

## Apresentação - Docência: *entre* processos de objetivação e subjetivação de sujeitos e conhecimentos

---

### *Presentation - Teaching: between processes of objectification and subjectivation of subjects and knowledge*

Carmen Teresa Gabriel\*  
Marcus Leonardo Bomfim Martins\*\*

#### RESUMO

A questão da docência constitui-se como temática clássica nos estudos do campo educacional. Ela envolve dimensões políticas, éticas, epistemológicas e ontológicas que se movimentam em direções e sentidos que dependem da perspectiva armada para ver. Argumentamos neste texto que o sentido de docência no qual interessa-nos investir é produzido em meio a processos de objetivação e subjetivação de sujeitos e conhecimentos. A partir de uma postura epistêmica pós-fundacional (MARCHART, 2009; LACLAU, 2005, 2011) que radicaliza a crítica aos subjetivismos transcendentais e aos objetivismos deterministas na interpretação do Social, optamos por construir nossas argumentações a partir de eixos que, em nosso entender, consistem em aporias que permitem, simultaneamente, compreender, problematizar e participar do processo de significação da docência. Universal/particular, subjetividade/objetividade, teoria/prática, ensino/aprendizagem, ciência/pedagogia e escola/universidade foram os eixos selecionados para participar do referido processo.

*Palavras-chave:* Docência; Sujeito; Conhecimento; Pós-fundacional.

#### ABSTRACT

The issue of teaching constitutes a classic theme in studies in the educational field. It involves

---

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [carmenteresagabriel@gmail.com](mailto:carmenteresagabriel@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-9503-6740>

\*\* Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil e Instituto de História. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [marcus.bomfim@gmail.com](mailto:marcus.bomfim@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-3369-9260>

political, ethical, epistemological and ontological dimensions that move in directions and meanings that depend on an armed perspective to see. We argue in this text that the meaning of teaching in which we are interested in investing is produced in the midst of processes of objectification and subjectivation of subjects and knowledge. From a post-foundational epistemic posture (MARCHART, 2009; LACLAU, 2005, 2011) that radicalizes the critique of transcendental subjectivisms and deterministic objectivisms in the interpretation of the Social, we chose to build our arguments from axes that, in our view, consist of aporias that allow, simultaneously, to understand, problematize and participate in the process of meaning of teaching. Universal/particular, subjectivity/objectivity, theory/practice, teaching/learning, science/pedagogy and school/university were the axes selected to participate in this process.

*Keywords:* Teaching; Subject; Knowledge; post-foundational.

## Introdução

(...) as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. 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. (BONDÍA, 2002, p. 19-20).

A escolha dessa epígrafe se justifica pela potência que ela dá às palavras. Tal potência só é passível de ser reconhecida se também reconhecermos que as palavras só podem assumir a condição de “mecanismos de subjetivação” quando articuladas a processos de objetivação. Nesse sentido, interessa-nos sublinhar e apostar no vínculo incontornável entre objetivação e subjetivação para pensar o mundo que habitamos. No caso específico deste texto, nossos interesses estão voltados para a exploração de processos de objetivação de sujeitos e conhecimentos que participam da produção e fixação do sentido de *docência*, assumindo que seu processo de significação mobiliza movimentos de subjetivação e de objetivação, produzindo efeitos para pensar o campo educacional. Operamos com a compreensão de que o significante *docência* tende a assumir a função discursiva de ponto nodal (LACLAU, 2005, 2011) de qualquer discurso sobre educação.

Há de se considerar, no entanto, que muito já se disse, e se continua dizendo, sobre docência na pesquisa educacional. O que justifica, então, mais um artigo no campo para explorar temática já tão estudada? Esboçamos uma resposta a essa indagação a partir de duas vertentes. A primeira diz respeito ao reconhecimento de que a perspectiva armada para ver (SARLO, 2007) configura o que está sendo visto. Ou seja, pretendemos ver a docência com lentes produzidas no seio da virada ontológica, que permite a construção de um quadro de inteligibilidade pelo qual os processos de definição/identificação ocorrem em meio às lutas pela significação, reafirmando o entendimento

de linguagem como instituinte de toda ordem social.. A segunda vertente está ligada ao atual contexto de recrudescimento do conservadorismo e do reacionarismo que, articulados às demandas do neoliberalismo, têm produzido ataques à escola pública e à docência por meio de investidas em projetos, institucionalizados ou não, mas que já produzem efeitos sobre o que acontece nas escolas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio, a BNC-Formação, o Escola Sem Partido, o *Homeschooling* (Educação Domiciliar) e as Escolas cívico-militares.

Dessa forma, optamos por estruturar o texto em duas partes. Na primeira, apresentamos nossa perspectiva teórico-política buscando sublinhar as contribuições que ela pode oferecer para significarmos a docência a partir de um entendimento da profissionalidade que incorpora uma relação com o conhecimento ensinado, sem cair no voluntarismo e, tampouco, na vitimização. Na segunda, apresentamos os textos que compõem o Dossiê *Sujeito e conhecimento: articulações em contextos de formação e atuação docente*, por meio da exploração conceitual dos eixos - universal/particular, subjetividade/objetividade, teoria/ prática, ensino/aprendizagem, ciência/pedagogia, escola/ universidade – mobilizados nas lutas pela significação da docência.

