

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37661>

## **Políticas de formação inicial: demandas pela estabilização de consensos no contexto da complexidade da docência**

*Initial training policies demands for consensus stabilization in the context of teaching complexity*

*Políticas de formación inicial: demandas por la estabilización de consensos en el contexto de la complejidad de la docencia*

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

Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Doutoranda em Educação, Cultura e Comunicação. <https://orcid.org/0009-0009-9508-3702>

**Marize Peixoto da Silva Figueiredo<sup>2</sup>**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. <https://orcid.org/0000-0001-6182-0932>

<sup>1</sup> Mestra em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Doutoranda em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa em Educação, Movimentos Sociais e Diferenças; É pesquisadora no grupo de pesquisa: Políticas de Currículo e Cultura (UERJ); Professora de Ensino Fundamental dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ); Especialista em Neurociências Aplicadas à Aprendizagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo; Licenciada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense; Pedagoga pelo Centro Universitário de Maringá; Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Docente do Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (UERJ); Vice-líder do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura (UERJ); Pesquisadora do grupo de pesquisa Discurso Subjetividade e Educação (UFPE); Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e integrante da Rede Latino-Americana de Estudos Curriculares.

**Resumo:** Esse artigo propõe uma reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024a, 2024b) e a demanda pela constituição de consenso nacional na formação dos futuros professores para o enfrentamento dos desafios da educação contemporânea. Problematisa sentidos endereçados à formação de professores, articulando demandas pela docência na complexidade para alcançar a plenitude ausente – a falta de qualidade social da educação básica –, bloqueada pela fragmentação do conhecimento, pela relação dicotômica entre teoria e prática, pela ausência de programas especiais de formação pedagógica e de processos de formação centrados nas escolas e seus contextos, para que o desenvolvimento profissional ganhe em qualidade. Essas demandas são bloqueadas pela falta de consenso nacional na formação de professores pela diversidade de visões e abordagens, pela dispersão das políticas educacionais, por baixos investimentos e recursos limitados na formação e pela resistência a mudanças por diversos grupos de interesse envolvidos na formulação e implementação das políticas. Partindo das noções de demanda, política curricular como produção discursiva e *différance* como compromisso ético-político, as análises sustentam-se nas contribuições dos estudos pós-estruturais de políticas de currículo (Lopes, 2017), alinhados à Teoria Política do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), e na filosofia derridiana (Derrida, 2014), defendendo uma perspectiva de política curricular numa abertura à diferença, em que seja considerado o diferir como condição infinita da alteridade radical, como também a impossibilidade de cumprir a promessa de um consenso harmônico, visto a indecidibilidade habitar os momentos da decisão.

**Palavras-chave:** políticas de currículo; formação inicial; consenso; teoria política do discurso; *différance*.

**Abstract:** *This article proposes a reflection on the National Curriculum Guidelines for Initial Training in Higher Education for Basic School Education Teachers (Brazil, 2024a, 2024b) and the demand for national consensus on the training of future teachers to face the challenges of contemporary education. It problematizes meanings addressed to teacher training, articulating demands for teaching in complexity to achieve the missing fullness—the lack of social*

*quality in basic education—blocked by the fragmentation of knowledge, the dichotomous relationship between theory and practice, the absence of special pedagogical training programs, and training processes centered on schools and their contexts so that professional development gains in quality. These demands are blocked by the lack of national consensus on teacher training due to the diversity of views and approaches, the dispersion of educational policies, low investment and limited resources in training, and resistance to change by various interest groups involved in policy formulation and implementation. Based on the notions of demand, curriculum policy as discursive production, and *différance* as an ethical-political commitment, the analyses are supported by contributions from post-structural studies of curriculum policies (Lopes, 2017), aligned with Political Discourse Theory (Laclau; Mouffe, 2015) and Derridian philosophy (Derrida, 2014), defending a perspective of curriculum policy open to difference, in which deferral is considered an infinite condition of radical otherness, as well as the impossibility of fulfilling the promise of harmonious consensus, given that indecision inhabits moments of decision.*

**Keywords:** curriculum policies; initial training; consensus; political theory of discourse; *différance*.

**Resumen:** Este artículo propone una reflexión sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior de Profesionales de la Enseñanza Básica (Brasil, 2024a, 2024b) y la necesidad de alcanzar un consenso nacional en la formación de futuros docentes para hacer frente a los retos de la educación contemporánea. Plantea cuestiones relacionadas con la formación de docentes, articulando las demandas de la enseñanza en su complejidad para alcanzar la plenitud ausente —la falta de calidad social de la educación básica—, bloqueada por la fragmentación del conocimiento, la relación dicotómica entre teoría y práctica, la ausencia de programas especiales de formación pedagógica y de procesos de formación centrados en las escuelas y sus contextos para que el desarrollo profesional gane en calidad. Estas demandas se ven bloqueadas por la falta de consenso nacional en la formación de docentes debido a la diversidad de visiones y enfoques, la dispersión de las políticas educativas, la escasa inversión y los recursos limitados en la formación, y la resistencia al cambio por parte de

