

## PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESDE A EXPERIÊNCIA E DESDE O MENOR DA FORMAÇÃO

Anelice Ribetto<sup>1i</sup>

### Resumo

Esse ensaio trata da possibilidade de pensar naquilo que –talvez- acontece quando ousamos pensar a formação de professores desde a *experiência* – e não já como experimento- ou, talvez, quando nos atrevemos a pensar esse território como um *espaço menor*, um espaço de resistência e de desconstrução de um suposto campo maior, o campo da Formação de Professores. Essa formação - menor - como uma possibilidade de aprender a *ler sem saber ler*, ou de *aprender de ouvidos*... uma formação que não se sabe antes do encontro... uma formação como alteridade, como aquilo no qual entramos sem saber o que vamos encontrar, aprender, ler, escrever... como aquilo que nos transforma - no sentido da *metamorfose* e não da *metástase*. A formação como uma possibilidade de estar juntos, como a possibilidade de convivência, uma convivência que não aponte necessariamente para uma harmonia, uma evitação de conflitos, um acordo instantâneo, uma plena satisfação... mas, tal vez, um estar que seja *pura ambigüidade*.

A partir dessas palavras-conceitos que ressoam com escritos de Jorge Larrosa, Carlos Skliar e Silvio Gallo, dentre outros, me proponho um exercício de pensamento que perambule pelos territórios do chamado campo da formação de professores tentando pensá-lo na sua minoridade ali onde a formação pode ser experiência.

**Palavras-chave:** Experiência; Formação de Professores; Alteridade; Convivência, Formação Menor.

---

<sup>1</sup> Dra. em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta da UERJ/FFP. Coordenadora do Curso de Pedagogia da UERJ/FFP. Membro dos grupos de pesquisas “Educação, Sociedade do Conhecimento e Conexões Culturais” e “Vozes da Educação”. E-mail: [anelatina@gmail.com](mailto:anelatina@gmail.com)

*A idéia clássica de formação tem duas faces. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar ao homem à con-formidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma idéia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um dever plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma idéia prescritiva do seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano.*  
(LARROSA, 2002:135)

Trabalho há alguns anos com formação de professores e, mais recentemente como professora de uma faculdade que leva o nome do campo na sua definição institucional<sup>2</sup> Estar-andar por esse território tem-me instigado muito a pensar no que de fato poderia afetar (me) –como formadora- nessa relação de alteridade que é a formação.

Afetar (me) como possibilidade de irrupção, como um acontecimento – no sentido que alguma coisa chega para desfazer o pensamento anterior, para descentrá-lo de si próprio, para produzir a perda das nossas palavras-.

Em princípio, poderia dizer que esse pequeno ensaio trata disso: da possibilidade de pensar - juntos - naquilo que - talvez- acontece quando ousamos pensar na formação de professores desde a *experiência* - e não como experimento- (LARROSA, 2002) ou, talvez, quando nos atrevemos a pensar esse território como um *espaço menor*, um espaço de resistência e de desconstrução de um suposto campo maior, o campo da Formação de Professores.

Essa formação – menor - como uma possibilidade de aprender a *ler sem saber ler*, ou de *aprender de ouvidos...* (LARROSA, 2004) Uma formação que não se sabe antes do encontro... uma formação como alteridade, como aquilo no qual entramos sem saber o que vamos encontrar, aprender, ler, escrever... como aquilo que nos transforma –no sentido da *metamorfose* e não da *metástase* (SKLIAR, 2002)...

Formação – menor - como uma possibilidade de estar juntos, como a possibilidade de convivência, mas, uma convivência que não aponte necessariamente para uma harmonia, uma evitação de conflitos, um acordo instantâneo, uma plena satisfação... mas, talvez, um estar juntos que seja “*pura ambigüidade, afecção, contradição, fricção (sem) buscar resolver a vida em comum (a formação?) a partir de fórmulas solapadas de bons hábitos e*

---

<sup>2</sup> Faculdade de Formação de Professores/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

*costumes morais, didáticas do bem-estar e do bem-dizer, valores fora de suspeita ou pernósticos laboratórios de diálogos já pré-construídos” (SKLIAR, 2009:2)*

### **Formação, experiência e alteridade**

O conceito de experiência que venho pensando através de diferentes escritos apresenta-se como efeito daquele que me foi dado a ler por Jorge Larrosa na ANPEd do ano de 2002. Esse texto tem provocado - nos últimos anos - muita discussão no campo da educação, sendo uma referência quase naturalizada ao escrever, pesquisar, conversar sobre educação e experiência. Mas, tentarei, brevemente e me apoiando no próprio Larrosa, dar uma certa densidade a essa palavra muitas vezes banalizada como sinônimo de acumulação de anos em certo espaço e como alguma coisa ligada a uma prática que não reconhece a teoria em movimento como parte.

