Saberes Indígenas -30h; 4. Formação “O Fortalecimento da Língua Materna em Forma de Registro para Preservação Étnica”.				
07	Projetos Pedagógicos Integrados	Formação	1. Formação Metodologia CDRA (Classificação Digital para Reenquadramento da Aprendizagem) - 80h; 2. Formação Dislexia em Foco – 2h; 3. Consciência Fonológica - PercepSOM – 40h; 4. Formação Desenvolvimento de Competências: leitura e Matemática - Aprova Brasil; 5. Formação Alfabetização Linguística - Tema – 40h; 6. Formação Trânsito Legal – 4h; 7. Formação Educação Socioemocional – 80h. 8. Formação Pré-Enem – 4h; Formação Continuada com ênfase em uma Educação Antirracista 4 h; 9. Formação Produção e Interpretação Textual – 4h	À Distância	SEDUC/MT DRE  Metodologia CDRA  Instituto Neuro Saber  Soluções Moderna  Aprender Editora  Divulgação Cultural  Nuvem 9 Brasil	Currículo, Metodologia e Composição da Aprendizagem	Professores
08	Política da Educação Escolar Campo e	Formação Profissional	1. Formação Parte Diversificada - Ciências e Saberes do Campo e Ciências e Saberes Quilombolas – 16h;	Presencial	SEDUC/MT DRE	Fortalecimento dos currículos da educação do campo e da	Professores

N.	Tipo	Significante	Organização	Modalidade	Responsáveis	Centralidade	Público-alvo - Professores
	Quilombola		2. Formação Unidades Escolares do Campo e Quilombola – Eixo Profissionalizante – 16h; 3. Formação Pedagogia da Alternância para Escolas do Campo e Quilombola – 8h; 4. Formação Perspectivas E Avanços da Educação Escolar Quilombola em Mato Grosso; 5. II Encontro de Escolas Empreendedoras e Sustentáveis - 30h;			educação quilombola	
09	Educação Especial	Formação	1.I Formação da Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar 16h; 2. Formação “A Música e Os Estímulos Cognitivos na Sala de Recursos Multifuncionais” - 20h; 3. III Seminário de Atendimento Educacional Especializado – 30h; 4. Estratégias de Identificação e Atendimento de Estudantes com Altas Habilidades 24h; 5. Tecnologias Educacionais Digitais Aplicadas ao Estudante com Deficiência Visual – 24h; 6. Desafios e Práticas no Processo De Ensino e Aprendizagem do Estudante com Teatros e DI – 24h;	Híbrido	SEDUC/MT DRE	Fortalecimento de ações inclusivas e de educação especial	Professores

N.	Tipo	Significante	Organização	Modalidade	Responsáveis	Centralidade	Público-alvo - Professores
			7. Educação de Surdos na Perspectiva da Educação Inclusiva; 8. Fortalecimento da Inclusão dos Estudantes Surdos de MT 8h				
10	Tecnologia no Ambiente Escolar	Formação	1. Formação em Educação, Tecnologia e Construção - MicroKids – 2h; 2. Formação Makerspace - Práticas Inovadoras – 40h.	Híbrido	SEDUC/MT DRE MicroKids SIM Nova	Currículo e Tecnologia	Professores
11	Línguas Estrangeiras	Formação	1. Formação Plataforma Mais Inglês - MT – 24h; 2. Formação para Professores de Inglês do Ensino Fundamental.	Híbrido	SEDUC/MT DRE Pearson	Currículo e Língua Inglesa	Professores
12	Educação de Jovens e Adultos	Formação	1. Encontro Estadual dos Alfabetizadores e Coordenadores do Programa Mais MT Muxirum; 2. Encontro de Culminância das Práticas Exitosas em 2023 do Programa Mais MT Muxirum	Híbrido	SEDUC/MT DRE	Currículo e Práticas Pedagógicas para EJA	Professores

**Fonte:** Elaborada pelo autor com base nos documentos lidos.

O conjunto excessivo de práticas corretivas à escola, nomeadas de capacitações/formações, como apresentado no Quadro II, indica investidas, em parcerias com institutos do terceiro setor, a partir de argumentos positivos quanto ao atendimento de demandas formativas generalistas. Tais demandas seriam reclamadas não pelas escolas, mas em nome das escolas, como garantia à implementação de políticas públicas e consecução da qualidade da educação, à instrumentalização docente, ao controle curricular e ao delineamento de identidades docentes.

As incessantes produções discursivas sobre formação continuada de professores colocam-se como respostas às necessidades construídas pela política curricular e justificadas como melhoria da aprendizagem dos estudantes. Assim, figuram como projetos de fixação de

sentidos para o próprio ato educativo, negativedo para que essa figuração ganhe curso, posto que a garantia da implantação e implementação, por exemplo, do DRC-MT segue sendo reivindicada.

A construção de uma conjuntura racionalmente delineada, descrita e prescritas repetidas vezes em busca de correção da educação, mostra-se, agora, como tentativa de correção da própria política, por si mesma, rumo a seu horizonte inalcançável de plenitude das identidades. Correção a cada novo plano, projeto, comunicado, ação, correção à formação continuada de professores para que assuma quaisquer projetos de centralização, seja para o currículo, para a avaliação ou para a intervenção, está, como argumentei adiante, destinada ao fracasso, uma vez que, sendo o social constituído discursivamente, ideais de plenitude constituíssem precária e contingencialmente como fixações parciais.

Ancorado na noção teórico-estratégica de prática articulatória, então, entendo que o DRC-MT enquanto tentativa de fixação do processo de significação para o nome formação continuada, constitui-se como uma impossibilidade. Isso porque a uma totalidade discursiva não existe na forma de uma positividade dada, delimitada, essencial, inteligível e objetiva. Qualquer totalidade se constrói somente enquanto sistema de entidades diferenciais na nomeação de um antagonismo, o que aparece nas diversas textualizações do próprio significante ao longo do contexto em tela.

