

Os fantasmas contra-atacam: docência-espectral nas políticas curriculares no Brasil

Ghosts strike back: spectral teaching in curricular policies in Brazil

Los fantasmas contraatacan: la enseñanza espectral en las políticas curriculares de Brasil

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho¹
Caroline dos Santos Florentino de Barros¹

DOI: 10.20435/serie-estudos.v30i70.2112

Resumo: Inspirado no filme *Os Fantasmas Contra-Atacam*, este trabalho recorre às ideias de Jacques Derrida e Judith Butler sobre espectros para problematizar a docência como presença ausente que habita, é assombrada e também assombra as políticas curriculares contemporâneas em nosso país. Sob registros pós-estruturais, a proposta é tensionar discursos de eficiência, responsabilidade e comprometimento que contribuem para modos de ser professor e buscam fabricar subjetividades orientadas por padrões de desempenho e controle. Políticas como o Projeto Trilhas, do Instituto Natura, e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), cuja formação tem sido encaminhada em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, tentam fixar sentidos para um “professor ideal” que figuram como padrões normativos e prometem redenção por meio da padronização e da adesão a normas de desempenho. Sob o signo da cooperação e do regime de colaboração, essas políticas buscam operar na normatização de práticas, instaurando formas sutis de sujeição, mesmo com a possibilidade de contra-ataque dos que são assombrados. Assim, propõe-se compreender a docência como um campo figura espectral, marcado pela performatividade assombrada pelas normas, mas que, ao mesmo tempo, é performada por rastros, retornos e reinscrições de sentidos sobre o ser e fazer docentes.

Palavras-chave: espectros; políticas curriculares; formação docente.

Abstract: Inspired by the film *The Ghosts Strike Back*, this work draws on Jacques Derrida and Judith Butler’s ideas about specters to problematize teaching as an absent presence that inhabits, is haunted by, and also haunts contemporary curricular policies in our country. Using poststructural approaches, the proposal is to challenge discourses of efficiency, responsibility, and commitment that contribute to ways of being a teacher and seek to fabricate subjectivities guided by standards of performance and control. Policies such as the Instituto Natura’s Trilhas Project and the National Literate Child Commitment (CNCA), whose development has been implemented in partnership with the Getúlio Vargas Foundation, attempt to establish meanings for an “ideal teacher” that

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

appear as normative standards and promise redemption through standardization and adherence to performance norms. Under the banner of cooperation and collaboration, these policies seek to normalize practices, establishing subtle forms of subjection, even with the possibility of counterattack from those haunted. Thus, we propose to understand teaching as a spectral figure field, marked by performativity haunted by norms, but which, at the same time, is performed by traces, returns and reinscriptions of meanings about being and doing as teachers.

Keywords: spectrums; curricular policies; teacher training.

Resumen: Inspirada en la película *Los Fantasma Contraatacan*, esta obra se inspira en las ideas de Jacques Derrida y Judith Butler sobre los espectros para problematizar la docencia como una presencia ausente que habita, es acechada y también acecha las políticas curriculares contemporáneas en nuestro país. Mediante enfoques postestructurales, la propuesta es cuestionar los discursos de eficiencia, responsabilidad y compromiso que contribuyen a las formas de ser docente y buscan fabricar subjetividades guiadas por estándares de desempeño y control. Políticas como el Proyecto Trilhas del Instituto Natura y el Compromiso Nacional del Niño Alfabetizado (CNCA), cuyo desarrollo se ha implementado en colaboración con la Fundación Getúlio Vargas, buscan establecer significados para un “docente ideal” que se presentan como estándares normativos y prometen redención mediante la estandarización y la adhesión a las normas de desempeño. Bajo el lema de la cooperación y la colaboración, estas políticas buscan normalizar las prácticas, estableciendo formas sutiles de sujeción, incluso con la posibilidad de contraataque por parte de quienes son acechados. Así, proponemos entender la enseñanza como un campo de figuras espectrales, marcado por una performatividad acosada por normas, pero que, al mismo tiempo, es performada por rastros, retornos y reinscripciones de sentidos acerca del ser y el hacer docente.

Palabras clave: espectros; políticas curriculares; formación docente.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é sobre fantasmas... o fantasmagórico que se hibridiza por entre trajetórias docentes nas disjunturas espaço-tempo que mobilizam passado, presente e futuro de maneira ininterrupta, como no filme *Os Fantasma Contra-Atacam*. Nas nossas pesquisas, temos nos inspirado na arte para problematizar sentidos de currículo e formação de professores que vêm sendo discursivamente mobilizados nas políticas curriculares. Por isso, iniciamos com a analogia aos fantasmas do filme estrelado por Bill Murray, que é baseado na história literária *Um Conto de Natal* (Dickens, 2019). Na história de Dickens, o personagem principal – Ebenezer Scrooge – é um homem rico, ganancioso e avarento que não se importa com o Natal. Ao experienciar seus fantasmas, arrepende-se e acorda na noite de Natal disposto a modificar sua vida.

