



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ANTONIA CRISTIANA SOARES APOLÔNIO ANDRADE

**A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: JORGE LARROSA SOBRE O OFÍCIO DE  
PROFESSOR, A ESCOLA E O ENSINO**

TERESINA  
2021

ANTONIA CRISTIANA SOARES APOLÔNIO ANDRADE

**A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: JORGE LARROSA SOBRE O OFÍCIO  
DE PROFESSOR, A ESCOLA E O ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF FILO – da Universidade Federal do Piauí, para obtenção do título de Mestre no Ensino de Filosofia.

Orientador: Professor Dr. Deyvison Rodrigues Lima (UFPI).

TERESINA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras  
Serviço de Processos Técnicos

A553p Andrade, Antonia Cristiana Soares Apolônio.  
A partir da experiência: Jorge Larrosa sobre o ofício de professor, a escola e o ensino / Antonia Cristiana Soares Apolônio Andrade. -- 2021.  
117 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PROF-FILO, Teresina, 2021.

“Orientador: Professor Dr. Deyvison Rodrigues Lima.”

1. Educação - Filosofia. 2. Escola. 3. Ensino. 4. Infância.  
5. Experiência. I. Lima, Deyvison Rodrigues. II. Título.

CDD 370.1

Bibliotecária: Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB3/1282

ANTONIA CRISTIANA SOARES APOLÔNIO ANDRADE

**A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: JORGE LARROSA SOBRE O OFÍCIO DO  
PROFESSOR, A ESCOLA E O ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF FILO – da Universidade Federal do Piauí, para obtenção do título de Mestre no Ensino de Filosofia.

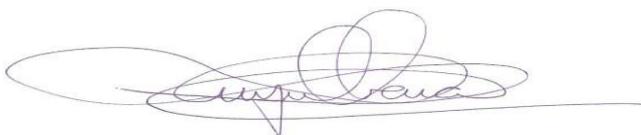
Orientador: Professor Dr. Deyvison Rodrigues Lima (UFPI).

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Deyvison Rodrigues Lima – UFPI (Orientador)



Prof. Dr. Luizir de Oliveira – UFPI (Examinador interno)



Prof. Dr. Fernando Facó de Assis Fonseca – FPO (Examinador externo)

## DEDICATÓRIA

Ao papai e mamãe, por tudo que me ensinaram, a Quizânior, meu esposo, minha experiência maior de incentivo no desvelar deste caminho, encorajamento e amor, aos meus filhos, Laurindo e César Augusto, minhas preciosidades.

## AGRADECIMENTOS

*“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia construirei um castelo...”*

Fernando Pessoa

Agradecer é uma forma de retribuir aos que contribuíram com essa longa e árdua jornada. É tornar-se digna de tanto carinho. Essa experiência de poder realizar este mestrado carrega o reconhecimento generoso da certeza de que sozinha não seria possível trilhar este caminho.

Agradeço:

Ao professor Dr.: Deyvison Rodrigues Lima, meu orientador, mestre irreverente que transformou minha maneira de ver a filosofia, pela paciência de esperar meu tempo, por acreditar que eu seria capaz, obrigada por me mostrar o mundo da experiência, agradeço, sinceramente sua orientação segura, ponderada, rigorosa, ética e amiga.

Aos professores: Dr.: Deyvison Lima, Dr.: Luizir de Oliveira, Dr.: Gildásio Guedes, Dra.: Elnora Godim, Dr.: José Renato que durante as aulas nos possibilitaram pensar a filosofia como uma prática e um modo de vida, uma experiência portanto.

À banca examinadora: ao professor Dr. Luizir de Oliveira, mestre do acolhimento e com quem tive a oportunidade de aprender novas experiências de leitura, quando em suas aulas costumava fazer referências a textos literários e, principalmente, recitar poemas em francês, profundamente inspirador. Ao professor Dr. Fernando Facó de Assis Fonseca, grata pela leveza pela serenidade com que tratou nosso texto de qualificação, e proporcionou uma nova percepção na forma de pensar a experiência. Obrigada por contribuir para a finalização dessa dissertação.

Aos meus pais, que se doaram por inteiro e renunciaram aos seus sonhos para nos dar a oportunidade de uma vida melhor.

A Quizânior, meu esposo, por tudo o que representa em minha vida e, em especial neste mestrado. Meu grande amor, meu companheiro de sonhos, lutas e projetos. Pelas conversas, discussões e reflexões teóricas sobre minha pesquisa, na verdade esse título também é seu. Obrigada pela presença tão amiga e compreensível.

Aos meus filhos, Laurindo e César Augusto por terem sido tão compreensivos e generosos, quando o César trazia músicas para eu ouvir e relaxar um pouco. Gratidão pela colaboração.

Às minhas irmãs por me encorajarem sempre.

Aos colegas do mestrado: minha inesquecível amiga Rosana Bastos e outros tantos que, apesar de não os ver, os tenho em meu horizonte de boas lembranças.

Às minhas irmãs por me encorajarem sempre.

À Universidade Federal do Piauí.

À CAPES pelo apoio financeiro.

***Muito obrigada!***

## EPÍGRAFE

*A experiência e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.*

Jorge Larrosa e Walter Kohan

## RESUMO

Nesta pesquisa, apresentamos a escola, a educação e o ensino através de uma genealogia da experiência de aprender. Para isso, a ênfase na escola tanto como uma instituição moderna carregada por sua pretensão normalizadora, quanto um lugar de possível da experiência, ou pensando outra maneira, da experiência como possibilidade de uma nova realidade ou da diferença. Em tempos de abandono, reforçamos o elogio da escola, a partir de Jorge Larrosa. Assim, a infância, a experiência e a filosofia se cruzam ao pensar o ensino: a infância tratada como o momento original do começo do infinito – não de modo cronológico, mas sim como a origem sempre presente –, a experiência como aquilo que nos acontece e que se passa, por nós/em nós, e a filosofia como a infância do pensamento. Nesse contexto, o objetivo principal é abordar o ensino de filosofia – em específico, mas não apenas – como possibilidade da experiência, em vez de matérias ou conteúdos, mais afetiva do que formal, mais construtiva do que discursiva. No que diz respeito à possibilidade de uma intervenção prática, elaboramos uma proposta que diz da possibilidade de produção de um diário – diário de leitura (como produto final) – pelos estudantes, o qual aponta para a introdução de um novo mecanismo na escola, mais próximo de uma técnica de si de que de um mecanismo avaliativo, tendo em vista o conceito de experiência, a partir de textos de Jorge Larrosa, cuja finalidade é situar o saber da experiência no âmbito escolar e ainda e do texto de Anna Rachel Machado para a construção da proposta de produção do diário de leitura.

**Palavras-chave:** Escola; Educação; Ensino; Infância; Experiência.

## ABSTRACT

In this research, we present school, education and teaching through a genealogy of the learning experience. For this, the emphasis on school both as a modern institution charged by its normalizing pretension, as a place of possible experience, or thinking another way, of experience as a possibility of a new reality or difference. In times of abandonment, we reinforce the praise of the school, starting with Jorge Larrosa. Thus, childhood, experience and philosophy intersect when thinking about teaching: childhood treated as the original moment of the beginning of the infinite – not chronologically, but as the ever-present origin – experience as what happens to us and what happens, for us/in us, and philosophy as the infancy of thought. In this context, the main objective is to approach the teaching of philosophy – specifically, but not only – as a possibility of experience, rather than subjects or contents, more affective than formal, more constructive than discursive. With regard to the possibility of a practical intervention, we developed a proposal that speaks of the possibility of producing a diary - a reading diary (as a final product) - by the students, which points to the introduction of a new mechanism in the school, more closer to a technique of the self than to an evaluative mechanism, in view of the concept of experience, based on texts by Jorge Larrosa, whose purpose is to situate the knowledge of experience in the school environment and also the text of Anna Rachel Machado for the construction of the proposal for the production of the reading diary.