## O jogo político e a definição de “docência”

É a política que positiva, possibilita, dá curso e vida à sociedade. (IPAR, 2016, p.16).

(...) a teoria que é possível elaborar sobre a política sempre estará marcada pela contingência, pela historicidade, pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento. (BURITY, 2008, p. 36).

A produção e enunciação desse subtítulo assinala o vínculo deste texto com o pressuposto –entendido como apostas políticas, e não como sentenças essencialmente verdadeiras – de que definir/nomear/classificar é um ato político em meio a jogos circunscritos em determinados contextos discursivos. Estes apresentam configurações específicas, atravessadas por relações de poder, que concorrem para tensionar o campo de possibilidades no qual e a partir do qual algo pode, ou não, ser dito sobre alguma coisa. Esse entendimento é autorizado pela postura epistêmica pós-fundacional assumida como fundamento contingente a partir do qual produziremos nossas argumentações.

Nesse sentido, as epígrafes escolhidas como dispositivos motivadores para o início desta seção, bem como o seu próprio título, ajudam a explicitar algo que é bastante caro à postura pós-fundacional: a dimensão política. Antes, porém, de explorar mais cuidadosamente os pontos que interessam sobre essa abordagem, cabe explicitar que o pós-fundacionismo não se apresenta como algo plenamente fechado ou consensualmente

instituído<sup>1</sup>, mas que para além das tensões internas a essa postura epistêmica há convergências que serão aqui explicitadas e que servirão como base para a proposição dos enunciados que faremos ao longo deste texto, evidenciando, pois, que este prefixo, “pós”, não indica explodir estruturas, mas questionar seu status, sua transcendência, seu caráter atemporal, inumano, apolítico, isto é, o seu estatuto ontológico.

O pós-fundacionismo opera com críticas a um sentido particular do significante “fundamento” hegemônico no campo das ciências sociais até data recente, desestabilizando certezas, trazendo insegurança e gerando angústias (MENDONÇA; DE FREITAS LINHARES; BARROS, 2016). Ser pós-fundacional não significa ser antifundacional, mas argumentar em favor do enfraquecimento ontológico do fundamento último e absoluto responsável pela significação do Social. Os referidos autores (2016, p. 180) nomeiam o pós-fundacionismo como “a corrente ontológica que defende a existência de fundamentos parciais (ônticos), ao mesmo tempo em que vê a impossibilidade do estabelecimento de um fundamento último (nível ontológico)”. Nessa perspectiva existe, portanto, uma distância inalcançável entre ôntico<sup>2</sup> e ontológico, e é nessa distância, nesse abismo, que se situa o político, ocupando uma função discursiva na construção de leituras do e no social.

Operando com essa definição, nesse texto, trata-se de compreender que não existe “docência” determinada por um fundamento último que a constitua, pois é no jogo político que seus significados são disputados e fixados. Portanto, dizer o que é e o que não é “docência” não implica em mobilizar a ideia de um fundamento transcendental. Como alerta Burity (2008), é mais condizente falar em compreender o que tem sido fixado como “docência”, deslocando o papel da empiria de referência do real para o de terreno de disputa da realidade que está sendo definida. É dessa forma, pois, que entendemos os textos que compõem o Dossiê em questão e que serão apresentados na outra seção.

Valorizar a dimensão política, como os excertos trazidos de Burity (2008) e Ipar (2016) o fazem, significa, por um lado, deixar ver as marcas feitas pelas contingências nos processos de sedimentação (sempre marcados pela historicidade), reafirmando a força da contingência traduzida na presença da abertura do social em todo processo de significação, e, por outro, apostar na inevitabilidade de todo fechamento/objetivação para que a luta política entre projetos de sociedade diferenciados possa acontecer.

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar ao longo deste trabalho o termo pós-fundacionismo; Entretanto, o próprio nome “pós-fundacionismo” não é consensual. Vários intelectuais também utilizam o termo pós-fundacionalismo para se referir aos movimentos de questionamento de fundamentos últimos para objetivação do social. Para os fins deste texto, não interessa problematizar essas nomenclaturas, mas evidenciar o caráter polissêmico dessa abordagem que se relaciona com outros “pós”, como Pós-Modernidade, Pós-Estruturalismo, Pós-Crítico, dentre outros.

<sup>2</sup> Na perspectiva de Heidegger (2000), o ente, a identidade, a essência corresponde ao nível ôntico.

