



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 12/12/2024

Aceito em: 29/05/2025

Publicado em: 10/06/2025

Formação docente e subjetividades errantes: uma vida docente para além das políticas da reconhecimento

Teacher education and erring subjectivity: teaching life beyond politics of recognition

Formación docente y subjetividades errantes: una vida más allá de la política del reconocimiento

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins¹
Walter Omar Kohan²



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18777>

Resumo: O artigo visa a defender a docência como um processo de subjetivação contínua, para além de uma perspectiva normativa que circunscreve a formação aos anos de licenciatura. O texto inicia analisando os recentes dados divulgados pelo INEP em relação tanto ao Ensino Superior, quanto à Educação Básica. Tais dados trazem importantes levantamentos sobre o cenário brasileiro atual e apontam para perspectivas de futuro. Nota-se que há uma defasagem entre formação docente e matérias lecionadas, especialmente nos Anos Iniciais e nas matérias de filosofia e sociologia e que há, ainda, uma acentuada queda na procura dos jovens pelos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras. Face ao cenário apresentado pelos dados, que aponta para o “risco de um apagão docente” (BOF ET AL, 2023), o presente artigo problematiza as políticas de formação docente à luz de dois modelos paradigmáticos, na forma de uma política da reconhecimento e na forma de uma política da diferença. Afastando-se da tendência da política da reconhecimento, eminentemente teleológica e moral, o presente artigo se debruça sobre a segunda forma política. O foco se desloca de uma perspectiva técnica-normativa para uma perspectiva inventiva, que concebe a docência como um contínuo processo de subjetivação. Algumas pistas para pensar e afirmar uma formação política outra são sugeridas. Trata-se, enfim, de transladar a questão de uma política de formação para uma formação política outra, tendo a errância como um elemento central, especialmente no que diz respeito aos processos subjetivos de um corpo intitulado docente.

Palavras-chave: Formação docente. Subjetividade. Invenção. Corpo docente. Política da diferença

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9163064545665347>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1749-0547>. Contato: fabiana.martins@uerj.br

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8252328432864159>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>. Contato: wokohan@gmail.com



Abstract: This article aims to defend teaching as a process of continuous subjectivation, beyond a normative perspective that limits teacher education to the undergraduate years. The text begins by analyzing recent data released by INEP in relation to both Higher Education and Basic Education. These data provide important insights into the current Brazilian scenario and point to future perspectives. It is noted that there is a gap between teacher education and subjects taught, especially in the Initial Years and in the subjects of philosophy and sociology, and that there is also a sharp drop in the demand for undergraduate courses to be formed as a teacher by young people at Brazilian universities. Given the scenario presented by the data, which points to the “risk of a teaching blackout” (BOF ET AL, 2023), this article problematizes teacher education policies in light of two paradigmatic models, in the form of a policy of recognition and in the form of a policy of difference. Moving away from the tendency of the politics of recognition, which is eminently teleological and moral, this article focuses on the second political form. The focus shifts from a technical-normative perspective to an inventive one, which conceives teaching as a continuous process of subjectivation. Some clues for thinking about and affirming “another” political formation are suggested. In short, it is a question of transferring the issue of a formation policy to a different political formation, with erring as a central element, especially with regard to the subjective processes of a body called teachers.

Keywords: Teacher education. Subjectivity. Invention. Teaching body. Politics of difference

Resumen: El artículo pretende defender la docencia como un proceso de subjetivación continua, más allá de una perspectiva normativa que limita la formación a los años de pregrado. El texto comienza analizando datos recientes difundidos por el INEP en relación tanto a la Educación Superior como a la Educación Básica. Estos datos proporcionan importantes conocimientos sobre el actual escenario brasileño y perspectivas futuras. Se observa que existe una brecha entre la formación docente y las materias impartidas, especialmente en los Años Iniciales y en las materias de filosofía y sociología, y que también hay una fuerte caída en la demanda de los jóvenes por carreras de grado de formación docente en las universidades brasileñas. Dado el escenario que presentan los datos, que apuntan al “riesgo de un apagón docente” (BOF ET AL, 2023), este artículo problematiza las políticas de formación docente a la luz de dos modelos paradigmáticos, bajo la forma de una política de reconocimiento y de una política de la diferencia. Alejándose de la tendencia de la política del reconocimiento, eminentemente teleológica y moral, este artículo se centra en la segunda forma. El enfoque pasa de una perspectiva técnico-normativa a una perspectiva inventiva, que concibe la enseñanza como un proceso continuo de subjetivación. Se sugieren algunas pistas para pensar y afirmar una formación política otra. Se trata, en definitiva, de trasladar la cuestión de una política de formación a una formación política otra, con el errar como elemento central, sobre todo en lo que respecta a los procesos subjetivos de un cuerpo denominado docente.

Palabras clave: Formación docente. Subjetividad. Invención. Cuerpo docente. Política de la diferencia.