No filme *Os Fantasma Contra-Atacam*, o personagem de Bill Murray é um produtor de cinema, também ambicioso, que está produzindo um filme baseado

na própria história de Charles Dickens, *Um Conto de Natal*. Segundo críticas ao filme, o enredo visava homenagear a obra de Dickens, através de uma produção cinematográfica criada a partir da ficção literária. Tal qual na obra, fantasmas se hibridizam, trazendo lembranças da infância, de noites de Natal com familiares e amigos, e a separação da sua noiva que o deixou por causa do seu amor ao dinheiro. O segundo fantasma lhe proporciona uma visão da noite de Natal do presente: pobre e feliz na casa dos seus empregados, mas com a notícia da morte iminente do filho doente do seu empregado. O último fantasma é o do futuro, que o leva para visitar a casa do empregado depois do enterro do menino. Por fim, o produtor observa a sua própria morte, sozinho e detestado.

Os fantasmas do filme nos inspiram na reflexão sobre processos identitários docentes que transitam no fluxo das políticas curriculares, por entre espaços-tempos disjuntivos, em meio a discursos que tentam fixar sentidos para o ser/fazer professor. Em diálogo com Appadurai (2004), a noção de disjuntura nos permite entender que os sentidos sobre docência se entrecruzam em fluxos temporais, construindo e desconstruindo mundos imaginados sobre o papel do professor de acordo com a localização histórica, linguística e política de diferentes atores: Estados-nação, escolas, bairros, famílias e também empresas multinacionais (Appadurai, 2004).

Essa profusão de novos atores nas políticas educacionais tem sido foco de nossas pesquisas, e tal qual Macedo e Ranniery (2018, p. 740) observam, estamos vivenciando novas configurações entre “público, privado, filantrópico, não governamental”, com uma linguagem política que pressupõe uma ambição intervencionista no papel docente, com a intenção de estabelecer um ser e agir docente lineares e homogêneos, com ênfase nas responsabilidades individuais. Interessa-nos, portanto, alertar para a força discursiva sobre os sentidos para o papel docente que vem se destacando com a colaboração dos novos arranjos políticos dos quais participam novos atores, destacados por Ball (2014), mobilizados no fluxo global-local.

Porém, sob a perspectiva do disjuntivo, defendemos a impossibilidade de um apriorismo em relação aos sentidos da docência e das próprias políticas curriculares, uma vez que esses sentidos são mobilizados continuamente num campo de forças em disputa. Nesse sentido, a problematização que orienta este texto se respalda na noção de fantasmagórico de Derrida para pensarmos na docência na ordem dos acontecimentos político-curriculares, como performances discursivas,

atravessadas por disputas de sentidos que se demarcam por um futuro aberto como axioma da desconstrução, associado a um futuro imprevisível. O fantasmagórico – o espectral – diz respeito ao duplo como o resto ou rastro que incentiva uma tendência para a confusão. Um fantasma lembra outro, e o retorno do fantasma é um retorno diferente e nunca será o mesmo.

O próprio mundo imaginado que mobiliza o sentido de docência é também uma experiência fantasmagórica que, para Derrida (Derrida; Stiegler, 2002), “[...] já é a experiência da vida, ou melhor, da sobrevida: a experiência da vida em sua indecidibilidade com a morte, ou seja, a vida como sobrevivência” (Freire, 2014, p. 151). Sobrevivência num jogo que se movimenta nas significações de eficácia e encanto que intui a representação de um ideal de educação, conclamando todos para aderirem – e se afeiçoarem – à “missão” por um Brasil comprometido com a qualidade da educação.

Nosso olhar nesse jogo está voltado para o que Ball (2014) nomeia como redes de políticas. Em trabalhos mais recentes, o autor destaca a expansão dos territórios de influência política e, ao mesmo tempo, a diversificação e dissociação dos espaços de política que implicam na opacidade e proliferação de novos locais e novos atores que estão colaborando para discursos sobre a importância de reformas educacionais. O sociólogo tem procedido ao estudo desses novos arranjos através do método de etnografia de redes, atentando para novas formas de articulação política entre diversos atores que implicam em mudanças do próprio papel do Estado (Ball, 2014).

Para Ball (Avelar; Ball, 2017), isto significa mudanças nas relações público-privadas, que estão cada vez mais turvas, diversas e flexíveis, com múltiplas afiliações e coafiliações entre pessoas e instituições – e entre instituições e instituições –, por entre caminhos e conexões que mobilizam as políticas educacionais. Ball (2014) propõe a análise dessas novas articulações através do dispositivo conceitual de redes de políticas, a fim de chamar atenção para novos parceiros do Estado que, sob o seu prisma de análise, têm atuado como regulador e criador de mercado, sob novas formas de governança da educação.

Essa nova governança se caracteriza por um novo tipo de sociabilidade em que novas vozes – novos filantropos, fundações filantrópicas, corporações internacionais, organizações não governamentais, agências multilaterais – estão participando das políticas educacionais. As novas formas de governança focalizadas

por Ball (2014) contribuem para reflexões sobre um mercado de autoridades que se demarca pelas intrincadas relações entre os novos sujeitos políticos. O setor público está mais congestionado e formas de relacionamento estão sendo estabelecidas dentro da política, numa arquitetura global com novos agenciamentos que tentam capturar e modelar os conhecimentos de política, inclusive, alterando objetivos estatais, bem como a capacidade do Estado de projetar o seu poder na sociedade mais abrangente (Ball, 2014).