**Keywords:** School; Education; Teaching; Childhood; Experience.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A ESCOLA, A EDUCAÇÃO E O ENSINO: UMA GENEALOGIA DA EXPERIÊNCIA DO APRENDER</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Contextualização</b>	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>Do ensino como possibilidade de experiência</b>	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>A escola como instituição normalizadora</b>	<b>24</b>
<b>2.4</b>	<b>A escola e a perda da função normalizadora</b>	<b>27</b>
<b>2.5</b>	<b>Da infância como possibilidade</b>	<b>34</b>
2.5.1	A infância como experiência do outro	39
2.5.2	Infância, experiência e filosofia	39
<b>2.6</b>	<b>Formação/educação: dialogando com Larrosa e Foucault</b>	<b>43</b>
2.6.1	Larrosa: o ideal de formação	43
2.6.2	Foucault: o cuidado de si	45
<b>3</b>	<b>A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA EM LARROSA</b>	<b>49</b>
<b>3.1</b>	<b>A experiência no dizer de Larrosa</b>	<b>50</b>
<b>3.2</b>	<b>Os saberes da experiência</b>	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>As linguagens da experiência</b>	<b>56</b>
<b>3.4</b>	<b>Os princípios da experiência</b>	<b>61</b>
<b>3.5</b>	<b>Da pobreza da experiência</b>	<b>65</b>
<b>3.6</b>	<b>O declínio da arte de narrar versus experiência: em busca do valor de uma tradição</b>	<b>68</b>
<b>4</b>	<b>DIÁRIO DE LEITURA: POR UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA</b>	<b>72</b>
<b>4.1</b>	<b>Pressupostos teóricos que embasam a metodologia do diário de leituras</b>	<b>72</b>
4.1.1	Gênero diário – características gerais	75
<b>4.2</b>	<b>Leitura e escrita na produção do diário de leitura</b>	<b>78</b>
<b>4.3</b>	<b>A relação leitura, escrita e os princípios da experiência</b>	<b>81</b>
<b>4.4</b>	<b>Aspectos metodológicos a serem considerados</b>	<b>82</b>
<b>4.5</b>	<b>A proposta</b>	<b>84</b>

4.5.1	Mapa para execução da proposta de elaboração do diário de leitura com os estudantes	85
<b>4.6</b>	<b>Para fins de avaliação</b>	<b>88</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	<b>89</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Sempre nos nasce uma criança, a vida toda.*

Walter Kohan

Escrever esta pesquisa foi uma experiência. Esta escrita tem me transformado. Já não sou a mesma desde o início. Quando iniciamos, não tínhamos uma ideia definida do que iríamos escrever, de como fazer, fomos construindo no decorrer do curso. Mas foi durante uma aula ministrada pelo professor Deyvison Lima, na disciplina de Seminário de Pesquisa, durante a qual nos apresentou a obra *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrosa, que veio à luz a ideia de escrever sobre a experiência a partir de Larrosa. A aula foi bastante provocadora. Inquietante. Mas a inquietude, após a escolha do tema só aumentou, expandiu-se. Assim como ocorre com a experiência.

Estas inquietações encontraram eco nas outras aulas dos nossos professores e em pesquisas posteriores. Ao vivenciarmos uma experiência coletiva, como é o caso desta pesquisa, todos saem transformados. Afinal, este projeto se funda em uma experiência, como bem disse Foucault:

Eu jamais penso o mesmo pela razão de que meus livros são, para mim, experiências. Uma experiência é algo do qual a própria pessoa sai transformada. Se eu devesse escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de haver começado a escrever, não teria jamais a coragem de compreendê-lo. (FOUCAULT, 1994/1978, p.41).

No filme *Os incompreendidos* (*Les quatre cents coups*, 1959), François Truffaut nos remete ao mesmo pensamento de Foucault, mencionado acima. Dessa maneira, o que acontece é que a experiência, tanto de quem produziu o filme como de quem o assistiu, transformou radicalmente, dentre outras coisas, nosso olhar com a educação, com a escola, com a infância e com a filosofia, temas discutidos nesta pesquisa: o autoritarismo, o rebelar-se, o “pintar o sete” ou “diabo a quatro” – como o título em francês poderia ser traduzido livremente –, a inquietação latente e a sensibilidade aguda. *Os incompreendidos* é um filme que traz elementos autobiográficos ao fazer a personagem Antoine Doinel expressar a singularidade de François Truffaut: desde sua rebeldia até o encanto com a arte do cinema. *Os incompreendidos*, filme emblemático dentro do movimento *nouvelle vague* – e dentro da história do cinema como um todo – é o testemunho artístico de tal transformação.

Meu pensamento também foi transformado, pois, ao elaborar esta escrita, já não era a mesma de antes em relação à escola, à educação e à infância. Nesse filme, a infância se choca

com a insensibilidade do mundo moderno, em que a vida urbana moderna é indiferente e hostil ao espírito sensível de Antoine. Desse modo, percebemos, no filme, uma relação entre infância, tempo e experiência.

Nesse sentido, Kohan utiliza três palavras em grego para falar do tempo: *Khrónos*, *Kairós* e *Aión*. Interessa-nos o último termo, que é o tempo, justamente, da experiência. Este é, no dizer de Kohan, o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não sucede. É o tempo que dura. Concordamos com Kohan que é também o tempo da experiência estética. Podemos relacionar esse tempo – *aión* – à experiência de assistir ao filme *Os incompreendidos*, entre outros filmes ou outros eventos: quando o filme é bom, o tempo passa muito rápido, ou seja, parece que foi num instante; quando, porém, o filme é ruim, olhamos de vez em quando e parece que o tempo não passa. Mesmo os dois filmes sendo cronologicamente iguais, em nossa percepção um foi mais intenso que o outro. Ou melhor, nossos encontros e afetos se movimentam e se repousam de modos distintos.

De certo modo, podemos dizer que criança e tempo se equivalem. Assim, mais que um simples estágio da vida, a infância pode ser pensada como a dimensão estrutural da existência ou, dito de outra forma, a infância sempre nos acompanha a vida toda, há sempre um acontecimento novo, pois ela é uma dimensão pensada na qual a relação com a realidade, mesmo quando trágica, ocorre de maneira naturalmente poética.

Ainda sobre a infância, Kohan (2008) apresenta que para Platão e Aristóteles “a infância deixa de ser apenas uma etapa da vida para representar, de um modo mais geral e paradigmático, uma possibilidade evolutiva do ser humano”. Desta forma, a infância é a própria forma de ser tocado. Está numa temporalidade sem cronologia, sem antes e depois. Ela é o nascimento que se estende à vida toda e não apenas o acontecimento biológico do parto. Nas palavras de Kohan (2008), mais uma vez:

[...] sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é infância (KOHAN, 2008, p. 47).

Este texto faz uma abordagem sobre a escola, a educação e o ensino: uma genealogia da experiência de aprender. Nesta pesquisa, a experiência será o fio condutor numa relação com a escola, a educação e a infância. Por isso, a relevância de se aprofundar os estudos sobre experiência no contexto educacional decorre dum aspecto crucial: a crise do sujeito

contemporâneo. Nesse aspecto, recorremos a Jorge Larrosa e suas principais teses sobre experiência, na trilha de Walter Benjamin, que enfatiza a crise do empobrecimento experiencial característico dos tempos atuais. No dizer de Agamben, comentando Benjamin:

[a experiência] não é mais algo dado fazer – o homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto, nenhum deles se tornou experiência (AGAMBEN, 2014, p. 22).

Isto posto, interrogamos: o que está em jogo na experiência escolar? De que maneira, a partir da experiência, podemos pensar a educação, a escola, o ensino e a infância? Como propor um trabalho de pensamento filosófico nessa direção? Esses questionamentos nos remetem a uma grande questão: o empobrecimento da experiência, que tentaremos esclarecer a partir do pensamento de Larrosa, dialogando com Walter Benjamin. Estas interrogações, pretendemos respondê-las durante a pesquisa.

