



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação

Gabriel, Carmen Teresa
Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente
Revista Brasileira de Educação, vol. 23, 2018
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782018230071

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785065>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos academia projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa acesso aberto

Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria *saber docente*

Carmen Teresa Gabriel¹

RESUMO

Este texto tem por escopo revisitlar a noção de “saber docente” a partir de teorizações sociais e políticas pós-fundacionais. Ele se inscreve em um movimento de abertura para o diálogo com a produção acadêmica — acumulada há mais de duas décadas no campo educacional brasileiro — que opera com essa expressão, oferecendo um lance a mais nas disputas pela sua definição. Trata-se de um exercício intelectual que evidencia e explora os efeitos da escolha das lentes teóricas privilegiadas na análise das questões relacionadas à cultura profissional docente. O texto está organizado em torno de dois eixos de reflexão e de interpretação correspondentes aos processos de objetivação e de subjetivação que se apresentam de forma articulada na estruturação dos currículos de licenciatura. O ensaio aponta desafios teóricos e pistas de investigação que contribuem para reafirmar a categoria “saber docente” como uma chave de leitura potente para a compreensão dos processos em foco.

PALAVRAS-CHAVE

saber docente; currículo de licenciatura; pós-fundacionismo.

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

OBJECTIFICATION AND SUBJECTIFICATION IN TEACHER TRAINING COURSES CURRICULUM: REVISITING THE CATEGORY TEACHING KNOWLEDGE

ABSTRACT

This text aims to revisit the notion of “teacher knowledge” from post-foundational social and political theory. It is part of a movement to unfold the dialogue with academic production — accumulated over two decades in the Brazilian educational field — which operates with this expression, offering another bid in disputes over its definition. It is an intellectual exercise that evidences and explores the effects of choosing the privileged theoretical approach in the analysis of matters concerning the professional teaching culture. The text is organized around two axes of reflection and interpretation corresponding to the processes of objectification and subjectivation that are articulated in the structuring of teaching degree curriculum. The essay lists theoretical challenges and research clues that contribute to reaffirming the “teacher knowledge” category as a powerful reading key to understanding these processes.

KEYWORDS

teacher knowledge; teaching degree curriculum; post-foundational theory.

OBJETIVACIÓN Y LA SUBJETIVACIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LICENCIATURA: REVIENDO LA CATEGORÍA SABER DOCENTE

RESUMEN

Este texto tiene como propósito rever la noción de “saber docente” a partir de teorizaciones sociales y políticas posfundacionales. Éste se inserta en un movimiento de apertura para el diálogo con la producción académica — acumulada desde hace más de dos décadas en el campo educativo brasileño — que opera con esta expresión, ofreciendo una jugada adicional a las disputas por su definición. Se trata de un ejercicio intelectual que pone de manifiesto y explora los efectos de la selección de las lentes teóricas privilegiadas en el análisis de los aspectos relacionados con la cultura profesional docente. El texto se organiza en torno a dos ejes de reflexión y de interpretación correspondientes a los procesos de objetivación y subjetivación que se presentan en forma articulada en la estructuración de los planes de estudio de licenciatura. El ensayo señala los desafíos teóricos y vías de investigación que contribuyen a reafirmar la categoría “saber docente” como una clave de lectura potente para la comprensión de los procesos en foco.

PALABRAS CLAVE

saber docente; plan de estudio de licenciatura; posfundacionalismo.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (Larossa, 2002, p. 21)

Este texto¹ tem por escopo revisitá a categoria *saber docente* a partir de teorizações sociais e políticas inscritas em movimentos epistemológicos contemporâneos que se distanciam de abordagens essencialistas e/ou deterministas. Trata-se de um ajuste em termos das lentes teóricas utilizadas para interpretar e analisar o campo educacional, em particular as questões relacionadas à cultura profissional docente. A revisitação dessa categoria não significa, todavia, operar com a ideia que possa existir uma definição melhor ou mais correta da mesma do que as já produzidas até então. Revisitar significa, aqui, uma abertura para o diálogo com a produção sobre essa temática acumulada há mais de duas décadas no campo educacional brasileiro, um lance a mais nas disputas pela sua definição. A escolha dessa porta de entrada no debate educacional sobre formação inicial docente se justifica por diferentes razões.

A primeira diz respeito ao reconhecimento do fato de que os efeitos político-epistemológicos das crises paradigmáticas no campo das ciências sociais e, mais recentemente, da radicalização das críticas às perspectivas essencialistas na leitura do mundo deixaram marcas indeléveis no campo educacional. Essas marcas se fazem presentes na própria definição de termos utilizados como chaves de leitura dessa área, como *realidade educacional, conhecimento, docência, saber, escola, currículo*, entre outros. Em trabalhos anteriores (Gabriel, 2013, 2014, 2015, 2016; Gabriel e Ferreira, 2012; Gabriel e Castro, 2013), tenho apostado em trabalhar com esses termos *sob rasura* (Hall, 2000). Isso significa reconhecer que, embora eles possam carregar vestígios de perspectivas teóricas que são alvos de questionamentos, são palavras com as quais precisamos contar e operar em nossas análises. O que está em jogo é, pois, buscar uma saída teórica para que possamos continuar pensando com essas palavras sem reafirmar abordagens das quais queremos nos distanciar. Uma dessas saídas possíveis e disponíveis no campo educacional é a abordagem discursiva pós-fundacional (Laclau e Mouffe, 2004; Laclau, 1990, 2005; Marchart, 2009; Retamozo, 2009, 2011, 2012), cujas contribuições se fazem presente ao longo deste texto.

A segunda razão remete ao lugar que tem sido atribuído à docência e às reformas curriculares dos cursos de licenciatura nos debates político-educacionais. Ora responsabilizada por todas as mazelas do sistema educacional, ora percebida como vítima de uma ordem social desigual, a docência tem sido objeto de reflexão e de debates polêmicos que mobilizam múltiplos sentidos desse ofício em função dos

¹ Ele está diretamente vinculado ao projeto em curso sob minha coordenação “*Currículo como Espaço autobiográfico: conhecimento, sujeitos e demandas*” com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq (Bolsa de Produtividade).

diferentes interesses políticos em jogo. Participar das lutas pela definição do termo “docência” significa, na perspectiva teórica aqui privilegiada, investir em dispositivos discursivos que possam contribuir para a hegemonização e a universalização de um sentido particular do mesmo. A pesquisa e a escrita acadêmica compõem um, entre outros, desses dispositivos. Desse modo, a escolha por esse enfoque é uma forma de tomada de posição nessas lutas. Revisitar a categoria de análise *saber docente*, tal como aqui proposto, representa o reconhecimento da singularidade desse ofício e de seus desdobramentos para pensar politicamente os currículos de licenciatura. Singularidade essa que, longe de ser consensual, pode ser vista como um dos elementos acionados para demarcar a fronteira ou linha de corte do *que é/está sendo/e do que não é/não está sendo* nomeado como docência e/ou formação inicial docente.