Nesse processo, o que se percebe é uma mudança na forma de governo, em que as redes passam a compor as relações políticas e o Estado muda de prestador para contratante do “desenvolvimento” e de políticas de ajuda (Ball, 2014). Nesse movimento das novas governanças, Ball (2014) destaca as Redes Transnacionais de Influência (TANs) que diferem de outros tipos de redes, uma vez que estão voltadas para princípios, ideias e valores, intercambiando discursos para mudar a percepção do público sobre problemas sociais. As redes de políticas, portanto, constituem comunidades políticas que trabalham sob novas formas de contato “[...] em torno de um conjunto mutuamente reconhecível de conhecimentos, verdades e visões de mundo que é constantemente rearticulado”, de maneira multifacetada (Ball, 2014, p. 29).

Essas são questões também observadas no cenário latino-americano por pesquisadores do campo político-educacional. Friedrich (2014) assinala a força discursiva da participação do empresariado nessa composição de redes de políticas, ressaltando os sentidos para o trabalho docente que circulam nessas redes e tentam se afirmar na América Latina. O autor discute o movimento de um programa chamado *Teach for All* que tem enraizamentos na Argentina, através do programa *Enseñá por Argentina*. A *Teach for All* é “[...] uma rede global de empresas sociais independentes que objetivam expandir as oportunidades educacionais em suas respectivas nações com a adesão de seus mais promissores futuros líderes” (Friedrich, 2014, p. 214).

Fundada em 2007 pela Clinton Global Initiative, a *Teach for All* apoia empreendedores sociais locais na adoção do modelo proposto inicialmente pelo *Teach for America*, nos Estados Unidos, e *Teach First*, no Reino Unido, para que todas as crianças obtenham uma excelente educação. Para tanto, procura difundir as melhores práticas e a integração dos professores e ex-alunos das organizações para que eles possam aprender uns com os outros (Friedrich, 2014).

Segundo Friedrich (2014), há um apelo para o engajamento dos candidatos, tentando fazê-los aderir a esses programas, através do uso de uma linguagem voltada para justiça, responsabilidade social, equidade e cooperação. São discursos que partilham sentidos de um trabalho empreendedor, de liderança escolar, em que os professores devem se imbuir de uma missão para promover a reforma educacional; agentes de transformação social que devem vencer desafios para o bem dos seus alunos, alcançando melhores resultados educacionais. Observa, ainda, que esse empreendedorismo é quase que um compromisso cívico a ser internalizado pelo professor, inclusive abdicando de seus direitos em prol dos alunos, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa toada discursiva sobre compromisso e responsabilização docente, novas formas de subjetivação e regulação estão sendo mobilizadas, nas quais docentes, gestores e estudantes passam a ser orientados por padrões de eficiência e métricas de desempenho, ao mesmo tempo em que permanecem submetidos a normas de mercado e de gestão corporativa. Nossa proposta é perceber os discursos sobre compromisso e responsabilização docente como fantasmas, espectros presentes ausentes (Derrida, 1994) que assombram as políticas de formação docente, lembrando permanentemente as normas, valores e interesses que estruturam essas práticas e que nunca desaparecem por completo, mesmo quando invisíveis.

2 PRESENÇA QUE INSISTE EM RETORNAR: A FORMAÇÃO DOCENTE NAS REDES DE POLÍTICAS

Em diálogo com Butler (1993), é possível perceber que as tentativas de se estabelecer os modos de ser professor não são apenas descrições de um modelo a ser seguido. São efeitos reiterativos de normas que operam como dispositivos de regulação e exclusão, convocando os professores a encarnar modelos previamente estabelecidos, exigindo a adesão a padrões mensuráveis de desempenho e eficiência (Ball, 2001). Nesse contexto, o sentido de currículo se torna elemento central na sustentação dessas normatividades e demarcações dos desvios, sob uma racionalidade que privilegia a mensuração de resultados e o controle técnico da prática docente.

Há uma busca por se alinhar a uma lógica gerencialista que visa otimizar a atuação do professor por meio de prescrições curriculares padronizadas. Tal

racionalidade tenta apagar as dimensões políticas da docência, deslocando o foco do ato educativo para o cumprimento de metas e indicadores. Nessa configuração, as forças discursivas tentam fixar sentidos de currículo como uma ferramenta de regulação dos modos de ensinar e aprender. Contudo, a performatividade, conforme mobilizada por Butler (1990, 1993), oferece uma chave analítica para problematizar a contínua reiteração discursiva de normas curriculares formativas, produzindo efeitos de sujeição.

Esse é um dos vieses desse movimento dos espectros da política que não se trata de sujeitos anteriores à norma, mas de sujeitos produzidos por ela. No pensamento de Derrida (1994), o espectro não pode ser reduzido a uma simples oposição entre presença e ausência. Ele desestabiliza esse binarismo, instaurando uma lógica espectral que atravessa o visível e o invisível, o ser e o não ser, o passado e o presente. O espectro é aquilo que se anuncia sem jamais se apresentar de forma plena, clara ou estabilizada. Ele é, ao mesmo tempo, vestígio e insistência, uma ausência que retorna, um traço que persiste, uma promessa que nunca se realiza inteiramente, mas que continua operando efeitos no presente.