A abordagem pós-fundacional, ao diferenciar os significantes “política” e “político” como funções discursivas distintas, oferece chaves de leitura potentes para trabalhar a aporia da impossibilidade e inevitabilidade que caracteriza todo processo de significação. Não é por acaso que, para Mouffe (2005), o político é o lugar da possibilidade da subversão, é a explicitação da precariedade dos fechamentos de sentidos, “é o que põe em xeque uma ordem constituída, demonstrando sua contingência” (MENDONÇA, 2012, p. 13). Enfim, o político é o conflito que ao mesmo tempo constitui e coloca em risco o instituído, é a dimensão ontológica que constitui o social (LACLAU, 2005, p. 94), enquanto a política é a tentativa de controlar o político, de estabelecer uma ordem, é a hegemonização, a sedimentação, o fechamento de sentido, é a dimensão ôntica. Conceber a política dessa forma não significa tomá-la como contraponto do político, ocupando um papel de vilã ao fixar sentidos que estancam, ainda que provisoriamente, o fluxo dos processos de significação. Pelo contrário. Concordando com Ipar (2016), o fechamento de sentido (a política) é aqui entendido como a condição que possibilita a luta pela proposição e fixação de novos sentidos. É a política, pois, que ocupa, ao mesmo tempo, a posição contra a qual se quer lutar, e a posição que se quer ocupar no desfecho (precário) da luta.

A valorização do político na abordagem pós-fundacional tem a ver com o afastamento em relação às grandes metanarrativas iluministas, suas promessas e seus essencialismos transcendentais, principalmente em relação à razão e ao sujeito (HENNING; CHASSOT, 2009; VEIGA-NETO, 1998). Assim, ao apostar na primazia do político na constituição dos fundamentos, tal abordagem “permite repensar os pontos de partida de nosso pensamento” (RETAMOZO, 2011, p. 83). Essa mesma linha argumentativa se encontra, na teoria desconstrucionista de Derrida, em uma crítica a metafísica da presença, que seria a impossibilidade de um fundamento último que determine um ser, mas que, por essa condição, admite a presença de fundamentos parciais. Trata-se, em outros termos, de operar com fundamentos contingenciais e de abandonar as essências, os centros de referência imóveis.

Desse modo, temos trabalhado com a interpretação de que a abordagem pós-fundacional legítima e autoriza o investimento tanto na desestabilização quanto na produção contingencial de novos sentidos para significantes que participam da cadeia de equivalência da ordem social escolhida/configurada para análise. Afinal, agir politicamente significa tomar decisões em meio a uma infinidade de possibilidades abertas pela reativação do momento articulatório (crise, deslocamento da estrutura), em termos de identificação com os processos de significação em disputa. É neste processo de identificação/objetivação que as subjetividades políticas são criadas e formadas (HOWARTH, 2000).

Reiteramos que, em nossos estudos, pretendemos entrar na disputa por um sentido de “docência” que se desencaixe dos projetos educacionais anteriormente mencionados, que a colocam numa posição de subalternidade, investem em uma posição tecnicista,

reafirmando-a como um ofício sem saberes, como um “lugar menor”, de menos prestígio quando comparada a outras posições que se relacionam igualmente com o conhecimento. Entrar nessa disputa, no entanto, se dá num terreno sem garantias. Como alerta Mendonça (2014), a abordagem pós-fundacional não autoriza esforços normativos que busquem estabelecer cenários futuros de emancipação. Trata-se de uma postura epistêmica na qual a incerteza, a parcialidade, a particularidade, a infinitude e a precariedade substituem a certeza, a totalização, a universalização, a finitude e a segurança, típicas de formas de produção de leituras de mundo hegemônicas nas posturas deterministas.

Em que sentido(s) de docência investir no contexto político-epistemológico atual? Longe de pretender oferecer respostas acabadas para esse tipo de questionamento, interessa-nos, particularmente, propor uma abordagem teórica que permita compreender a docência simultaneamente como posição de sujeito e subjetividade política. Como “posição de sujeito” trata-se de perceber os currículos de licenciatura e as práticas profissionais docentes como produtores de atores sociais, e como tal correspondendo a uma estabilidade provisória de sentidos em torno do que se define hegemonicamente como docência e do que é instituído como objeto de socialização profissional. No segundo caso, referimo-nos à “subjetividade política” do sujeito-docente em meio aos movimentos de fixação e desfixação hegemônicas constitutivos do tornar-se docente.

### **Aporias do campo educacional e seus efeitos no significante “docência”**

Usualmente entendida por meio de predicados negativos, tais como a falta de segurança, firmeza ou certeza nas ações de agir ou falar, a palavra hesitação, em sua raiz etimológica, remete a um estado de impasse ou irresolução, uma espécie de (não) lugar intercalar, entre-dois, ou simplesmente *entre*. (PEREIRA; TORELLY, 2020, p. 754, grifo dos autores).

A forma como os autores trazidos na epígrafe compreendem a palavra “hesitação” nos ajuda a reafirmar a potência do *entre*, de forma a nos posicionarmos contrários às perspectivas binárias e dicotômicas que, em nosso entendimento, têm sido predominantes nos debates do campo educacional. Investir no *entre* diz respeito a romper com paradoxos improdutivos nos quais um dos termos da interface privilegiada é tido como padrão/referência e o outro como desvio/erro, e apostar em saídas éticas e criativas para impasses clássicos da pesquisa em Educação, aqui expressas por meio dos eixos universal/particular, subjetividade/objetividade, teoria/prática, ensino/aprendizagem, ciência/pedagogia e escola/universidade.