Portanto, para superar esses desafios ao longo dessa trajetória de pesquisa e reflexões, aos quais pretendemos chegar, continuamos interrogando: as experiências de leitura e escrita podem proporcionar uma experiência, aos estudantes, segundo Larrosa? Como a experiência permite que os alunos possam se constituir enquanto sujeitos? Há espaços para experiências criadoras em turmas de 3ª série do ensino médio, mesmo ao “pintar o sete” e “fazer o diabo a quatro”?

Nesta trajetória, o trabalho se estrutura em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “A escola, a educação e o ensino: uma genealogia da experiência de aprender”, é apresentada uma contextualização de escola, da educação e do ensino, com ênfase na escola como instituição característica da modernidade, e ainda o seu aspecto do ponto de vista historiográfico. Abordamos também o universo da escola como instituição normalizadora. Dessa forma, é possível pensar a experiência escolar como possibilidade, como uma maneira para criar outra realidade, uma realidade vindoura. Nesse movimento, relacionamos infância, experiência e filosofia, não a infância cronológica, mas a infância pensada como começo do infinito, a experiência como aquilo que nos acontece e a filosofia como infância do pensamento. Para melhor compreendermos a relação entre escola, educação e ensino consideramos o infante como o sujeito presente nesta tríade na sociedade contemporânea.

No segundo capítulo, buscamos apresentar a experiência como fio condutor. Para isso, precisamos compreender o que é a experiência, segundo Larrosa. A partir dessa compreensão, buscamos relacionar a experiência da leitura como uma re-atualização da sua função pedagógica. Analisamos o empobrecimento da experiência, as marcas principais do que

constitui uma ideia de experiência e sua relação com a leitura e escrita num diálogo constante com Larrosa, por meio de suas principais teses a respeito do tema da experiência na atividade do ensino e com o auxílio de autores como Benjamin, Foucault e Agamben.

No terceiro capítulo, intitulado “Diário de leitura: por uma experiência de leitura e escrita”, propusemos uma intervenção prática para as questões que foram levantadas no decorrer da pesquisa bibliográfica. Desse modo, formulamos uma proposta que pode ser levada à prática com um grupo de estudantes do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, por considerar que este momento da Educação Básica é um momento decisivo para a consolidação da formação intelectual que será levada pela vida afora.

A nossa intenção principal é, a partir das considerações sobre experiência, problematizar o que é a leitura e a escrita como experiência do tornar-se leitor e escritor (de si e do mundo). Desse modo, apresentamos uma proposta de intervenção (ou produção), considerando a exigência específica do Mestrado Profissional em Filosofia: a elaboração de um “Diário de leitura” a ser elaborado pelos estudantes. Assim, no terceiro capítulo, discutimos questões relacionadas ao diário de leitura como instrumento de ensino e apresentamos uma proposta de elaboração do “Diário de leitura” que possa ser construído a partir da experiência do estudante, leitor e potencial escritor, escritor de sua(s) própria(s) experiência(s). Este traçado de acontecimentos ocorridos no decorrer da elaboração deste trabalho pode, no nosso entendimento, para servir de marcas dos caminhos que atravessamos para fazer da experiência, segundo Larrosa, uma possibilidade de repensar o cotidiano do universo escolar, capaz de nos tocar, acontecer em nós, passar por nós e deixar uma marca em nós, que possa ser traduzida no meio escolar e para além dele como uma produção da escrita, neste caso, do diário de leitura.

No que diz respeito à metodologia, quanto à escolha do tema, levamos em consideração o que diz Umberto Eco (2016, p. 7-6), referindo-se às regras para a escolha do tema e relaciona quatro delas para efeito de orientação: que o tema responda ao interesse do candidato, que as fontes de consulta sejam acessíveis e manejáveis e que o quadro metodológico da pesquisa esteja ao alcance da experiência do candidato. Quanto à metodologia, nossa pesquisa foi realizada sob uma perspectiva da abordagem qualitativa, que segundo Severino (2007, p. 65), refere-se ao conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas, considerando que a “ciência é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico do ideal com o real” (SEVERINO, 2007, p. 99), porém, considerando os riscos possíveis da pesquisa qualitativa lembramos da lição de Pedro Demo “a pesquisa qualitativa corre o risco de enredar-se em contextos subjetivistas ou mesmo ainda manipulativos, ao

aproximar-se da tentação de dizer e fazer dizer qualquer coisa” (DEMO, 2009, p. 155), estamos atentos para esse risco.

## 2 A ESCOLA, A EDUCAÇÃO E O ENSINO: UMA GENEALOGIA DA EXPERIÊNCIA DO APRENDER

*Se a escola não satisfaz as expectativas de alguém, não é também por que os jovens (às vezes) não satisfazem expectativas, não cabendo, portanto, ou não querendo caber na imagem que temos em mente para eles? (MASSCHELEIN e SIMONS, 2018, p.24)*

Neste capítulo, pretendemos apresentar algumas considerações sobre a escola, a educação e o ensino como uma genealogia da experiência do aprender. O enfoque é dado à escola como instituição característica da modernidade, ao apresentá-la sob o prisma historiográfico. Apresentamos também o ensino como possibilidade de experiência, pois a experiência, como nosso objeto de estudo, perpassa inclusive a escola como instituição normalizadora, tributária de formalismo e automatismos (da ordem à obediência, do giz/pincel-quadro-caderno, cadeiras enfileiradas, horários pré-definidos, entre outros), mas propicia um vislumbre do que pode se tornar.

### 2.1 Contextualização

O Estado Moderno pressupõe uma ordem de valores sobre a qual repousam as instituições. A escola é uma dessas instituições, particularmente singular, do modo de produção que se consolida no período moderno, o modo de produção capitalista. Este se configura em uma longa evolução histórica que vai desde os meados do século XV até o século XIX, que nos faz compreender as origens da instituição escolar tal como a conhecemos hoje, como ponta de lança do processo de constituição do capital ou, em outros termos, mecanismo fundamental na implementação, seja da anátomo-política, seja da biopolítica (FOUCAULT, 2014; 2005).

Estas raízes históricas da instituição escola estão inseridas em um contexto que podemos chamar de “modernidade”, que se desenvolve a partir da Revolução Francesa (1789), no período do Iluminismo; socioeconomicamente, a modernidade corresponde à ascensão do industrialismo burguês; politicamente, a modernidade consagrou a democracia liberal e se consubstanciou como modo de vida da sociedade ocidental a partir do século XIX. Esta nova forma de organização social chega até nós espelhada nos diferentes aspectos da existência humana. Foi em função dessa experiência histórica, singular na sociedade ocidental, que a educação se institucionalizou, consagrou seus objetivos, passou a ser laica, tornando-se uma instância subordinada ao Estado, que também se consolida nos tempos modernos, o que nos

ajuda a compreender por que a instituição escolar apresenta as características peculiares que a identificam hoje.

Manacorda destaca que a Revolução Industrial afeta a vida dos homens, pois além de transformar o modo de produção através da modificação dos processos de trabalho, no qual o trabalho artesanal, manufatureiro é abolido, traz consigo também mudanças significativas tanto no modo de pensar quanto no modo de agir e, portanto, nas formas de instrução, “[...] abrindo espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas [...]” Manacorda (2002, p. 248). Manacorda destaca ainda que a Revolução Industrial além de modificar a vida social naquele momento histórico traz transformações que modificaram a história:

É uma maturação de consciência que não se compreende levar em conta o desenvolvimento do real com a revolução industrial, que não somente efetua o encontro entre artes liberais e mecânicas, entre geometria intelectual e experimental, mas subtrai o homem em crescimento, o adolescente, da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais vasto mundo social. O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos (MANACORDA, 2002, p. 249).