Nesse horizonte, os docentes, idealizados pelas políticas curriculares, assumem contornos espectrais. Não são sujeitos concretos, localizados na materialidade da escola, mas imagens fantasmáticas que atravessam os discursos formativos e as práticas docentes, operando como promessas normativas que insistem em retornar. Emergem como um ideal regulatório que nunca se completa e habitam avaliações, documentos e formações. Assim, o desejo por um “professor ideal” desloca a figura do professor como um espectro performativo através do qual os sujeitos docentes são convocados a encenar, mas nunca será encenado de forma plena. Esse professor idealizado paira – política após política – sobre as escolas, demarcando não apenas as formas consideradas corretas de ensinar, mas também o tipo de estudante que se deseja produzir por meio das normas.

Nesse movimento da espectralidade, que é, ao mesmo tempo, presença e ausência, rastros políticos que buscam fixar sentidos para a docência são também mobilizados no fluxo das redes de políticas, atravessando as parcerias público-privadas que flutuam nos atravessamentos de diferentes projetos. As políticas curriculares retornam continuamente, muitas vezes disfarçadas de novas promessas ou expectativas, operando como dispositivos que regulam modos de ser, de ensinar e de aprender. Performam assombrações que sustentam idealizações,

produzem reconhecimentos e, ao mesmo tempo, silenciam aquilo que escapa, aquilo que difere e resiste às tentativas de fixação dos sentidos.

Nesse movimento, destacamos o Projeto Trilhas (Instituto Natura, 2018), proposto em 2009, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um projeto educacional de um Instituto brasileiro – o Instituto Natura –, “uma associação sem fins lucrativos ou econômicos, com prazo de duração indeterminado”, vinculada diretamente à empresa Natura Cosméticos S.A., que comercializa produtos de beleza (Instituto Natura, 2018). A estrutura de governança do Instituto Natura faz parte de uma ampla rede de parcerias público-privadas, que inclui organizações como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Getúlio Vargas, Instituto Ayrton Senna e Cippec (Argentina). Sob o discurso da “colaboração e da construção coletiva de soluções”, essas parcerias difundem práticas baseadas em evidências e modelos internacionais de gestão educacional (Índice de Oportunidades da Educação Brasileira, 2019).

Financiado pela venda dos produtos de umas das linhas de cosméticos Crer para Ver, o Trilhas foi apresentado pelo Governo Federal como uma tecnologia educacional “alinhada” às políticas públicas nacionais, entre elas o “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)”, criado em 2012, sob a proposta de um compromisso formal entre governos federal, Distrito Federal, estados e municípios para “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (Laboratório de Educação, 2014; Ministério da Educação, 2012).

Ademais, o Trilhas também foi propagandeado como uma política alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo parte de uma rede de relações com um único objetivo: transformação social (Instituto Natura, 2016). Ou seja, toda a sociedade civil, sobretudo professores, deveria estar comprometida com eficiência, equidade e melhoria da aprendizagem, afeiçoando-se à missão Trilhas em prol da alfabetização, entre outros projetos do instituto (Instituto Natura, 2018).

Nesse movimento das redes de políticas, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), um dos parceiros do Instituto Natura, também tem se destacado nas propostas de formação de professores. Atualmente a FGV, em parceria com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, é a responsável pela formação continuada dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no âmbito do Compromisso Nacional Criança

Alfabetizada (CNCA) (Redação, 2025), que tem sido mote das nossas pesquisas. O CNCA é a mais recente política curricular voltada para a alfabetização, lançada pelo Decreto nº 11.556/2023 e instituída pelo Ministério da Educação em 2023.

A FGV é uma das mais antigas e influentes instituições privadas de ensino e pesquisa do país, criada em 1944, e vem se consolidando como referência na produção de conhecimento em administração pública, economia, políticas educacionais e gestão. Sua atuação no campo educacional, inicialmente voltada à formação de gestores e quadros técnicos, ampliou-se para a produção de materiais pedagógicos, elaboração de indicadores e assessoria na formulação de políticas públicas em diferentes níveis da federação (Fundação Getúlio Vargas, 2025a).

Conforme destacado no estudo realizado por Araujo e Lopes (2021, p. 11), “[...] a FGV está expandindo suas relações e aumentando a sua rede de influência por meio da propagação de think tanks”, e isso se dá pela articulação com setores públicos, privados e filantrópicos, envolvendo “[...] nomes importantes para filantropia no Brasil, tais como Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Reúna e Porvir” (Araujo; Lopes, 2021, p. 11). Essa rede ampliada permite que a FGV influencie diretamente os debates e as ações relativas aos setores educacionais do Brasil.

Araujo e Lopes (2021, p. 7) ressaltam que as parcerias público-privadas na educação ganham força especialmente na perspectiva da governança das políticas curriculares, onde há uma tendência à centralização e à oferta de “[...] planos de aula e guias disponibilizados”, em substituição à autonomia tradicional das escolas na elaboração de seus currículos. A pesquisa das autoras enfatiza que “[...] as instituições privadas e filantrópicas ganham terreno e firmam seu papel investindo na produção da política curricular para as escolas e mesmo no lugar das escolas” (Araujo; Lopes, 2021, p. 9). Dessa forma, tais parcerias ampliam sua presença não apenas na formulação política, mas também na operacionalização prática das políticas educacionais.