Começamos explorando o eixo universal/particular, por nós entendido como uma tensão inerente aos processos de significação. Investir politicamente no fechamento de sentido de um termo para tornar possível a disputa significa buscar universalizar

um sentido particular desse termo, isto é, ocupar o lugar do universal de forma a produzir outras hegemonias e antagonismos. Trazer à tona essa tensão implica no enfrentamento com um modo de pensar a racionalidade que encontra o seu apogeu na modernidade ocidental. Pautada em um padrão de objetividade que mobiliza e atualiza noções de neutralidade, verdade absoluta, reafirmando a distinção entre sujeito e objeto na produção do conhecimento científico, essa visão de racionalidade produz efeitos políticos que sustentam utopias calcadas em uma fé cega em um entendimento particular de razão, investindo na ideia de um futuro certo e promissor.

Não se trata, em nossa leitura, de abrir mão das utopias, mas de reconhecê-las como “projetos de um mundo menos injusto, menos racista, menos desigual, menos violento”. (PACIEVITCH, 2021, p. 65), como postura ética, e não como promessas autorrealizáveis. Isso implica, necessariamente, em abrir o futuro para o indeterminado, para o porvir e assumir, a priori, os riscos que dessa postura decorrem.

Tal entendimento provoca tensões nos debates do campo educacional, uma vez que não são poucos os enunciados, nesse contexto discursivo, cujos propósitos são investir em perspectivas “contra-hegemônicas” com conteúdos pré-determinados. A postura epistêmica aqui privilegiada autoriza uma outra interpretação que não corrobora com uma noção de hegemonia como sendo algo necessariamente ruim, a ser combatido, e sim como sendo um lugar de poder que os mais variados grupos de interesse buscam ocupar, seja para colocar em prática projetos excludentes de sociedade, seja para ampliar os mecanismos de democratização da sociedade. Essa leitura implica reconhecer, tal qual Laclau (2011, p. 50), hegemonia como “luta de poder”. Como tal, ela é processo sem conteúdo próprio.

Na leitura pós-fundacional, hegemonização e universalização se equivalem. Desse modo, universal é um particular que, em meio a práticas articulatórias com outros particulares, conseguiu, contingencialmente, se hegemonizar. Tal hegemonização (ocupação do lugar de universal), por mais perene que pareça ser, é sempre provisória, “dado o caráter ininterrupto das lutas políticas pela produção de outras hegemonias”, afinal, “o que garante a contingência, isto é, a impossibilidade de qualquer fechamento definitivo, são os antagonismos, haja vista que qualquer identidade é sempre ameaçada por algo que lhe é externo”. (MARTINS, 2019, p. 48). Nesse sentido, entendimentos hegemonizados, universalizados, de docência como “ofício sem saberes”, “exercício de instrução”, e de docente como “aquele que ensina um conhecimento que lhe é externo”, “aquele que opera com a lógica missionária e vocacional”, prescindindo de profissionalização para atuar, são sempre passíveis de deslocamentos. A perspectiva teórica aqui assumida nos autoriza a apostar e investir na produção de demandas antagônicas com vistas à produção de sentidos outros de docência, concorrenciais na disputa pela ocupação do lugar d o universal.

Quanto ao eixo subjetividade/objetividade, ele tem sido objeto de problematização a partir da virada ontológica que marca os debates epistemológicos contemporâneos na

vertente pós-fundacional. O que está em jogo é a possibilidade de investir em outros modos de objetivação e de subjetivação que não realimentem perspectivas epistêmicas dicotômicas que reproduzam percepções do sujeito cartesiano racional, autônomo e soberano de um lado, e o entendimento da realidade social a ser conhecida baseada em fundamentos metafísicos, de outro. Não se trata, pois, de negar o papel importante da objetivação no processo de produção do conhecimento científico. Tampouco minimizar a participação do sujeito na produção das leituras do mundo. Interessa-nos, em nossos estudos, explorar os efeitos onto-epistemológicos desses deslocamentos na produção de sentidos de significantes que são mobilizados nos processos de significação da realidade educacional. Afinal, a definição de termos como “docência”, “conhecimento”, “escola”, “universidade”, “formação de professores” que nos interessa defender, como argumentado anteriormente, pressupõe o reconhecimento tanto da sua existência ôntica, isto é, de seu entendimento como social objetivado, quanto da ação subjetiva do corte antagônico em função dos interesses que estão em jogo. Essa compreensão se sustenta teoricamente no âmbito da Teoria do Discurso laclauiana, cuja aproximação com a abordagem política pós-fundacional é assumida de forma explícita, como deixa entrever a citação que se segue:

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 nossos, tradução nossa).