#### **4.3 Quem a política curricular imagina e propõe que os professores sejam?**

A ausência e a impossibilidade de plenitude (da identidade docente, da formação, das práticas, da qualidade da educação baseada em universalismos e dos conhecimentos essenciais aos estudantes) são disparadores de um jogo à infinitude de correções, constituindo mutuamente eventos de endereçamento, nas políticas curriculares, que imaginam, desejam e envolvem sujeitos [pseudo-rationais] como tentativas de controle e neutralização do diferir.

Se por um lado as políticas curriculares nacionais e mato grossenses articulam-se entre demandas que requerem um currículo único, avaliação da aprendizagem [estudantes e professores] e formação continuada, elas constroem interpelações que, ao negativarem a docência, perturbam professores, ao longo do tempo, como remidores de suas próprias

condições e, contraditoriamente, como mobilizadores de uma mudança educativa que se quer fundamental.

A BNCC, o DRC-MT e o *Programa Educação 10 Anos* são apenas nomes que buscam unificar demandas particulares [não são conceitos], contingencialmente, em dado contexto. Tais nomes encarnam expectativas educativas pressupostas como *universais*. Ao articularem conjuntos indecifráveis e contraditórios de ausências, reclamados por diversas instâncias do terreno social, *projetam* e *excluem*, no campo educacional, uma infinidade de outros discursos também em disputa.

Nesse sentido, ao me aproximar das discussões sobre modos de endereçamento, como o fez Ellsworth (2001), penso tais políticas [na aproximação com a ideia de narrativas cinematográficas] como com tais articulações, produzidas para um alguém [*especialmente* professor][sujeito] idealizado e almejado entre pressupostos que tensionam a determinação de identidades fixas e negam, consciente/inconscientemente, suas subjetividades.

No entanto, processos de identificação, como *modos de endereçamento* na relação entre práticas hegemônicas e sujeitos, constituem-se como eventos indeterminados, uma vez que políticas curriculares e identidades docentes implicam-se mutuamente como dimensões incontroláveis, sobredeterminadas e fraturadas. A própria linguagem se faz em processos de deslocamento e condensação ininterruptos, sendo esse fundo sem fundo para a identificação.

Desse modo, uma leitura interpelada pela BNCC, como reorganização [controle] de currículos via a normatização de uma proposta nacional, assim como uma mobilização de *direitos de aprendizagens* e *aprendizagens essenciais*, fragmentadas em nome de conhecimentos reificados como *competências* e *habilidades*, tem que lidar com o imponderável. Essa lida se arroga em reiteraões diversas que interrogam não somente quem seriam os estudantes, mas também os professores.

Mais especificamente, no âmbito mato-grossense, ainda que balizado por reivindicações ligadas às discussões nacionais, como as proposituras mais intensas de um governança educacional aberta a livres parcerias com instituições do terceiro setor, o DRC-MT vai cobrar um compromisso de adequação curricular regional à implantação e implementação de uma BNCC.

Na medida em que se constrói o professor como ineficaz por não ter sido capaz de alcançar a imaginada qualidade e transformação educacional, o DRC-MT almeja fundamentar uma identidade docente como ponto de mobilização [responsabilização] de um compromisso

contingencialmente demarcado como implantação e implementação de um currículo único interpretado como BNCC.

Esse compromisso, agora, consiste em assumir responsabilidade diante dos interesses da juventude, que precisa encontrar na escola um sentido para um futuro significativo, por vezes produtivo, imaginado desde a formação integral do jovem. A política interpela os professores a serem partícipes de um projeto de sociedade em que a cidadania poderá ser protagonizada se forem assegurados os conhecimentos necessários aos jovens, aqueles então listados nos documentos.

Assim, se a qualidade do Novo Ensino Médio deve ser reconhecida pelo atendimento às necessidades educacionais requeridas pelo processo econômico-social estadual (mediante a viabilização dos conhecimentos necessários à afirmação da cidadania, qualificada por um novo protagonismo social dos cidadãos e cidadãs, independentemente de suas idades), exige-se, por conseguinte, que este seja estruturado, desenvolvido e ofertado para todos esses cidadãos e cidadãs, pois que é imprescindível para a efetivação do referido projeto societário (Mato Grosso, 2018, p.9).

Como suscitado pela noção de competências da BNCC, a cidadania atual dependeria das competências, pois

A proposição curricular apontada pela BNCC, por competências e habilidades, associa-se ao propósito de educar para a cidadania global, assim é relevante que sejam viabilizadas experiências educativas preocupadas com a formação humana integral, práticas escolares onde experiências ocorram, onde relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos tenham significado na vida cotidiana (Mato Grosso, 2018, p.10).

Sendo assim, professores são interpelados a entregarem uma escola viva em contraposição a uma que, historicamente, teria desconsiderado um tal sujeito integral e seus interesses, excluído a experiência e as relações interpessoais, o contexto e a vida cotidiana. Assim, competências e Projeto de Vida são formas pelas quais a abordagem integrada ao conhecimento na escola exigiria um outro professor, disponível, interessado, sensível, mediador.

“O professor pode auxiliar o *adolescente* em suas indecisões e instabilidades relacionadas com os desafios do mundo do trabalho na dimensão da sociedade contemporânea.” (p.25, grifos meus). Mas, sobretudo, “Para um processo de mediação coerente o professor precisa considerar as necessidades de aprendizagem dos estudantes para o desenvolvimento destes enquanto sujeitos históricos imersos em um contexto social e cultural.” (p.26). Essa distância entre o adolescente (instável, inseguro) e o cidadão exara a política como resolução

de inúmeras problemáticas da juventude, inscrevendo sentidos conservadores de educação, na recorrência à Willian Damon<sup>48</sup> e a Seana Moran<sup>49</sup>, entre outros, pela ideia de que a educação precisa oportunizar ao jovem autonomia para deixar a sua marca futura no mundo. Portanto,

(...) é imprescindível que o estudante consiga estruturar um equilíbrio entre as dimensões: cognitiva e afetiva. (...) Ressalta-se que o protagonismo é uma forma de auxiliar o estudante a construir sua autonomia, por meio da criação de espaços e eventos que propiciem sua participação criativa, construtiva e solidária na vivência de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. Trata-se do estabelecimento de uma corresponsabilidade entre escola e estudante (*Idem*).