A terceira e última razão concerne à própria potencialidade heurística da expressão *saber docente* para pensar sobre os processos de objetivação e de subjetivação que ocorrem nos currículos de licenciatura, aqui entendidos como espaço-tempo de estruturação de uma ordem discursiva organizada em meio à estratificação e à hierarquização de saberes. Interessa-me, mais particularmente, focalizar em cada um dos dois termos que compõem essa expressão, os mecanismos que condensam as disputas que envolvem tanto os sujeitos posicionados no lugar da docência quanto os conhecimentos/saberes² considerados válidos a serem ensinados em contextos de formação inicial de professores da educação básica. Afinal, que conhecimentos devem ser mobilizados nos currículos de licenciatura, isto é, nos currículos que formam para o exercício profissional da docência? Considerando ainda

- que tornar-se docente não é um processo que depende apenas dos anos de formação nos cursos de licenciatura;
- que esse ofício pressupõe a aquisição de saberes singulares produzidos por meio da mobilização de processos de objetivação permanentes e provisórios; e
- que a inscrição na cultura profissional docente é um processo que pressupõe estabilidades e deslocamentos de sentidos desse fazer, em qual significado da categoria *saber docente* interessa-nos investir do lugar de pesquisadores e de formadores de professores no âmbito dos cursos de licenciatura?

Os estudos sobre os saberes dos docentes se inscrevem em um movimento mais amplo sobre a valorização e a profissionalização do magistério que se desenvolveu a partir dos anos de 1980, em particular nos países anglo-saxões. Esses estudos tiveram grande repercussão no Brasil, a partir da década seguinte, com a divulgação no meio acadêmico do texto pioneiro “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática dos saber docente”, de autoria de Tardif, Lessard e Lahaye, publicado na revista *Teoria e Educação* em 1991. Nesse texto, os autores focalizam os saberes tácitos dos professores, sublinhando sua potencialidade heurística para a

2 Em função do objetivo e do recorte deste texto, esses dois termos são aqui utilizados como sinônimos. Isso implica considerar que, para fins da análise pretendida, eles estão articulados discursivamente pela lógica da equivalência em uma mesma cadeia de significação.

compreensão do trabalho do professor. Desde então, as pesquisas que priorizam os saberes do professor têm se ampliado, incorporando as contribuições de diferentes perspectivas teóricas e campos do conhecimento.

Essa abordagem não encontra, todavia, consenso entre os estudiosos da área que trabalham com a temática da formação docente e, como mostra a literatura especializada, tem suscitado debates acirrados, recebendo inúmeras críticas. Não cabe, nos limites deste texto, um aprofundamento ou mapeamento dessas discussões. Em função do recorte escolhido, optei por recorrer, ao longo da análise, aos argumentos desenvolvidos pelos estudiosos da área apenas com o intuito de subsidiar a releitura aqui proposta sobre a categoria *saber docente*. Este ensaio está estruturado em duas seções organizadas a partir do entrecruzamento das contribuições oriundas das abordagens discursivas pós-fundacionais com as dos estudos sobre formação docente que operam com essa categoria. A primeira seção focaliza os processos de objetivação que essa expressão sugere, destacando algumas dimensões nas quais esses processos se ancoram. A segunda explora os processos de subjetivação que a categoria em foco tende a evocar, sublinhando seus efeitos na afirmação e/ou na problematização de sentidos particulares de sujeito que tendem a ser hegemonizados na literatura da área.

A separação desses dois processos em duas seções distintas não significa apreendê-los como processos isolados e/ou estanques. Ao contrário, a hipótese aqui trabalhada consiste em afirmar que esses processos se retroalimentam em permanência e de forma sempre provisória. O interesse em abordá-los desse modo se explica, portanto, mais por uma questão de ênfase do que de autonomia ou distinção radical entre os mesmos. Processos de objetivação e de subjetivação operam como vasos comunicantes sendo, pois, movimentos concomitantes desencadeados contingencialmente em função de contextos específicos nos quais são mobilizados. Afinal, de acordo com a postura epistêmica pós-fundacional aqui privilegiada, algo *é/está sendo* ou *não é/está sendo* em função de mecanismos discursivos mobilizados, reafirmados, inventados, investidos, subvertidos por indivíduos que “tornam-se presença” (Biesta, 2013) e agem no mundo como “seres-sociais singulares” (Delory-Momberger, 2012) em contextos sócio-históricos específicos.

Assim, na primeira seção, o termo *saber* é tomado como o significante que introduz a problemática da objetivação do conhecimento legitimado como objeto de ensino nos debates de formação docente. Já na segunda parte, o termo *docente* serve de pretexto para abordarmos as questões de subjetivação que envolvem essa discussão. Nada impede de operarmos inversamente. Afinal o termo *saber* carrega muito de subjetivações e o termo *docente* resulta de processos de objetivação, indispensáveis para sua definição. Importa frisar, no entanto, que essa escolha não foi aleatória.

Ao associar as palavras *saber* e *docente* aos processos de objetivação e de subjetivação, respectivamente, a intenção é evidenciar a opção, neste texto, pelo diálogo com e contra as tradições epistemológicas presentes e hegemonizadas na área de formação inicial de professores, tendo como foco as formas como elas mobilizam esses dois significantes na produção de conhecimento sobre essa temática. Nas próximas seções, à luz da abordagem pós-fundacional, explorarei de forma mais detalhada esse diálogo.

SOBRE A OBJETIVADA DO SABER ADJETIVADO DE DOCENTE

O discurso constitui o território primário da construção da objetividade enquanto tal. Por discurso, como tentei esclarecer várias vezes não tenho em mente algo que é essencialmente relativo às áreas da fala e da escrita, mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo. Isso significa que os elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem através dele. Assim relação e objetividade são sinônimos. (Laclau, 2005, p. 116, grifos meus, tradução do autor)

O foco desta seção consiste em explorar o que é da ordem da objetivação e sistematização do *saber* legitimado e validado nos currículos de licenciatura como objeto de ensino. Trata-se de problematizar como o termo *saber* tem sido significado e mobilizado nos estudos sobre a formação desse profissional docente, em particular naqueles que operam com a categoria de análise *saber docente*. Que sentido de *saber* é fixado nos debates sobre formação a despeito do fato de adjetivá-lo como *docente*? Que características ou particularidades o termo *docente* imprime no termo *saber* ao adjetivá-lo? Embora interligadas, essas duas questões permitem enfatizar portas de entrada ou dimensões distintas nessa discussão.

A primeira questão remete ao debate sobre a problemática da definição desse termo, encaminhando a discussão sobre sua objetivação para o terreno da ontologia. Nesse tipo de enfoque, trata-se de analisar os mecanismos da diferenciação instituinte do *ser das coisas desse mundo*, no caso deste texto, do *ser saber/conhecimento*. A segunda interrogação se inscreve nos debates que abordam igualmente a problemática da definição tendo, porém, como ênfase questões que giram em torno ora da especialização, ora da estratificação que subjazem a assunção da singularidade desse saber em relação a outros, trazendo para o centro dos debates a questão da própria especificidade do ofício docente. Trabalho com a hipótese de que a discussão sobre os processos de objetivação desse termo ganha fôlego ao incorporar, de forma articulada, as duas dimensões anteriormente mencionadas. Essa percepção permite ampliar o potencial heurístico da categoria analítica *saber docente* na medida em que evita consolidar visões dicotômicas e simultaneamente incorpora a dimensão ontológica, entendida aqui como um dos eixos importantes na reflexão sobre a construção do conhecimento.

Com efeito, se entendermos por “currículo de licenciatura” um espaço-tempo de socialização, de qualificação e de subjetivação, a questão da objetivação e sistematização do conhecimento não pode ser secundarizada nesses debates. Para Biesta (2012), além da função de subjetivação — sobre a qual me deterei na próxima seção —, as funções de socialização e de qualificação justificam a existência de instituições de formação. A socialização diz respeito “às muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas por meio da educação” (Biesta, 2012, p. 818). No caso deste texto, trata-se da socialização profissional docente, processo no qual o currículo de licenciatura é um dos dispositivos acionados. Essa função está diretamente relacionada às questões de estabilidade ou

de continuidade da cultura profissional docente, tanto em seus “aspectos desejáveis quanto indesejáveis” (Biesta, 2012, p. 818).