*diversos grupos de interés involucrados en la formulación e implementación de las políticas. Partiendo de las nociones de demanda, política curricular como producción discursiva y *différance* como compromiso ético-político, los análisis se basan en las contribuciones de los estudios posestructurales de las políticas curriculares (Lopes, 2017), alineados con la Teoría Política del Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) y en la filosofía derridiana (Derrida, 2014), defendiendo una perspectiva de política curricular abierta a la diferencia, en la que se considere la diferencia como condición infinita de la alteridad radical, así como la imposibilidad de cumplir la promesa de un consenso armónico, dado que la indecisión habita los momentos de decisión.*

**Palabras clave:** *políticas curriculares; formación inicial; consenso; teoría política del discurso; *différance*.*

Recebido em 12 de agosto de 2025

Aceito em 09 de fevereiro de 2025

## 1 INTRODUÇÃO

Nas pesquisas que temos desenvolvido, identificamos a hegemonização de um discurso que coloca a formação de professores como um campo estratégico para as políticas curriculares da educação básica, um contexto discursivo que tem potencializado a centralidade da prática e do saber-fazer docente, bem como demandas por produtividade, eficiência e processos avaliativos. Em nossa análise, esse contexto discursivo acaba potencializando discursos de responsabilização, de regulação da docência e de controle da educação dos currículos de formação de professores (Dias, 2014; Figueiredo, 2020; Medeiros; Figueiredo, 2023a, 2023b). Em diferentes políticas para a formação de professores da Educação Básica em nível superior (Brasil, 2002, 2006, 2015, 2019, 2024) tem-se evidenciado a hegemonia de uma articulação discursiva, que significa um perfil

de professor como promessa de uma produção curricular docente *aprioristicamente* definida e de uma formação de professores como garantia da docência, identificada como resposta à desigualdade educacional expressa pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala<sup>3</sup>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024a, 2024b), atual política curricular para a formação inicial de professores da educação básica, mobilizam a busca por um consenso nacional em torno da melhor maneira para formar professores que consigam enfrentar as demandas e os desafios da educação contemporânea e que respondam à complexidade da docência. Articula-se, no discurso, a demanda por uma “transformação séria na formação inicial” que responda a “disputas históricas que envolvem a formação inicial” em torno das relações entre teoria e prática, sendo necessário ter “atenção aos significados e sentidos [atribuídos] à formação docente em cursos de primeira e segunda formação docente”. Tais discursos são significados na política como aquilo que bloqueia a constituição de um “consenso em torno da formação de professores no Brasil” (Brasil, 2024a).

Segundo Japiassú e Marcondes (2001, p. 41), consenso significa “um acordo estabelecido entre indivíduos ou grupos [...] como condição para uma concórdia social”, buscando uma adesão geral “[...] a uma tomada de decisão como critério do melhor e do verdadeiro,

<sup>3</sup> O Documento Diagnóstico da Educação Nacional, relatório técnico-analítico que sistematiza dados da educação brasileira para subsidiar políticas públicas, apresenta os resultados do Saeb, evidenciando baixos níveis de desempenho dos estudantes, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, com queda das proficiências no período pós-pandemia. Entre 2019 e 2021, os índices de aprendizagem em Língua Portuguesa reduziram-se de 61% para 56% no 5º ano e de 41% para 40% no 9º ano, indicando a persistência de desigualdades educacionais (Brasil, 2025).

a unanimidade sendo considerada como atitude mais razoável para a realização de determinado objetivo”. Dessa forma, o consenso seria uma lógica predeterminada que garantiria uma estabilidade permanente.

A noção de consenso se sustenta no pensamento político democrático moderno e numa visão idealizada da sociedade humana, posta essencialmente pela crença na bondade interior e na inocência original do ser humano como condição para assegurar e viabilizar a democracia (Mouffe, 2005). A partir de Mouffe (*Ibid.*), apostamos na potência de pensar um consenso conflituoso, que permita deslocar o discurso político-pedagógico para um lugar menos confortável e seguro, porém sempre aberto à pluralidade do social. Para a autora, todo consenso existe como resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder que sempre produz alguma forma de exclusão.

Essa busca por um consenso para responder às finalidades sociais da formação vem produzindo disputas sobre a docência, submetida às políticas e leis educacionais moldadas pelas crenças e valores da sociedade, tencionando, assim, influenciar a forma como a docência é estruturada. Esses discursos naturalizam e cristalizam sentidos possíveis do que deve ser ensino, conhecimento, aprendizagem, avaliação, formação, trabalho docente, entre outros significantes, articulando disputas, interesses e negociações marcadas por relações de poder em dinâmicas complexas.

Essas disputas têm mobilizado diferentes investimentos nas políticas de formação de professores para a educação básica, difundindo discursos com pretensões universalizantes sobre um perfil docente projetado para responder às demandas curriculares articuladas à lógica de resultados. Na constante busca pela qualidade

da educação, demandas por reformas no currículo e na formação de professores para a educação básica têm se constituído como promessa de redução das desigualdades sociais e econômicas através do acesso igualitário à educação (Figueiredo, 2020; 2024).

Essa estrutura discursiva – que relaciona um perfil desejado de professor como promessa de uma produção curricular docente *aprioristicamente* definida, a uma formação de professores que garanta a docência como resposta à desigualdade educacional expressa pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala – tem sido evidenciada em diferentes políticas para a formação de professores da educação básica em nível superior (Brasil, 2002, 2006, 2015, 2019, 2024).