1 INTRODUÇÃO

O caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada. O medo do intelectual está quase em arriscar-se, em equivocar-se, quando é justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento. Então, nesse sentido, a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser eminentemente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa



pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro. Se negamos a negação que é o erro, essa nova negação é que dará positividade ao erro; essa passagem do erro ao não-erro é o conhecimento. Jamais um novo erro será absolutamente um novo erro; será sempre um novo erro cujos elementos relativos implicam um novo erro, e esta cadeia se estende ao infinito. Se assim não fosse, alcançaríamos o conhecimento absoluto, e o conhecimento absoluto não existe. A força do negativo é fundamental, como dizia Hegel. A força do negativo no conhecimento é parte essencial do conhecimento, chama-se a isso erro, risco, curiosidade, pergunta, etc.
(FREIRE; FAÚNDEZ, 1985, p. 52)

A formação de professores para a atuação na Educação Básica no Brasil tem estado historicamente afetada pelas políticas públicas em educação, configurando-se como uma área profícua de produção acadêmica. Recentemente, dados apresentados pelo INEP, advindo tanto do último Censo Escolar³, quanto do recente Censo do Ensino Superior⁴, apontam para uma possível crise das licenciaturas, o que já se chama de “risco de apagão de professores” (BOF ET AL, 2023).

No que tange à análise dos dados apresentados pela Educação Básica, por exemplo, o Censo demonstra a continuidade de um problema medular: a existência de professores ministrando aulas para as quais não possuem habilitação. Neste aspecto, os Anos Iniciais destacam-se como a etapa em que tem a maior defasagem entre formação e exercício docente, apresentando, ainda, a presença de professores sem qualquer formação de nível superior. A defasagem de formação cai consideravelmente, contudo, na medida em que se avança nas etapas de ensino. No Ensino Médio, por outro lado, a taxa de defasagem entre formação e atuação na área é consideravelmente mais baixa, à exceção das disciplinas de filosofia e sociologia, as quais possuem um grande histórico

³ Para saber mais, ver:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf

⁴ Para saber mais, ver:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf



de luta pela entrada na grade curricular oficial do país, com distintos interstícios temporais, a depender das políticas governamentais vigentes⁵. Nelas, a atuação de professores sem formação específica na área é elevadíssima.

Em relação à Educação Superior, verifica-se uma vertiginosa queda pela procura dos cursos de licenciatura, associada a um número expressivo de abandono dos estudantes ao longo dos respectivos cursos. Dados apontam que, entre aqueles que escolheram, cursaram e concluíram a licenciatura, somente um terço exerce o ofício docente (BOF ET AL, 2023).

Não surpreende, na esteira deste cenário, que menos de 2% dos estudantes de Pedagogia, ou de outras licenciaturas, tenham optado pela carreira docente como primeira opção no Enem, e que esta percentagem é inversamente proporcional ao nível de instrução da família de origem do estudante – ou seja, a procura pela carreira docente tende a ser maior por estudantes cujas famílias têm menor nível de instrução (BOF ET AL, 2023). Se ser professor parece ser um meio de ascensão para jovens de classes populares, o mesmo não ocorre para jovens de classe média e alta, cuja escolha profissional se direciona, via de regra, a carreiras com maiores prestígios sociais.

Face ao já mencionado “risco do apagão de professores”, que aponta para um futuro incerto da Educação Básica no Brasil, urge, com efeito, analisar como as mudanças sociais atingem os modos de conceber e se relacionar com a educação, e como as políticas educacionais, sejam internacionais, governamentais ou locais, afetam a escola e seus agentes e atores. Isso pode ser feito, resumidamente, sob duas perspectivas distintas.

Por um lado, por uma perspectiva que se destina a refletir, majoritariamente, a macropolítica brasileira, especialmente no que tange à criação, execução e acompanhamento de políticas públicas. As perguntas que norteiam pesquisadores que se afinam a esta vertente são tais como: quais atores e interesses estiveram envolvidos na construção de determinadas metas? Quais discursos estavam em pauta quando da aprovação de um projeto educativo ou uma lei orçamentária específica? Quais possíveis perdas, ainda que indiretas, quando da obtenção de um suposto ganho? O “risco do

⁵ Nascimento, Velasco e Carvalho (2023) organizam um livro que debate sobre o caso de Filosofia. No referido livro, os organizadores compilam uma série de artigos que versam, especificamente, sobre as reformas curriculares, a diminuição da carga horária da disciplina e a progressiva perda de espaço da mesma nos anos escolares. Com datação de 2023, a publicação é uma fonte importante de pesquisa para compreender não somente os impactos das reformas curriculares no cotidiano escolar, mas analisar como o cenário da formação de professores em nível nacional é influenciado pelas políticas públicas em educação. Para saber mais, ver: NASCIMENTO, Christian; VELASCO, Patrícia; CARVALHO, Flávia. V encontro nacional anpof educação básica: a filosofia e seu ensino. Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2023.



apagão de professores” poderia ser revisto, então, com melhoria das condições de trabalho, planos de cargos e salários atraentes, estímulo à autonomia docente, reestruturação do espaço escolar etc.?

Por outro lado, a incerteza do futuro da carreira docente no país pode ser pensada sob outro enfoque. Focando o debate na micropolítica das relações educativas no país, a segunda perspectiva, à qual o presente artigo se alinha, desloca as perguntas para outra direção: quais as expectativas dos(as) licenciandos(as) e licenciados(as) acerca da prática escolar? Quais são os discursos desses licenciandos(as) e licenciados(as) em relação ao que se espera de um professor? Qual imaginário(s) docente(s) está(ão) presente(s) tanto na formação quanto no cotidiano das instituições de ensino? Como é pensada a relação ensino-aprendizagem nos cursos de formação? Como o licenciando(a) pensa seu processo de formação e como esse pensamento configura imagens de professor(a), aluno(a), sucesso escolar e realização profissional? O que espera do curso de licenciatura um(a) jovem que teve, anteriormente, anos de experiência escolar enquanto estudante da Educação Básica?