Quanto à função de qualificação, no que se refere à formação inicial docente, ela consiste em proporcionar aos licenciandos “conhecimentos, habilidades e entendimento e também quase sempre disposições e formas de julgamento que lhes permitam ‘fazer alguma coisa’” (Biesta, 2012), que, neste caso, fazem referência a um saber e a um fazer específico — o saber ensinar algo a alguém. Importa sublinhar que essa função não se limita à preparação para o mundo trabalho. Afinal, a ação de “proporcionar conhecimento e habilidades” carrega um potencial político que pode ser explorado tanto no sentido de manutenção quanto de subversão de uma ordem social hegemônica.

Essa forma de entrada no debate mobiliza simultaneamente questões relacionadas à representação do real e à verdade, bem como à articulação entre ambas. O aprofundamento acerca das relações estabelecidas entre as diversas teorias do conhecimento e da verdade extrapolaria, todavia, os objetivos traçados neste texto. O que está em jogo, aqui, é a possibilidade de operamos com um quadro teórico que nos permita apreender esse tipo de problemática a partir da perspectiva da formação docente. A questão da objetivação do conhecimento é uma tarefa teórica que não pode ser negligenciada nos debates que envolvem processos de formação profissional.

Na abordagem pós-fundacional, o enfrentamento ontológico dessa questão não se confunde com as reflexões sobre a diferenciação ou a especialização dos saberes dos professores. Não se trata apenas de problematizar qual conhecimento/saber selecionar, ensinar, socializar, avaliar, a fim de garantir a inscrição do licenciando na cultura profissional docente, mas da própria possibilidade de objetivar tais conhecimentos para que essas operações cognitivas possam ser realizadas.

Esse questionamento sobre a própria possibilidade de objetivação se inscreve nos debates epistemológicos contemporâneos. Como pensar essas operações após a radicalização da crítica aos objetivismos essencialistas? Como afirmar a possibilidade de operar em nossas análises com a ideia de “conhecimento objetivo” ou “objetivado” sem que isso corresponda necessariamente à reafirmação de um sentido particular de conhecimento que o considera como algo exterior ao sujeito que o produz, ensina ou aprende, ou seja, como algo coisificado, podendo ser quantificado, acumulado e mensurado? Como pensar outras formas de objetivação do conhecimento que não alimentem esse tipo de entendimento pautado em leituras metafísicas ou positivistas? Dito de outra maneira, como pensar a problemática dos saberes docentes, em particular os que incidem sobre os processos de objetivação nos quais estão inscritos, sem questionar os processos de estruturação que informam a episteme na qual ela é formulada. O desafio consiste justamente, como interroga Hernández (2014), em trabalhar com linhas investigativas que possibilitem transitarmos

(...) de sistemas de pensamentos baseados em fundamentos transcendentais e metafísicos que explicam a origem do homem, da ciência ou do conhecimento para outras formas de inteligibilidade que sustentam a ausência de fundamentos últimos. (Hernández, 2014, p. 1198)

A incorporação das contribuições da perspectiva pós-fundacional permite justamente esse movimento. Essa postura epistêmica, ao retirar dos confins da filosofia a dimensão ontológica — colocando-a no debate sobre a produção do conhecimento na área das ciências sociais —, oferece ferramentas para o enfrentamento do desafio de que nos fala Hernández (2014). Em função do recorte privilegiado neste texto, apresento a seguir apenas algumas categorias de análise formuladas no âmbito do pós-fundacionismo que ajudam a sustentar a hipótese sobre a objetivação do saber docente. Refiro-me às categorias *discurso*, *hegemonia* e *antagonismo*, sublinhando que, tais como formuladas na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004), elas são incontornáveis para pensar politicamente o jogo da definição/objetivação.

DISCURSO NA PAUTA PÓS-FUNDACIONAL

O trecho de Laclau (2005) escolhido como epígrafe para esta seção estabelece uma relação direta entre os termos *objetividade* e *discurso*, na medida em que significa este último como o “território primário da construção” do primeiro. Sem negar a materialidade do mundo, esse sentido particular de discurso autoriza a produção de leituras do social que defendem a impossibilidade de acesso imediato à realidade, isto é, sem a intervenção da linguagem. Esta, por sua vez, é vista como cumprindo uma função que extrapola a da representação de algo cuja existência se definiria fora do seu campo, isto é, como se o seu significado estivesse em alguma essência ou fundamento metafísico. Percebido como uma “matriz produtora de sentidos” (Hernández, 2014, p. 1200), o termo *discurso* é utilizado nas teorizações pós-fundacionais para nomear “um conjunto de elementos no qual as *relações* desempenham o papel constitutivo” (Laclau, 2005, p. 86, grifo do original, tradução livre), colocando em evidência as práticas articulatórias que ocorrem em quaisquer processos de significação.

Essa abordagem se apresenta, assim, como uma saída teórica potente para as leituras do social que problematizam noções de *origem* ou de *fundamentos últimos*, ao mesmo tempo em que afirma o lugar instituinte da linguagem na produção de toda ordem social. O discurso opera, pois, “no e sobre o campo da discursividade (ou das práticas sociais sedimentadas) para construir uma totalidade que não é fechada, mas que é sempre falha” (Retamozo, 2012, p. 340). Definida como “uma constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais” (Marchart, 2009, p. 14), a perspectiva pós-fundacional não se confunde, no entanto, com um antifundacionismo, por meio do qual caberia um “tudo vale”. O que está sendo problematizado não é a possibilidade de trabalhar com a ideia de *fundamento*, mas sim o seu estatuto ontológico.

Como venho discutindo em trabalhos anteriores (Gabriel, 2013, 2014, 2015, 2016), a ideia de *fundamento* é vista, simultaneamente, como impossível e necessária para que tanto os processos de significação quanto as disputas entre os eles, materializadas nas lutas políticas internas ao campo educacional, possam acontecer. Se a ideia de impossibilidade enfraquece o estatuto ontológico do fundamento transcidente, a necessidade de fechamentos provisórios introduz,

no debate, a possibilidade de operamos em nossas análises com a ideia de fundamentos contingentes. O fundamento/centro percebido como origem explicativa de todas as coisas não possui, portanto, nessa abordagem, um lugar fixo, não existe previamente à estrutura, não se situa fora do jogo da linguagem. Como afirma Hernández (2014) ao fazer referência a esse termo: “não é um lugar, mas uma função, opera como um ponto organizador intentando deter o jogo de substituições e combinações entre elementos diferencias que, por si mesmo, não conformam uma estrutura” (Hernández, 2014, p. 1199).

Nesse quadro de inteligibilidade, todo fundamento é percebido como produto de decisões particulares, contingentes e antagônicas em meio às lutas pelo estabelecimento da ordem e pelo controle do conflito. Ao contrário de operar com significantes de positividade plena, com identidades de sentidos uníacos, engessados e estabilizados para todo o sempre, a abordagem discursiva pós-fundacional reconhece que atribuir sentidos é um ato político que ocorre em um sistema de diferença no qual qualquer fechamento de sentido é visto como impossível e necessário. O processo de estruturação de uma ordem social é percebido, assim, como resultante de uma operação discursiva em meio a um sistema relacional e diferencial.