Sublinhada na promessa de uma racionalidade marcadamente teleológica e prescritiva, a tentativa de controle curricular alinha-se a projetos de formação de professores representados por estratégias totalizantes que tentam fixar um perfil docente para normatizar e prescrever um futuro desejado. Nesse contexto, desde os anos de 1990, temos identificado que tentativas de regulação da educação vêm intensificando as possibilidades de pensar racionalmente as políticas de currículo para a mensuração, a padronização, o controle dos processos e dos resultados educacionais.

Diferentes trabalhos de matriz pós-estrutural e pós-fundacional (Dias, 2014, 2021; Lopes; Borges, 2015; Borges; Peixoto, 2017; Dias; Borges; Oliveira, 2023; Figueiredo, 2020, 2024; Medeiros; Figueiredo, 2023a, 2023b) têm se voltado a analisar as políticas curriculares para a formação de professores, pondo em questão a normatividade dessas políticas, contextualizando discursos, demandas e antagonismos, e problematizando hegemonias. Essas pesquisas operam com perspectivas que apostam na impossibilidade da fixação

de uma identificação política única e antecipada, posicionando-se num pensamento ético-político que radicaliza o impossível empreendimento de definir, *a priori*, a finalidade a ser alcançada no social.

Subsidiadas pelas contribuições pós-estruturais dos estudos em políticas de currículo (Lopes, 2018a, 2018b), alinhadas à Teoria Política do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) e à filosofia derridiana (Derrida, 2014), partimos das noções de demanda, de política curricular como produção discursiva e da *différance* como compromisso ético-político, identificando e problematizando os discursos do consenso evocados nas demandas articuladas na atual política curricular para a formação inicial de professores da educação básica (Brasil, 2024a).

Em concordância com Lopes (2018a, 2018b), operamos a política curricular como processo de significação, em que o currículo se constitui num campo de articulações, demandas e interesses, sendo resultado de um campo conflituoso, fruto de negociações e lutas políticas sobre as concepções que envolvem projetos de formação de professores. A autora esclarece que

[...] as políticas de currículo são concebidas nesse registro como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e, assim, contestar as leituras e interpretações hegemônicas (Lopes, 2018b, p. 149).

Nesse sentido, processos de significação da política, disputas e negociações se constituem na complexidade, tendo como principal motor a *différance*. A *différance* incomoda a tentativa de uma plenitude, de constituição de um consenso, produzindo sentidos numa lógica plural. Concordando com Derrida (2001), pensamos que a *différance* impõe um jogo de muitos sentidos e limites que nos instiga a pensar

a complexidade da docência num cálculo sem fim. Defendemos que o currículo da formação de professores é atravessado pelo movimento da *différance*, produzindo sentidos sempre adiados e incompletos pela interação criativa dos rastros de sentidos.

Trata-se, portanto, de compreender que o futuro professor em formação será atravessado por um feixe sempre aberto, que se constitui e será constituído por outros atores sociais que fazem parte do processo educativo e formativo. Por isso, defendemos a complexidade da docência, dimensão do social incapaz de ser controlada por um perfil docente que direcione para a construção de identificações fixas, estruturadas ou estáveis, mas para aquelas marcadas pela falta constitutiva ou pela incompletude identitária que sempre escapam à previsão e ao cálculo.

## **2 DEMANDAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A BUSCA POR CONSENSOS PARA RESPONDER À COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA**

Ao focalizarmos a tentativa de produção de um “consenso nacional sobre a profissão docente” para responder à complexidade da docência (Brasil, 2024a, p. 13), tencionamos identificar as demandas discursivamente articuladas que possibilitam a constituição hegemônica de uma totalidade que busca representar a formação inicial de professores para atuarem na educação básica no contexto brasileiro. Para tal, tomamos o Parecer CNE/CP nº 4/2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024a), como superfície textual que tenta estabelecer referenciais profissionais para a docência.

Entendemos a demanda curricular como parte da discursividade das políticas de currículo – tradições curriculares, seleções de conteúdos, organizações das disciplinas, discursos pedagógicos, formações iniciais e continuadas, formas de projetar e estabelecer o currículo, entre outras (Lopes, 2019; Costa; Lopes, 2019). No pensamento laclauniano (2000, 2011), demanda é a unidade mínima de análise do social. Operamos com a impossibilidade de se atribuir às demandas constituídas pretensão de pureza ou originalidade (Lopes, 2019). Isso implica que as demandas

(i) só existem na medida em que são demandadas, sendo contextuais; (ii) elas nunca se apresentam da mesma forma a cada reiteração e, nesse sentido, são performativas; e (iii) (3) os grupos demandantes não são pré-constituídos, são nomeados a partir da demanda (Macedo, 2018b, p. 169).

Nesse contexto discursivo que significa a docência como um trabalho complexo, que envolve finalidades, intencionalidades e prescrições, historicamente marcado pelo que Gatti *et al.* (2019, p. 42) chamam de “complexidade da questão da qualidade formativa”, articulam-se demandas que tentam estabilizar a estruturação e a dinamização das políticas de formação. Trata-se de um contexto de disputas sobre a compreensão dessa complexidade, relacionando, de forma hegemônica, os discursos pedagógicos acadêmicos às políticas de formação, onde é atribuído à docência um papel fundamental no processo de escolarização das atuais gerações exigido pelas sociedades contemporâneas (*Ibid.*).