Para corroborar com a concepção de projeto de vida presente na BNCC, a base teórica do DRC-MT (2018) enfatiza os apontamentos de Moran (2017), que considera a inclusão do projeto de vida como eixo integrador dos valores, competências socioemocionais, cognitivas, de forma personalizada. Assim, ao professor caberia

(...) proporcionar ao estudante compreender que o currículo em ação dialoga com o que lhe interessa, responde aos seus anseios e questionamentos e o ajuda a ampliar a visão de mundo. É outro modo de ver a estrutura escolar mais centrada no estudante, que torna a aprendizagem mais relevante, contextualizada e significativa (Mato Grosso, 2018, p.1).

Nesse contexto, a formação continuada, como uma dimensão da carreira deslocada centralmente para as discussões curriculares, torna-se um dos focos da política para uma equação que venho defendendo como irrealizável. Como destaquei anteriormente, a política reclama pela unidade teoria e prática e por um real que somente aqueles que estão na escola não teriam, ainda, percebido ou considerado.

Eleva-se, enfim, a necessidade de o princípio da unidade teoria-prática presidir o processo do Ensino Médio, inclusive as atividades e programas da formação continuada dos docentes, para que estes possam expressá-lo coerentemente, no esforço do trabalho diário; formação que, é necessário lembrar, deve ser desenvolvida inclusive nos tempos e espaços requeridos para o cumprimento das Horas Atividades. Assim, as insistentes demandas/reivindicações por atividades e cursos voltados para a prática em si, devem ser verificadas criticamente, de modo que o atendimento a essas demandas não acabe por restringir a formação continuada a atividades de treinamento, voltadas para um sujeito estudante abstrato, idealizado, sem conexão com a vida real; afirmando-se a importância da prática, é importante destacar, entretanto, que toda prática expressa e suscita sempre, determinada teoria (p.24-25).

---

<sup>48</sup> Ver DAMON, Willian; COLBY, Anne. The power of ideals. New York: Oxford University Press, 2009.

<sup>49</sup> Ver MORAN, Seana et al. How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? Journal of Adolescent Research, v. 28, n. 3, p. 348-377, 2013. <https://doi.org/10.1177/0743558412457816>.



Falidas em essência, mas não menos poderosas, essas investidas à identidade do jovem do Ensino Médio e à identidade docente produzem, na política curricular, e em suas imbricações com a formação continuada, como vim demonstrando, produções discursivas outras, sempre excessivas no desespero eloquente por estancar a falta constitutiva. Assim, a política desdobra-se como tentativa de sedimentar sentidos para uma formação à medida do ato educativo que, de certa forma, professores comprometidos com a consolidação de aprendizagens essenciais a estudantes, também comprometidos com certa estabilidade emocional e moral, devem dar conta.

Nesse ínterim, então, tais investidas criam circunstâncias discursivas para a subjetivação dos professores ao colocarem em suspeição desejos, crenças, paixões e ao reduzirem a docência às práticas técnicas (e morais) que consolidariam a requerida implantação de uma BNCC e de um DRC-MT. Aposta-se numa preestabelecida identidade docente, excluindo-se, por exemplo, o que os professores imaginam de si, o que fazem numa multiplicidade não conhecida e não conhecível nas relações educativas na escola. Questiono, então, como os professores entram numa relação particular com a história e a linguagem das políticas curriculares em articulação com a formação continuada quando tal relação nunca é única ou unificada?

A esta altura, retomo a ideia de *falta de ajuste* entre endereçamento e resposta [sujeito] proposta por Ellsworth (2007). Sem poder aqui explorar o pressuposto da tentativa de endereçar as identidades dos jovens que vai justificar a política de currículo como afeita à revisão da formação, chamo a atenção, justamente, para o fato de haver uma distância entre *quem* as políticas curriculares imaginam que sejam os professores e *quem* os professores pensam que eles *sejam*. *Os professores* também são uma sintagma totalizante, iterado na expectativa de condensar uma unidade impossível, suscitando um saber sobre todo professor que não se encontra, pois tal nome não se refere a uma posição transcendental acerca do que seja ou venha a ser um (e todos os) professor(es).

Retomo a ideia de falta de ajuste pelo fato de essas investidas estarem, a todo momento, tentando concomitantemente cristalizar sentidos mediados por incessantes processos discursivos de negociação que endereçam identidades e, para aquilo que estiver *fora do alvo* [diferença], há que instaurar alguma reescrita, alguma revisão pela qual o professor, ao imaginar-se no centro do endereçamento de uma política curricular, desfaz aquele processo de descentramento.

Ocorre, no entanto, que não são apenas a BNCC e o DRC-MT as práticas discursivas endereçando identidades aos professores. Exemplo disso, especialmente no contexto mato-grossense, são as excessivas produções e reiterações de outros discursos que tentam sedimentar o que deveria ser e o que deveria fazer o professor, como descrito na seção anterior, articulando currículo e formação, como os próprios orientativos para formação continuada o fazem.

Nessas tentativas de escrever, supondo-se poder fixar a orientação em direção ao futuro, com precisão e clareza, há uma proliferação de discursos outros via documentos oficiais, orientações em visitas da SEDUC-MT e DREs às escolas, webconferências e circulares de reorganização das aulas, da gestão escolar e da adoção de materiais didáticos. Demandas relacionadas à formação continuada foram, na conjuntura de 2016 a 2023, intensamente articuladas para tentar controlar a leitura que fariam os professores da educação, das práticas pedagógicas e de si, uma vez que as ofertas de cursos *em plataformas diversas* (Mato Grosso, 2023) seria alternativa à ausência de competência docente para realizar uma BNCC. É porque a política não controla tudo que, não obstante, ela não cessa de tentar controlar, de endereçar.

Como possibilidade de ser o professor a *transformação endereçada/esperada*, constrói-se em um jogo de negociações centradas em potentes fantasias de poder, de domínio e de controle, como destaca Ellsworth (2001), que se projetam por aquilo que seria interpretado como *fracasso, tragédia, um mundo pior*: a docência não comprometida com a BNCC e com DRC-MT, o professor não qualificado para assegurar *direitos de aprendizagem* aos estudantes, práticas pedagógicas incoerentes com os *competências* reificadas, enfim, o professor não instrumentalizado para atuar na [nova] lógica curricular. Associando-se interpretações críticas e moralizantes, também: o professor como ameaça à *adolescência*, conectada à tradição psicológica comportamental<sup>50</sup>, e de juventude, conectada ao protagonismo para o trabalho e um mundo melhor; o futuro perdido, se os jovens não têm a base essencial de conhecimentos e competências e competências socioemocionais.