Em vez de negar toda e qualquer possibilidade de produção de um conhecimento objetivo que possa ser identificado como objeto de ensino nos contextos de formação, esse horizonte teórico oferece ferramentas para pensar outras possibilidades de produção de sentido para o termo objetividade ou, se preferirmos outro padrão de objetividade, diferente daquele hegemonizado pela e na modernidade iluminista. Trata-se de compreender os processos de objetivação do social a partir da ideia de produção de fundamentos contingentes, o que pressupõe a compreensão de que eles são produzidos em meio a jogos da linguagem.

A afirmação laclauiana de que “relação e objetividade são sinônimos” (Laclau, 2005, p. 116) abre pistas interessantes para explorarmos possibilidades de objetivação a partir da lógica articulatória. Segundo essa perspectiva, a produção de fundamentos contingentes em meio às lutas pela significação mobiliza duas lógicas — a da equivalência e a da diferença — que operam de forma relacional na estruturação de uma ordem discursiva. A primeira atua de maneira a estabelecer uma cadeia equivalencial entre as múltiplas e infinitas unidades diferenciais. A segunda intervém no sentido de romper com o processo de equivalência mobilizado pela primeira que tende a ser infinito. Esse rompimento produz um limite radical, uma fronteira, expelindo da cadeia o antagônico, o Outro, que passa a funcionar como seu *exterior constitutivo* (Laclau e Mouffe, 2004). O estabelecimento de um corte radical e a produção desse antagônico caracterizam qualquer processo de significação. Atribuir sentidos é, pois, condição para acessar a materialidade do mundo e agirmos politicamente.

Nesse horizonte teórico, é possível destacar três características do que poderia ser considerado como um padrão de objetividade pós-fundacional:

- sua inscrição no jogo político da exclusão e inclusão;
- sua contingência; e
- sua provisoriadade.

Essas características afastam radicalmente essa possibilidade de definição de qualquer argumentação baseada na consolidação de clivagem entre objetividade do conhecimento e dinâmica político-ideológica.

HEGEMONIA, ANTAGONISMO E OBJETIVIDADE

Objetivar é uma operação intelectual que se inscreve na lógica do político, movimentando duas categorias de análise — *hegemonia* e *antagonismo* — que, tais como redefinidas na Teoria do Discurso, de Ernest Laclau e Chantal Mouffe (2004), apresentam-se como incontornáveis para a argumentação em torno de um outro padrão de objetividade. Nessa perspectiva, o processo de objetivação do saber pressupõe a produção contingencial de hegemonias e antagonismos em torno da estruturação de uma ordem discursiva em um sistema de diferença. Dito de outra maneira, ele resulta de dois movimentos simultâneos e complementares: o de articulação entre diferentes unidades diferenciais em uma mesma cadeia equivalencial inscrita em um campo discursivo específico e o de exclusão dessa mesma cadeia definidora de outras tantas para que o processo de significação possa se efetivar.

O primeiro movimento corresponde ao processo de hegemonização que investe na necessidade de fechamento e de sutura, ainda que provisória, dos processos de significação. A luta hegemônica é para ocupar o lugar do significante que exerce a função de limite radical nas diferentes estruturas de significação. Segundo Laclau e Mouffe (2004), todo discurso hegemônico é um particular que se hegemoniza e se torna universal por meio de uma ação contingente, precária e construída diante das negociações possíveis. Nessa abordagem, uma relação hegemônica é uma particularidade que assume a função universal. Como aponta Giacaglia (2006, p. 106): “a lógica da hegemonia constitui uma lógica da articulação e da contingência”.

O segundo movimento corresponde à irrupção do antagonismo, cuja função discursiva consiste em reafirmar a impossibilidade de qualquer fechamento definitivo. Afinal, “as práticas articulatórias hegemônicas definem sua identidade por oposição às práticas articulatórias antagônicas. O antagonismo descobre os limites de toda objetividade, pois esta nunca está plenamente constituída” (Giacaglia, 2006, p. 107).

Inclusão e exclusão — percebidas como movimentos permanentes e provisórios — são fundantes de qualquer objetividade. Neste texto, interessa evidenciar os efeitos das contribuições teóricas dessa abordagem para repensar ou criar um valor epistêmico para os processos de estruturação/objetivação dos saberes que possa servir de alternativa para o *sistema de saberes* hegemonizado, marcado pela petrificação ou pelo engessamento de um sentido particular da interface verdade-objetividade. Isso pressupõe questionar o entendimento de verdade como correspondência, isto é, problematizar “a tese que sustenta que a tarefa da ciência é produzir um conhecimento que reflete o mundo exterior e que pode corroborar a verdade de seus enunciados a partir de contrastá-los com o mundo exterior” (Retamozo, 2012, p. 329).

Em um sistema de saberes no qual prevalece a ideia que “a mente funcionaria como o espelho da natureza” (Rorty, 1983 *apud* Retamozo, 2012, p. 329), a noção de objetividade se associa ao índice de confiança de fidelidade do objeto à realidade. O sentido de verdade, por sua vez, remete à possibilidade de verificação do

grau de adequação do fato à realidade. Em síntese, um conhecimento considerado verdadeiro é igualmente significado como objetivo, isto é, fiel ao real. A ideia de objetividade se articula, nesse caso, à de neutralidade, que é vista como garantia da possibilidade de produção de conhecimentos verdadeiros. Não é por acaso que foi em meio à articulação, em uma mesma cadeia equivalencial, de termos como *conhecimento, verdade, neutralidade, objetividade e realidade* que se construiu a definição hegemônica de ciência moderna.

O diálogo com as abordagens discursivas pós-fundacionais permite justamente colocar sob rasura esses significantes tais como fixados nessa articulação discursiva hegemônizada. Com efeito, esse enfoque teórico autoriza reativar o momento instituinte de cada um desses termos, deslocando sentidos de objetividade. Em vez de insistirmos em classificar ou negar a possibilidade de classificação do *saber docente* como um conhecimento objetivo — a partir de critérios mobilizados em uma cadeia equivalencial hegemônizada na modernidade iluminista e que já mostra, há algumas décadas, sinais de esgotamento —, não seria mais produtivo analisar os dispositivos que determinam a fronteira do *que é* e o do *que não é* “objeto”, reativando o sentido político de todo processo de definição e trazendo, assim, a lembrança da contingência de toda ordem social-discursiva?

Esse questionamento nos remete diretamente à segunda perspectiva ou porta de entrada, explicitada anteriormente, e que faz referência à questão da definição/objetivação pelo viés da especialização do saber. Em que medida adjetivar esse saber com o significante *docente* interfere no processo de sua definição/objetivação? Considerando o entendimento de processo de objetivação na perspectiva pós-fundacional, é possível afirmar que “diferenciar” faz parte desse mesmo movimento. Diferenciar é produzir um corte antagônico na cadeia indefinida de equivalências, visto como condição para que o processo de significação/objetivação se efetive, ainda que contingencial e provisoriamente. Definir *saber docente* é, pois, articular esse termo com outros significantes, como, por exemplo: *ciência, teoria, prática, experiência, valores, competências, conteúdos disciplinares, culturas*. Isso implica fazer intervir as lógicas de equivalência e da diferença (Laclau e Mouffe, 2004) de forma a produzir uma cadeia equivalencial hegemônica a partir de movimentos simultâneos de aproximação de sentidos entre alguns desses termos e de expulsão, dessa mesma cadeia, de outros, que passam a ocupar o lugar do antagônico. A lógica da diferenciação é, pois, igualmente, uma lógica da ordem do político, relacional provisória que se estabelece em meio à hegemonização de sentidos particulares e à produção de antagonismos. Compreender os processos e mecanismos de diferenciação desse termo é uma tarefa teórica e política que pressupõe fazer trabalhar a aporia da necessidade e impossibilidade na fronteira de suas definições contingenciais.