A retórica da complexidade da docência, sedimentada nos discursos da política, sinaliza para um consenso sobre a construção e a consolidação da formação inicial de professores, com foco em “âncoras teóricas e epistemológicas mais profundas” (Brasil, 2024a,

p. 14), evocando ambientes culturais, científicos, tecnológicos, físicos e virtuais na construção de um conhecimento em direção à autonomia do licenciando. No discurso da política, a centralidade do consenso para lidar com a complexidade da docência potencializa demandas por uma “relação orgânica entre teoria e prática” na formação inicial (*Ibid.*, p. 13), que reflita sobre as práticas e a aplicação dos conhecimentos nos sistemas de ensino, promovendo estratégias de observação e análise do próprio percurso formativo. Constituem-se também demandas por “programas especiais de formação pedagógica” (*Ibid.*, p.13), com encaminhamentos e regulações mais específicas que atribuiriam ao desenvolvimento profissional mais qualidade.

Dessa forma, a falta de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, a relação dicotômica entre a teoria e a prática e a ausência de programas especiais de formação com regulação específica representam uma ameaça para que a formação de professores se alinhe às necessidades da educação brasileira (*Ibid.*, 2024). Tendo em vista esses aspectos, o texto também sinaliza que a falta de consenso é marcada por “fatores complexos e interconectados” (Brasil, 2024a, p. 13), que envolvem disputas históricas sobre a formação inicial, tais como: a **diversidade de visões e abordagens** entre os diferentes atores (instituições de ensino, professores, pesquisadores, instituições do terceiro setor e órgãos do terceiro setor) envolvidos em uma formação que abrange disciplinas e conteúdos de diferentes áreas de conhecimento (pedagogia, psicologia e sociologia); a **dispersão das políticas educacionais** (nacionais, estaduais e municipais) que influenciam a formação docente, tornando o cenário da formação inicial de professores complexo e fragmentado quanto a objetivos, diretrizes e estratégias; o **baixo investimento e recursos limitados** que comprometem a capacidade da formação de implementar mudanças e inovações; e a **resistência a mudanças** por parte de diversos grupos

de interesse envolvidos na formulação e implementação das políticas de formação, motivadas pela tradição, por interesses privados, pela falta de conhecimento de práticas inovadoras ou pelo “[...] receio das mudanças que possam afetar a posição e o prestígio, principalmente das instituições formadoras, no meio educacional” (Brasil, 2024a, p. 14, grifo nosso).

Nesse sentido, a política de formação inicial de professores constitui-se como promessa de superação de uma abordagem fragmentada do conhecimento e de alcance de uma transformação na dicotômica relação entre teoria e prática, demandando uma “integração e o diálogo constante entre as disciplinas, para facilitar a compreensão dos futuros professores quanto às conexões entre diferentes áreas de conhecimento” (Brasil, 2024a, p. 13). No discurso da política, a falta de articulação das diferentes áreas do conhecimento, com suas abordagens fragmentadas e inconsistentes, seria reflexo dessa ausência de um consenso nacional, que, sendo acessado, facilitaria

**[...] a ação coordenada entre os diferentes níveis e atores do sistema educacional**, evitando abordagens fragmentadas e inconsistências nas políticas educacionais, **permitindo uma implementação mais consistente e efetiva de medidas para enfrentar problemas concretos e melhorar a educação** (Brasil, 2024, p. 14, grifo nosso).

A centralidade que a disputa pelo conhecimento assume na política tem se orientado por uma dada estrutura discursiva, tensionando disputas e negociações em torno de demandas no âmbito das políticas públicas de formação de professores em nosso país (Brasil, 2002, 2006, 2015, 2019).

Em um cenário de ações e de políticas empenhadas em garantir o alcance das demandas da formação inicial, a política

constitui-se como a única saída para que os professores desenvolvam a capacidade de enfrentar a complexidade da docência. Segundo o Parecer nº CNE/CP 04/2024 (Brasil, 2024a), a formação inicial precisa ser “[...] menos dispersa, menos difusa e com ancoragens teóricas e epistemológicas mais profundas, além de assegurar que os futuros e atuais docentes adquiram e aprofundem conhecimentos profissionais para atender às demandas educacionais” (Brasil, 2024a, p. 14). Para transpor uma abordagem fragmentada do conhecimento, a política articula demandas pelo “fortalecimento das didáticas e/ou metodologias específicas, de modo que elas não sejam tratadas só como disciplinas estanques, mas como espaços em que seja possível um tratamento multi ou interdisciplinar e se fortaleça a relação entre teoria e prática” (Brasil, 2024a, p. 12).

Corrobora-se, na política, uma estrutura discursiva sustentada em uma visão harmônica sobre a formação inicial, significando as conexões entre diferentes áreas do conhecimento e a relação orgânica entre teoria e prática como o desafio complexo da docência, salientando-se que “[...] sem o estabelecimento de um consenso nacional, torna-se praticamente impossível superar a visão estereotipada da docência como ‘missão’ ou ‘vocação’ e fortalecê-la como uma profissão respeitada e essencial para o desenvolvimento nacional” (*Ibid.*, p. 14). Chama a atenção que, para aumentar o prestígio social dos professores, o mais importante é apostar em um “[...] desenvolvimento profissional docente que ganhe em qualidade, uma vez que provocaria, também, a melhoria dos processos de formação centrados nas escolas e em seus contextos” (*Ibid.*, p. 13).