Pensar as implicações das políticas de governo na formação é imprescindível, como o faz a primeira perspectiva, especialmente em um país que carece de políticas de Estado. No entanto, isso parece ser uma parte do problema. Outra parte do problema pareceria estar em torno das políticas formativas.

Haveria, por um lado, uma política da reconhecimento da formação docente, que entenderia a licenciatura como um processo de aquisição de saberes e competência, sob o escopo de determinadas “imagens dogmáticas” da docência (Deleuze, 2009). Para esta política, a formação seria um processo de conformação de identidades específicas, concebidas anteriormente à entrada do(a) jovem no curso.

Por outro lado, há uma política da diferença que pensa a formação de um modo que, aqui, chamaremos de errante. Diferentemente da política recognitiva, a política da diferença coloca em questão como os processos de identificação deflagrados nos cursos de licenciatura perfazem um conjunto de práticas pedagógicas e como os corpos subjetivados docentes desenvolvem tais práticas no cotidiano escolar. Entendendo a prática do professor para além de questões técnicas, conteudistas e conceituais, as perguntas que a política da diferença faz são tais como: quais relações de poder estabelecidas entre currículo, formação e identidade?; Quais verdades são postas em cena quando se projeta uma identidade docente?; Como a licenciatura forma, se é que se pode formar, para os acontecimentos que emergem no cotidiano?; Quais os critérios definem a competência de um docente? Neste sentido, as questões se deslocam da



identidade para os processos de subjetivação; das verdades para os jogos que constituem determinados discursos ditos verdadeiros; da competência docente como conjunto de procedimentos para a maestria docente como um exercício errante.

O presente artigo, em alinhamento à política da diferença, visa a colocar em questão como são construídos jogos de verdade na relação do licenciando/docente consigo, com o conhecimento e com os seus respectivos estudantes, no intuito de pensar como as práticas de subjetivação docente podem construir certo *ethos* docente (DIAS, 2012), um outro modo de se afirmar uma vida educadora.

2. FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICA DA RECOGNIÇÃO

O que espera de sua carreira uma pessoa jovem que cursa licenciatura? Quais concepções de docência estão em jogo ao longo de seu processo formativo? Quais relações são travadas entre teoria e prática, e de que modo tais relações potencializam ou não a continuidade na carreira? Em suma: quais identidades docentes estão sendo forjadas e como tais identidades configuram certas narrativas e antecipam uma certa relação com o modo com que essas pessoas habitarão as salas de aula?

Quando assentada num pressuposto teleológico e metafísico, segundo o qual haveria um tipo ideal de sujeito a ser formado, tendo em vista a construção de uma dada identidade docente, a formação docente é forjada através de um conjunto específico de saberes e práticas, numa determinada temporalidade, com específicos regimes de seriação e avaliação. Numa relação direta entre conhecimento e subjetividade, a proposta curricular garantiria, por um lado, aquilo que os estudantes encontrariam de fato e, por outro lado, o que poderia ser esperado desses estudantes, quando já formados professores.

Assiste-se, assim, ao longo da formação acadêmica, a um conjunto de normas e práticas através das quais cria-se uma ilusão de desenvolvimento e clausura. Findado o percurso formativo-curricular, o então licenciado estaria capacitado a exercer o ofício de professor, pois haveria sido inserido numa linguagem própria, dentro de um determinado regime de signos (DELEUZE; GUATTARI, 2011). No limite, a formação docente, assim concebida, seria um modo de sujeição a um conjunto de valores, símbolos e enunciados específicos, que construiriam uma determinada identidade, sem a qual não seria possível ser professor, pelo menos não o professor “ideal” que o dispositivo de formação coloca como meta. Em outras palavras, a formação daria uma forma aos corpos, imputando-lhes performances que lhe seriam de direito e de dever. Trata-se, com efeito, de uma



perspectiva assentada na ideia da “universalidade da ciência e a eficácia de suas aplicações” como garantia para entrada, bem lograda, na carreira docente (RANCIÈRE, 1988, p.1).

Há uma expectativa de que a formação, porque metafísica e teleológica, garanta o sucesso na carreira profissional. Opera-se, nesta perspectiva, uma política epistemológica que compreende o aprender como um ato da cognição, segundo leis gerais da cognição e sob pressupostos de princípios invariantes (DIAS, 2010). A essa política, nomeada de recognitiva, corresponde a colocação do problema da aprendizagem sobre um sistema fechado, no qual o plano do empírico é decalcado sobre o plano do instituído – ou transcendental. Haveria, pois, um *a priori* das formas de ser, pensar e exercer a docência, sob os escopos de verdades pré-estabelecidas, que deveriam ser, por direito, aprendidas ao longo da formação, em vias de garantir, de fato, o exercício (KASTRUP, 2007).

A política da recognição, que trabalha com o exercício concordante das faculdades e é erguido sobre um plano das identidades, entende que o pensamento é operado entre um sujeito e um objeto, dados previamente, sob os escopos de determinados pressupostos, implícitos ou explícitos. Neste sentido, tal política compartilha de uma ilusão que compreende, por um lado, que os problemas podem ser decalcados sobre proposições preexistentes e, por outro lado, que os problemas devem ser resolvidos segundo uma “forma extrínseca variável de sua possibilidade de solução” (DELEUZE, 2009, p.232).