A FGV e suas parcerias estão nesse rol, cujo foco é a implementação e formação de professores. Como citado, “[...] esses eventos, mais as mobilizações nas páginas e nas redes das instituições, fazem com que a FGV possa ser identificada como uma instituição atuante” e que “[...] os professores precisam de formação, uma vez que as licenciaturas não conseguem entregar um profissional apto a lidar com as demandas do nosso tempo” (Araujo; Lopes, 2021, p. 11). Esse movimento

revela um modelo de gestão na educação pública que envolve atores múltiplos em rede, destacando uma governança que tenta privatizar processos formativos essenciais.

Nesse sentido, compreendemos o Compromisso como um artefato discursivo que faz parte das tentativas de organização de práticas e prescrição de condutas para a garantia da alfabetização das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, produzindo e performando sentidos sobre currículo, formação docente e alfabetização. Em sua formulação, o CNCA busca articular esforços entre a União, estados e municípios por meio de repasses financeiros, pactuação de metas e indução de programas de formação docente e avaliação.

O Compromisso também é mobilizado em meio a forças discursivas que tentam criar expectativas por um “novo tempo”, como se fosse possível um tempo original de superação da extinta Política Nacional de Alfabetização (PNA)². No nosso entendimento, o espaço-tempo das políticas é de constante borramento, opaco e disjuntivo. É um movimento que se desloca em função de rastros de políticas outras, sem demarcações entre passado, presente e futuro. E esses rastros também ensejam uma luta por padrões de eficiência que orientem a prática docente e definam parâmetros de qualidade.

O CNCA se estrutura em quatro eixos articulados. O primeiro, “Gestão e governança”, estabelece mecanismos de cooperação federativa e define instâncias responsáveis pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das metas e estratégias do programa. O segundo eixo, “Formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar”, abrange tanto o investimento na formação inicial e continuada de professores, coordenadores e gestores quanto a indução de práticas pedagógicas e de gestão alinhadas às diretrizes do Compromisso.

O eixo “Infraestrutura física e pedagógica” contempla a provisão de recursos materiais — como livros, jogos, avaliações e materiais didáticos — e melhorias nas condições físicas das escolas. Por fim, o eixo “Avaliação” trata do monitoramento

² A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, teve como objetivo aprimorar a qualidade da alfabetização no país. Foi coordenada pelo MEC, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), e se orientou por diretrizes baseadas em evidências científicas. Fundamentou-se na chamada “Ciência Cognitiva da Leitura”, priorizando abordagens fônicas e métodos considerados baseados em evidências (Brasil, 2019).

da aprendizagem dos estudantes, com ênfase em avaliações diagnósticas e em larga escala, orientadas por evidências e voltadas à regulação do ensino e das intervenções pedagógicas.

A parceria com a FGV se articula ao eixo “Formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar” para todos os municípios do Rio de Janeiro. Desse modo, o CNCA colabora para um movimento discursivo que reitera uma promessa: a de qualificação da docência, por meio da formação continuada de professores, incluindo também os gestores e pedagogos, com vistas à garantia de uma atuação homogênea.

A formação realizada pela FGV, por meio da Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (DGPE), é apresentada como uma ação voltada ao fortalecimento das práticas pedagógicas de alfabetização e ao desenvolvimento profissional docente, mas também parece deslocar uma complexa rede de regulação que atravessa a formação, a gestão e a avaliação, sob a lógica da eficiência e dos resultados.

Essa formação é organizada em diferentes níveis de atuação, compondo uma rede hierarquizada que se estende dos formadores regionais aos professores alfabetizadores. A primeira etapa é conduzida diretamente pela FGV, responsável pela formação dos formadores regionais, técnicos das diretorias e educadores selecionados para atuar como multiplicadores nos municípios. Esses encontros, realizados em polos regionais, têm como foco o alinhamento conceitual e metodológico às matrizes do CNCA e às estratégias de monitoramento da aprendizagem (Redação, 2025).

A formação docente nos municípios é conduzida pelos formadores locais, que replicam as orientações da FGV por meio de materiais e metodologias padronizadas, cadernos de estudo, plataformas digitais e planilhas de acompanhamento, compondo um circuito de formação que reforça a lógica da homogeneização e da mensuração constante das práticas. Num segundo movimento, a formação é direcionada aos grupos de profissionais da educação.

Conforme informações da FGV (2025b), a Trilha Educacional para os Profissionais da Rede de Ensino foi dividida em cursos: Trilha Coordenadores Pedagógicos, Trilha professores de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, Trilha Professores do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, Trilha Diretores Escolares e Trilha Equipes Técnico Pedagógicas. Temos percebido tentativas de centralidade

de um discurso de “gestão pedagógica por resultados”, que busca ressignificar a noção de liderança escolar sob parâmetros de desempenho e produtividade.

A modalidade formativa adota um formato híbrido, articulando 64 horas de ensino a distância, com aulas síncronas mediadas pela equipe da FGV, utilizando a plataforma Moodle, e 32 horas presenciais ministradas pelas Secretarias Municipais de Educação, a partir das equipes previamente capacitadas para essa função. Os encontros presenciais se destinam aos professores que já integram os percursos formativos, buscando assegurar a integração entre teoria e prática, ainda que dentro de um enquadramento pedagógico rigidamente estruturado.