Trata-se, assim, de deslocar a discussão sobre subjetividade/objetividade para o terreno da ontologia, enfatizando os mecanismos da diferenciação instituinte do mundo. Importa sublinhar que esses dois eixos/tensões - universal/particular e objetividade/subjetividade - dizem respeito à postura epistêmica mais geral que funciona como pano de fundo no qual as demais tensões podem ser enfrentadas. A exploração das demais tensões explicitadas dependerá da postura epistêmica assumida. Neste texto, esperamos que essa escolha já tenha sido claramente explicitada.

Recuperar a discussão sobre a tensão teoria/prática é adentrar uma das searas mais antigas e conflitantes do campo educacional. Não é por acaso que um dos objetivos explicitados de forma mais recorrente, tanto nas políticas públicas voltadas para formação docente quanto nos ensaios acadêmicos que propõem balanços e perspectivas sobre essa temática, incide sobre essa tensão com o intuito ora de fortalecer perspectivas binárias, ora de superá-la. Ela atravessa diferentes dimensões e recortes do debate político-teórico sobre formação docente e/ou atuação profissional, se metamorfoseando em outras temáticas de discussão, tais como: “qualidade da formação”, “saberes docentes”, “lôcus de formação”, “aprendizagem”. Essas temáticas, embora estejam



organicamente interligadas, serão exploraremos a seguir, de forma separada, de modo a articulá-las com os demais eixos/tensões anteriormente mencionados em função do objetivo deste texto.

No que se refere ao debate sobre a qualidade, a tensão teoria e prática se apresenta norteadora do próprio “modelo formativo” a ser adotado pelas políticas públicas e práticas docentes. Não são poucas as críticas à formação inicial docente que destacam seu caráter eminentemente teórico em detrimento de uma dimensão prática cuja falta explicaria a má qualidade da educação básica no Brasil, sobretudo nos anos iniciais da escolarização (GATTI, 2013, 2020), em particular, com a intensificação do processo de universitarização. A BNC-Formação, inclusive, emerge como uma resposta a esse tipo de demanda, consistindo numa proposta de formação docente marcada pelo aumento significativo da carga horária de atividades práticas, “pela afirmação de uma ideia de aplicação de um *saber fazer*” (SANTOS; ANDRADE, 2021, p.148, grifo das autoras). Mais do que isso. Como denunciam as autoras, trata-se de uma proposta de formação para as licenciaturas que esvazia o caráter epistemológico e político da formação docente, “pautado pelo movimento de trabalhadores em educação como espaço de reflexão sobre o fazer em perspectiva crítica” (*idem*).

Defendemos que nem o modelo pautado na lógica teoricista, como tampouco o pautado na lógica praticista dão conta da complexidade do processo de profissionalização docente. Desse modo, o que está em jogo é a possibilidade de construção de percursos formativos nos quais essas duas lógicas possam se apresentar entrelaçadas ao longo de todo o processo de desenvolvimento profissional que, aliás, não se esgota com o término da licenciatura. Os lugares epistêmicos de onde estamos enunciando nos oferecem pistas para entender a tensão entre teoria e prática como um falso dilema, afinal, toda prática é teoricamente informada, ainda que não assumida ou percebida, e toda teoria não deixa de ser uma prática de produção de sentido sobre o mundo que não desconsidera as experiências e condições materiais que lhe permitiram emergir enquanto tal. Esse posicionamento remete à problematização de outras dimensões da formação docente, em geral trabalhadas de forma dicotômica e hierárquica. Entre elas destacamos a questão do conhecimento profissional, dos *lôcus* de formação e das práticas docentes que se articulam diretamente com o processo de ensino-aprendizagem.

As disputas pela qualidade da formação do profissional docente são marcadas pelas querelas em torno da especificidade do conhecimento produzido e socializado pelo docente da educação básica. Para os defensores da predominância de uma formação teórica, essa especificidade tende a não ser reconhecida, reafirmando a importância do ‘domínio’, por parte dos professores da educação básica, dos saberes disciplinares, da ciência produzida nas diferentes áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, a ação docente tende a se reduzir à transmissão de conteúdos disciplinares em conformidade com a ciência de referência. Essa percepção dificulta o próprio entendimento da singularidade dos cursos de licenciatura em relação aos bacharelados na cultura

universitária. Ao contrário, aqueles que são críticos ao teorismo na abordagem da formação docente tendem a negar o lugar dos saberes teóricos, enfatizando a potência da prática no processo de formação docente.

Essa tensão se desdobra em diferentes outras, produzindo efeitos no entendimento do currículo de licenciaturas, da cultura universitária e da cultura escolar. Esses desdobramentos se manifestam de forma articulada por meio da produção de cadeias de equivalências que se antagonizam nos discursos que atravessam os debates políticos e acadêmicos sobre a questão da formação de professores. Uma dessas cadeias resulta de práticas articulatórias que colocam como equivalentes significantes como “saberes disciplinares”, “teoria”, “ciência”, “universidade”, expelindo significantes associados à dimensão prática. A outra cadeia refere-se às articulações entre significantes como “saberes pedagógicos”, “prática docente”, “cultura escolar”, produzindo como seu exterior constitutivo a cadeia anteriormente mencionada.