Encontra-se aí uma certa perspectiva antropológica moderna segundo a qual o processo de formação proveria a apreensão de saberes e o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao que se entenderia como identidade docente. Sob os escopos de uma teleologia moral do processo formativo, então, o sujeito formado seria aquele capaz de, por um lado, submeter a experiência da prática docente a uma representação *a priori* e, por outro lado, aplicar as representações apriorísticas nessa experiência. Em outras palavras, haveria um método certo para ser usado, uma prática ideal a ser exercida, um conteúdo necessário a ser ensinado, um professor ideal a ser forjado; paralelamente, haveria um sujeito-estudante ideal, que aprenderia de uma determinada forma, de quem seria esperado um desenvolvimento específico em um dado momento.

Ao se depararem com o que convencionalmente se chama de “chão da escola”, os recém-formados, no entanto, se sentem frustrados. A frustração leva-os a tentar encontrar um motivo, entendido como originário - tal como o problema que, na política da recognição, procura encontrar uma resolução a partir de pressupostos. Ora o motivo seria



encontrado na faculdade, acusada de não ter fornecido ferramentas suficientes para a atuação – normalmente, sob um discurso que afirma a primazia da teoria face à prática ao longo do curso de licenciatura, como se o curso fosse demasiadamente teórico e pouco instrumental. Ora, em outro polo, o motivo estaria na escola e seus agentes – a direção, a turma, os alunos, as famílias.

Soma-se a isso o fato, nada banal, conforme apontado por Dias (2012), de que os licenciandos possuem um amplo repertório de experiência escolar enquanto alunos da Educação Básica, dos Anos Iniciais ao Ensino Médio. Durante todo esse período prévio à faculdade, eles tiveram contato com diversos professores, em distintos contextos, o que contribui, ainda que de outra perspectiva, para a criação de um imaginário em torno do que seria ser um bom professor⁶.

Sob os escopos de política da reconhecimento, procura-se, no interior do sistema, as causas da frustração, ali onde mesmo se procura a solução para o problema, como se a cognição fosse uma “relação intencional entre um sujeito e um objeto” (DIAS, 2012, p.26). A questão aí giraria em torno do problema: aquilo que surge fora do planejado, aquilo que se desloca do caminho traçado, aquilo que se apresenta como um equívoco. Erro e desvio são duas negativas com as quais a política da reconhecimento precisa lidar, e o faz sempre remetendo-os a leis universais e necessárias. E é nesse sentido que as acusações, seja à escola, seja à formação, operam: no intuito de reorientar o vivido àquilo que se compreende como necessário e inequívoco; como se a questão não fosse relativa ao imaginário docente do que é ser professor, do que é ser aluno, do que perfaz uma boa aula etc, mas aquilo que, justamente, resiste ao enquadramento das respectivas imagens; como se a sala de aula fosse um ambiente hermeticamente fechado, no qual o mundo ficaria apartado e todas as contingências, típicas da vida, fossem suspensas.

Vê-se que, quer encontrando o motivo da frustração no currículo universitário, quer encontrando a razão da frustração no “chão da escola”, o que ambos os discursos demonstram é a existência de “imagem dogmática” (DELEUZE, 2009) da docência, circunscrita na política da reconhecimento que parece enclausurar os sujeitos num “mundo

⁶ Convém destacar o curioso fato de que, na maior parte das vezes, quando perguntados sobre suas experiências escolares ou professores que marcaram suas vidas, os estudantes de pedagogia costumam falar de acontecimentos alheios ao que poderíamos denominar de “aula”, entendendo aula, no sentido lato do termo, como espaço e tempo de ensino e aprendizagem. Em *Ensinando a transgredir*, por exemplo, bell hooks narra sua alegre experiência escolar em uma escola segregada, na qual as professoras, cujas práticas caracteriza como “pedagogia revolucionária de resistência”, procuravam “fazer de tudo” para conhecer seus alunos. Diz hooks: “elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossas famílias nos tratava” (hooks, 2017, p.11). Esta realidade mudou quando houve a integração social e autora foi para uma escola que tinham negros e brancos. “De repente”, diz ela, “o conhecimento passou a se resumir à pura informação” (hooks, 2017, p.12).



sem outro” (BLANCHOT, 2007), sob uma ilusão de viverem uma vida sem morte, um cotidiano sem acaso, uma experiência interior suficientemente sólida e inabalável, a despeito das circunstâncias exteriores.

O que desviaria o professor das boas práticas e dos bons resultados seria, justamente, o outro – ao qual, por força de hábito, se imputa uma identidade negativa, como, por exemplo, “aluno hiperativo”, o “diretor autoritário”, o “responsável ausente”, o “sistema embrutecedor”. Ao problema da identidade docente, o problema da identidade desviante. À questão da experiência, a recondução às condições de possibilidade; à questão do exterior, a recondução à interioridade, sob uma operação de “substituição que reúne o diverso no uno, identifica o diferente e relaciona o outro com o mesmo, por uma redução que o movimento dialético, após um longo caminho, faz coincidir”, entendendo isso como resolução de problema ou superação de conflito. (BLANCHOT, 2007, p.87).