Ainda que apresentada como espaço de colaboração e aprimoramento profissional, essa formação mobiliza também dispositivos de vigilância e controle que se estendem ao cotidiano escolar. A padronização dos conteúdos e das práticas pedagógicas, a observação sistemática de aulas e o uso intensivo de dados e instrumentos avaliativos constituem tentativas de governar o trabalho docente. Nesse processo, delineia-se a figura do “professor ideal”, comprometido com metas e padrões de eficiência, que ainda pode comprovar toda sua expertise dentro da norma por meio de premiações como o “Prêmio Magda Soares: transformando vidas pela leitura” (Rio de Janeiro, 2024) e Prêmio Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização (Brasil, 2024).

Essa formação retoma também o signo da colaboração, que sugere horizontalidade e partilha, bem como controle e alinhamento. A União, por meio da Secretaria de Educação Básica, assume a liderança política e técnica dos programas de formação, convocando estados e municípios à adesão voluntária, firma parcerias ditas exitosas e de relevância, como a firmada com a FGV, mas dentro de uma moldura previamente desenhada pelo próprio material de orientações (Brasil, 2023).

Nota-se que o CNCA, ao enfatizar o regime de colaboração entre os entes federativos (União, estados e municípios), produz uma narrativa de corresponsabilidade que, sob o signo da cooperação, opera como estratégia de regulação. Essa narrativa busca mobilizar os sujeitos docentes em torno de uma mesma rede de mobilização que não se restringe aos professores regentes, mas alcança também as equipes gestoras e técnicas, implicando toda a estrutura escolar em um movimento de alinhamento discursivo e normativo.

Importa assinalar a necessidade de que esses esforços de formação e desenvolvimento profissional considerem não só os professores e professoras e

os profissionais da coordenação pedagógica. É preciso, também, considerar as necessidades dos profissionais que atuam na direção de escola e dos quadros técnicos que atuam nos órgãos regionais e centrais da Secretaria de Educação em projetos, programas ou atividades de suporte e apoio à alfabetização (Brasil, 2023, p. 9).

A ampliação do público-alvo da formação, apresentada como gesto de valorização e fortalecimento da rede educacional, intui um movimento de alargamento do controle e da regulação sobre o trabalho docente. Sob a aparência de cooperação e corresponsabilidade, o discurso do CNCA tenta produzir uma racionalidade técnico-administrativa que busca alinhar diferentes sujeitos a um mesmo conjunto de objetivos, procedimentos e métricas de desempenho.

Ao mesmo tempo em que convoca à participação e ao engajamento coletivo, produz uma docência administrada, sustentada por protocolos e orientações que definem o que deve ser aprendido, ensinado e avaliado. Dessa forma, a formação continuada opera tanto pela via da prescrição quanto pela constituição de modos de ser e de agir desejáveis no campo da alfabetização e dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse gesto, a política pública desloca o lócus da liberdade local para um espaço de adesão orientada, em que a “voluntariedade” é atravessada por mecanismos de indução e vigilância.

A ideia de regime de colaboração, portanto, não se limita a um arranjo administrativo; ela funciona como uma tecnologia de governo (Foucault, 1977), ao produzir sujeitos e práticas em consonância com determinados regimes de verdade sobre o que é ser professor alfabetizador, sobre o que deve ser ensinado e sobre como se deve aprender a ensinar. É nesse cenário que a oferta de formação docente emerge como dispositivo estratégico, de instituição curricular, como espectro que sempre retorna (Derrida, 1994), política após política.

O texto do CNCA contribui para tensionar a entrada de novos atores no campo da formação docente, reconfigurando mais uma vez as fronteiras entre o público e o privado. Sob a retórica da eficiência e da expertise técnica, baseado em orientações, prêmios e selos (Rio de Janeiro, 2024; Brasil, 2024), o Estado passa a mediar sua ação por meio de arranjos colaborativos com o setor privado. Com isso, assume funções tradicionalmente públicas, produzindo um hibridismo institucional que dilui responsabilidades e redimensiona o papel da escola pública.

Essa ampliação se dá também pela captura do discurso pedagógico por lógicas empresariais e performativas. A formação docente, nesse arranjo, tende a se apro-

ximar de um modelo gerencial de desenvolvimento de competências e habilidades, orientado por métricas de produtividade e resultados mensuráveis, em detrimento de processos formativos abertos, reflexivos e singulares. Dessa forma, os espectros que retornam, que insistem, não são simplesmente o que está ausente ou presente. Eles desestabilizam a dicotomia entre ser e não-ser, entre visível e invisível, entre passado e presente. É uma presença ausente, uma ausência que insiste em retornar, “[...] um ser que está aí sem estar plenamente aí: é algo que aparece, mas nunca de forma totalmente inteligível, controlável ou apropriado” (Derrida, 1994, p. 176).

Nesse sentido, no pensamento de Derrida (1994), o espectro não pode ser reduzido a uma simples oposição entre presença e ausência. Ele desestabiliza esse binarismo, instaurando uma lógica espectral que atravessa o visível e o invisível, o ser e o não ser, o passado e o presente. O espectro é aquilo que se anuncia sem jamais se apresentar de forma plena, clara ou estabilizada. Ele é, ao mesmo tempo, vestígio e insistência, uma ausência que retorna, um traço que persiste, uma promessa que nunca se realiza inteiramente, mas que continua operando efeitos no presente. Nesse horizonte, é possível pensar que a formação e práticas docentes, centradas em um lócus do “como fazer”, prescritivo, orientado e controlado, como se observa no Projeto Trilhas e no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, é da ordem do espectro.