Larrosa nos diz –nesse texto- da necessidade de pensar a experiência, e *desde* a experiência, e possibilitar, talvez, um pensamento da educação e da formação a partir desse exercício de experimentação. *A experiência é isso que me passa* escreve o autor, mas o *isso* dessa frase supõe, então, um acontecimento, ou seja, o passar de alguma coisa ou de algo que não sou eu. E esse algo que não sou eu significa alguma coisa que não depende de mim, que não é uma projeção minha, não é o resultado das minhas palavras, ideias, representações, sentimentos, projetos ou intenções, nem depende dos meus saberes ou poderes, nem da minha vontade. Esse “que não sou eu” –para Larrosa- significa que é “outra coisa diferente de mim”, outras coisas diferentes das que eu falo, diferentes das que eu sei, diferentes das que eu sinto, penso, antecipo, diferentes do que eu posso, do que eu quero. A isso, o autor (junto com outros) chama de “princípio de alteridade” –ou de exterioridade ou, ainda, de alienação. A experiência, na exterioridade do acontecimento, não deve ser interiorizada, senão mantida como exterioridade. Essa alteridade não merece ser identificada, mas mantida como radical alteridade. A experiência –para Larrosa- não reduz o acontecimento (nem se reduz ao acontecimento), senão que sustenta o acontecimento como irreduzível... irreduzível às minhas palavras, ideias, projetos, saberes, poderes, e tanto mais... Mas, a experiência supõe, também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não que passa na minha frente, mas comigo, ou seja, *em mim*. A experiência supõe, então, um acontecimento exterior a mim, mas o lugar da experiência sou eu. É em mim –

ou nas minhas palavras, ou nas minhas ideias, ou nas minhas representações, nos meus sentimentos, nos meus projetos, etc. nos quais a experiência tem lugar. Larrosa chama isso de “princípio da subjetividade” ou, também, da reflexividade ou da transformação. Chama dessa forma porque o lugar da experiência é o sujeito, mas trata-se de um sujeito que é capaz de deixar que alguma coisa passe com ele, ou seja, que alguma coisa passe com as suas palavras, com os seus saberes, projetos, representações, com sua vida.

Trata-se de um sujeito exposto.

Por outro lado –segundo o autor- esse princípio supõe que não há experiência em geral, que não há experiência de alguém: cada um faz e padece a sua experiência. Isso é único e singular. Larrosa diz que a experiência supõe, também, que algo ou alguma *coisa passa* desde o acontecimento até mim, que alguma coisa ou algo me vem ou me (ad)vém. Isso pressupõe riscos e perigos.

De fato, o autor lembra que o verbo “experimental”, o que seria “fazer uma experiência com algo” ou “padecer uma experiência com algo” se diz, em grego, *ex/periri*. E desse *periri* vem, em castelhano, a palavra “perigo” e, em português, “perigo” Este seria o primeiro sentido desse passar. Larrosa chama isso de “princípio da passagem”, mas propõe um sentido a mais.

Se a experiência é *isso que me passa*, o sujeito da experiência é como um território, no qual isso que passa deixa marcas, rastros, feridas. Isso faz –diz o autor- com que, em princípio, o sujeito é um sujeito não ativo senão um sujeito passional: a experiência não se faz, senão que se padece. Esse princípio é chamado por Larrosa de “princípio da paixão” No mesmo texto, Larrosa pensa a leitura como experiência. Isso me ajudou no deslocamento conceitual para pensar e escrever sobre a *formação como experiência*.

Posto que a experiência é uma relação, o mais importante não é o *tema* do encontro, senão a relação com esse tema. Um tema –pensando nos conteúdos que fazem parte das propostas de formação de professores- pode se ajustar àquilo que sabemos muito bem fazer/pensar, ao que já podemos fazer/pensar, ao que queremos fazer/pensar: seria uma formação sem experiência possível, no dizer de Larrosa A formação que é o acontecimento, como o “isso” do “isso que me passa” tem que ter alguma dimensão de exterioridade e de alteridade.

A formação tem que ser outra coisa além do que eu já sei, o que eu já penso, o que eu já sinto.