Nesse contexto, o consenso nacional vem assumindo a representação de uma universalidade para preencher a plenitude ausente na formação inicial. Entendemos que a centralidade dada ao

consenso nacional o institui como o fundamento para a formação de professores, estabelecendo uma estrutura discursiva que representa o bloqueio de “[...] abordagens fragmentadas e inconsistências nas políticas educacionais, permitindo uma implementação mais consistente e efetiva de medidas para enfrentar problemas concretos e melhorar a educação” (Brasil, 2024a, p. 14). As estratégias discursivas estruturadas no documento assumem, contingencialmente, a representação de uma totalidade ou de um determinado sentido de “verdade”, instituída numa suposição de consenso fundante que visa ao ordenamento pleno e absoluto de um perfil docente que se deseja alcançar.

Esse contexto discursivo de constituição de um “consenso [que] facilita a ação coordenada entre os diferentes níveis e atores do sistema educacional” (*Ibid.*, 2024a, p. 14), indica um investimento num discurso universal de formação projetado como possibilidade de maior qualidade para a formação de professores. Tal demanda por um consenso nacional busca estabelecer um sentido último para a docência que estabilize processos de significação sobre o futuro professor, possibilitando o fim das disputas dentro do campo discursivo.

O significante consenso, privilegiado no discurso, relaciona-se à complexidade da profissão docente e de seus conhecimentos, constituindo um imaginário discursivo continuamente encoberto pela aparência do consenso e da normalidade para alcançar: currículos alinhados às necessidades educacionais; práticas de excelência em sala de aula; práticas formativas que favoreçam a relação orgânica entre teoria e prática; parcerias entre instituições de ensino e escolas (Brasil, 2024a). O privilégio concedido ao significante conhecimento profissional busca critérios de verdade como forma de legitimar, no senso comum, conhecimentos julgados como essenciais. Essas

concepções estruturais cientificistas entrelaçam significações em torno de um conhecimento curricular racional como eixo estruturante para uma formação docente que possibilite alcançar uma educação homogênea, transformadora, emancipatória e salvacionista. Nesse contexto discursivo, discursos universais que neutralizem as diferenças e direcionem para a formação de identidades são valorizados por credenciarem a objetivação de um consenso para o alcance de um conhecimento como caminho para lidar com a complexidade da docência.

Acompanhando alguns autores (Laclau, 2013; Mouffe, 2005; Lopes, 2018b), consideramos a potência de desconstruir a ideia de um consenso nacional curricular que não considere as disputas políticas contextuais que fazem parte da luta política pela significação. Na perspectiva desses autores, qualquer consenso é um consenso sobre o caos. Isso implica operar num descentramento da busca pelo consenso, reformulando-o a partir de uma política agonística, que não tem bases racionais ou lógicas para se desenvolver.

Defendemos a potência de uma formação inicial que se constitua a partir de um consenso conflituoso e do dissenso, abrindo caminhos para projetos pluralistas, que substituam a noção de sujeito unitário e universal para apostar em discursos radicalmente contextuais, convocando a pluralidade, a diferença, o imprevisto e o incontrollável (Mouffe, 2005). Essa interpretação, encaminhada por intermédio de contribuições de estudos pós-estruturais e na perspectiva derridiana, entende que não há possibilidade de eliminar o conflito que constitui os saberes, pois a politização não cessa, uma vez que a indecidibilidade habita os momentos da decisão.

Para Lopes (2015b, p. 448), “[...] política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais à produção de sentidos

e movimentos diferentes do que à definição de universalismos categóricos e de regras de organização”. Ainda segundo a autora, “Como ter consenso sobre o passado e o presente que formarão esse futuro? Como construímos hoje, sem certezas, o futuro que um dia será o nosso presente?” (Lopes, 2013, p. 19).

Afirmar a impossibilidade da construção de consensos definitivos harmônicos pressupõe apostar que as significações são conflituosas e complexas, marcadas pela tensão, precariedade e contingência, frutos de uma hegemonia provisoriamente alcançada em um dado momento. Entendemos que a complexidade da docência são lutas discursivas pela significação das demandas de professor e de formação, e que sua fixação hegemônica é representada pela contingencialidade e pela precariedade.

### **3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO, CONHECIMENTO E *DIFFÉRENCE*: POR POSSIBILIDADES OUTRAS DE SIGNIFICAR OS PROCESSOS FORMATIVOS**

Os aportes pós-estruturais, a partir do registro discursivo, produzem uma abertura para outras possibilidades de pensar as políticas curriculares de formação inicial de professores. Operando nessa perspectiva epistemológica, problematizamos a suposta universalidade, defendendo a condição relacional da própria linguagem. Nesse sentido, partindo da ideia de que somos linguagem e de que não há um fora da linguagem em relação ao currículo, à política ou mesmo ao conhecimento, torna-se impossível falar de objetos dados e fixos (Laclau; Mouffe, 2015). Assim, para Laclau (2000), ser linguagem remete a uma impossibilidade de um fechamento pleno no mundo das significações, se distanciando de discursos que tentam

produzir estabilidades essencialistas. Para o autor, não existe pureza na linguagem, somente diferença.

[...] não existe algo que vá além do jogo das diferenças, nenhum fundamento que, *a priori*, privilegie alguns elementos do todo em detrimento dos outros. Qualquer que seja a centralidade que um elemento adquira, ela tem de ser explicada pelo jogo das diferenças enquanto tais (Laclau, 2013, p. 117).