O argumento que venho construindo até aqui tem por finalidade sustentar a potencialidade heurística da ideia de processo de objetivação do *saber docente* a partir de uma dupla entrada, correspondendo a dois eixos de problematização nos debates sobre padrões de objetividade: objetividade-identidade-diferenciação e objetividade-estratificação-especificação. Ambos, como procurei demonstrar, inscrevem-se no jogo da linguagem em meio às lutas pela significação. A seguir, passo a explorar alguns argumentos desenvolvidos no âmbito dos estudos sobre

formação docente que operam com a categoria *saber docente* (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Tardif e Gauthier, 2001; Tardif, 2002; Schon, 1992; Borges e Tardif, 2001), sublinhando a sua potência para pensarmos outros padrões de objetividade a partir desses dois eixos.

Como já explicitado, o trabalho de revisitação da categoria *saber docente*, aqui proposto, inscreve-se em um movimento de reinterpretação a partir de um horizonte teórico específico. Fazer trabalhar essa categoria analítica é, pois, explorar *fios de sentido* tecidos no campo discursivo no qual ela emerge como objeto de estudo no campo educacional. Destaco dois desses fios presentes nos debates sobre essa temática que merecem ser explorados:

- os argumentos desenvolvidos para a sua definição; e
- o lugar de destaque atribuído, nesses argumentos, à expressão *saber da experiência*.

No que concerne ao primeiro fio de sentido mencionado, uma análise não sistemática da literatura especializada sobre *saber docente* aponta que nos debates travados a partir da década de 1990 no Brasil é possível reconhecer algumas convergências entre os diferentes autores que operam com essa categoria. Uma das marcas mais assinaladas para a definição e diferenciação do saber docente em relação a outros saberes faz referência à sua natureza plural e heterogênea. Essa pluralidade, apontada em termos de sua produção e configuração, é afirmada no intuito de defender a docência como um “*ofício feito de saberes*”, que abrangeia vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática” (Nunes, 2001, p. 33, grifo do original). Entre esses saberes se encontram: *disciplinar, curricular, das ciências da Educação, da tradição Pedagógica, da experiência, da ação Pedagógica*, para nomear apenas os mais citados.

A afirmação da pluralidade e heterogeneidade dessa categoria pode ser vista como um indício do reconhecimento da presença de diferentes elementos em sua composição, oferecendo a possibilidade de problematizar a sua definição pelo viés de uma pretensa positividade e univocidade de sentido. Importa observar, no entanto, que nos argumentos desenvolvidos os termos heterogeneidade e pluralidade são acionados como características do saber docente mais na perspectiva de valorizar o trabalho do professor do que na de problematizar a natureza epistemológica ou ontológica desse tipo de conhecimento.

Um dos efeitos desse posicionamento pode ser visto no desequilíbrio do investimento teórico em termos dos dois eixos de discussão, anteriormente mencionados, sobre processos de objetivização. Dito de outro modo, nesses debates as reflexões se concentram mais no sujeito-docente e nas formas como ele se relaciona com os saberes do que na problematização da natureza ontológica e epistemológica do termo saber. Nesse contexto, a articulação discursiva entre objetividade-identidade-diferenciação é questionada ou problematizada na medida em que essa crítica contribui para reforçar o argumento, recorrente nessas discussões, da necessidade do reconhecimento da singularidade do ofício docente. A articulação objetividade-estratificação-especificação na reflexão sobre a própria natureza do conhecimento que singulariza esse ofício não se constitui, por sua vez, objeto de reflexão teórica entre os estudiosos da área.

Esse desequilíbrio entre os dois eixos de problematização não é percebido, no entanto, como uma fragilidade ou limitação explicativa dessa categoria. Afinal, a potencialidade analítica de qualquer categoria não se encontra nela mesma. A categoria *saber docente* não é *em si* potente, sua força analítica não se encontra fora da ordem discursiva na qual ela é pensada, não estando, portanto, alheia às questões políticas e epistemológicas que justificam, inclusive, sua formulação e mobilização nos debates do campo educacional. Do mesmo modo, nenhuma categoria é autosuficiente, capaz de dar conta de todos os desafios teóricos e demandas políticas do tempo no qual elas são formuladas ou açãoadas.

Nunca é demais lembrar que a emergência dessa expressão no campo educacional brasileiro se faz em meio às disputas em torno da valorização da experiência profissional por meio da reafirmação da singularidade da prática pedagógica em um contexto no qual essa singularidade, quando reconhecida, tendia a ser desqualificada a despeito do posicionamento crítico das correntes pedagógicas representadas no debate. Com efeito, como afirmam Fiorentini, Souza Junior e Melo (1998):

Na década de 80, a dimensão sociopolítica dominaria o discurso pedagógico, sobretudo as relações/determinações sociopolíticas e ideológicas da prática pedagógica. (...). Embora a prática pedagógica em sala de aula e os saberes docentes tenham começado neste período a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicá-los ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber. Ao contrário, procuravam destacar, como diriam Ezpeleta, Rockwel (1986) e Geraldi (1993) a negatividade da prática pedagógica e os saberes docentes pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava. (Alves, 2007 *apud* Fiorentini, Souza Junior e Melo, 1998, p. 313-314)

Estudos da área (Borges, 2002; Alves, 2007) que se propõem a fazer um balanço sobre as tradições pedagógicas presentes no campo educacional que afetam diretamente o debate sobre formação de professores consideram que o deslocamento, no início dos anos de 1990, da perspectiva focada no comportamento do professor na tradição behaviorista para a perspectiva que se “preocupa com aquilo que os docentes pensam, conhecem, percebem representam a respeito de seu trabalho (...)” (Alves, 2007, p. 266) significou uma verdadeira mudança paradigmática. Abarcando análises de diferentes enfoques teóricos, esses estudos produziram efeitos relevantes nos debates da época, problematizando os sentidos hegemônicos do fazer docente. A emergência da categoria *saber docente* e os debates sobre sua definição pelo viés da diferenciação em relação a outros saberes se inscrevem, pois, nesse movimento.

Não é por acaso que nesses debates o termo *estratégico*, além de *pluralidade* e *heterogeneidade*, também é utilizado para marcar sua singularidade. Ele anuncia o lugar crucial, ocupado por essa categoria, nas lutas que envolvem a definição desse ofício nos currículos de licenciatura. Esses termos fazem referência justamente à conotação política que essa expressão carrega nesses debates. A expressão *saber docente* exerceu, naquele momento, a função discursiva de produzir simultaneamente uma articulação entre diferentes elementos que qualificam a docência e expelir dessa cadeia outros tantos que passariam a ocupar o lugar do antagônico.

Refiro-me aos sentidos de docência hegemônicos até então e que tinham em comum reforçar a “negatividade das práticas pedagógicas” e as “carências” atribuídas a esse ofício. Desse modo, investir na ideia de um saber diferenciado e específico do ofício docente foi e continua sendo uma forma de entrar na disputa tanto do termo docência como pela legitimação dos próprios contextos de formação.