Não é demais lembrar que “a sociedade não pode existir sem instituição, sem lei” (CASTORIADIS, 1999, p. 113). Aqui pretendemos discutir a escola enquanto instituição moderna. No entanto, não podemos esquecer que ela é também, segundo Larrosa (2018a, p. 367), uma curiosa invenção grega que ainda chamamos pelo mesmo nome, qual seja, “escola” (*scholé*): instituição milenar, filha da igualdade e do tempo livre. Nesta seção, porém, interessamos a escola enquanto instituição, ou seja, instituída com a tarefa de educar, uma instituição educacional. Para isso, precisamos esclarecer o conceito de instituição tomado de empréstimo das ciências sociais. Segundo Faleiros (2011), as instituições são:

[...] organizações específicas de política social, embora se apresentem como organismos autônomos e estruturados em torno de normas e objetivos manifestos. Elas ocupam um espaço político nos meandros das relações entre o Estado e a sociedade civil. Elas fazem parte da rede, do tecido social lançado pelas classes dominantes para amearhar o conjunto da sociedade. (FALEIROS, 2011, p. 31).

Estas relações entre o Estado e a sociedade civil, as mais diversas possíveis, são mediadas pela escola, seja diretamente ou indiretamente, desde a sua constituição no seio da sociedade moderna que pensou a si mesma, pelo menos idealmente, como igualitária, fraterna e democrática, senão vejamos com Noguera-Ramirez, que afirma:

O aparecimento (a invenção) da escola moderna, por exemplo, constitui um acontecimento nos séculos XVI e XVII na Europa, embora tal acontecimento tenha sido possível no marco da expansão de práticas e técnicas próprias do mundo medieval, como ensino da doutrina e a reclusão em espaços fechados (mosteiros e colégios). [...] A educação liberal ou moderna é um acontecimento discursivo do século XVIII, mas seu aparecimento não pode ser separado do desenvolvimento da *institutio* (instituição, constituição, conformação), que os humanistas da Renascença opuseram ao pedantismo e à erudição escolástica. Enfim, como diria Foucault, não esqueçamos que as luzes e liberdade do Iluminismo são filhas das disciplinas (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 19).

Aqui, convém destacar que a escola, segundo consideração de Paula Sibilia (2012), ao observá-la sob o prisma historiográfico, é uma instituição que ganha os contornos de uma tecnologia e assim podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo, no caso a produção de corpos, de subjetividade, de maneira de ver e compreender a realidade, ou seja, a própria experiência do mundo. Para a autora, a escola:

É uma tecnologia de época. Ainda que hoje pareça tão “natural”, algo cuja inexistência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar, tampouco como as ideias de criança, infância, filho ou aluno, igualmente naturalizadas, mas também passíveis de historicidade. Ao contrário: o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço temporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável. De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade. (SIBILIA, 2012, p. 160).

Considerando a possibilidade de que seja a educação um fenômeno comum na existência da humanidade e que, primitivamente, educar era viver a vida do dia a dia do clã, da tribo e/ou da comunidade, ouvindo dos mais velhos as suas experiências através de narrativas, como bem argumenta Walter Benjamin, no ensaio “*Experiência e Pobreza*”. Nesse texto, o autor utiliza uma parábola em que um velho moribundo revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos, em posse dessa informação, cavam a terra e nada encontram, porém, quando chega o outono, as vinhas produzem mais do que qualquer outra região. Desta forma, os filhos percebem que “a felicidade não está no ouro e sim no trabalho” (BENJAMIN, 1985a, p. 114). Com essa “audiência” das experiências os indivíduos formavam-se para atuar na vida em comunidade. As festas coletivas, as tradições eram, assim, passadas naturalmente, ou melhor, narrativamente, sem a necessidade de uma instituição específica para a finalidade de educar.

Aliás, Walter Benjamin é um dos primeiros pensadores a diagnosticar que “[...] ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor

desapareça de todo” (BENJAMIN, 1987, p. 98). A percepção da compreensão da experiência em Benjamin é significativa e não pode ser compreendida de uma maneira limitada a um grupo de indivíduos. Ela pode ser estendida a toda a humanidade, segundo o autor “[...] é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge uma nova barbárie” (BENJAMIN, 1987, p. 115). Benjamin nos diz o que é essa nova barbárie:

[...] um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa (BENJAMIN, 1987, p. 116).

Nas sociedades antigas, todos, sobretudo os mais velhos, “ensinavam”, “educavam”. Aprendia-se fazendo. Esta atitude tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho. Tornar inseparáveis o saber, a vida e o trabalho é, portanto, uma tarefa que parece fácil, porém é uma tarefa que remete a dificuldade inicial de compreender a experiência vivida pelo outro, lembrando que para Benjamin, “ela sempre fora comunicada aos jovens” (BENJAMIN, 1987, p. 114). Longe de expor uma nostalgia, o que está em jogo é a crítica ao progresso, ao acúmulo e às formas modernas, típicas do Esclarecimento.

A partir da Idade Média, na Europa, a educação se torna um produto da escola (o embrião da instituição das *Universitas*) e, mais precisamente, a partir do século XVII, surge a escola como instituição nos moldes como a conhecemos hoje, apesar de alterações e aperfeiçoamentos. Não há dúvidas, já destacamos anteriormente, que o “aparecimento” da escola como instituição está visceralmente ligado ao surgimento e desenvolvimento de uma nova ordem social, que caracteriza a modernidade (laica, racional etc.). Ocorre que a partir de 1750, sentiu-se a necessidade de um número maior de pessoas que soubesse ler, escrever e contar. Pessoas que seriam utilizadas nas nascentes indústrias como mão de obra para o manejo das máquinas. Desde então, a escola passa a ser tratada em termos científicos, ou seja, surge uma teoria sobre a escola e o aprendizado (Pedagogia), um método de ensino e o adestramento dos corpos em função da produção.

## **2.2 Do ensino como possibilidade de experiência**

A relação da experiência com o ensino nos interessa para compreender de que modo a experiência, a partir da modernidade, foi expropriada da sua função de portadora ou possibilitadora de conhecimento. Aqui pretendemos pensar o ensino como uma possibilidade

que se pautem na experiência, palavra-conceito pensada a partir de Larrosa (2018a, p. 393). A esta altura precisamos realizar uma primeira aproximação do tema: para Larrosa – ou melhor dizer, a partir de Larrosa – a experiência é tudo o que acontece conosco, nos forma e nos transforma, ou melhor, que possibilita uma transformação como interrupção do mesmo e da representação. Em outras palavras, o acontecimento da alteridade. Dessa forma, a experiência se aproxima do ensino, não como um método ou grade de conteúdo, mas sim como uma travessia e emergência singular. Dessa perspectiva, o ensino é considerado como uma relação entre o empírico e o transcendental, no indizível deleuziano. Essa palavra-conceito, “experiência”, nos servirá de guia, escrever e falar *nela*, em vez de falar ou escrever *dela*, é isso o que pretendemos.

Segundo Larrosa, a problematização da experiência, no universo da filosofia, está posta desde a Época Clássica. Para ele,

na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior, talvez necessário como ponto de partida, mas inferior: a experiência é só o início do verdadeiro conhecimento ou ainda, em alguns autores clássicos, a experiência é um obstáculo para o conhecimento verdadeiro, para a verdadeira ciência (LARROSA, 2004, p. 21-22).

Essa problemática aparece em Platão, para quem a experiência se colocava como um conhecimento inferior, quando comparado ao conhecimento adquirido quando contemplamos o mundo das ideias. Aristóteles não é radical tanto quanto Platão na recusa da experiência na construção do conhecimento. Para Aristóteles, a experiência é necessária para o conhecimento e funciona como seu pressuposto, mas não é suficiente para que ele se constitua. A insuficiência da experiência está na negativa da possibilidade de traduzir aquilo que foi apreendido por esse mecanismo em algo que seja universal e necessário, uma vez que, pela experiência, só se pode obter pensamentos particulares e contingentes. Nesse sentido, a *empeiria* (experiência) é inferior à *techné* (arte), capaz de produzir conhecimentos universais (LARROSA, 2004).