Importante observar que essas cadeias são reatualizadas em escalas diferentes, como deixam entrever as tensões internas à própria cultura universitária e as que marcam a articulação entre a cultura universitária e a cultura escolar. Com efeito, elas se reatualizam no âmbito da cultura universitária, alimentando as disputas entre as unidades acadêmicas responsáveis pelas diferentes licenciaturas e as Faculdades de Educação, percebidas como um lugar do exercício da prática com função complementar e, portanto, associadas a um lugar de vazio epistemológico. De forma semelhante, essa visão dicotômica e hierárquica informa e orienta normas e políticas curriculares que buscam fazer dialogar as culturas universitária e escolar. Nessas políticas o movimento tende a ser a “ida” da universidade às escolas, para “iluminá-las”. Como vimos defendendo ao longo deste texto-apresentação, nosso propósito com a organização deste dossiê foi o de reunir estudos e pesquisas que buscam saídas teóricas/metodológicas outras que se distanciem desses binarismos. Buscar outras formas de pensar os currículos de licenciatura, bem como a articulação entre universidade e escola, a partir da ideia da produção de um “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010) ou “casa comum” (NÓVOA, 2017), entendidos como um novo arranjo institucional, é um desses caminhos que tem sido explorado (GABRIEL, 2019; GABRIEL; LEHER, 2019).

Nessa mesma linha argumentativa se inscreve o debate sobre processo de ensino-aprendizagem, que está intrinsecamente associado à questão da formação docente. A tensão teoria/prática se desdobra em outra relação que, não raro, é posta no debate de forma antagônica: ensino e aprendizagem. Tradicionalmente o ensino foi percebido como de responsabilidade docente e a aprendizagem como de responsabilidade discente. Nessa perspectiva, cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender, sem que se possa perceber relações e influências do ensino nas possibilidades de aprendizagem, e desta, nas formas de ensinar. Há aí uma relação de absoluto afastamento entre sujeito e conhecimento marcada por relações de transmissão e consumo. Dito de outra forma, os sujeitos, docentes e discentes, já se encontram plenos, e os conhecimentos objetivados,

impedindo que haja processos de objetivação e subjetivação a partir da relação entre eles e deles com os conhecimentos.

Se esse entendimento vem perdendo força, temos visto, todavia, emergir leituras sobre o triângulo didático que precisam ser igualmente problematizadas. Essas análises buscam estabelecer relações diretas e inequívocas de causa e efeito entre ensino e aprendizagem, de forma que a aprendizagem é sempre percebida como resultado imediato do ensino. Essa lógica, que inspira políticas de responsabilização docente estruturadas a partir de políticas de avaliação de larga escala e retira dos discentes qualquer possibilidade de agência em relação às suas aprendizagens, tende a reforçar os argumentos que subsidiam demandas por “mais prática” na formação docente, uma vez que fracassos de aprendizagem são percebidos como erros de ensino. Nessa perspectiva, os conhecimentos também já aparecem objetivados e estudantes e docentes tendem a ser objetivados/subjetivados como bons ou ruins a partir dos resultados obtidos.

As duas formas apresentadas estão assentadas em perspectivas mecanicistas/tecnicistas de ensino e em metáforas possessivas de aprendizagem que tendem a impedir que processos de subjetivação sejam relacionados a processos de aprendizagem e que a objetivação de conhecimentos só faça sentido quando subjetivados. Em relação ao ensino, reatualizam “a ideia de que o ensino é, e em alguma medida deveria ser, uma questão de controle, de forma que os melhores e mais efetivos professores são aqueles capazes de orientar todo o processo educacional para a produção de *resultados de aprendizagem* pré-especificados” (BIESTA, 2021, p. 24, grifos do autor). Apostamos, no entanto, em diálogo com o mesmo autor, que ensinar pode vir a ser entendido como intromissão, como trazer algo novo, produzir uma interrupção de algum tipo ou, como argumenta Albuquerque Junior (2016), deixar marcas.

Para a discussão sobre aprendizagem, temos explorado (GABRIEL, 2023 (no prelo); MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020; MARTINS, 2020, 2023 (no prelo)) a potência de categorias como “herança” (DERRIDA, ROUDINESCO, 2004), “refiguração narrativa” (RICOEUR, 1997), “tradução” (RICOEUR, 2011; BHABHA, 1998; DERRIDA, 2006, 2017) e “resposta” (BIESTA, 2017), que têm nos ajudado a romper com a ideia de que aprendizagem se reduz à aquisição e acúmulo de conhecimento.

O Dossiê *Sujeito e conhecimento: articulações entre sujeito e conhecimento em contextos de formação e atuação docente* reúne assim um conjunto de textos que por posturas epistêmicas, interlocuções teóricas, enfoques e recortes diferenciados operam com um ou mais dos eixos e/ou seus desdobramentos anteriormente explicitados, problematizando e abrindo pistas para leituras outras que incidem nas múltiplas articulações discursivas em disputa no processo de significação do sujeito posicionado e afirmado como docente, dos saberes com os quais ele se relaciona, bem como dos contextos formativos envolvidos nesse processo.