Mas, afinal, o que fazer quando a luz acaba e é dia de avaliação? O que fazer quando a rua alaga e a maior parte da turma falta? O que fazer quando tem jogo do Flamengo no Maracanã e as alunas da Universidade pública que está frente a ele não podem ir às aulas porque suas vidas correm perigo? O que fazer quando há operação policial, que suspende a vida na comunidade ou as aulas na universidade, suspendendo, assim, o planejamento previsto? O que fazer quando a avaliação gera ansiedade em crianças e jovens, que procuram modos de burlar o sistema? O que fazer quando o exercício passado para casa vem em branco? O que fazer quando o livro é esquecido em casa e o planejamento previa o uso dele em sala, num dia específico? O que fazer quando a aula não gera interesse e os estudantes parecem apáticos? Ou, então, o que fazer quando a aula não gera interesse e os estudantes se demonstram impacientes? Como lidar com o choro de um jovem que perdeu um parente? O que fazer quando um estudante parece inconsolável face a uma frustração amorosa e não consegue seguir em sala? O que fazer quando o conteúdo trabalhado em sala vai de encontro aos valores das famílias, que se unem para impedir que o professor lide com determinadas questões ou aborde determinadas temáticas? Faz sentido continuar insistindo em uma aula quando a turma está, evidentemente, envolvida com questões outras, como uma olimpíada, um show, um evento na comunidade?

Entre o que se espera como aula e o que, de fato, acontece; entre a imagem que se tem de turma e a relação de grupalidade criada em cada grupamento; entre o que se entende como sendo uma boa aula e o que passa, no encontro, entre alunos e professores, mediados por um conhecimento, o imprevisível se coloca como um fator incontornável e inerente à relação educativa. No afã de responder essas e tantas outras



perguntas, e retornar à ordem regular das coisas, como se esperaria delas, procura-se por boas soluções, bons arranjos, algo que seja capaz de reconstituir o que, pelo menos de direito, seria comum. Entendendo o comum como um valor neutro, universalmente compartilhado, o que procura é, com certa avidez, contornar os desvios e concertar os erros, na superação do inesperado pelo aplainamento das diferenças⁷.

A política da reconhecimento opera sobre um determinado regime de signos construído em torno de um centro de significância, que serve como balizador das práticas de produção de sujeitos. Ainda que suporte certo grau de entropia, tal política está sempre procurando nomear, organizar e classificar a diferença, dando-lhe, ainda que provisoriamente, uma identidade. Há um compartilhamento de comum, sob um regime discurso concêntrico ao qual tudo e todos devem se dirigir. É por isso que a identidade, quando não adaptada à uma determinada situação ou um determinado tipo social, precisa ser sobreidentificada: o aluno hiperativo, a criança superdotada, a turma problemática, a família disfuncional.

No entanto, o que Stengers (2018, p.446) afirma a respeito das questões planetárias seria também aplicado às questões pedagógicas: na educação, quando os desafios surgem, especialmente no cotidiano, “são os ‘nossos’ saberes, os fatos produzidos pelos ‘nossos’ equipamentos técnicos [pedagógicos], mas igualmente os julgamentos associados a ‘nossas’ práticas que estão na linha de frente”. Ainda que haja uma boa vontade para solucionar os problemas sob os escopos de um bem comum, e ainda que seja possível pensar, à primeira vista, que o comum é algo desejado, o que se coloca não é exatamente como responder às perguntas, mas a serviço de qual paradigma estão as perguntas. Como o comum chegou a ser denominado enquanto tal, quais disputas discursivas estiveram em jogo, quais pressupostos foram erigidos e quais práticas ele incita?

A política da reconhecimento trabalha com pressupostos tidos neutros e universais, define saberes, práticas e sujeitos, sob os escopos de um processo de “normalização”. A normalização é um meio através do qual o poder se exerce, e se exerce não pela coação ou exclusão, mas pela produção. O poder fabrica saberes e produz processo de subjetivação, num jogo no qual ele não é uma superestrutura, mas parte inerente da luta de forças que opera nas instituições educativas. Trata-se, contudo, de fazer ver que a

⁷ A esse respeito, Stengers (2018) faz uma interessante análise do romance *Bartleby* de Melville. Contratado como escrivão de um escritório de advocacia, Bartleby está constantemente confrontando seu chefe ao estar, reiteradamente, “preferindo não”. A indiferença do escrivão não somente consterna o chefe, mas o incita a agir, como se precisasse estar, a todo momento, lembrando Bartleby da lei, das normas, do comum. A questão deixa de ser se o escrivão continuará ou não no exercício da função, mas como reconduzir ao mundo, onde todos estariam comprometidos com algo comum, sob os auspícios da lei.



norma (e as possíveis variantes, o normal, o esperado, o ideal, o universal, o sujeito) não é dada de antemão, não existe previamente; ao contrário, a norma se define, justamente, “pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2011, p.62).

O comum, na ordem do mundo, é, via de regra, pensado em modo de eficácia e produção, e torna-se um meio de constrangimento para que cada um produza a si mesmo, tendo em vista o que se chamaria de um bem coletivo (STENGERS, 2018). Nesse processo, caberia ao professor incitar os alunos a compartilharem o comum, ou seja, desenvolverem competências, habilidades e saberes tendo em vista os fins últimos da educação, os quais todos precisariam tentar alcançar, sob o risco de pôr o mundo comum em perigo. Àqueles que não são suficientemente constrangidos, a educação daria uma sobreidentidade e, a partir dela, deflagraria outros processos de subjetivação. Pelo bem dos alunos. Pelo bem da sociedade. Pelo bem comum.