Até aqui a experiência... mas, pensar a formação como experiência implica

Pensá-la como um tipo particular de relação, como uma relação de produção de sentido (...) a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que as coisas (textos, filmes, notícias, pessoas, objetos, animais, cotidiano, etc) têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação (LARROSA, 2002:133)

Assim, o mais importante, desde o ponto de vista da experiência, não é o tema, ou conteúdo da formação, senão os efeitos que ela produz: o que me passa...

Se a experiência é *isso que me passa* significa, então que a experiência é uma relação com algo que não sou eu: nesse caso, a formação, sua condição de alteridade, de exterioridade; significa também que a experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim: nesse caso, que minha relação com o processo formativo é de condição reflexiva, voltada para dentro, subjetiva, que me implica naquilo que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro naquilo que eu já sou. Por ultimo, significa que a experiência é uma relação em que algo passa de mim para o outro e do outro para mim e, nessa passagem, os dois sofremos efeitos: somos afetados.

Larrosa nos lembra que

A ciência moderna não só desconfia da experiência senão que trata de convertê-la em um elemento do método, ou seja do caminho seguro da ciência (...) Surge, assim, a idéia de uma ciência experimental. Mais ai a experiência se converteu em experimento, isto é, numa etapa do caminho seguro e previsível que leva à ciência (...) a partir daí, o conhecimento é um mathema, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, não obstante, permanecerão externas ao homem (139/139) Parece que a pedagogia tentou sempre controlar a experiência de leitura, submetê-la a uma causalidade técnica, reduzir o espaço no qual ela poderia se produzir como acontecimento, capturá-la em um conceito que impossibilite o que ela poderia ter de pluralidade, prever o que ela tem de incerto, conduzi-la até um fim preestabelecido. Ou seja, convertê-la em experimento (144).

Pensar a formação como experiência, desde a experiência significa alguma coisa diferente de entender a formação como experimento. A formação –como experiência ou desde a experiência- não poderia ser planejada só de um modo técnico e ainda, a experiência de formação não é uma coisa tranqüila, esperável e freqüente: é um acontecimento que se produz “*em certas condições de possibilidade, mas não se subordina ao[sic] possível*” (LARROSA, op.cit:143) Deslocando o conceito de leitura como experiência para o de formação como experiência poderíamos dizer - com Larrosa – que:

Uma mesma atividade de (formação) pode ser experiência para uns e não para outros (...) Para que a (formação) seja experiência, tem de afirmar a sua multiplicidade, mas uma multiplicidade dispersa e nômade, que sempre se desloca e escapa ante qualquer tentativa de reduzi-la”(143).

### **A formação que não se sabe**

Essa formação na e desde a experiência só é possível de ser padecida –no sentido da paixão mesmo- se suspendemos ou interrompemos nossa tranqüilidade formativa. Quer dizer, se abandonamos as certezas de uma formação prescritiva, tecnocrática, asséptica e, o que, fundamentalmente, se sabe antes de que aconteça... pois, porque se sabe, impossibilita que aconteça alguma coisa que não tenha sido planejada. Para pensar uma formação na e desde a experiência é necessário possibilitar padecer o não saber inerente ao acontecimento.

Em dois textos belíssimos, Jorge Larrosa traz as metáforas do aprender a *ler sem saber ler*, ou de *aprender de ouvidos...* (LARROSA, 2004) que me ajudam a pensar –por deslocamento de conceitos- na formação que não se sabe antes do encontro... a formação como alteridade, como aquilo no qual entramos sem saber o que vamos encontrar, apreender, ler, escrever... ou, ainda, se vamos encontrar alguma coisa.

Nessa formação, o mais importante não seriam os conteúdos curriculares, os temas, as unidades de discussão, os textos e as relações que estabelecemos com eles. “*E essa relação tem uma condição essencial: que não seja de apropriação, mas de escuta (133) (...) na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura*” (LARROSA, 2002:134)

O que esse autor nos traz é uma pergunta “*Como fazer para que a leitura vá além dessa compreensão problemática, demasiado tranqüila, na qual só lemos o que já sabemos ler?*” (LARROSA, (2004:16) Pergunta que vai além das respostas rápidas e que tem a ver com o se entregar e experimentar evitando esse entendimento que joga fora os estranhamentos e pregoa um reconhecimento compreensivo que sempre transforma o outro –aquilo que irrompe e interrompe como alteridade- em alguma coisa que possamos controlar, nomear, explicar... logo.