Dessa forma, a leitura contingente da política curricular ancorada nas noções de *modos de endereçamento* oportuniza problematizações diversas acerca das necessidades de tais práticas discursivas projetarem ações a alguém, considerando-se que tais negociações, conforme Ellsworth (2001 p.23), tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como [e a partir de onde] o professor leria a própria política curricular. Controlar como [e a

---

<sup>50</sup> Vale citar uma das menções às ideias de Henri Wallon no DRC-MT: “[...] no estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a "tranquilidade" afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade. (GALVÃO, 1995, p.31)”.

partir de onde] imbricações noutros discursos reiteram noções curriculares projetadas na política, abrindo a deslocamentos.

Como promessas, anseios de plenitude, como a política curricular mato-grossense busca sustentar no disposto no DRC-MT, por exemplo. Cria-se um espaço excessivo de sentidos, de modo a envolver conhecimentos e desejos docentes e encorajá-los a assumirem respectivas responsabilidades de um projeto curricular que levaria a recompensá-los pela ação imaginada: a implementação do DRC-MT subserveteria a fracassada docência, devedora, em docência transformadora da realidade dos estudantes pelo compromisso profissional voltado às competências.

Compartilho o mesmo argumento de Ellsworth (2001) acerca do fato de todos os *modos de endereçamento* errarem seus públicos de uma forma ou de outra, pois

(...) não existe nenhum ajuste exato entre endereço e resposta, o que nos faz concluir que não há como garantir a resposta a um determinado modo de endereçamento. O que eu gostaria de argumentar agora é, portanto, que o fato de não existir um ajuste exato entre endereçamento e resposta torna possível ver o endereçamento de um texto como um evento poderoso, mas paradoxal, cujo poder advém precisamente da diferença entre endereçamento e resposta (Ellsworth, 2001 pág.42)

Nesse sentido, ainda que no DRC-MT proponha-se uma formação de profissionais para atuarem na perspectiva de *direitos de aprendizagem, competências, habilidades e incorporação de competências socioemocionais*, remetendo ao infinito certos significantes, inexistiria um exato e perfeito encaixe entre tal endereçamento e a resposta [o professor das competências]. Isso justamente pelo fato de os modos de endereçamento, como lembro mais uma vez, errarem seus alvos: coexistem uma variedade de professores que, às suas maneiras, reinventam a educação, o currículo e a formação. Coexistem uma pluralidade de professores, inclusive, como a alteridade irreduzível e perturbadora da identidade, da unidade.

A invenção de uma identidade docente comprometida com o DRC-MT ou com a educação fundamentada em *direitos de aprendizagem* ou *competências*, por mais detalhada ou repetida, como as investidas ao significante formação continuada na política curricular mato-grossense, não passa de um dentre outros processos de identificação incapazes de controlar de uma vez por todas o que sabem, fazem e diferem os professores.

Ainda assim, a insistência em tensionar essa volátil condição fraturada que parcialmente persegue a estabilização de diferenças, constitui-se como ato de poder e violência, uma vez que trata-se de um gesto socialmente marcado pela positividade que inscreve a educação como remissão e salvação. Essa insistência, no entanto, é o que se mantém quando

não se pode ter controlado os próprios processos de identificação, posto que o poder dos modos de endereçamento, conforme Ellsworth (2001), reside em seu caráter indeterminado.

O *entre-espço* que *modos de endereçamento* tentam comprimir é aquele imaginado entre as políticas curriculares como textos supostos como claros e objetivos e os professores. Um *entre-espço* que atravessa diversas frentes da educação marcadas como currículo e formação continuada e assumindo um caráter paradoxal, posto que a inexistência de qualquer posição ou identidade fixa tende a ser tensionada pelo diferir, projeções ao indeterminável, tentativas de controle da outridade.

Isso fica mais evidente na articulada produção discursiva entre DRC-MT e orientativos para a formação continuada, quando imaginam serem os professores despreparados para o ato educativo, desprovidos de conhecimentos práticos sobre o currículo, sua atuação e sua formação [profissionalização] (Mato Grosso, 2018a), numa alusão direta a uma formação inicial deficitária, insuficiente e inadequada. Vão se justificando interferências [intervenções], mensurações [indicadores], identidades com as quais os professores incansavelmente precisam se ajustar. Também, com os professores vão se construindo leituras das mudanças nas políticas curriculares, dos outros [estudantes e professores] e de si, posto que o

(...) o *modo de endereçamento* do filme [DRC-MT], lembremos, é invisível, não-localizável – é uma relação e não uma coisa. É um produto da contínua interação entre uma série de aspectos dos usos particulares de forma, de estilo e estrutura narrativa feitos por um[a] determinado[a] filme [política curricular] (Ellsworth, 2001 p. 46, grifos meus).

Nesse sentido, o paradoxal poder dos modos de endereçamento reside na diferença entre, de um lado, todas as possibilidades de se dizer algo, inclusive outras coisas e, de outro lado, aquilo que é dito, uma vez que envolve Ellsworth (2001) história, público, expectativa e desejo (Ellsworth, 2001), o que, na política curricular mato-grossense, dialoga, sobretudo no DRC-MT, com as projeções transformadoras da educação. Essas projeções se fazem centradas na imagem de um professor que, até então, não teria tido as condições [o DRC-MT] para realizar as transformações e assumir as responsabilidades na educação, porque não formado para os *direitos de aprendizagem*, para as *competências* e para uma atuação no século XXI.