Na obra *Infância e História* (2005), Giorgio Agamben afirma que todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Essa afirmação é baseada na obra de Benjamin (1986), para quem o homem do pós-guerra foi expropriado da capacidade de narrar aquilo que lhe aconteceu. Ocorre que essa expropriação não está apenas na incapacidade de narrar, mas na impossibilidade de experienciar sua relação com o mundo. Experiência essa que possibilitaria a narração, sendo que a natureza da narrativa é transmitir ensinamentos, ensinar, possuindo uma dimensão utilitária. Para Benjamin a causa da pobreza de experiência não é propriamente a guerra, mas a guerra como prática de violência e de horror. Nesse sentido, Benjamin afirma que:

Uma coisa é clara: a cotação da experiência baixou, e é precisamente numa geração que de 1914 a 1918 viveu uma das experiências mais monstruosas da História Universal. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Já não se podia constatar, naquela época, que as pessoas voltavam mudas dos campos de batalha? Não voltavam enriquecidas, senão mais pobres em experiência comunicável. Os livros sobre a guerra que proliferavam nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, isso não é estranho. Pois jamais houve experiências tão desmoralizantes como as estratégias de guerra de trincheiras, as econômicas pela inflação, as físicas pela fome as morais pelos donos do poder. Uma geração que ainda fora à escola de bonde puxado por cavalos viu-se desabrigada, numa paisagem onde tudo, exceto as nuvens, havia mudado, e em cujo centro, num campo de forças de explosões e correntes destruidoras, estava o minúsculo e frágil corpo humano (BENJAMIN, 1986, p. 195).

Nessa guerra, lembrada por Benjamin (1986), o combatente não tem acesso à experiência de combate, não tem acesso a algo que possa ser útil como narrativa e, mesmo que tivesse, não poderia mais fazê-lo devido à violência à qual foi submetido em sua fragilidade corpórea e humana. A radicalidade das situações sofridas pelo homem nas trincheiras foi tão atroz que o deixaram desorientado, tanto na retomada de seu *locus* anterior, quanto na criação de um novo *locus* ou a partir da apropriação dos espólios vivenciados durante a guerra. Por essa razão, o homem foi expropriado duplamente, primeiro de sua relação significativa com as coisas e, em consequência disso, da narrativa de sua experiência.

No mundo contemporâneo, por não haver mais guerras mundiais de confrontos direto como no século XX, o problema da experiência do sujeito e da respectiva narração não poderia se dá propriamente como um problema, como pensado por Benjamin. Isso porque não estamos em uma situação na qual somos forçados pelos horrores da guerra, como no século XX, a portar-nos de tal modo, emudecidos. No entanto, concordando com Agamben, não é necessária uma catástrofe para que haja a destruição da experiência, já que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é mais que suficiente para esse fim da experiência (AGAMBEN 2005, p. 22). Vivemos uma nova barbárie, conforme prefere chamar Benjamin (1986).

Então, retomamos Larrosa (2018, p. 21) para sermos mais diretos no dizer do ensino e sua relação com a experiência, quando afirma que o que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho, mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente. Ele ainda acrescenta que pensar a experiência não a partir da distinção entre sujeito e objeto, mas a partir do estar-no-mundo:

Ter experiência de algo é, em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações[...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência de estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe (LARROSA, 2018a, p. 21).

No que diz respeito ao ensino, é necessário constantemente empreender um esforço, mesmo na contramão da contemporaneidade, como bem observado por Benjamin (1986), tempo de barbárie, da desenfreada aceleração dos dias atuais, que nos embrutece, inclusive na educação, para pensarmos que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesta perspectiva, entendemos o ensino, como elemento valorativo da experiência, tanto do educador quanto do educando, como condição de processo transformador na contemporaneidade no âmbito da escola, mas também da vivência do dia a dia. Para isso, é preciso pensar o valor da experiência, valor existencial, da abertura sensível ao novo, ao desconhecido, ao insólito, à palavra que dá sentido à vivência e permite a narrativa de vidas, de nossas vidas.

Em outras palavras, a relação entre experiência e ensino contribui para a emancipação, pois de acordo com Larrosa:

[...], não tem a ver (apenas) com se opor aos tentáculos de um poder onímodo e onipresente para tentar construir um futuro emancipado, mas com conceber e realizar a possibilidade, aqui e agora, de viver de outra maneira [...] há sempre a possibilidade de experimentar a emancipação no presente, o fato de se poder viver de outro modo que o prescrito pelo sistema. (LARROSA, 2018a, p. 307).

A educação que pensamos vai além de qualquer modelo de educação que represente apenas cuidados, alimentação, subsistência, disciplina e instrução associados à formação, mas uma educação como uma relação entre o educando e o mundo, um espaço para o imprevisível, espaço para subverter regras, segundo Larrosa, um espaço para profanar, no sentido de ir além do institucionalmente estabelecido, abdicando da linguagem dos especialistas, uma educação capaz de tornar o mundo interessante, por exemplo:

Ao propor uma exposição de educação num museu de arte, nos estava claro desde o início que o que faria sentido para nós não seria realizar uma mostra demonstrativa ou documental sobre nossa história e sobre o que compreendemos por educação, mas criar um espaço comum e fecundo que possibilite ao público vivenciar experiências significativas, e que, para tanto, deveria trazer características da escola no seu conceito mais radical: de sua etimologia grega *skholé*: tempo livre (LEYTON, 2018, p. 235).

Não a educação como disciplinamento, mas como espaço privilegiado para vivenciar experiências significativas capazes de transformar as compreensões e ações dos envolvidos pela educação de forma que a criatividade esteja presente e não apenas a reprodução do já estabelecido culturalmente. Compreendemos com Larrosa que a “educação que não é criativa seria uma má educação, e a criação que não é educativa seria uma má criação” (LEYTON, 2018, p. 241-242). É por isso então que podemos seguir pensando que a educação é sim um espaço para a invenção do novo, vejamos:

[...] e a educação, diz-se, se des-localizou, ficou sem um lugar próprio. A educação já não está protegida pelos muros da escola, porque, diz-se, há muito tempo pulou esses muros (sem contar o fato de que a própria escola se quer aberta e sem muros). A educação, diz-se, se confunde com a vida e, portanto, nada pode resistir à pedagogização geral da existência. A escola, diz-se, se confunde com o mundo, com a cidade, ou com a rede, e, portanto, já não há escola, ou a escola se torna prescindível. (LEYTON, 2018, p. 249).

Esse des-localizar é o que nos interessa para dizermos da educação que queremos, não com paradigma, mas como possibilidade da construção de uma nova realidade a partir da experiência do fazer diferente daquilo que está posto, estabelecido como universal, de pensar a educação como meio de adequar o indivíduo à realidade social, como posto anteriormente destacando a educação apenas como processo de formação humana. Queremos dizer da educação como uma possibilidade.

### **2.3 A escola como instituição normalizadora**

A escola é produto de uma longa evolução histórica que tem início na Idade Moderna o que nos leva a pensar como e por que a escola ocupa, ainda hoje, uma posição privilegiada de principal responsável pela socialização secundária dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, embora a mesma se mostre bastante conservadora de tal modo que mesmo em pleno século XXI ainda vislumbramos no seu *modus operandi* características dos tempos modernos: a ideia de sala de aula como lugar privilegiado para a realização do ensino (embora esta ideia tenha sido posta em dúvida durante a pandemia, por exemplo); a compreensão do estudante como aluno, uma supervalorização do raciocínio lógico e das linguagens formais; uma clara separação entre teoria e prática e um dualismo educacional que preconiza uma escola para a elite e outra escola para a classe trabalhadora, subalterna.

A escola, na sua configuração atual, se caracteriza como uma instituição com heranças modernas que desde o século XVIII funciona “como a mais importante instituição capaz de

moldar disciplinarmente os indivíduos que ela toma para si” (VEIGA-NETO, 2008, p. 145) ou, mais precisamente, os indivíduos que são postos sob sua tutela pelo Estado e transformando o ensino em um elemento marcado por relações de força que buscam normalizar/normatizar, disciplinar, para usar um termo foucaultiano, e controlar, inicialmente, o corpo escolar e, por fim, o corpo social.