Contudo, a boa vontade e o ideal de comum, operados pela política da reconhecimento, seriam insuficientes para dar conta dos desafios surgidos no que é chamado coloquialmente de chão de escola. Não porque não funcionam, à primeira vista; ao contrário, comumente é a eles que se recorre quando algo sai do planejado, quando alguém desvia da rota traçada, quando parece que, na prática, a teoria é outra – termo comumente utilizado por aqueles que desejam decalcar, na prática, aquilo que aprenderam no curso universitário. Mas porque é justamente por causa desses pressupostos que a prática parece ter momentos de inflexão: quando se concebe a teoria como um conjunto de normas e procedimentos a serem aplicados, e quando se pensa a teoria como um ideal a ser atingido na prática, o vivido deixa de ser percebido como múltiplo, divergente e diverso. A boa vontade e a ideia de comum funcionam operando intervenções sobre o real, tendo em vista um saber que é, ao mesmo tempo, efeito e exercício do poder (FOUCAULT, 2009).

Talvez a questão do cotidiano escolar pudesse ser outra. Não sobre como lidar com o imponderável do ordinário, nem sobre como construir estratégias de captura do inesperado ou retornar ao planejado, mas sobre como sustentar e desdobrar o problemático que se exprime através da hesitação, da esquivia, do desvio, da pergunta.

No afã de retornar à dita ordem natural das coisas, preocupados com o controle de turma, angustiados com o tempo que passa, corremos o risco de responder muito rapidamente às perguntas, sem que possamos, de fato, nos relacionar com o que há de problemático nelas. Em outros termos, tende-se a pensar a pergunta como um obstáculo,



e o que propomos aqui é pensar a pergunta como uma potência de invenção e a docência como um exercício de errância.

3. FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICA DA DIFERENÇA

Como, a partir das forças que atravessam o cotidiano, abdicar, pelo menos temporariamente, de uma teleologia educativa em prol da criação de um território pedagógico outro, forjado no encontro, e como, através desse território, afirmar modos de vida singulares que abram possibilidade a outros possíveis?

Se a macropolítica formativa funciona por meio de totalizações, construindo saberes sob os escopos de “sistematizações formais” e “coerências funcionais”, a micropolítica se alinha às práticas cotidianas, abrindo espaço não necessariamente para retornarmos às sistematizações ou coerência, mas para a insurreição de saberes outros que contestam a primazia da cientificidade, questionam o que se entende como verdade e denunciam a pressuposta neutralidade da razão (FOUCAULT, 2001). No limite, a micropolítica, para a qual a formação é um processo contínuo e aberto, forjado nas interações entre pessoas, saberes e territórios, abriria espaço para a criação. Trata-se, com efeito, de uma tripla criação: de práticas pedagógicas, de processos de subjetivação e de um “outro” comum.

À “imagem dogmática da docência”, o chamado chão da escola faz titubear certezas e hesitar saberes. Não raro, procuram-se saídas baseadas em métodos e procedimentos, como se as respostas fossem anteriores às perguntas, ou como se pudessem acalmar, com programas ou soluções pré-determinadas, a inquietação que acompanha as perguntas. No entanto, é do cotidiano escolar, como da vida, a irrupção de acontecimentos. Face a eles, há duas opções, em linhas gerais. Uma diz respeito à tentativa, muitas vezes frustrada, de tentar encontrar, na memória, vivências e saberes no intuito de dar contorno à emergência do inesperado – é o caso, por exemplo, quando se usa o argumento da experiência, dos anos vividos, dos títulos. No entanto, há uma outra opção, oposta a essa, que não vai ao passado, mas se atém no momento no intuito de construir uma cartografia a partir dos traços do presente.

No primeiro caso, a experiência é um acúmulo de conhecimentos que confere legitimidade discursiva e prática ao docente, muito parecida à experimentação científica, que lida com binarismos tais como certo e errado, bem-sucedido e mal-sucedido, bom aluno e mau aluno etc; no segundo caso, a experiência é algo que se faz a partir do momento em que há uma disjunção das faculdades cognitivas e a representação não



consegue decalcar o acontecimento sobre as condições de possibilidade previamente determinadas.

É o acontecimento que, abrindo espaço para o questionamento, a hesitação, a dúvida, torna presente invenções de outros possíveis - ou de impossíveis, que são tais por excesso de possíveis e não por sua impossibilidade. Trata-se, com efeito, de um “momento mágico”, onde

(...) alguma coisa de fora nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a nossa cabeça. Neste momento mágico, alguma coisa de repente para de ser uma ferramenta ou um recurso e torna-se algo real, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um acontecimento no forte sentido da palavra (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.47).

Afirmar uma formação não prescritiva é trazer de volta à relação educativa a diferença, que havia sido alijada da política da reconhecimento, cujo discurso transforma a diferença em identidade. A questão que o cotidiano escolar parece colocar para os professores é: como forjar para si uma formação processual, através das experiências emergidas no cotidiano, com os outros, os espaços e os tempos? Em outros termos, como sair da tendência objetivista de procurar, nos objetivos, signos cujos significados seriam convencionais, inequívocos e invariáveis, para uma relação singular com o mundo, que procura criar sentidos, sob uma política da diferença que promove exercícios de constituição de si mais livres e autodeterminados?

Onde não existem ferramentas suficientes para agir, onde parece que as condições de possibilidade estão esgarçadas e o arcabouço teórico-metodológico não parece ser capaz de operar uma prática considerada exitosa - a partir de parâmetros considerados verdadeiros, universais e imutáveis -, é onde o docente precisa deslocar sua posição de saber para o de não-saber, abdicando da identidade que lhe foi conferida especialmente durante o curso da licenciatura. Como aponta Dias (2012, p.28),

(...) não existem coisas ou objetos naturais como formação, educação, técnica, competência, pedagogia ou licenciandos. Elas são correlatas das práticas histórias que tiveram. Em cada época, o conjunto de práticas forja um singular em que se acredita reconhecer o que se chama de educação, formação, ciência etc. A formação, como prática histórica, é material e produz mundos relacionados a outras práticas.