Pensar *modos de endereçamento* como um evento indeterminado que acontece em meio a uma fratura ou uma falta de ajuste entre todas as possibilidades construídas discursivamente para dizer/fazer algo e aquilo que a palavra (o significante) comporta de promessa indica o caráter *indecidível* daquilo é imaginado que sabemos. Isso ocorre

(...) porque é impossível dizer tudo, de uma vez por todas, na linguagem. Qualquer tentativa de dizer “eu sou” – de fazer com que a linguagem se torne plenamente idêntica consigo mesma e comigo mesma – me coloca contra os limites da linguagem, contra a impossibilidade de que a linguagem coincida com aquilo de que ela fala, contra a fissura entre o que é falado e o que é referido, contra o inevitável fracasso da linguagem (Ellsworth, 2007, p. 55, grifos da autora).

Mais do que isso, toda representação é falha e não remete a nada em si como essência (Lopes, 2013). Nesse sentido, levados ao limites da linguagem, contingente e precariamente, restaria a impossibilidade de haver quaisquer coincidência entre aquilo que está, por exemplo, disposto na BNCC e no DRC e aquilo que será lido e traduzido, pois a fissura, ou a falta de ajuste, refere-se, antes, aos inevitáveis deslizamentos produzidos pela própria linguagem enquanto sistema simbólico de construção falida da objetividade.

Como existe a fratura na significação, as tentativas de fixar sentidos a significantes não se realizam, o que leva sempre a uma expectativa de plenitude a ser sustentada na incessante reiteração de significantes em diversas práticas discursivas, como na política curricular mato-grossense. Como busquei demonstrar, demandas para formação continuada de professores aparecem articuladas a demandas para a implantação e implementação de um currículo que se propõe como unívoco, um universal, sendo produzidos e articulados discursos como os que destaquei em relação ao PNE (2014 - 2024), ao PEE (2014 - 2021), ao *Programa Educação 10 Anos* e a uma série de orientativos pedagógicos para a formação de professores que, em alguma medida, almejam a adequação curricular e a transformação da prática pedagógica.

Dessa forma, embora um DRC-MT seja elaborado como uma proposta de adequação curricular ao disposto na BNCC, não há garantias de que a proposta de adequação curricular aconteça, mas ainda assim desejo de controle do sobre o que sabem e fazem os professores gera inúmeras explicações do tipo causa e consequência na textualização da política que vão constringer os professores.

Se por um lado o DRC-MT reelabora uma relação entre *competências, habilidades e objetos de conhecimento* aos planos de aula docentes e à própria formação de professores, trata-se de uma decisão marcada pelo desejo de controlar o que os professores são, muito embora tal decisão possa estar sendo acentuada também por professores nas escolas e nas DREs; não obstante, o discurso de que um currículo único seria uma forma de garantir *os direitos de aprendizagem*, sejam quais forem, aos estudantes, deixando de fora uma série de outras possibilidades de educar que também estão em disputa e não circunscritas à política.

Nesse sentido, ainda que o DRC-MT em articulação a outras práticas discursivas proponha *competências, habilidades, atitudes e valores* aos professores, especialmente, em

relação à formação continuada como instrumento regulador da plenitude a ser alcançada, os *modos de endereçamento* sempre errarão, uma vez que os sujeitos se constituem em terreno indecível e

(...) é isso que quero dizer com “indecível”: não podemos observar, inspecionar ou regular diretamente os espaços abertos pelos ajustes imperfeitos entre o que os currículos dizem que nós supostamente devemos ser e aquilo que na realidade não nos tornamos (Ellsworth, 2007, p. 68, grifos da autora).

O *espaço entre* a imaginação e a realização abala toda ilusão de autotransparência discursiva, ao mesmo tempo abre às infinitas possibilidades de ser conhecimento, ser outro, de ter sempre a decidir no indecível. Assim, as possibilidades de regular o currículo via formação continuada tornam-se apenas um, dentre vários, desejo de endereçamento de identidades docente tecnicista, pragmático, fragmentado etc.

## NOTAS FINAIS

Nesta dissertação, abordei a política curricular mato-grossense, especialmente a centralidade conferida ao *Documento de Referência Curricular para a Educação Básica de Mato Grosso* (DRC-MT), para problematizar a reiteração do significativo formação continuada como tentativa de projetar e hegemonizar sentidos - identidades docentes - para professores da Educação Básica na busca de assegurar a implementação e implantação de um currículo desejado como único, retomando as incessantes produções discursivas em defesa de uma base nacional comum curricular como a proposta da BNCC.

Como um aceno à diferença e ao diferir, a discussão sobre as imbricações entre *currículo e formação continuada de professores* para problematizar política curricular mato-grossense constituiu-se uma tarefa complicada, uma vez que, no cenário político de Mato Grosso, inúmeros discursos, sobretudo de dimensões oficiais, via Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, foram produzidos, articulando demandas para a reforma e o gerenciamento da educação.

Relembro que no governo Mauro Mendes (DEM/UNIÃO) demandas para a mensuração da qualidade da educação, baseadas no desempenho dos estudantes e na produtividade docente tornam o ato educativo insuportável, especialmente quando penso as articulações entre demandas curriculares e para formação continuada, colocando sob suspeição as identificações docentes e projetando a prática e a performance docente como pontos de consolidação e garantia de direitos de aprendizagens aos estudantes.

Entre os anos de 2016 e 2023, a acentuada investida para o gerenciamento da educação reconstrói a conjuntura educacional regional produzindo um número sem fim de discursos como tentativas de controlar a leitura e a interpretação que os professores fazem da educação, dos estudantes e da docência, justificando, dentre outros aspectos, as dimensões da formação continuada como reivindicações para sedimentar o currículo e as imagens da docência para a ilusória consolidação do DRC-MT.

A reconfiguração dos CEFAPROs em DREs, embora não constitua uma discussão central assinala uma certa sedimentação de sentidos para a formação, o currículo, a docência e a educação. Ela participa de um conjunto de medidas apresentadas como possibilidades de ensino às escolas, mas pré-determinadas ao ato educativo, que interpelam os professores à implementação do DRC-MT. Isso porque delineiam modelos de gestão educacional para a

mensuração de aspectos financeiros e meritocráticos, bem como negativam a docência como ineficaz por não atender, até então, à proposta conservadora, meritocrática e responsabilizadora de índices insuficientes de desempenho dos estudantes.