A normalização é para Foucault um regime de poder que a sociedade moderna assume para assegurar sua própria existência. Esse regime disciplinar é constituído por mecanismos através dos quais são criados limites na sociedade por meio de leis ou, de modo mais eficaz, por meio de instituições e práticas que controlam os indivíduos ao mesmo tempo em que o produzem. A escola é um dos circuitos onde o binômio vigiar e punir (ou vigiar para não punir) opera no seu registro de visibilidade-invisibilidade, impondo o controle, tendo em vista a manutenção de instituições como a família, a religião, a escola e o próprio Estado. Assim, para Foucault:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em um superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. (FOUCAULT, 2014, p. 167).

A escola é elemento fundamental na “fabricação” de indivíduos. A “Normalização”, através da “Disciplina” estabelece as relações de poder que deve haver na sociedade organizada e é na sociedade que a disciplina, a normalização e o poder, como formas de garantir a ordem e o controle social, distinguindo as classes, entre dominados e dominantes e atuam para manter o poder como parte fundamental na organização da sociedade. É na escola que se ensina, usando esta expressão foucaultiana, e se garante que “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2014, p. 167). O exame hierarquiza e a escola é utilizada pelo Estado como instituição instauradora de uma sociedade disciplinar que vai caracterizar a sociedade moderna e a “fabricação” de indivíduos modernos. Assim, segundo Foucault:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados

e sancionados. E é por isso que, os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. (FOUCAULT, 2014, p. 181).

Percebemos como é possível identificar a escola como lugar de disciplinarização dos corpos e compreendê-la como local de prática de normalização dos sujeitos ou de assujeitamento dos indivíduos. Seguindo na mesma trilha, Larrosa (2000, p. 61) enfatiza que o exame escolar é um dispositivo de visibilidade, de vigilância, que “inverte as relações de visibilidade habituais no espaço pedagógico”, na escola. Podemos afirmar com Foucault que a disciplina é uma modalidade de poder, uma forma mesma de poder.

Não é difícil compreender a escola como uma instituição normalizadora visto que o Estado se apoderou da escola, colocando-a ao seu serviço a partir da constituição de sistemas nacionais de educação a partir da consolidação do Estado moderno e sua nova organização social.

É necessário entender que o poder é algo que é praticado e não possuído, e as instituições, aqui discutimos a escola como instituição normalizadora que corroboram essa prática do poder. É o próprio Foucault (2009, p. 104) que mostra que o poder não é “algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar, o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis”. Assim, pensamos o poder como uma relação de forças e nós renovamos o poder porque, disciplinarmente, normalizadamente, somos sua engrenagem. Somos então,

objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais: quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural. (VEIGA-NETO, 2007, p. 70).

Desse modo, compreendemos a escola como instituição normalizadora, disciplinar, com características modernas em pleno século XXI, atuando firmemente para a manutenção do poder na sociedade.

## 2.4 A escola e a perda da função normalizadora

Na obra *Elogio da Escola*, organizada por Jorge Larrosa, encontramos ecos que ressoam o pensamento dos autores Walter Omar Kohan, Jan Maschelein e Maarten Simons sobre a escola, não como um “maquinário **normalizador**, colonizador e alienante” (LARROSA, 2017,

p.19 **grifo nosso**). A escola, como descrita no item anterior, como uma instituição normalizadora é instituição que conhecemos e muitas vezes cegamente defendemos sem nos perguntar a respeito de sua real função, a quais interesses atende.

Segundo Larrosa, em vez de enfatizar a escola como uma instituição do Estado, como um mecanismo manipulador e institucionalizante, normalizador de questões sociais, políticas, históricas, elaboramos o convite “[a]o leitor a acompanhar-nos em nosso esforço de explorar o que faz da escola uma escola a partir de *um ponto de vista educacional* (LARROSA, 2017, p. 20-21), pois é neste universo que queremos pensar a experiência escolar que possibilita a uma nova realidade, uma nova experiência que nos conduz a um pensar firme, é nesse sentido que:

nós nos recusamos firmemente a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – em uma época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que a escola é e o que ela faz se torna evidente (RECHIA, MENDES e PREVE, 2018 p. 11).

Assim, partimos do pressuposto que a escola não é um lugar definido por uma finalidade social externa (LARROSA, 2018a, p.232). Estamos acostumados a pensar a escola por sua função social, pois ela foi historicamente construída sobre este pressuposto. Mas sua função reside na maneira como se separa de qualquer finalidade externa. A finalidade da escola é a própria escola, ela é, antes de tudo, uma forma de reparação dos espaços e das ocupações sociais. Para ser mais exato:

A escola não é uma função, não se define por sua função, mas é uma forma. E o que essa forma faz é separar. Separa o espaço escolar de outros espaços sociais, separa o tempo escolar de outros tempos sociais e separa as ocupações escolares de outras atividades sociais. A escola institui um tipo especial de espaço (o espaço escolar), um tipo especial de tempo (o tempo escolar) e um tipo especial de ocupação (as atividades escolares, os exercícios escolares, as tarefas escolares, as práticas escolares). E é esse espaço, esse tempo e essas ocupações separadas que fazem com que a escola seja escola (e não uma fábrica, shopping, uma praça, um mercado, uma família ou uma empresa). [...]escola não significa aprendizagem, mas ócio. A *scholé* grega separa dois usos do tempo: o uso daqueles para quem a obrigação do serviço e produção toma, por definição, o tempo para fazer outra coisa; e o uso daqueles que têm tempo, isto é, aqueles que estão dispensados das exigências do trabalho e podem se dedicar ao puro prazer de aprender. (LARROSA, 2018a, p. 232-233).

O que temos é que pelo próprio significado da palavra “escola” de sua origem etimológica no grego antigo, *scholé*, que se traduz para o latim como *otium*, ócio, que traduzimos por “tempo livre”. O significado mais preciso de escola é o de tempo livre, tempo para fazer outra coisa, diferente do trabalho, – que historicamente tem um sentido negativo –

tempo para aprender, apenas pelo simples prazer de aprender. O aprender desinteressado. O aprender para a elevação do espírito.

O que faz a escola pública moderna é democratizar o tempo livre tirando as crianças e a maioria dos jovens do trabalho, das exigências do trabalho, e dar-lhes tempo para aprender. A escola moderna estende e universaliza a *scholé* aristocrática. É nesse sentido que podemos dizer que a escola é filha do tempo livre, herdeira da *scholé*, ou seja, a escola implica uma separação temporal e uma separação espacial, mas implica também uma separação dos sujeitos feita a partir do ponto de vista da igualdade. Os habitantes da escola, os escolares, diz Rancière, são iguais por excelência (LARROSA, 2018a, p. 234), mas apenas no sentido de dizer que:

Na escola há tempo para ler, para escrever e para falar, há tempo para estudar. A escola é um lugar e um tempo em que os seres humanos podem sair das ocupações que lhes foram dadas (pela sua condição, pela sua posição, por seu nascimento) e podem imaginar a possibilidade de ser qualquer coisa [...] a escola não é primeiro o lugar de transmissão dos saberes que preparam as crianças para a vida adulta. É o lugar localizado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência. (LARROSA, 2018a, p. 234-235).

A escola de nosso tempo, a forma-escola, continua separando os homens, não pelo nascimento, como a *scholé* grega. A escola não iguala por seu conteúdo, mas por sua forma. Os conteúdos da escola mudaram, suas funções sociais também, mas a forma ainda se mantém e tem a ver com a separação do trabalho, com a aprendizagem e com igualdade. A escola é “um estranho dispositivo que se configura por uma quádrupla doação, um quádruplo presente. A escola dá às crianças e aos jovens quatro coisas” (LARROSA, 2018a, p. 235).