Todavia, desempenhar essa função estratégica implica esforços teóricos constantes para manter essa posição e participar diretamente na luta pela hegemonização do sentido de docência. Como foi explicitado, significa participar em permanência do jogo político de inclusão e exclusão em relação à cadeia definidora desse ofício. O que pode ser considerado como momentos dessa cadeia? O que é colocado como o seu antagônico? Essas duas lógicas — da equivalência e da diferença — não obedecem, por sua vez, a leis gerais. Elas são, sim, mobilizadas contingencialmente em função das demandas de cada presente em que essa discussão é enfrentada.

Essa observação é importante na medida em que permite compreender os debates dessas últimas décadas entre os defensores do enfoque da formação que operam com a categoria *saber docente* e os seus críticos mais ferrenhos. A ênfase na valorização da prática pedagógica por parte dos primeiros em um contexto de pouca criticidade, no campo educacional, sobre os padrões de objetividade faz com que os debates tendam a reativar dicotomias clássicas entre termos como *teoria* e *prática, macro e micro, crítico e não crítico* ou, ainda, *estrutura e sujeito*. Os debates que giravam em torno da busca de argumentos para afirmar a racionalidade desse saber (Tardif e Gauthier, 2001) procurando afastá-lo da noção de saber científico — tal como hegemonizado na modernidade — exemplificam o rumo tomado, de forma recorrente, no enfrentamento de questões relacionadas à singularidade desse ofício. De uma maneira geral, as estratégias de fixação da especificidade desse saber alimentaram essa visão dicotómica na medida em que o associavam, em uma mesma cadeia equivalencial, a termos como *experiência* ou *prática* expelindo significantes como *teoria* ou *conteúdo disciplinar*. Importa observar que essa configuração do jogo de linguagem não é inerente à categoria *saber docente*. Muitos são os interesses em jogo e caberia perguntar a quem interessa investir nessa percepção dicotómica.

É nesse movimento que interessa explorar o segundo fio anteriormente destacado. Refiro-me à expressão *saber da experiência* que ocupa, nessas discussões e polêmicas, um papel-chave. É possível perceber, no conjunto de textos produzidos sobre essa temática nas últimas décadas, que essa expressão emerge com força na defesa de um sentido de docência assumindo a positividade das práticas pedagógicas cotidianas como elemento definidor da especificidade dessa profissão e tornando-se, simultaneamente, o alvo predileto das críticas endereçadas a essa perspectiva.

A afirmação que se segue permite considerar que há outras possibilidades de leitura para essa categoria que estão disponíveis no debate e que oferecem múltiplos caminhos para serem explorados no âmbito da abordagem pós-fundacional. O *saber da experiência*, além de fazer alusão ao lugar em que é produzido, pode ser visto:

(...) como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tenta(m) transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência

cia não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (Tardif, Lessard e Lahaye *apud* Nunes, 2001, p. 34)

Percebe-se por essa definição a função articuladora exercida pelo significante *experiência* nos processos de objetivação do saber docente. Ele funciona como um ponto nodal capaz de simultaneamente articular diferentes saberes e produzir um antagonismo que se constrói em torno de outra a cadeia definidora do que seria o “não saber docente”. Trata-se, assim, de investirmos em algumas configurações desse jogo de exclusão e inclusão em detrimento de outras. O investimento em processos de significação que colocam de um lado “o *interesse técnico instrumental*, em que se utilizam explicações científicas objetivas, baseado no modelo da racionalidade técnica” (Fiorentini, Souza Junior e Melo, 1998, p. 315, grifo do original) e, de outro lado, “o *interesse prático*, que efetiva a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida como subsídio para a emissão de um juízo prático” (Fiorentini, Souza Junior e Melo, 1998, p. 315, grifo do original) não se apresenta, necessariamente, como a aposta mais fecunda para pensar os processos de objetivação do saber docente.

Este texto investe na possibilidade de análises que reconhecem o potencial político do momento da reativação da contingência e que, portanto, autorizam-nos pensar a abertura para a produção de outras hegemonias e antagonismos nos processos de significação. Nessa perspectiva, interessa pensar o termo *experiência* menos como lócus de produção do saber dos docentes do que como uma função discursiva estratégica que desestabiliza as fronteiras hegemônicas que o definem, colocando no jogo outras possíveis definições de racionalidade e de subjetividade. Entre essas outras definições de racionalidade, a expressão *dar sentido* às coisas que nos acontecem passa a configurar como um dos momentos dessa cadeia discursiva.

Para além das funções de articulação em meio à heterogeneidade e à pluralidade dos saberes que configuram o saber docente e de desestabilização do discurso hegemonizado de objetividade, a expressão *saber de experiência* permite introduzir no debate questões relacionadas a processos de subjetivação que precisam ser igualmente consideradas nesta reflexão. Essa última potencialidade já se esboça na definição que aparece no texto “inaugural” desses debates no Brasil. Afinal,

Queria isto dizer que eles residem nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente? Não, na medida em que essas certezas são ao mesmo tempo partilhadas e partilháveis nas relações entre os pares. É através das relações com os pares e portanto através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva do(a)s professore(a)s, que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas. (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p. 230)

Após afirmarem a “origem” do *saber da experiência* na “prática cotidiana do(a)s professor(a)s em confronto com as condições da profissão” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p. 230), esses autores avançam com argumentos que evidenciam a presença, nesses debates, de tensões clássicas ao campo das ciências sociais — sujeito e estrutura, indivíduo e sociedade, singular e comum — mobilizadas pelas teorizações do sujeito contemporâneas.

SOBRE A CATEGORIA SUJEITO MOBILIZADA PELO SIGNIFICANTE DOCENTE

A ruptura com os essencialismos e transcendentalismos para pensar os sujeitos nos conduz a considerar a constituição dos sujeitos como inacabados e em processo. (Retamozo, 2011, p. 85)

A reflexão sobre os processos de subjetivação condensados no termo *docente* que qualifica o tipo de saber, objeto de releitura, neste texto, à luz da pauta pós-fundacional permite retomar os debates e as polêmicas em torno da centralidade atribuída ao termo *saber da experiência*, tendo como foco, agora, a categoria *sujeito*. Afinal, não é por acaso que, do ponto de vista metodológico, os estudos sobre os *saberes docentes* do final do século XX se preocuparam em “dar voz aos docentes” a partir de análises qualitativas focadas nas histórias de vida dos professores. Nessas abordagens a noção de *experiência* assume um lugar de destaque, desestabilizando não apenas as fronteiras hegemônicas definidoras do *saber* como também do *sujeito* portador desse saber.

Mais de três décadas se passaram e a preocupação em “capturar” empiricamente o sujeito-docente permanece atual nos debates sobre a sua formação, agora somada aos questionamentos ontológicos suscitados pela crise do sujeito e da representação do real tal como hegemonizada nas perspectivas essencialistas. Como definir/objetivar a categoria sujeito cuja experiência profissional se quer valorizar, em tempos de crise do humanismo, da morte do sujeito e da crítica à filosofia da consciência? Como pensar o *quem* da educação, no caso deste texto, o sujeito-docente, depois da crítica radical a qualquer possibilidade de definição prévia de sujeito, a qualquer verdade sobre a subjetividade humana? Que implicações esse desafio acarreta para a reflexão sobre o currículo de licenciatura? Como pensar esse contexto discursivo como espaços onde esse indivíduo em formação possa “tornar-se presença” em meio a relações estabelecidas com o conhecimento? Essas interrogações nos afastam de perspectivas de análise que insistem em buscar uma essência, uma substância do sujeito, coisificando-o de tal forma, que o *quem* do sujeito passa a ser frequentemente compreendido como sendo a questão sobre o *que* desse *quem* (Nancy, 1991 *apud* Biesta, 2013, p. 66).