Como destaca Lopes (2018a, 2018b), na Teoria Política do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), a linguagem constitui o social e este não pode ser acessado diretamente como representação transparente da realidade. Ao investirmos nessa discussão, produzimos um movimento que tem possibilitado reconhecer as dimensões instáveis da linguagem e a impossibilidade de acesso a um sentido originário e único do ser professor e da formação.

Sem a pretensão de dar conta da totalidade da política – possibilidade inalcançável –, interessa-nos apresentar outras possibilidades de significar o processo formativo, para além de discursos racionais, homogêneos e da neutralização do jogo da diferença. As tentativas de implementação de políticas de currículo para a formação de professores, normativas cujas habilidades, saberes e conteúdos são precisamente descritos, inscrevem a formação na lógica da modernidade, através da fixidez de um conhecimento voltado para um fim específico, para uma antecipação da experiência educativa, predeterminando o perfil docente e programando *aprioristicamente* um dado projeto de sociedade. São discursos que se encontram na ordem do cálculo, tentativas falidas de determinar, controlar uma melhor formação e uma dada representação de sujeito.

O Parecer CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024a) estabelece, *a priori*, uma estrutura discursiva evocando um consenso nacional rem torno de um perfil desejado de professor, significado como promessa de uma produção curricular docente, para responder à desigualdade educacional expressa pelo baixo desempenho dos estudantes da educação básica, um dos efeitos da complexidade. Para isso, a política de formação inicial considera estratégico o conhecimento como núcleo central do currículo, “[sendo] diversos os conhecimentos profissionais necessários ao exercício da docência” (Brasil, 2024a, p. 15), tais como: conhecimento pedagógico; disciplinar; sobre desenvolvimento humano; sobre a psicologia da aprendizagem; sobre a diversidade e a inclusão; sobre a tecnologia educacional; sobre legislação e políticas educacionais; e sobre educação para valores (Brasil, 2024a). Esses são apenas alguns exemplos de conhecimentos profissionais, considerados na política como necessários para o exercício da docência.

Dessa forma, em um mundo que cada vez mais busca fundamentar o conhecimento que *devemos ter* ou *ensinar* aos sujeitos que queremos formar, propomos caminhar em direção a uma política de formação animada pela *différance*, pensando a formação como aquilo que, “[...] lidando com o futuro possível projetado pelo poder, não acontece a não ser no futuro por vir, aquele que só pode se antecipar na forma de perigo absoluto” (Macedo, 2018a, p. 156). Essa perspectiva envolve pensar a partir da impossibilidade de se ter uma definição ou uma determinação *a priori*, nem muito menos uma certeza do presente e, menos ainda, um projeto de futuro.

Assim, somos desafiadas a pensar o conhecimento e a *différance* no campo curricular, afastando-nos de uma ideia consensual. O consenso é marcado pelo conflito que busca alcançar resposta nas

tradições curriculares, na tentativa de controlar um sujeito projetado que falta à produção curricular desejada. A busca pelo consenso na política de formação inicial de professores (Brasil, 2024a) apresenta-se como possibilidade de preenchimento da falta de conhecimento docente. A tradição da centralidade do conhecimento vem orientando as políticas de currículo, como se o conhecimento fosse um objeto, um dado, uma informação, como se fosse possível ser transmitido igualmente a todos (Costa; Lopes, 2022). No entanto,

Tal sujeito genérico tende a ser pensado como aquele que o currículo precisa ser capaz de constituir via um conhecimento adequado à vida. Nessa perspectiva, mundo e vida são pensados como horizontes para os quais o currículo deve formar sujeitos hábeis; mundo e vida são assumidos como *coisas* a serem solucionadas pela definição de um conhecimento (Costa; Lopes, 2022, p. 4)

Segundo Macedo (2012), a política curricular projeta uma identidade vinculada a um certo domínio de conhecimentos selecionados, que privilegiam uma certa universalidade. Trata-se de um discurso que sublinha o caráter instrumental do conhecimento, constituindo sentidos de currículo que tentam bloquear a imprevisibilidade e as manifestações da alteridade.

Entendemos ser fundamental apostar em outros sentidos de formação, para além do conhecimento. Isso não significa desconsiderar a importância do conhecimento nas políticas curriculares, nem tampouco expulsá-lo dessas políticas, mas problematizar a significação do conhecimento curricular como um objeto, como um dado coisificado, como algo a ser ensinado e aprendido, apostando em um currículo atravessado pela *différance*, permeado por negociações e imerso num movimento intersubjetivo de significações.

[...] não há como se criar métodos ou modelos para garantir a relação intersubjetiva que caracteriza a educação e permite ao sujeito surgir. A responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é, fundamentalmente, bloquear a hipertrofia da linguagem das comunidades racionais, bloquear a hipertrofia da ideia de que o conhecimento é o núcleo central do currículo (Macedo, 2012, p. 734).

A perspectiva da *différance* abala a metafísica da presença em torno de uma subjetividade política atravessada pelo desejo do fundamento, da consciência plena, do sujeito da razão e de um conhecimento científico relacionado a aspectos sociais, culturais e cognitivos. Derrida (2001, p. 35) ensina que “[...] o sujeito depende do sistema de diferenças e do movimento da *différance*, que ele não está presente – e sobretudo não está presente a si – antes da *différance*, que ele só se constitui ao se dividir, ao se espaçar, [...], ao diferir”.