Nessa narrativa que se imagina como realizável, o objetivo principal circunscreva a explicitação das disputas de sentido para formação continuada de professores nas reiteradas projeções de identidades docentes da política curricular, considerando o ensejo de plenitude (impossíveis) para o delineamento de identidades docentes capazes de levar adiante a proposta curricular redesenhada no DRC-MT, as repetições do significante formação continuada nos discursos educacionais sustentariam a necessidade de competências docentes para a implementação, transformação e consolidação de direitos de aprendizagens.

Dessa forma, indiquei como objetivos específicos da pesquisa a identificação e a discussão da flutuação de sentidos para o significante formação continuada de professores na política curricular mato-grossense, tomando como eixos articuladores da problematização o DRC-MT assim como a problematização da repetição do significante formação continuada nas textualizações de tal política. Ambos foram assinalados nesta pesquisa como tentativas de endereçamento de uma identidade docente controlável (precarizada) para a implantação (impossível) do DRC-MT e, portanto, como salvação e transformação da educação.

Não obstante, como esforço para tais problematizações, ancorado na perspectiva discursiva de registro pós-estrutural e pós-fundacional, tomei como pontos de partida pesquisas que, entre outras coisas, contribuem para a hiperpolítica dos debates sobre currículo, como as pesquisas de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, que possibilitaram o tensionamento, o questionamento e a desconstrução de discursos contextualmente fixos. Esse movimento também se deu com o entendimento da política via Teoria dos Discursos, na perspectiva discutida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. A fratura da identidade (de uma identidade imaginada como fixa), por sua vez, foi defendida com as reflexões de Elizabeth Ellsworth.

Em comum, a centralidade conferida à linguagem nos referenciais escolhidos para esta leitura da política curricular mato-grossense ampliou a compreensão do caráter contingente, precário e provisório que precariza as investidas para o ordenamento do social (da educação, do currículo, da formação continuada de professores). Essa centralidade rejeita a racionalidade projetada à identidade e à constituição de sujeitos por dada essência.

É justamente a impossibilidade de a linguagem se constituir de maneira plena, entendendo por plenitude o fechamento de todo e qualquer sentido, que torna impossível a



quaisquer pressupostos essencialistas e deterministas para o terreno social (para a educação) se cristalizarem, pois há sempre excesso, leitura e interpretação.

Distanciando-me de simplismos, vale a pena enfatizar os questionamentos, portanto, de como determinados significantes são estabilizados e figuram, em certa medida, como nomes de uma universalidade que se quer inabalável, inquestionável, imutável. Busquei pensar a repetição significativa como investidas políticas disparadas por atos de poder na tentativa de construção da objetividade do que é imponderável, como o futuro (do ensino, da educação, da aula etc.).

Da noção de currículo como prática de significação à hegemonia como fixação parcial de uma particularidade que representa uma universalidade que a transcende, as intercambiantes relações entre as teorias de registro pós-crítico foram, especialmente quando de suas relações com *modos de endereçamento*, correlacionadas para uma discussão que se propôs a questionar as projeções de identidades para os professores nas políticas curriculares mato-grossense.

As reiteraões do significante formação continuada de professores na política curricular mato-grossense, especialmente com a homologação do DRC-MT, indicam ser este um significante flutuante, uma vez que projetado, de diversas formas e nos mais variados discursos escolhidos para a discussão desta pesquisa, como tentativa de realizar a implementação e implantação de uma proposta de currículo único na esteira da BNCC.

Se a linguagem não se realiza como plenitude, as práticas discursivas contextualmente escolhidas para esta pesquisa, como o DRC-MT, embora projetam o controle curricular a partir do delineamento de identidades docentes alinhadas a uma pressuposta concepção de currículo a ser garantida na articulação de demandas para a formação continuada, não passam de projetos precários de identidades imaginadas para uma narrativa docente dada ao fracasso.

É pela negatização da docência que modos de endereçamento são projetados numa narrativa que imagina professores como desconhecedores da educação, das práticas pedagógicas e de sua profissionalidade: aposta-se numa docência realizável para a construção de competências e habilidades básicas (instrumentais) que fundamentaria e estabilizaria o que é entendido como direitos de aprendizagem e conhecimentos essenciais do currículo. Essa suposição é reiterada na política pela descrição de uma ação docente mediadora, responsável e competente.

Nesse íterim, demandas para a formação continuada articulam-se mais centralmente com demandas curriculares, uma vez que historicamente a formação de professores constitui-se como ponto de um reclame por implementação de políticas públicas, incorporando-a de uma

infinidade de propostas formativas, voltadas à instrumentalização das práticas pedagógicas que viabilizaram, dentre outras coisas, a implantação de uma proposta curricular modernizante. A DRC-MT, à esteira da BNCC, pode ser assim problematizada.

A fragmentação com que tais formações vão aparecendo de 2016 a 2023 no estado, construídas nas articulações entre demandas para a formação, para a avaliação e para a centralização curricular, reificam reivindicações variadas à docência como ponto de reafirmação de uma irrealizável plenitude (de conhecimentos, de projetos de vidas e de competências aos estudantes) e incontrolável identificação docente para a consecução de uma prática pedagógica constrangedora do outro e de si.

Dito isso, idealizações de/para uma base nacional comum curricular, com a BNCC, projetam-se como reivindicações para a salvaguarda de uma qualidade, de uma transformação e de uma mudança educativa sob o nome de direitos de aprendizagem aos estudantes, ganham mais centralmente projeção com as demandas neoliberais, conservadoras, e, por vezes, progressistas (sem consenso) como nomes de metas pactuadas, por exemplo, no PNE (2014 - 2024).

Ainda que uma perspectiva neoliberal projete-se como centro, em Mato Grosso, as reformulações do PEE (2008 - 2018) e PEE (2021- 2026), como justificativas para a implantação e implementação de um DRC-MT, como inscritas nos documentos Programa Educação 10 Anos e nos orientativos para a formação continuada, reificam a compreensão de currículo e docência.

A abertura mercadológica para a solução dos problemas educacionais mato-grossenses, não contraditoriamente, coloca em suspeição a docência como necessária. Autoriza intervenções de toda ordem, como violências que fragmentam o ato educativo de tal forma que a imagem de uma realização acerca do que é ensinar e do que é aprender figuram como uma possibilidade de redenção aos professores.