Como fazer que nossa formação seja interrupção? Para que aquilo que aprendemos, pensamos, escrevemos, lemos não seja só o que já se adapta a nossos esquemas prévios de

compreensão, de aprendizagem, de escrita e de leitura? Tal vez, “*problematizando o evidente, convertendo em desconhecido o demasiado conhecido, devolvendo certa obscuridade ao que parece claro, abrindo uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível*” (LARROSA, 2004:16)

Talvez, reconhecendo – com Larrosa e Zambrano - a aula como lugar de escuta, e assim se deixar dizer algo que não se busca e que não se quer... algo que implique só um gesto potente, um gesto mínimo para uma formação menor.

### **A formação menor...**

Para escrever sobre certos acontecimentos que estou pensando como formação menor, vou convocar ao meu texto duas produções que foram fundamentais nesse processo: o livro de Deleuze & Guatarri, *Kafka. Para uma literatura menor* e o texto de Silvio Gallo, *Deleuze e Educação*.

A partir da consideração que Deleuze & Guatarri vão fazer sobre a obra de Kafka como *literatura menor* (2002:38), é que posso pensar na desterritorialização desse conceito para o espaço de criação dos conhecimentos e saberes e padecimento de experiências formativas e ensaiar algumas ideias sobre a formação menor. Silvio Gallo fez essa operação, que ele chamou de *deslocamento* para o campo da educação, recriando os conceitos de *educação maior* e *educação menor* (2005:64)

Deleuze e Guattari, em sua discussão sobre as narrativas de Kafka, escritor, de origem judaica, que viveu na Tchecoslováquia e escreveu toda sua criação na língua *alemã que falam os judeus de Praga*, propõem lê-la como 'literatura menor': “*Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior*” (2002:38) A minoria não é definida nessa obra pelo número inferior, mas pelo afastamento, pela distância em relação a um aspecto da cultura dominante. Para Deleuze e Guatarri, o “menor” não adjetiva nem qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida).

Por isso, a questão mais forte em Kafka é que ele escolhe “*fazer da sua própria língua um uso menor, supondo que ela é única, que ela seja uma língua maior ou que o tenha sido. Estar na sua própria língua como um estrangeiro*” (p.54) A primeira

característica das literaturas menores é que a língua se vê ferozmente afetada por uma forte desterritorialização. No caso de Kafka, o alemão de Praga é uma língua desterritorializada, “*conveniente a estranhos usos menores*” (DELEUZE e GUATARRI, 2002:39) A segunda característica das literaturas menores é que nelas tudo é político

A questão individual, ampliada ao microscópio, torna-se muito mais necessária, indispensável, porque uma outra história se agita no seu interior (...) aquilo que no seio das grandes literaturas actua em baixo e constitui uma cave não indispensável do edifício, passa-se aqui à luz do dia, provocando uma confusão passageira (p.39-40)

A terceira característica é que tudo tem um valor coletivo, “*as condições não são dadas numa enunciação individuada pertencente a este ou aquele “mestre”, separável da enunciação coletiva: o que o escritor diz sozinho já constitui uma ação comum (p.40) só há agenciamentos coletivos de enunciação*” (p.41)

Por que pensar em saberes menores como parte de uma formação menor? O que eles teriam a ver com a literatura menor de Kafka? Não sei se a relação que posso fazer é uma relação linear, mas um deslocamento da produção conceitual dos autores para pensar sobre as criações que são feitas na e desde a experiência de formação, quase indizível, apenas audível, quase um não-lugar. Questões que obedecem a outras lógicas e sentidos diferentes dos sentidos unívocos da formação tecnocrática e utilitária, que se padece mais do que se explica e que têm se manifestado muitas vezes através do riso, do grotesco, do onírico, do poético, do erótico. Essas criações que habitualmente têm deixado o pensamento racional sem possibilidades de explicação tranquilizadora têm se enunciado como alteridade. Como diferença. Como em Kafka, judeu-tcheco que escreve subvertendo a própria língua alemã, da qual se apropriou, a formação menor é feita dos fragmentos, cacos e restos das Grandes Narrativas das Grandes Formações, daquelas que circulam livremente pelas autopistas que levam aos Templos de Saber.