Talita Vidal Pereira e Matheus Saldanha do Amaral Reis, no texto *Limites*

*democráticos de um projeto de formação comum a todos*, dialogam com as contribuições do deconstrutivismo derridiano questionando as pretensões democráticas de discursos que projetam a formação de identidades comuns preenchidas por conhecimentos significados como universais. O texto *Currículo, Gobierno y Sociedad: la educación media y la formación de sujetos sociales en Colombia (1956 - 2015)*, de autoria de Luís F. Vásquez Zora, tece uma argumentação instigante sobre o currículo do Ensino Médio na Colômbia a partir da análise crítica de documentos curriculares que funcionam como dispositivos de estabilização de uma sofisticada tecnologia do saber.

Daniel Pinha Silva e Marcia de Almeida Gonçalves põem em xeque a premissa de que existe um sujeito humano universal, portanto isento de qualquer marcador de raça, classe, gênero e orientação sexual, no texto *Mas, afinal, que sujeito é esse? Dilemas ético-políticos, concepções de democracia e os sujeitos da aprendizagem na BNCC do Ensino Médio*. Clívio Pimentel Júnior, autor do texto *Relação sujeito/conhecimento nas políticas de currículo da educação em ciências dos últimos tempos: contribuições pós-estruturais ao debate*, oferece argumentos consistentes para sustentar a produção de narrativas abertas à diferença em meio aos processos de significação do que venha a ser considerado um sujeito “cientificamente educado”.

Ao defenderem a relação entre conhecimento e experiência, André Vitor Fernandes dos Santos, Juliana Marsico e Cecília Santos de Oliveira, em texto intitulado *Certificação de Jovens e Adultos, experiência e conhecimento em Ciências: notas para os campos do Currículo e da Avaliação*, problematizam a ênfase atribuída ao conhecimento disciplinar no documento Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) em detrimento da dimensão contextual da experiência, reatualizando a crítica aos desdobramentos da tensão universal/particular. Em *Da responsabilidade ética do responder para que serve a escola*, Maria Santos e Elizabeth Macedo fazem trabalhar a aporia da impossibilidade e inevitabilidade que atravessa os processos de significação. A partir de conversas com professores e agentes administrativos da rede municipal de educação da cidade de Niterói, provocadas pela interpelação “para que serve a escola?”, defendem que a escola só existe porque integra o todo vivido da experiência com o mundo e conosco e, portanto, não pode ser definida a priori ou por um *servir*. Sirley Lizott Tedeschi e Ruth Pavan, no texto *Insurgências docentes no currículo e a produção do pensamento da diferença*, apoiadas em estudos empíricos, mostram que as reflexões/ações produzidas por professores/as no fazer pedagógico contribuem para a produção de um pensamento no currículo escolar para além do claustro da representação, fazendo assim surgir/insurgir um pensamento da diferença no currículo.

Em *Bordejar sentidos e sensações: uma educação em deslocamentos*, Marcus Pereira Novaes e Antonio Carlos Rodrigues de Amorim exploram dois filmes como intercessores para o trabalho analítico e criativo que inspira deslocamentos das relações entre sujeitos e conhecimentos na educação, objetivando apontar fissuras de uma constituição moderna

fechada em uma estrutura de formação de um sujeito vinculado a conhecimentos autorizados a dizê-lo como verdade. O pensamento da diferença é mobilizado, assim, para implodir com algumas visões hegemônicas no campo educacional.

Em *Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente*, Fernanda Lahtermaher e Giseli Barreto da Cruz objetivam compreender quem são os sujeitos na relação com o conhecimento profissional docente numa situação de indução formadora de práticas. Nesse sentido, defendem que a comunidade de aprendizagem docente se revela como uma estratégia de formação de sujeitos, onde a aprendizagem da docência faz com os que grupos de professores se movimentem em direção a propostas insurgentes de atuação profissional.

Roberto Rafael Dias da Silva, autor do texto *Escolarização, adolescência e a ubiquidade do entretenimento: práticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil*, a partir dos aportes teóricos das teorizações sociais contemporâneas que incidem sobre a categoria sujeito, problematiza pedagogias emergentes, especificamente no Ensino Médio, sublinhando duas racionalidades orientadoras que as regem: ora uma atrelada à gestão das aprendizagens na direção do desempenho em testes padronizados, ora outra sintonizada com estratégias criativas, interativas e divertidas, com foco na ubiquidade do entretenimento. O texto *Os conhecimentos e sujeitos da Educação Ambiental: historicizando experiências formativas no Parque Nacional de Itatiaia (1937-2020)*, de autoria de Kemily Toledo-Quiroga e Marcia Serra Ferreira, opera com uma abordagem pós-estruturalista da história do currículo trazendo para reflexão um estudo empírico no qual é possível perceber os deslocamentos da fronteira definidora do que está sendo nomeado de conhecimento, sujeito escolar e contextos formativos. Janete Magalhães Carvalho, Sandra Kretli da Silva e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, em diálogo com o pós-humanismo, entendido como forma de pensar os possíveis na docência na perspectiva de um mundo não antropoceno, nos oferecem uma instigante análise no texto *Docências em narrações cristalinas transversalizando como sujeitos do conhecimento: o homem, a natureza e a tecnologia*, problematizando as fronteiras entre homem, natureza e tecnologia nos processos de produção do conhecimento