Concordando com Nóvoa (1992, p. 27), de que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”, os argumentos desenvolvidos nesta seção apostam que uma forma possível nesse tipo de investimento consiste em explorar o potencial

heurístico do significante *experiência* a partir das contribuições da abordagem discursiva pós-fundacional.

Como já explicitado, essa abordagem opera com a ideia de que os significados atribuídos às palavras não se definem fora dos jogos de linguagem. O significante *experiência* pode ser, portanto, investido de múltiplos e diferentes sentidos em função dos interesses em disputa no contexto discursivo em que ele é mobilizado, bem como do quadro teórico no qual ele é pensado. Interessa-me, pois, trazer para essa reflexão algumas fixações disponíveis do termo *experiência* que possam contribuir para problematizar os processos de subjetivação do lugar da docência e a partir da postura epistêmica aqui assumida. Para tal, evidencio três dimensões da problemática da subjetividade que atravessam os debates epistemológicos contemporâneos no campo das ciências sociais:

- a própria concepção da categoria sujeito;
- o posicionamento de sujeitos no lugar da docência; e
- a produção de subjetividades políticas nesses contextos de formação.

A primeira diz respeito às lutas hegemônicas pela definição do *ser sujeito*. As outras duas dimensões estão diretamente relacionadas ao enfoque que se quer privilegiar. Embora sejam dimensões que não podem ser pensadas de forma isolada, elas apresentam diferenças em termos do ângulo de ataque privilegiado por cada uma. Como afirma Howarth (2000, p. 108): “se o conceito de posição do sujeito explica as múltiplas formas pelas quais indivíduos são produzidos como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como atores sociais agem”.

Em termos da problemática da definição/objetivação do significante *sujeito*, a articulação entre *saber* e *experiência* abre pistas para pensar outras rationalidades, oferecendo igualmente ferramentas para enfrentar essa questão a partir de um outro lugar epistêmico. Na atualidade, o que está na pauta dessa discussão é a possibilidade do deslocamento de uma definição do “sujeito em geral” para uma “compreensão do ser do sujeito como um indivíduo singular” (Biesta, 2013, p. 66), sem, no entanto, reafirmar concepções individualistas e essencialistas. Em que medida reconhecer no professor um sujeito portador de um saber da experiência pode dar conta desse deslocamento?

A resposta a esse tipo de interrogação se torna ainda mais complexa na medida em que o contexto no qual elas são formuladas diz respeito à formação profissional de indivíduos. Esses contextos tendem a mobilizar sentidos particulares de sujeito fixados hegemonicamente pela filosofia ocidental que considera que “o *ego cogito* ou consciência vem em primeiro lugar (...) e que concebe a relação primária do ego com o mundo e com os outros seres como uma relação-de-conhecimento” (Biesta, 2013, p. 76). Nos debates sobre essa temática, definir a docência como um ofício de saberes, com destaque para o *saber da experiência*, não implica necessariamente, do ponto de vista teórico-conceitual, que esse sentido hegemônico de sujeito-docente portador desses saberes seja problematizado. O termo *experiência* pode ser mobilizado sem que os pares dicotômicos teoria/prática ou ciência/técnica, com os quais se costuma pensar a formação docente, sejam questionados.

O desafio consiste, pois, em buscar ferramentas teóricas que permitam pensar o sujeito-docente como simultaneamente *sujeito do conhecimento* e *sujeito da experiência* em contextos de formação sem, contudo, realimentar o terreno da subjetividade absoluta ou transcendente. Esse desafio exige a reflexão sobre significados da interface sujeito-experiência e posicionamentos diante das relações hegemônicas que os produzem.

Um dos sentidos dessa interface, mobilizado de forma bastante recorrente nos debates sobre *saber docente*, associa o significante *experiência* ao contexto no qual esse conhecimento é produzido. Como afirma Scott (1999, p. 4), nessas configurações discursivas: “a evidência da experiência então torna-se evidência do fato da diferença, ao invés de uma maneira de explorar como se estabelece a diferença, como ela opera, como e de que forma ela constitui sujeitos que veem e agem no mundo”. Nesse caso, a noção de experiência é reificada, reativando a ideia de um “fundamento último” em substituição ao cogito-cartesiano que exerce esse papel nas perspectivas racionalistas e essencialistas. As reflexões sobre o *saber da experiência* que reduzem o sentido do significante *experiência* ao lócus da produção do conhecimento específico do docente a ser valorizado tendem a reforçar essas perspectivas. Como falar ou escrever sobre experiência sem essencializá-la? Uma saída teórico-conceitual para essa interrogação pode ser dada pelo investimento na desestabilização do sentido hegemônico de sujeito moderno autônomo racional. Afinal, como Scott (1999) nos convida a pensar:

Não são os indivíduos que tem experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência de acordo com essa definição, torna-se não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada por que vista ou sentida que fundamenta o conhecimento, mas aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre a qual se produz conhecimento. (Scott, 1999, p. 5)

Nessa mesma linha de pensamento, Larossa (2002), ao propor pensar a educação a partir do par experiência/sentido, sublinha que o saber da experiência é aquele que se adquire “no e por aquilo que nos acontece” (Larossa, 2002, p. 27). No que se refere aos currículos de licenciatura, esses entendimentos produzem deslocamentos na compreensão desse ofício que me parecem potentes para colocar em diálogo com o campo educacional. Na perspectiva defendida por Larossa (2002), o saber da experiência pode ser visto não como um saber adquirido a partir do que acontece nas práticas pedagógicas cotidianas, mas sim a partir de como os indivíduos, posicionados como docentes, respondem ao que vai lhes acontecendo ao longo de sua trajetória profissional. Essa definição permite redimensionar a ideia de *reflexividade*, presente nesses debates, sem reatualizar o seu entendimento como algo da ordem da introspeção individualista desprovido de criticidade, como tendem a caracterizá-la as críticas formuladas no campo educacional, à expressão *professor reflexivo*.

No que diz respeito à reflexão quanto aos diferentes enfoques sobre os processos de subjetivação, cabe destacar que o significante *experiência* “reintroduz o lugar do sujeito em seu duplo-sentido: como sujeito-sujeitado e como sujeito-agente”

(Retamozo, 2012, p. 343). O primeiro sentido, em se tratando da temática da formação dos professores, remete ao posicionamento ou o a-sujeitamento do indivíduo à cultura docente configurada como um conjunto de práticas hegemonicamente sedimentadas e provisoriamente estabilizadas em torno de um significante capaz de regular a dispersão em um sistema de diferenças. O termo *experiência* carrega o potencial de exercer essa função discursiva ao evocar simultaneamente a singularidade da cultura profissional docente e dar sentido às práticas pedagógicas cotidianas a despeito das diferentes formas de lidar com esse ofício em função das trajetórias singulares dos indivíduos em formação. Em torno desse termo tende-se a se consolidar, estabilizar uma cadeia definidora da cultura profissional docente.