Uma formação menor embora seja parte da proposta oficial, subverte essa oficialidade e, com os cacos que restam, produz desagregação dos Saberes hegemônicos que ficam deslocados, sem entender, porém, desterritorializados. A formação menor, através do riso, do sonho, do êxtase, do delírio, da poesia quebra em mil pedaços a ideia de Uma realidade, de Um significado, de Uma maneira de produzir conhecimentos. Uma formação menor resiste, enfrenta, burla, questiona a formação instituída, porém, é sempre



um ato político. Uma formação menor tem um valor coletivo. Nenhum saber se cria isolado, sempre é um esforço que movimenta desejos de outros e produz multiplicidades. Ele se cria rizomaticamente. Despreocupada por sistematizar “seriamente” suas formas para serem legitimadas e sem intenções de convencer da sua “utilidade” e da sua “verdade”, essa formação menor deve se inventar, como Kafka, que, quando opta pela outra maneira de escrever, “*tem que inventar a escrita e ir cada vez mais longe na desterritorialização, e dado a aridez do léxico, fazê-lo vibrar em intensidade. Opor um uso puramente intensivo da língua a qualquer utilização simbólica ou mesmo significativa, ou simplesmente significante*” (DELEUZE e GUATARRI, op.cit: 43)

Formação menor que aposta em outra forma de entender o *estar juntos* na educação...

### **(In) conclusões...**

Como me propus no início desse texto, tentei, através desse breve ensaio, tratar da possibilidade de pensar naquilo que –talvez- acontece quando ousamos pensar a formação de professores desde a *experiência* – e não já como experimento- ou, talvez, quando nos atrevemos a pensar esse território como um *espaço menor*, um espaço de resistência e de desconstrução de um suposto campo maior, o campo da Formação de Professores.

Talvez, a ideia mais potente desse trabalho seja aquela que me possibilitou pensar que os mandatos da Educação Maior têm nos pedido (aos professores, formadores...) a realização de grandes façanhas educacionais com o objetivo de *melhorar a qualidade* da nossa formação de professores, e tanto mais... Por isso, temos percebido essas transformações sistematicamente baixo a exigência (im)possível de ter que produzir atos heróicos, proezas enormes, ações imensas. Mas, talvez, uma outra formação –menor- não demande tanto do nosso heroísmo senão daquilo que poderíamos chamar *gestos menores... gestos mínimos...* Seremos capazes de começar a pensar a formação em termos de pequenos gestos mais que de grandes façanhas?

## PROFESORES DE PENSAMIENTO DE LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN MENOR

### Resumen

Este ensayo trata de la posibilidad de pensar – juntos - en aquello que - tal vez - nos pasa cuando osamos pensar la formación de profesores desde la *experiencia* - y no ya como experimento - o, tal vez, cuando nos atrevemos a pensar este territorio como un *espacio menor*, un espacio de resistencia y de deconstrucción de un supuesto campo mayor, el campo de la Formación de Profesores. Esta formación – menor - como una posibilidad de aprender a *leer sin saber leer*, o de *aprender de oídos...* Una formación que no se sabe antes del encuentro... una formación como alteridad, como aquello en lo cual entramos sin saber lo que vamos a encontrar, aprender, leer, escribir... como aquello que nos transforma –en el sentido de la *metamorfosis* y no de la *metástasis* La formación como una posibilidad de estar juntos, como una posibilidad de convivencia, pero, una convivencia que no apunte necesariamente una armonía, una evitación de conflictos, un acuerdo instantáneo, una plena satisfacción... sino, tal vez, un estar juntos que sea *pura ambigüedad*.

A partir de algunas de las palabras-conceptos enunciadas, que resuenan con escritos de Jorge Larrosa, Carlos Skliar y Silvio Gallo, entre otros, me propongo un ejercicio de pensamiento que deambule por los territorios del llamado campo de la formación de profesores intentando pensarlo en su minoridad, allí donde la formación puede ser experiencia.

**Palabras clave:** Experiencia; Formación de Profesores; Alteridad; Convivencia; Formación Menor.

### Referências

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Meio Digital**. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado em UNICAMP/SP, 17 a 20 de julho de 2001.

LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (coord.) **Entre Pedagogía y Literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim, 2003.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

SKLIAR, Carlos. De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. **Revista d’Innovació i Recerca en Educació**, 3 (2):1-12. 2009; In: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>.

SKLIAR, Carlos. (2002) **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?** Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: [www.anped.org.br/reunioes/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc).

**Data de recebimento:** 03/06/2011

**Data de aceite:** 21/11/2011

---

<sup>i</sup> Revisão e Tradução do texto: Professor Juan José Rodriguez.