Já em *Diários reflexivos de aprendizagem como práticas pedagógicas decoloniais*, Juliana Crespo Lopes e Jana Stará exploram nas cenas formativas dos cursos de licenciatura o potencial do diário reflexivo de aprendizagem como instrumento de avaliação que possibilita a docentes universitários a oportunidade de repensar práticas e posturas que possam endossar estruturas de poder, de descobrir mais sobre seus alunos e de oferecer oportunidades formativas e mobilizar a literatura científica para além da condição epistêmica de colonialidade, imposta pela razão moderna ocidental.

Entendemos que esse conjunto de textos apresenta uma rica palheta de possibilidades para pensarmos a formação docente em nosso presente. Longe de pretendermos, com a elaboração deste dossiê, oferecer a visão mais completa ou exata dessa temática, nossa opção foi apostar na abertura, na incompletude, em suma, na força da contingência que

orienta nossas escolhas teóricas e políticas. Agora, resta-nos aguardar que esses textos ao encontrarem o mundo dos leitores continuem a ecoar, produzindo outras refigurações narrativas sobre a formação docente.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, pp. 21-42.

BHABHA, Hommi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIESTA, Gert. Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. 1. Ed.- Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, p. 23-42.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. 1a ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BURITY, Joaílto Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: Léo Peixoto Rodrigues e Daniel de Mendonça (Orgs.). *Pós estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2008, pp. 29-74.

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: Mouffe, Chantal (org.). *Desconstrução e Pragmatismo*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques, ROUDINESCO, Elisabeth. De que amanhã: diálogo. Trad. De André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

GABRIEL, Carmen Teresa. Aprendizagens em História: que herança relançar em tempos de incertezas? In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves (orgs.). *Aprendizagem e avaliação da História na escola: questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023 (no prelo).

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. *Revista e-curriculum* (PUCSP), v. 17, p. 1545-1565, 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa; LEHER, Roberto. 'COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES' da UFRJ: Desafios e apostas na construção de uma política institucional. *Revista Formação em Movimento*, v. 1, p. 218-236, 2019.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação

básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

HEIDEGGER, Martin. *O Princípio do Fundamento*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HENNING, Paulo Corrêa; CHASSOT, Attico Inácio. Por uma ciência sem as marcas da cientificidade Moderna. *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis, nov. 2009.

IPAR, Maria Cecília. Pensando em um horizonte epistemológico pós-fundacional: a contribuição da teoria política de Ernesto Laclau. *Seminário Discente do Programa de PósGraduação em Ciência Política*, Brasil, abr. 2016.

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

LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política em Nancy*, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos*. 2019. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Aprendizagem histórica como tradução: efeitos sobre a avaliação escolar. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves (orgs.). *Aprendizagem e avaliação da História na escola: questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023 (no prelo).

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. *Educação em revista*, v. 36, p. 1-18, 2020.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias; GABRIEL, Carmen Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. *Revista História Hoje*, vol. 9, no 18, p. 145-169, 2020.

MENDONÇA, Daniel de. O momento do político: indecidibilidade, decisão e ruptura. *8º encontro da ABCP*, Brasil, ago. 2012.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. *Lua Nova*, São Paulo, 91: 135-167, 2014.

MENDONÇA, Daniel de; DE FREITAS LINHARES, Bianca; BARROS, Sebastián. O fundamento como “fundamento ausente” nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e Laclau. *Sociologias*, vol. 18, núm. 41, enero-abril, 2016.

MOUFFE, Chantal. *On the political*. New York: Routledge, 2005.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

PACIEVITCH, Caroline. Aulas imperfeitas: democracia, utopia e investigação no ensino de história. *REIDICS*, 8, 2021, pp. 58-71.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Uma aula de história não narcísica. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, p. 753-767, 2020.

RETAMOZO, Martín. Sujetos políticos: teoría y epistemología; un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación em perspectiva latinoamericana. *CIENCIA ergo-sum: revista científica multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México* 18 (2011), 1, pp. 81-89.

RICOEUR, Paul. *Sobre a tradução*. Tradução e prefácio: Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; ANDRADE, Juliana Alves. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) e a primazia da pedagogia das competências nos currículos das licenciaturas. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, p. 147-161.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência e Pós-Modernidade. *Episteme*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 143-156, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

---

Texto recebido em 20/10/2022

Texto aprovado em 10/11/2022