A docência, negatizada pela ótica da ineficácia delinea-se, no DRC-MT e nas formações dele resultantes, como irrealizável. Sem êxito e respostas positivas projetadas ao longo do tempo, sem práticas significativas para a transformação de índices educacionais, sem competência para assegurar direitos de aprendizagem, mas dependente de uma identidade docente capaz de realizar novos padrões de comportamentos que, de alguma forma, embora minuciosamente descritos, insistem no controle de algo incontornável: o currículo.

É porque o currículo é incontrolável que as investidas na docência, via demandas formativas em nome do currículo, imaginam um professor capaz de colocar em prática as

competências, as habilidades, as atitudes e os valores nos quais o conhecimento se faz através de códigos alfanuméricos, ignorando-se o fato, entretanto, de que é no próprio ato de decidir que os professores se constituem como sujeitos da contingência e da provisoriedade.

Em Mato Grosso, em nome da intervenção pedagógica endereçam-se identificações docentes sob a promessa de plenitude: realizar o DRC-MT seria uma alternativa para salvar a docência de um fracasso reiterado como historicamente, pois lido por meio da gramática do gerenciamento e da quantificação da educação.

Nesse sentido, então, o significante formação continuada, fraturado pelo próprio caráter da linguagem, é incapaz de se fixar. Por isso flutua nas mais diversas práticas discursivas que articulam demandas para um currículo que se quer universal e para a própria formação de professores, em deslocamentos que operam contingencialmente como uma exclusão de outras formas de ensinar e educar.

No mesmo caminho, a idealização de um professor capaz de realizar as práticas pedagógicas circunscritas a uma concepção de currículo controlável e a formações instrumentais não garantem absolutamente nada: não há relação alguma entre endereçamentos (imagens construídas para a docência) e resposta (imagem que o professor constrói de si), conforme discute Ellsworth (1986, 2001).

Entretanto, como há desejo, opera-se com o medo enquanto tentativa de sedimentar identidade racionais passíveis de serem posicionadas no terreno social (educação) o que, da perspectiva discursiva, consoante Laclau e Mouffe (2015), não se realiza enquanto tal, posto a precariedade em que tais ensejos são mobilizados como diferenças.

O significante *formação continuada* apresenta-se na empiria como um nome que flutua nos mais diversos discursos sobre a política curricular mato-grossense. Desse modo, as tentativas de fixar algum sentido são fraturadas pela reiteração significante, ou seja, pelo excesso em que vai aparecendo nos documentos como uma interpelação a reivindicações articuladas a um campo em que restaria à docência a prática subvertida das competências para a salvaguarda de uma educação inventada.

Nesse sentido, quando argumento quanto à impossibilidade de projetos de *formação continuada* constituírem identidades plenas para a docência nas políticas curriculares, problematizo o endereçamento de identificações docentes como eventos que desejam práticas docentes ou que tensionam a estabilização de uma identidade por um compromisso inegociável com uma proposta de educar que subverte o que os professores podem vir a ser e fazer.

Entretanto, é a plenitude identitária de um sujeito uma impossibilidade marcada pela contingência da linguagem.

Mesmo quando nomeadas, reificadas e reiteradas, a ideia de uma identidade plena não é passível de ser estabilizada em última instância, pois há sempre suplementação pelo diferimento, fraturas pelo antagonismo. As competências, as habilidades, os valores e os comportamentos são sempre outros quando lidos e interpretados pela diferença.

As articulações entre demandas para a formação de professores em políticas curriculares disputam sentidos acerca não somente do que fazem ou do que projetam aos docentes, mas, também, acerca do que os professores compreendem como profissão docente: fracassada em não cumprir uma eficiência e uma eficácia construída em nome da qualidade e da transformação da educação.

Nesse sentido, quando da leitura dos discursos produzidos em Mato Grosso entre 2016 e 2023, como no capítulo anterior, formação continuada vai constituindo-se como um significante reiterado constantemente como uma proposta de assegurar não somente a realização de um DRC-MT, mas de estabilizar o que esperaria de uma identidade docente comprometida com essa reivindicação.

Como impossibilidade de fixação e de estabilização, inexistente a plenitude como racionalidade pré-existente, perfazendo o significante formação continuada ser reinventado a cada nova repetição e reivindicação, o que, em certa medida, quando das discussões sobre modos de endereçamento, conforme Ellsworth (1989), abrem-se as possibilidades de questioná-las como indeterminadas.

Ao questionar a impossibilidade de implementação e implementação de um currículo ou de um modelo de formação, reinventados a cada repetição nos discursos educacionais, ampliaria a discussão para como as escolas, os professores e os estudantes são potencialmente produtores de política, nas incessantes leituras, traduções e negociações produzidas na indecidibilidade.

Esse seria, pois, um caminho possível para hiperpolarização das políticas de currículo em Mato Grosso, o que, em certa medida, poderá vir retomada como uma Tese para o Doutorado, quando da exploração mais ampla de categorias teóricas como o antagonismo, a hegemonia e os próprios *modos de endereçamento*.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118297, p. 1-18, 2021. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2022.
- BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1501> Acesso em: 19 jun. 2024.
- BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf> Acesso em: 23 set. 2020.
- BALL, Stephen John. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: [encurtador.com.br/ovRSV](http://encurtador.com.br/ovRSV) Acesso em: 24 set. 2020.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: [encurtador.com.br/cnGI9](http://encurtador.com.br/cnGI9) Acesso em: 29 set. 2020.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 27 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 28 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1) Acesso em: 28 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza e suas tecnologias**. Volume 2. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Volume 3. Brasília, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de 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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Republicada em 10 fev. 2020, p. 87-90.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 103, 29 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: uma introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Rosimeire Dias; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. A Formação Continuada em Mato Grosso: Um Olhar para as Narrativas Oficiais. **Linhas Críticas**, V. 26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30545/26664> Acesso em: 01 jun. 2022.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Políticas de Currículo para Formação de Professores: por Sujeitos pelo Conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–11, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.66177. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66177>. Acesso em: 11 jul. 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. O Conhecimento como Resposta Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270024, p. 1-23, 2022. Disponível: <https://encurtador.com.br/xyMHJ> Acesso em: 11 jul. 2024.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; FELDMANN, Marina Graziela; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa. A BNC-Formação no Cenário de Reabertura do Debate Político no Brasil. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 22, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/67209> Acesso em: 18 jun. 2024.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 26-34, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.03>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; FELDMANN, Marina Graziela; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa. A BNC-Formação no Cenário de Reabertura do Debate Político no Brasil. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 22, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/67209> Acesso em: 18 jun. 2024.