A política da diferença parece ser capaz de escapar das relações concêntricas, ou seja, criar linhas de fuga capazes de deflagrar processos singulares de subjetivação para além da imagem dogmática da docência. O que se põe em jogo não é o conhecimento, nem a didática ou a metodologia de ensino, mas a heterogeneidade da relação, para além do regime de signos, entre signos e os sentidos, que só pode ser criada a partir do compartilhamento de um território que se define não pelas funções ou pelo estado de



coisas, mas pela territorialização marcada por uma expressividade que possui um alcance espacial próprio e uma temporalidade específica (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Opera-se, assim, uma descodificação da moral e dos saberes que, sob uma trama de poder, capta o docente e dá a ele uma identidade, à qual passa a se vincular, muitas vezes, sem se dar conta.

Em última instância, este é um movimento de estranhamento do docente consigo mesmo, uma vez que teria se identificado à imagem dogmática criada para ele. O que se coloca em jogo, quando se desloca para uma política da diferença, não é a formação como aquisição de saberes e competências, mas a formação como um processo contínuo de subjetivação que ocorre num território singular criado na relação pedagógica. Isso quer dizer que o docente é chamado a se mover, deslocar, abandonar os pontos fixos da certeza - os quais foram adquiridos ao longo do curso de licenciatura - para inventar modos outros de se relacionar consigo, com os conhecimentos, com os estudantes.

A escola não é um lugar fixo, embora saibamos que exista uma arquitetura muito específica do espaço escolar; antes de ser um lugar, a escola é um espaço a ser ocupado pelas pessoas, ao longo do tempo, através de diversos encontros. A escola não existe, ela precisa ser feita. Faz-se escola através de um conjunto de experiências, nem sempre relacionadas, quase nunca explicáveis desde um ponto de vista lógico-causal, que vai criando um mapa, no qual vetores diversos e distintos vão emergindo.

O processo de fazer escola é acompanhado, também, do fazer-se docente nas relações pedagógicas. Trata-se, com efeito, de um contínuo processo de subjetivação deflagrado pelo cotidiano escolar que, nos encontros e desencontros, frustrações e realizações, planejamentos e desvios, vai afetando um corpo que se nomeia docente. Chamamos esse processo, no presente artigo, de errância: há algo do acontecimento que faz o docente errar; há algo do erro que leva ao deslocamento.

4. NOTAS PARA PENSAR A MICROPOLÍTICA DE UMA FORMAÇÃO POLÍTICA OUTRA: O ERRAR, NO DUPLO SENTIDO DO ERRO E DA ERRÂNCIA.

A primeira inspiração para pensar uma política outra da formação veio, neste artigo, do pensamento de G. Deleuze e F. Guattari. Inspirados neles, temos oferecido um marco, certos elementos conceituais que permitem afirmar uma política de formação outra. No que segue, e a modo de conclusão deste artigo, daremos um exemplo de um



termo significativo como uma amostra do papel antagônico que ele desempenha nas duas perspectivas principais aqui oferecidas.

Trata-se do verbo errar. Na macropolítica, nas políticas públicas dominantes na educação brasileira, errar está muito mal visto, porque elas estão pensadas segundo a lógica dos resultados, dos produtos e da otimização deles. Assim, as avaliações buscam justamente contribuir para diminuir cada vez mais a margem de erro. Estudantes, docentes, escolas são conduzidos a perceber, nos processos avaliativos, “onde que eles erraram” com o sentido de que possam andar em direção a uma prática pedagógica em que erro ocupe o menor lugar possível.

Para a política da reconhecimento, erro é o negativo do qual todos devem se desviar; o erro é o falso a identidade, que deve ser evitado; caso ocorra, deve ser corrigido. Um bom aluno idealmente não erra, mas se erra, erra pouco; um bom professor é diretivo e assertivo, não erra a conduta, nem se equivoca a respeito de um conhecimento; um bom currículo é aquele que conduz direta e conceitualmente o estudante a sua formação, o mantendo num caminho reto e seguro

Claro que, olhando para a tradição da pedagogia latino-americana, percebemos alguns casos em que parece ter sido bem diferente. Um primeiro caso é Simón Rodríguez e seu famoso mote “Inventamos ou erramos” (RODRÍGUEZ, 2001). A frase, numa primeira leitura, manteria o lugar negativo do errar, pois Rodríguez pensava que América era terra de invenção e que, portanto, não inventar, imitar era uma fonte de erro, engano, equívoco: para não errar é necessário inventar, inventamo-nos a nós mesmos. Temos já sugerido como Simón Rodríguez, a quem seu discípulo Simón Bolívar chamava de “o Sócrates de Caracas”, pode ser toda uma inspiração para pensar uma política docente inventiva (Kohan, 2014). Contudo, “inventamos ou erramos” pode também significar outras coisas se lembrarmos que Simón Rodríguez era um mestre errante que fez da errância um modo de vida no seu compromisso por uma escola filosófica popular latino-americana (Kohan; Durán, 2018; Kohan 2020; Kohan; Fernandes, 2020).