Elas não se materializam em sujeitos concretos, situados no cotidiano da escola, mas em imagens fantasmáticas que atravessam discursos formativos e práticas docentes, operando como promessas normativas que insistem em retornar. São espectros que evocam um ideal de docência continuamente adiado, mas sempre reatualizado, habitando o espaço das políticas como presença-ausência que estrutura e assombra o campo da formação de professores.

2 OS FANTASMAS CONTRA-ATACAM: DOCÊNCIA PERFORMATIVA COMO TRADUÇÃO

Propomos uma reflexão sobre o sentido de “professor ideal” como um processo que se constitui pela repetição das normas, de discursos e práticas em meio a desejos por padrões de resultados. A emergência do “professor ideal” ronda o fazer docente, orientando condutas e desejos, mesmo quando não é nomeado, apresentando-se como ausência que governa, como imagem que paira sobre as práticas, trazendo reconhecimento e regulação a partir dessa presença ausente.

Mas é justamente nessa condição espectral das tentativas de regulação que se abrem também as possibilidades de resistência. Isto porque o espectro, ao mesmo tempo em que repete, desloca; ao mesmo tempo em que exige reconhecimento, convoca o estranhamento.

Ao habitar o currículo e a docência, o espectro do “professor ideal” deixa ver suas rachaduras, suas falhas, suas impossibilidades de totalizar o “professor ideal” que, nesse processo impossível – e, ao mesmo tempo, possível – de se encarnar plenamente, abre-se aos processos de tradução, como um fantasma que trai. A traição é inevitável porque é inerente ao tradutório que irrompe sentidos outros em função das próprias relações interpessoais (Siscar, 2013).

Almeida (2020) propõe um olhar para o professor como decisor curricular, aquele que interpreta, reinscreve e reinventa os sentidos do currículo a partir das relações que estabelece com os saberes, os contextos e os sujeitos com os quais atua. Em diálogo com Derrida (*apud* Siscar, 2013), essa concepção nos inspira na aproximação do sentido de docência como inerente aos movimentos de tradução, sempre perturbada pela constante imprevisibilidade, inviabilizando que o sentido de ser docente seja estabelecido na sua totalidade.

Nessa perspectiva, o professor faz parte de um processo de execução de práticas e, ao atuar nessas práticas, contribui para que surjam outros corpos e subjetividades na sua relação com o outro. E é na ordem da imprevisibilidade que incide a produtividade da tradução, “seu potencial poético, social e cultural” (Klein, 2018, p. 400), inviabilizando que as tentativas de fixação para o que vem a ser docência se estabeleçam na sua totalidade.

Assim, na medida em que a norma é vivenciada, abre-se para outras possibilidades de sentidos, em meio a processos de negociação, rompendo constantemente a lógica de boas práticas e viabilizando formas de experimentação outras. A docência, entendida como tradução, amplia-se como prática política e inventiva, que resiste às prescrições totalizadoras e abre espaço para o imprevisível, para o que difere e se reinventa no encontro com o outro.

O jogo com o título do filme *Os Fantasmas Contra-Atacam* possibilita a reflexão sobre a tradução também como resistência. Algo que não é consciente, mas que provoca a circulação de sentidos e os reinscreve, desestabilizando-os entre documentos, práticas e sujeitos, no entendimento de que cada gesto político-pedagógico já carrega rastros de outros e se reconfigura de modo suple-

mentar e nunca pleno. O “contra-atacar” se insere como parte do movimento de tradução curricular, em que a docência se desloca como “figura-fantasma” da política, assombrando e tentando se impor como presença normativa que, ao se fazer com o outro, conclama sempre por vir, sempre por fazer, em que “[...] o sujeito é produzido em nome de uma promessa, mas esta promessa está sempre por vir” (Butler, 1997, p. 40).

Com Butler (1997), é possível compreender que os atos reiterativos que buscam moldar a docência são espectros que sempre retornam e contribuem para sua constituição. As políticas curriculares, ao indicarem formações com “modos de fazer”, contribuem para processos de exclusão e silenciamento. Aquilo que não se enquadra nos critérios, frequentemente fundamentados em padrões de eficiência e na aderência ao currículo oficial tende a ser discursivamente considerado irrelevante ou ineficaz. Como observa Lopes (2004), toda política curricular é também uma política de identidade: ela define quem pode ser professor e o que pode ser reconhecido como ensino.

A docência performativa se realiza pela repetição de formas docentes que vêm tentando se legitimar através das políticas curriculares. Mas é nesse ponto que a noção de performatividade, proposta por Butler (1997), torna-se central: o reconhecimento opera não como simples celebração de algo já existente, mas como ato constitutivo que cria e fixa o que é considerado válido e exemplar. Como afirma a autora, “[...] a nomeação não é apenas uma designação descritiva; ela constitui aquilo que nomeia” (Butler, 1997, p. 2). E na condição performativa, abre-se “para o que não pode ser delimitado nem previsto linguisticamente, porque não é outra coisa senão a exposição a uma alteridade obsediante que nos habita, um “[...] contato com o que está fora de mim, o veículo para um relacionalidade ex-tática e a cena em que uma linguagem encontra outra e algo novo acontece” (Butler, 2017 *apud* Ranniery, 2018, p. 21).