DIAS, Rosanne Evangelista. Redes de formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v.3, nº 5, jan./jun. de 2008, pp. 33-45. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/index.php> Acesso em: 15 abr. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das Políticas Curriculares para a Formação de Professores no Espaço Ibero-americano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 461-478, ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 abr. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (Não) Há de Novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 abr. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/imDPa> Acesso em: 15 abr. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho Regulando a Docência nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-24, 2021. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126/13630> Acesso em: 15 abr. 2023.

ELLSWORTH, Elizabeth. Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 3, p. 297-324, 1989.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Cap. 01, p. 07 - 77.

GOBATTO, Maria Regina; BERALDO, Tania Maria Lima. A construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como Política de Estado. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2014 Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6572/2707> Acesso em: 15 abr. 2023.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361> Acesso em: 15 abr. 2023.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LACLAU, Ernesto. La función retórica de las categorías psicoanalíticas. **Diecisete: Teoría Crítica, Psicoanálisis, Acontecimientos**. Disponível em: <http://www.diecisiete.mx/expedientes/psicoanalisis-y-politica/50-la-funcion-retoricade-las-categorias-psicoanaliticas.html>. Acesso em 14 dez. 2023.

LACLAU, Ernesto; Mouffe, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. Tradução: Joaílto A. Burity, Josias de Paula Junior e Aécio Amaral. Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> Acesso em: 15 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: Questões Teórico-Metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozanna Gomes (Org.). **Discursos nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Quartnet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Democracias nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7DHztkgQ9vzPtSs5vR6Mh7G/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 jun. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cie/article/view/311/291> Acesso em: 30 set. 2023

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <http://www.anpae.org.br>. Acesso em: 30 set. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação Docente, um Projeto Impossível. In: **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.157 p.486-507 jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkxh7vvrGDNc3vWMVq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 abr. 2023.



LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Políticas de Currículo. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. A Noção de Crise e a Legitimação de Discursos Curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf> Acesso em: 30 set. 2023.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. **ANPAE** (Recife, PE), 2018. p. 28-33. Disponível em: <http://www.anpae.org.br>. Acesso em: 30 set. 2023.

MACEDO, Elizabeth; RANIERRY, Thiago. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/macedo-ranierry.pdf> Acesso em: 09 dez.2022.

MATHEUS, Daniele dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003 – 2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) Acesso em: 21 fev. 2023.

MATO GROSSO. **Decreto nº 2007, de 29 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: SEDUC-MT, 1997.

MATO GROSSO. **Decreto nº 6824, de 30 de novembro de 2005**. Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização. Cuiabá: SEDUC-MT, 2005.

MATO GROSSO. **Decreto nº 823, de 15 de Fevereiro de 2021**. Dispõe sobre a Criação e Estruturação das Regionais de Educação no Âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e o processo de Transição Administrativa, e dá outras providências. Cuiabá: SEDUC-MT, 2021a.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2018a.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 01 out. 1998. Disponível em: [encurtador.com.br/cBZ39](http://encurtador.com.br/cBZ39) Acesso em: 27 set. 2020.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 206, de 29 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Cuiabá, MT, 29 dez. 2004. Disponível em: [encurtador.com.br/asTVY](http://encurtador.com.br/asTVY) Acesso em: 28 set. 2020.

MATO GROSSO. **Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Cuiabá, MT, 10 jan. 2008. Disponível em: <https://encurtador.com.br/P7sMT> Acesso em: 28 set. 2023.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014**. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Cuiabá, MT, 06 jun. 2014. Disponível em: <https://encurtador.com.br/6FFAI> Acesso em: 21 jul. 2024.

MATO GROSSO. **Lei n. 11.422 de 14 de junho de 2021**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Cuiabá, MT, 14 jun. 2021a. Disponível em: <https://encurtador.com.br/iXuGD> Acesso em: 21 jul. 2024.

MATO GROSSO. **Orientativo para Formação e Desenvolvimento Profissional na Escola**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: MT, 2016a.

MATO GROSSO. **Orientativo Pró-Escolas Formação**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: MT, 2017.

MATO GROSSO. **Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: MT, 2018b.

MATO GROSSO. **Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: MT, 2019.

MATO GROSSO. **Orientativo do Projeto Sala de Educador**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: MT, 2020.

MATO GROSSO. **Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado de Mato Grosso**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: MT, 2021b.

MATO GROSSO. **Plano de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: MT, 2022.

MATO GROSSO. **Plano de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: MT, 2023a.

MATO GROSSO. **1º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso - Período (2019- 2022)**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: MT, 2023b.

MATO GROSSO. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT, 2010.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 1, p. 153–169, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o Político**. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, 1992. Acesso em: 01 jun. 2022.

NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 jun. 2022.

OLIVEIRA, Marcia Betania. Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230081 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XbwFmPNRDSMpPCysMwCQbmN/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02 jun. 2024.

OLIVEIRA, Veronica Borges de; JESUS, Ana Paula de. 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. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1494/1114> Acesso em: 02 jun. 2024.

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

SANTOS, Geniana; BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Revista Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 25, p. 239-259, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200> Acesso em: 01 jun. 2022.

SANTOS, Tatiane Nogueira. **A subjetivação de uma professora formadora da área de matemática na Diretoria Regional de Educação (DRE) – Polo De Rondonópolis (MT) - No Contexto da Política Curricular Reformista para o Ensino Médio**. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2022.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE MATO GROSSO. **Propostas de Governo - Eleições 2018**. Disponível em: <https://www.tre-mt.jus.br/eleicoes/eleicoes-plebiscitos-e-referendos/eleicoes-2018/propostas-de-governo>. Acesso em: 02 jun. 2024.