Com efeito, a errância é uma forma de viagem que supõe justamente um deslocamento do viajante na sua posição de saber. Assim como um turista precisa saber de antemão as paradas e destinos de sua viagem, o errante só pode saber precisamente que não sabe de paradas e destinos porque se o soubesse não viajaria intensamente senão que apenas cumpriria um destino já prefixado. A imagem da viagem errante rodrigueana é extraordinariamente fértil para pensar a pedagogia como uma viagem e a tarefa docente como uma viagem errante. Neste sentido, inventar e errar não precisam ser contrapostos: a errância pode ser uma forma de invenção. Na frase anterior, a



conjunção “ou” pode ter um valor exegético significando: “Inventamos, ou seja erramos”. Um docente viajante filosófico que só pode saber que não pode saber de antemão o destino da viagem porque é a própria viagem coletiva entre docente e estudante que irá oferecendo signos para caminhar o caminho pedagógico.

Um outro caso, mais recente e próximo de nós, é Paulo Freire, quem repetidas vezes destacou a importância pedagógica do erro e seu papel fundamental no erro. Para Paulo Freire, o erro longe de ser colocado como um inimigo a ser afastado para que o processo pedagógico seja bem-sucedido, considerava que o erro é um companheiro de viagem fundamental tanto para docentes quanto para discentes (Kohan, 2019).

Talvez seja hora, aqui que estamos chegando ao fim deste modesto texto, voltar ao seu início, à epígrafe. Ela está tomada de um dos “livros falados” de Paulo Freire, com o educador chileno Antonio Faúndez. É uma ode ao perguntar e ao saber que não se sabe sabedor. Talvez seja pertinente colocá-la novamente para referendar o movimento início-meio-início que o Nego Bispo diz ser propriamente a forma de habitar o mundo das comunidades quilombolas no Brasil (BISPO, 2022). Eis as palavras de Paulo Freire:

O caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada. O medo do intelectual está quase em arriscar-se, em equivocar-se, quando é justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento. Então, nesse sentido, a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser eminentemente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro. Se negamos a negação que é o erro, essa nova negação é que dará positividade ao erro; essa passagem do erro ao não-erro é o conhecimento. Jamais um novo erro será absolutamente um novo erro; será sempre um novo erro cujos elementos relativos implicam um novo erro, e esta cadeia se estende ao infinito. Se assim não fosse, alcançaríamos o conhecimento absoluto, e o conhecimento absoluto não existe. A força do negativo é fundamental, como dizia Hegel. A força do negativo no conhecimento é parte essencial do conhecimento, chama-se a isso erro, risco, curiosidade, pergunta, etc.

O erro está do lado das coisas importantes na pedagogia: o risco, a curiosidade, a pergunta. É a força do negativo, diz Paulo Freire inspirando-se em Hegel. É o errar que permite avançar no conhecimento. É também um sinal de nossa finitude e relatividade. Assim, uma pedagogia da pergunta é companheira e amiga do erro, assim como uma pedagogia da resposta o considera um inimigo, um obstáculo, algo a superar. A primeira é também uma pedagogia do risco, da liberdade e da criação: uma pedagogia da invenção poderíamos afirmar inspirando-nos em Simón Rodríguez.

Depois da leitura deste texto, imaginamos que a leitora e o leitor perceberão que uma pedagogia da resposta é um desprendimento das políticas da reconhecimento aqui apresentadas, assim como uma pedagogia da invenção é parceira de uma política



inventiva da diferença. Nesta linha só nos resta convidar e convidarmos a essa invenção por vir. Alguém se sente convidado a inventar e inventar-se? Alguém se atreve a errar sem sentidos ainda por vir?

REFERÊNCIAS

- BISPO DOS SANTOS, Antônio. Início, meio, início. In: Santos, Antônio Bispo dos [et. al]. *Quatro Cantos*. Vol 1. São Paulo: N-1 Edições, 2022.
- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita*. A experiência Limite. São Paulo: Escuta, 2007.
- BOF, Alvana; CASEIRO, Luiz; MUNDIM, Fabiano. Carência de professores na educação básica: risco de apagão?. *Caderno de estudos e pesquisa em políticas educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II*, v.9, 2003. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5967> Acessado em: 05 de fevereiro de 2024.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.2 São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol 4 São Paulo: Editora 34, 1997.
- DIAS, Rosimeri O. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 2010. DOI: 10.22456/1982-1654.9313. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313>. Acesso em: 19 nov. 2024.
- DIAS, Rosimeri O. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Uso dos prazeres. In: *História da sexualidade*. Vol. 2. São Paulo: Graal, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martin Fontes, 2001.
- Freire, Paulo; Faúndez, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor*. Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- KOHAN, Walter Omar; DURÁN, Maximiliano. *Manifesto por uma escola filosófica popular*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.
- KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire mais do que nunca*. Uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.



KOHAN, Walter Omar. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever?. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v.16, p.53 - 66, 2020.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.46, p.1 - 16, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NASCIMENTO, Christian; VELASCO, Patrícia; CARVALHO, Flávia. *V encontro nacional anpof educação básica: a filosofia e seu ensino*. Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2023.

RANCIÈRE, Jacques. École, production, égalité. In: RENOUEUX, Xavier (org). *L'école de la démocratie*. Paris, Edilig/Fondation Diderot, 1988. p. 2-13. Disponível em: < <https://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf> >. Acessado em: 03 de março de 2024.

RODRÍGUEZ, Simón. *Obras completas*. Caracas: República Bolivariana de Venezuela, 2001.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