O autor assume, na perspectiva da *différance*, uma forma de atravessar a ordem do entendimento (Derrida, 1991, 2014), de forma estratégica e aventureira, transpondo para além de limites fechados, entendendo a diferença numa impossibilidade ontológica perturbada pela tradução, pelo diferimento e pela negociação. A *différance* é operada numa diferença ontológica do ser, impondo um tremor a toda pretensão universal, finalística ou totalizante de qualquer discurso. Haddock-Lobo (2007), em diálogo com Derrida (1991), ressalta que nenhuma palavra, enunciado ou conceito possibilita sintetizar e comandar, a partir de uma presença teleológica de um centro, o movimento textual das diferenças.

*Différance* é também a produção, se ainda se pode dizê-lo, dessas diferenças, dessa diacriticidade que [...] são a condição de toda significação e de toda estrutura”. Ou seja, além de ser a raiz das diferenças, ela é também o que produz os efeitos das diferenças, sem que elas

estejam de modo algum inscritas em algum lugar, ou sujeito, ou seja lá o que possa ser tomado como substrato ou substância (Haddock-Lobo, 2007, p. 7).

À medida que compreendemos que a política é instituída como tentativa de dar conta das demandas projetadas, supostamente num sentido original, para guiar as ações de formação de professores, defendemos que a *différance* atravessa os processos interpretativos. Os significantes consenso e conhecimento (coisificação) não são significados previamente, fora do jogo da linguagem, mas resultam de articulações mobilizadas em torno das demandas de professor para desempenhar uma função discursiva estratégica. No jogo desses significantes, reduzir a formação inicial de professores a apenas o acesso ao conhecimento para o exercício da docência, expulsa dessa cadeia discursiva as demais diferenças: diversidade de visões e abordagens, dispersão das políticas educacionais, diversos grupos de interesses envolvidos, entre outros. Entendemos que essas diferenças podem representar desafios complexos para a qualidade da educação, mas propomos o desafio de constituir currículo na complexidade, considerando a radical contextualidade nos seus processos de significação.

Tal pensamento assenta-se sobre a ideia de que a *différance* é o que faz com que o movimento da significação sobre a complexidade não cesse. Apontamos para a abertura à diferença, ao imprevisível e para os deslizamentos de sentidos por processos de tradução, acenando para a impossibilidade de fixar conceitos, sentidos absolutos. Desconfiando de narrativas enunciadas como verdades, apostamos nas possibilidades de tradução, uma perspectiva que reativa disputas pela significação, que sublinha o diferir próprio da política, tornando possível o jogo político e as possíveis ampliações dos espaços de poder, pois “[...] a não-fixação ou abertura do sistema de diferenças

discursivas é o que torna possível esses efeitos de analogia e interpenetração” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 192).

Buscamos colocar sob suspeita a centralidade conferida ao conhecimento, por entendermos que as políticas de currículo são espaços de produção de significados, pois sujeitos diferentes, em contextos diferentes, ressignificam o conhecimento nas relações de poder (Macedo, 2012). Reduzir a complexidade da docência ao conhecimento é bloquear a multiplicidade de relações de poder e os deslocamentos simbólicos do social. Com base na autora, apostamos na potência da política de currículo pelos deslocamentos que são possibilitados pelo jogo da diferença.

Como dito anteriormente, isso não significa diminuir a importância do conhecimento nos cursos de formação; significa desconstruir a ideia de que um consenso nacional, como resposta universal sobre o que deve ser ensinado na formação de professores, seria um conteúdo legitimado para trazer ordem ao social, expulsando da cadeia discursiva diferentes concepções de mundo, de política, de currículo e de educação, desconsiderando sentidos outros que atravessam os diferentes contextos de produção curricular. A partir disso, defendemos a possibilidade de uma formação inicial entendida como um por vir, num eterno diferir, considerando a escrita/tradução como sintoma da *différance* (Cunha; Costa; Borges, 2018). Isso não pode ser confundido com utopia ou como um horizonte que estaria dado para guiar a formação inicial. Macedo (2018b) ressalta que a educação é

[...] da ordem do irrealizável seja agora seja no futuro, permanecerá sempre por vir – na abertura do desvio entre si e o ato com o qual responde ao chamado urgente. Assim, por vir [...] diz respeito a um campo aberto de possibilidades – infinito e incalculável – que só pode ser

representado como ato ou como sua negação. Expressa a impossibilidade de totalização (Macedo, 2018b, p. 168).

Dessa forma, não há garantia plena de uma estabilização; isso significa que as estabilizações são essencialmente instáveis e caóticas, ou seja, caos e instabilidade, que são fundamentais, fundadores e irredutíveis. São, ao mesmo tempo, aquilo contra o qual lutamos com leis, regras, convenções, políticas e hegemonias provisórias; mas, ao mesmo tempo, constituem uma chance de mudar, de desestabilizar o consenso (Derrida, 2016).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa discussão ressalta que a atual política curricular para a formação inicial de professores da Educação Básica (Brasil, 2024a) se configura numa tentativa de constituição de um consenso nacional que garanta a “qualidade formativa docente”, operando num encadeamento de demandas para a docência, marcadas para alcançar uma possível estabilidade no social, buscando legitimar e universalizar um perfil desejado de professor. Observamos que a demanda por um consenso nacional se constitui no contexto da complexidade da docência, sublinhada nos atuais desafios sociais e educacionais da contemporaneidade. As demandas formativas em disputa, que vêm sendo ressignificadas nos discursos da formação inicial, produzem sentidos hegemônicos numa promessa de conhecimento como um objeto, um dado coisificado, constituindo-se de um caráter racional que supostamente poderia ser distribuído igualmente a todos.