Essa dimensão contribui para que os currículos de licenciatura possam exercer a função de socialização profissional já mencionada. Trata-se de pensar a cultura profissional docente como uma experiência coletiva de indivíduos posicionados como futuros docentes. Dito de outra maneira e parafraseando Larossa (2002, p. 27): “a experiência e o saber que dela deriva são o que permite” aos licenciandos e docentes se apropriarem dessa cultura profissional. A intencionalidade de construir um *repertório de práticas* passíveis de serem partilhadas entre os docentes, defendida por diferentes estudiosos (Tardif e Gauthier, 2011) da área, opera com essa ideia. Os efeitos dessa intencionalidade no jogo político de fixação e desestabilização em torno da definição do sujeito-docente dependem, porém, do sentido fixado para o termo *experiência*. Como nos alerta Scott (1999): “o projeto de tornar a experiência visível impede um exame crítico do funcionamento do sistema e de sua historicidade, ao contrário, reproduz seus termos” (Scott, 1999, p. 5). Para essa autora, “qualquer maneira que considere o significado como transparente, reproduz ao invés de contestar, sistemas ideológicos estabelecidos” (Scott, 1999, p. 4).

Esse tipo de crítica coloca na roda da discussão uma aporia que precisa ser trabalhada no campo educacional e que diz respeito à potencialidade política da compreensão da interface sujeito-experiência como resultante da articulação entre o sujeito-ser social-singular e o sujeito-agente. Ela permite incorporar a função de subjetivação das instituições de formação que, segundo Biesta (2013), funciona em oposição à função de socialização na medida em que, para esse autor: “não se trata precisamente da inserção de recém-chegados às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens (...)” (Biesta, 2013, p. 819). Como reativar a tensão entre *estrutura* e *agência* afastando-se de abordagens essencialistas e deterministas da subjetividade? Em que a interface sujeito-experiência contribui para subverter as formulações teóricas que explicam a ação política do sujeito, seja por um voluntarismo absoluto, seja pela redução de seu papel à reprodução das estruturas pré-construídas?

Em trabalho recente (Gabriel, 2015), defendo que a abordagem discursiva pós-fundacional oferece algumas ferramentas para que esses questionamentos possam ser enfrentados. A interface sujeito-agente concerne à produção de subjetividades políticas. Nas teorizações do discurso pós-fundacional, agir politicamente significa tomar decisões em meio a uma infinidade de possibilidades abertas pela reativação da contingência. É nesse processo de identificação que as subjetividades políticas são criadas e formadas (Howarth, 2000). Assim, o que significa agir po-

líticamente do lugar da docência? De que maneira os sujeitos posicionados como docentes ou futuros docentes participam da luta pela significação que envolve a definição de seu próprio ofício? Tenho explorado (Gabriel, 2015) a ideia de que em nossas disputas pelo significante docência é preciso buscarmos mecanismos nos currículos de licenciatura para que esse ofício, cujo sentido tende a ser fixado hegemonicamente como um “lugar” subalternizado, passe a ser visto como um lugar potente de produção de subjetividades políticas rebeldes. Se considerarmos a estruturação desigual, hierárquica e excludente do conhecimento hegemonizada no sistema de ensino, é possível perceber que a interface docência-conhecimento tende a ser vista como um “lugar menor”, um campo discursivo de menor prestígio, quando comparada com outras posições de sujeito que se relacionam igualmente com o significante-conhecimento, como, por exemplo, a pesquisa. Aliás, é justamente essa constatação de desprestígio que subjaz os debates sobre saber docente e, em particular, o investimento na expressão saber da experiência.

Como explicitado, o significante *experiência* pode ser investido de um sentido que permite operar teoricamente com a ideia de docente como sujeitos únicos e singulares, não em termos de substância ou essência, mas em sua capacidade de responder, produzir demandas de conhecimento e articular-se a outras. Esse entendimento pode significar a abertura de pistas para desafixar sentidos cristalizados de “sujeito político” e buscar outras saídas teóricas. Uma possibilidade a ser explorada em trabalhos posteriores são os efeitos na reflexão teórica sobre a subjetividade política da articulação entre os termos *experiência* e *demandas*. Como afirma Reta-mozo (2009, p. 113): “as demandas emergem como um lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos e deslocamentos”. Do mesmo modo, se concordarmos com Scott (1999, p. 20), de que “o que conta como experiência não é nem auto-evidente, nem definido, é sempre contestável, portanto sempre político”, a interface demanda-experiência pode ser produtiva para pensarmos a questão da subjetividade não como autonomia racional, mas sim como resultante de forças e processos que estão além do controle racional (Biesta, 2013, p. 169).

Os argumentos desenvolvidos ao longo deste texto devem ser vistos como fios de uma meada densa que apenas começaram a ser puxados. Como explicitado na introdução, ao propor uma reflexão sobre os processos de objetivação e de subjetivação nos currículos de licenciatura a partir da revisitação da categoria *saber docente*, o texto convidava os leitores para uma abertura de diálogo com os estudos acumulados no campo educacional sobre essa temática. A postura epistêmica pós-fundacional, aqui assumida, permitiu trazer alguns lances para o jogo da significação em torno dessa expressão. O diálogo continua aberto. O convite, assim o espero, permanece válido.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio-ago. 2007.

- BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set.-dez. 2012.
- _____. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- BORGES, C. M. F. *Os professores da Educação Básica da 5ª a 8ª series e seus saberes profissionais*. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) — Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.
- _____.; TARDIF, M. (Orgs.). Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.
- DELORY-MOMBERGER, C. *A condição biográfica*. Ensaios sobre a narrativa se si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Pesquisa Autobiográfica e Educação).
- FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v 45, n. 31, p.82-110, jan.-abr. 2013.
- _____.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia*: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 227-241.
- _____. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.
- _____. Didática, Currículo, Docência: articulações possíveis em torno do significante ‘conhecimento’. In: CRUZ, G.; OLIVEIRA, A. T. C. C.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). *Ensino de Didática*: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Quartet, 2014. p. 171-196.
- _____. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. *Curriculum Sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio-ago. 2015.
- _____. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan.-mar. 2016.
- GIACAGLIA, M. A. Política e subjetividade no pensamento de Ernesto Laclau. In: RODRIGUES, L. P.; MENDONÇA, D. (Orgs.). *Ernesto Laclau & Niklas Luhmann*. Pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais. Porto Alegre: EDIUCRS, 2006.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 100-114.
- HERNÁNDEZ, D. M. C. El sujeto en la trama: biografía y poder en-clave posfundacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Mexico, v.19, n.63, p.1195-1220, out.-dez. 2014.
- HOWARTH, D. *Discourse*. Buckingham/Philadelphia: Opens University Press, 2000.
- LACLAU, E. *New Reflexions on the Revolution of Our Time*. London: Verso, 1990.
- _____. *La raison populiste*. Paris: Editions du Seuil, 2005.

- _____.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, s./v., n.19, p. 20-29, jan.-abr. 2002.
- MARCHART, O. *El pensamiento político pós-fundacional, la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2009.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- RETAMOZO, M. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. Santiago: *Cinta Moebio*, v. 35, p. 110-127, 2009.
- _____. Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana. *Ciencia ergo sum*, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de Mexico, v. 18, n. 1, p. 81-89, 2011.
- _____. Constructivismo: epistemología y metodología en las ciencias sociales. In: DE LA GARZA TOLEDO, E.; LEYVA, G. (Org.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE/UAM, 2012.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCOTT, J. W. Experiência. In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S.; RAMOS, T. R. O. (Org.) *Falas de Gênero*. Tradução de Ana Cecília Adoli Lima. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, s./v., n. 4, p. 133-215, 1991.
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOBRE A AUTORA

CARMEN TERESA GABRIEL é doutora em ciências da educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora da Universidade de Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: carmenteresagabriel@gmail.com

Recebido em 20 de julho de 2017
Aprovado em 7 de março de 2018