Primeiro, a escola dá tempo, um tipo especial de tempo, o tempo escolar, o tempo livre. E isso acontece precisamente porque:

A escola aparece quando uma sociedade decide que as crianças e os jovens têm que dispor de tempo, de tempo livre, de tempo liberado do trabalho, de tempo não produtivo. A escola aparece justamente quando uma sociedade decide que as crianças e jovens não precisam trabalhar. O que a escola faz é liberar as crianças do trabalho, do tempo de trabalho, mas não para prepará-las para o trabalho, e sim para dar-lhes um tempo diferente e, acima de tudo, um tempo para outras coisas. (LARROSA, 2018a, p.235).

Mas ocorre que a sociedade prioriza o trabalho e considera o ócio, o tempo livre um espaço para a diversão e o consumo, disponibilizou o tempo para a produção. A tarefa da escola hoje em dia, se deseja ligá-la ao modo da *scholé*, é liberar crianças e jovens do entretenimento e do consumo, do ócio programado e mercantilizado. Enquanto a escola moderna liberou crianças e jovens do trabalho no campo e na fábrica, a escola hoje precisa liberá-los da

Disneylândia, do shopping, dos games. A escola não deve se converter em uma fábrica ou um shopping, na escola as crianças e jovens não são produtores ou consumidores, trabalhadores ou cliente, são estudantes. A escola cria a possibilidade de um tempo diferente, um tempo outro, que não o do trabalho ou do consumo, mas o do estudar.

Segundo, a escola fornece espaço. A escola seria algo como a espacialização do tempo livre. Nesse sentido:

A escola aparece quando uma sociedade decide que há coisas que são feitas e aprendidas em casa, com as coisas que existem em casa, claro que sim, que há coisas que são e aprendidas na praça ou no mercado, com as coisas que há na praça ou no mercado, claro que sim, ou que são aprendidas no trabalho, claro que sim, porque isso de fazer e de aprender, e de aprender fazendo, é algo que ocorre em muitos lugares, e algo que se faz com muitas coisas e de muitas maneiras, mas que existem coisas que só são feitas e aprendidas na escola, à maneira da escola. (LARROSA, 2018a, p. 237).

Entendemos que a escola, como um espaço separado tem a ver com o fato de que a escola não é apenas a separação do trabalho, mas também a separação da família, do *oikos*, da casa. Assim como a escola não é uma preparação para o trabalho, não é também uma continuação da família.

Terceiro, a escola dá às crianças e jovens coisas para estudar, matérias de estudo. Coisas que valem a pena por si mesmas, independentemente de sua utilidade. Eis um dos possíveis significados do estudo:

Fazer algo pelo simples fato de fazê-lo, porque vale a pena, fazer algo não por uma finalidade exterior, não porque sirva para algo, mas para si mesmo. Em latim, *studium* era “aplicação”, “zelo”, “cuidado”, “dedicação”. E o verbo *studeo* significava “dedicar-se”, “aplicar-se” ou “ocupar-se de algo”: a locução *studium legendi*, por exemplo, poderia ser traduzida como “dedicação à leitura”. O estudo não tem outra finalidade além do estudo em si. E as matérias de estudo são coisas que a escola separa precisamente para isto: estudar. (LARROSA, 2018a, p. 238).

Por fim, o que a escola dá às crianças e jovens são as atividades, procedimento, maneiras de fazer, disciplinas – aqui entendida disciplina como a matéria de estudo e a forma de estudar – exercícios, coisas que também só a escola pode oferecer, porque essas maneiras de fazer não estão em casa, nem na praça, nem no mercado, nem no trabalho, mas são especificamente escolares.

A escola é um dispositivo que dá o tempo, o espaço, as coisas (matérias de estudo) e os procedimentos (exercícios) para iniciar crianças e jovens no estudo, isto é, para convertê-los em estudantes não em alunos, mas sim em estudantes. As crianças e os jovens são alunos no momento em que entram na escola. O simples concordar com a escola, estar na escola, matricular-se na escola é o que os torna alunos. Mas a tarefa

da escola é fazê-los estudar, transformá-los em estudantes. (LARROSA, 2018a, p 239).

Nessa perspectiva, a escola é o espaço-tempo em que ocorrem experiência. No entanto, a lógica que rege o escolar é outra, é, segundo Kohan, a do “tempo cronológico”, conforme este trecho de uma entrevista a respeito da “escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan”:

Organizamos o tempo escolar. Planejamos. Organizamos toda a escola. Educação Infantil, Ensino Fundamental. Tudo isso é, prestem atenção, sucessivo, consecutivo e irreversível, ou seja, sucessivo, primeiro temos que ter janeiro para ter fevereiro, para depois ter março e abril, maio e junho. Não temos como chegar a agosto se não terminar julho primeiro, ou seja, ele é sucessivo, sucede um ao outro, e consecutivo, segue na sequência e é irreversível, pois uma vez que passou julho, não tem como voltar atrás. *Khrónos* continua, é como se fosse uma força. Por isso, às vezes, nos afeta, pois não podemos parar o tempo, queremos que ele vá mais devagar, mas ele tem um ritmo, ele vai sem parar e não temo como voltar atrás. O que passou, passou. Bem temos pouco *khrónos*, então não ficarei mais em *khrónos* senão ele passa. Ele é voraz, ele devora. Lembram da história de *khrónos* e os filhos de Zeus? Devora, *khrónos* nos engole. (KOHAN, 2015, n/p).

A escola enquanto instituição normalizadora conserva essa ideia de tempo, *khrónos*, naquilo que seria o espaço inicialmente pensado como espaço de tempo livre, do tempo ocioso, *skholé*. A palavra escola é de origem grega e significa literalmente tempo livre. Ora, como instituição normalizadora, uma das funções da escola é exatamente evitar o tempo livre, tempo ocioso. Percebemos nesse ponto algo importante: a necessidade da profanação, uma vez que a escola, que, como função meramente normalizadora, instituição do Estado, é disfuncional, ou melhor, “que o que é chamado de escola muitas vezes não é escolar” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2018, p. 22). A escola normalizadora é aquela que:

remete ao tempo e ao espaço que começam a partir da pressuposição de que os seres humanos não têm um destino (natural, social ou cultural etc.), e que, portanto, devem ter a oportunidade de encontrar o seu próprio destino [...] a sociedade tem que impor um destino para os jovens através do que chama de seus “talentos naturais”, através da projeção de uma imagem predefinida da pessoa educada, do verdadeiro cidadão, eterno aprendiz e assim por diante. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2018, p. 24-25).

Por isso, não podemos pensar a escola apenas como instituição normalizadora, podemos pensá-la a partir de outras possibilidades. Nesse sentido, a perda de sua função normalizadora nos ajuda a conceber a escola como espaço pedagógico onde ocorrem *experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica*, pois “se a educação tem a ver com mudança, como podemos pensar a mudança que está envolvida na educação?” (MASSCHELEIN e

SIMONS, 2018, p. 43), considerando especialmente a escola o lugar dessa mudança, pensamos com o autor quando assegura que:

Poderíamos tomar como ponto de partida o trabalho recente de Peter Sloterdijk. Ele faz menção a um mandamento de Rilke que aparece em um torso de pedra, “você deve mudar a sua vida”, em seu livro que carrega o mesmo título [...]. Nesse livro, que reflete claramente o trabalho de Nietzsche, Pierre Hadot e Michel Foucault sobre a arte da existência e as práticas ou tecnologias do eu, Sloterdijk escreve uma história das técnicas e ideias frequentemente esquecidas sobre como e por que se deve mudar a própria vida. Claramente ele aborda a educação, particularmente a educação escolar moderna como o tempo e o espaço em que a “vida muda” está sendo organizado. Entretanto, ele parece entender e desqualificar imediatamente essas “práticas de mudança” como sendo institucionalizadas, normatizadas ou governadas pelo Estado. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2018, p. 43-44).