Questionamos, portanto, os determinismos, os essencialismos e os objetivismos, sabendo da impossibilidade de superá-los, mas compreendendo que a docência desliza no envolvimento entre instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação. Desse modo, ainda que os novos arranjos políticos tentem restringir o espaço dos fantasmas, o poder dos fantasmas e o seu retorno são inevitáveis, sobrelevando a docência como experiência espectral que emana experiência de vida em sua indecidibilidade.

E em cada formação que se tenta reproduzir, em cada prática que se tenta premiar, em cada vídeo divulgado, docências outras são celebradas e os fantasmas contra-atacam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde. Professores decisores curriculares: possibilidades da formação inicial. In: EPEN - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ANPED, 25., 2020, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2020.

APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Teorema, 2004.

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.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, [S. l.], v. 64, 2017.

BALL, Stephen. *Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society? In: GLEESON, Denis; HUSBANDS, Chris (Ed.). *The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture*. London: RoutledgeFalmer, 2001. p. 210-226.

BRASIL. Decreto n. 12.191, de 20 de setembro de 2024. Institui o Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 22 set. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12191-20-setembro-2024-796274-publicacaooriginal-173070-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC; SEALF, 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Inep. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 3 fev. 2020.

BUTLER, Judith. *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press, 1997.

BUTLER, Judith. *Bodies that Matter: on the discursive limits of "sex."* New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

DERRIDA, Jacques; STIEGLER, Bernard. *Echographies of television: filmed interviews*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity; Blackwell, 2002.

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova internacional*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

DICKENS, Charles. *Um conto de Natal*. São Paulo: Editora Principis, 2019

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Maria Continentino. *Pensar ver: Derrida e a desconstrução do 'modelo ótico' a partir das artes do visível*. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, 2014.

FRIEDRICH, Daniel. Micro-empréstimo global na reforma educacional: enseñá por Argentina e a neoliberalização dos movimentos de base. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 214-240, 2014. DOI: 10.12957/teias.2014.24490

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Sobre a FGV. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2025a. Disponível em: <https://portal.fgv.br/sobre-fgv>. Acesso em: 17 out. 2025.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *Plataforma CNCA-RJ: centro de formação do Currículo Nacional Comum da Alfabetização*, 2025b. Disponível em: <https://cnca-rj.moodle.municipios.fgv.br/>. Acesso em: 20 out. 2025.

ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Institucional: Sobre a CE CEDAC. *IOEB*, [S. l.], 2019. Disponível em: <http://ioeb.org.br/institucional/>. Acesso em: 24 dez. 2018.

INSTITUTO NATURA. Curso de leitura em voz alta pelo professor do Portal Trilhas, *Instituto Natura*, [S. l.], 2018.

INSTITUTO NATURA. Nossas iniciativas: conheça nossas iniciativas. *Instituto Natura*, [S. l.], 2016.

KLEIN, Gabriele. Passing on dance: practices of translating the choreographies of Pina Bausch. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 393-420, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-266078975>

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO. “Monitoring the implementation of the national pact for literacy at the right age: a case study”. *Laboratório de Educação*, São Paulo, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 109-130, ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 739-759, 2018.

RANNIERY, Thiago. Vem cá, e se fosse ficção? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 982-1002, set./dez. 2018.

REDAÇÃO. Equipe multidisciplinar de educadores e gestores participa de formação promovida pela FGV. *Entrerios Jornal*, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.entreriosjornal.com/2025/05/equipe-multidisciplinar-de-educadores-e.html>. Acesso em: 21 out. 2025.

RIO DE JANEIRO. *Portaria E/SUBE n. 18*, de 27 de setembro de 2024. Dispõe sobre a divulgação e a regulamentação, no âmbito do município do rio de janeiro, do “prêmio Magda Soares: transformando vidas pela leitura”. Rio de Janeiro: Secretaria de Ensino, 2024. Disponível em: <https://epfsme.rio/wp-content/uploads/2024/09/Portaria-Premio-Magda-Soares-vf.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

SISCAR, Marcos. *Jacques Derrida: literatura, política e tradução*. Campinas: Autores Associados, 2013.

Sobre as autoras:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do

Rio de Janeiro (Uerj). Coordenadora de Cursos, Eventos e Publicações (Departamento de Extensão) na Uerj. **E-mail:** app_marques@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0398-3893>

Caroline dos Santos Florentino de Barros: Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/Uerj), linha de pesquisa Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura, Grupo de Pesquisa Currículo, formação e educação em direitos humanos. Mestra em Ensino e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Graduada em Pedagogia (licenciatura) na Universidade Veiga de Almeida (Cabo Frio-RJ), com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Ferlagos, Cabo Frio-RJ), em Neuropsicopedagogia Clínica (Censupeg – Polo Araruama-RJ) e em Alfabetização, Leitura e Escrita (Uerj). Professora orientadora educacional na Rede Municipal de Ensino do Município de Quissamã-RJ, integrando a equipe de Assessoramento Pedagógico em Unidades Escolares. Também atua como tutora na disciplina Currículo do Curso de Graduação em Pedagogia da Uerj, pelo Consórcio Cederj. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, na orientação educacional e na formação continuada de professores. **E-mail:** carolinesfbarros@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0245-882X>

Recebido em: 24/11/2025

Aprovado em: 24/11/2025