As articulações discursivas representadas apresentam traços e fragmentos de sentidos de conhecimentos científicos, educacionais

e pedagógicos como tentativas de projetar comportamentos padronizados, mediante a condição indispensável à formação docente. Entendemos as políticas de currículo como discurso, como espaços de produção de significados, pois sujeitos diferentes, em contextos diferentes, ressignificam o conhecimento nas relações de poder.

As reflexões aqui propostas potencializam a importância da formação docente, ao pensarmos as políticas de currículo e a formação de professores como uma impossível promessa infinita numa relação com o por vir. Defendemos que as demandas pelo consenso nacional são articulações que tentam controlar o currículo da formação inicial e bloquear os fluxos da diferença que rondam o campo da discursividade da docência. Contudo, na disputa pela significação de um perfil desejado de professor como promessa de uma produção curricular docente, há disputas que são tensionadas pelo movimento da *différance* que atravessa o social.

Por fim, apostamos numa perspectiva de política curricular numa abertura com a *différance*, em que seja considerado o diferir como condição infinita com a alteridade; como também problematizamos a impossibilidade do cumprimento de uma promessa de um consenso harmônico e da erradicação do poder, visto a indecidibilidade habitar os momentos da decisão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação Intersetorial com os Sistemas de Ensino; Fundação Joaquim Nabuco. **Documento Diagnóstico da Educação Nacional / Plano Nacional de Educação** [Livro digital]. Brasília: Editora Anpae, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/diagnostico-educacao-nacional.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p.11. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 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. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso: em 15 de ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 4, de 12 de abril de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 49, 27 maio 2024a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2024/256291-ppc004-24/file>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26-29, 3 jun. 2024b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 28 mar. 2025.

BORGES, Verônica; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas? *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia. **Políticas de currículo**: Pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

COSTA, Hugo Heleno Camilo.; LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTjCr7m/?format=pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues; COSTA, Hugo Heleno Camilo; BORGES, Verônica. Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. *In*: **Pensando a Política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, p. 179-200, 2018.

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. *In*: MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução Victor Maia. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 119-134, 2016.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.

DIAS, Rosanne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24479>. Acesso em: 22 ago. 2024.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo.

**Cadernos de Educação – UFPEL (online)**, v. 65, p. 1-24, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126>. Acesso em: 18 ago. 2024.

DIAS, Rosanne Evangelista; BORGES, Veronica; OLIVEIRA, Marcia Betânia. **Docência nas políticas de currículo no Ibero-América: demandas em disputa**. Curitiba, CRV, 2023. 350p.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Política Nacional de Alfabetização: disputas pelo controle da formação para padronizar a docência. **Revista Exitus**, v. 14, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v14/2237-9460-exitus-14-e024064.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Políticas curriculares para a formação de professores: sobre a verdade, o consenso e o controle do perfil docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 59-77, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6931>. Acesso em: 13 jun. 2025.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Considerações sobre “Posições” de Derrida. **O que nos faz pensar**, v. 16, n. 21, p. 66-77, 2007. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqnp/article/view/219>. Acesso em: 15 abr. 2025.

JAPIASSU, Hilton.; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2000.

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

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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

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-ciie/article/view/311>. Acesso em: 13 fev. 2021.

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

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

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

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im) possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, p. 1 - 21, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4881>. Acesso em: 15 de mai. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 486-507, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vvrGDNc3vWMVq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. **Pensando a política com Derrida**. São Paulo: Cortez, 2018a. p. 153-178.

MACEDO, Elizabeth. Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento: entrevista à Roberto Silva. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 64, p. 157-184, jan./abr. 2018b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Educacao-Filosofia/article/view/41476>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 716-737, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MEDEIROS, Cíntia Aparecida Oliveira; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Política, currículo e formação docente: disputas discursivas em torno das novas bases profissionais do saber fazer. **Revista Teias**, v. 24, n. 74, p. 84-94, 2023a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/issue/view/3013>. Acesso em: 25 jan. 2026.

MEDEIROS, Cíntia Aparecida Oliveira; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Sentidos de professor e de formação docente na BNC-Formação. In: DIAS, R. E.; BORGES, V.; OLIVEIRA, M. B.; **Docência nas políticas de currículo na Ibero-América: demandas em disputa**. Curitiba: CRV, p. 283-300, 2023b.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de sociologia e política**, v. 25, p. 165-175, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/k5cVRT5zZcDBcYpDCTxTMPc/>. Acesso em 19 jun. 2024.

Endereços para correspondência:

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Escola Municipal José Joaquim de Queiroz Júnior, Rua Guarapes, 210, Praça Seca, 21330780, Rio de Janeiro, RJ. [cintiaoliveirademedeiros@gmail.com](mailto:cintiaoliveirademedeiros@gmail.com).

Marize Peixoto da Silva Figueiredo - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Rua General Manoel Rabelo s/nº, 25065050, Duque de Caxias, RJ. [mpeixotofigueiredo@gmail.com](mailto:mpeixotofigueiredo@gmail.com).