Esta observação nos ajuda a pensar como a escola desempenha um papel importante na formação do sujeito social e pretende expressar a desconstrução do instituído como possibilidade da construção de uma nova possibilidade. Considerando que “em seu livro *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit* [‘As terríveis crianças dos tempos modernos’, em tradução livre], o foco apresentado não é a mudança individual, mas uma mudança intergeracional” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2018, p. 44), entendemos que esta mudança se torna possível desinstitucionalizando o espaço e o tempo escolares que, institucionalizados, são simples repetições de práticas, deslocadas de um projeto humano mais amplo que passa pela realização de um projeto pedagógico que objetiva a produção do conhecimento em um espaço social, histórico, cultural chamado escola de modo que possa confiar aos indivíduos a tarefa de “dedicar as suas vidas a um futuro que não é apenas a continuação de um passado dado” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2018, p. 44).

Assim, para desenvolver uma voz pedagógica ou dar uma voz à mudança pedagógica, SIMONS e MASSCHELEIN (2018) sugere voltar à velha distinção entre iniciação/socialização/desenvolvimento, por um lado, e educação, por outro. Essa distinção não alcança uma perspectiva pedagógica/educacional, ela funcionaliza ou instrumentaliza a educação e a aprendizagem, domestica a aprendizagem ao impor finalidades ou funções externas à educação.

É interessante destacar que Larrosa considera que

A nossa perspectiva pedagógica não está focalizando a aprendizagem e a educação por meio da revelação do seu verdadeiro papel ou função, nem é uma tentativa de revelar a verdadeira natureza da aprendizagem ao liberá-la de suas organizações históricas. Nossa perspectiva pedagógica parte de um ponto de partida algo inusitado; ela quer dar voz à experiência do estar-no-meio ao focalizar o sempiterno arranjo artificial chamado “escola” que faz essa experiência possível. (SIMONS e MASSCHELEIN, 2018, p. 53).

Esta perspectiva nos coloca na condição de ir além da escola unicamente como instituição normalizadora à medida que possibilita a realização de operações pedagógicas que realizam o estar-no-meio. Tais operações, enumeradas a seguir são a condição, em nossa leitura, para uma possível superação da condição institucionalizadora da escola como uma possibilidade. Larrosa assim as enumera:

Operações para fazer de alguém um “estudante” ou “aluno”, isto é, suspender os laços familiares ou estatais ou de qualquer “comunidade passada/existente” [...]. Implica fazer que o indivíduo possa tornar-se parte de qualquer família/comunidade que se lhe apresenta. (2) Operações de suspensão da costumeira ordem das coisas, e, portanto, deixar o seu uso e funções comuns temporariamente sem efeito. Algumas coisas [...] podem tornar-se objetos de estudo, podendo-se começar o exercício com essas coisas, precisamente porque o seu uso normal é colocado entre parênteses. (3) operações para colocar algo sobre a mesa (**profanação**) e para fazer “tempo livre”, isto é, materialização ou a especialização da *skholé*. Na Grécia Antiga, *skholé* significava o momento em que se escapava da determinação do fazer. É sobre o não terminado, o não fazer a apropriação e a destinação do tempo, e como tal um catalisador de começos. A escola nesse sentido coloca alguém na posição de começos. (4) Operações para fazer estar atento, isto é, para formar a atenção, apoiando-se no “amor pedagógico” tanto por certas coisas quanto pelos estudantes. Esta não é apenas uma questão de atitude ou relação, mas é sobre o uso de técnicas e alguns tipos de disciplina para chamar atenção para algo. Disciplina, contudo, não como uma categoria moral ou política, mas como uma prática de habilitar. (SIMONS e MASSCHELEIN, 2018, p. 53-54, **grifo nosso**).

É necessário destacar que as formas pedagógicas se referem a associações de pessoas e coisas em um arranjo como um modo para lidar com, prestar atenção a, tomar conta de algo em que este cuidado acarreta estruturalmente uma exposição, uma vez que é confrontado com aluno ou estudantes. As formas pedagógicas não necessitam de uma utopia política projetada ou um ideal normativo da pessoa educada, mas são em si mesmas materialização de uma crença utópica: todos podem aprender tudo, sem a necessidade de um mestre, bem como observara Jacques Rancière, ao narrar a aventura intelectual de Joseph Jacotot na obra *O mestre ignorante*.

O que a escola como uma forma pedagógica faz é o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz que é ao mesmo tempo uma exposição para algo fora e esse duplo movimento, de trazer e expor, não começa com as crianças tendo um certo destino, mas permite a elas se tornarem estudantes e encontrarem seu próprio destino, ou construírem seu próprio destino. “É uma condição ou experiência ‘intermediária’ ou ‘no meio’, ou seja, a condição na qual alguém deixou o seu lar seguro, o seu mundo da vida ou a sua casa, e tudo é (ainda) possível quando confrontado com o mundo lá fora” (SIMONS e MASSCHELEIN, 2018, p. 55).

A tese defendida pelo autor é a:

De que essa condição e essa experiência são uma condição educacional e uma experiência, e não devem ser confundidas com uma condição e experiência ética, psicológica ou política. Ademais, nossa tese é a de que essa condição de exposição é o que é habilitado ou preparado por meio de formas pedagógicas específicas, sempre artificiais. É o que está em jogo na aprendizagem “escolar”, e o que merece ter uma voz e precisa de uma língua pedagógica. (SIMONS e MASSCHELEIN, 2018, p. 55-56).

Larrosa completa:

Queremos enfatizar mais uma vez que em uma perspectiva pedagógica a “escola” não é uma instituição ou um tipo de concha organizacional, mas o arranjo sempre artificial do tempo, do espaço e da matéria pelo qual você tem que passar para ter essas experiências. Como consequência, o termo “escola” (como é com muita frequência) para uma instituição chamada normalizadora ou de um maquinário de reprodução nas mãos das elites econômicas ou culturais. Há reprodução e normatização, certamente, mas então a escola não (e já não o faz) opera de uma forma pedagógica (SIMONS e MASCHELEIN, 2018, p. 57).

Se a escola não é, como afirmamos, uma instituição normalizadora, o que ela é então? A escola, segundo Larrosa (2018), consiste na oferta aos/às jovens do tempo e do espaço para que fiquem “em forma”, para que trabalhem em seu “condicionamento” (intelectual, físico...) e, claro, pode-se esperar que esse preparo e essa forma, ou condicionamento, resultem em performances de excelência ou em contribuições únicas mais tarde, mas é absurdo dizer que a escola é responsável por isso. A escola consiste no preparo, não em performances. As escolas nem sempre são os lugares nos quais as gerações vindouras de fato usam o preparo ou o seu estudo. Com a educação escolar, uma sociedade se torna de um modo particular consciente de si. A escola se opõe a toda reivindicação de naturalização ou sacralização e a todos os movimentos de conservadorismo e restauração associados a essas reivindicações. É nesse sentido que a escola está realmente afetando a sociedade e é sempre intrinsecamente “política”. A forma escolar, com suas pressuposições utópicas, antinaturais e anti-institucionais, é uma intervenção política.

## **2.5 Da infância como possibilidade**

Podemos escrever muito sobre infância, pois há uma vasta literatura a respeito, o que nos possibilitaria tal feito. Porém, aqui trataremos da infância segundo o pensamento de Larrosa, mais especificamente, no texto *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. Inicialmente, a infância seria como:

Algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições [entre elas, a escola] já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, a partir deste ponto de vista não é outra coisa que o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a presa de um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou o usuário de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou à sua demanda. (LARROSA, 2015, n/p).

É ingênuo pensar que sabemos o que são as crianças, mesmo assim pretendemos saber o que elas são e procuramos falar uma língua que elas entendam quando tratamos com elas nos mais diversos lugares que preparamos para albergá-las. “A infância é o outro”, ou melhor, a infância é, também, o outro: o que, sempre muito além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições, entre elas a escola. Pensar a infância é também pensar a novidade, uma inquietude, um questionamento, um vazio.

É uma novidade, pois não é o que já sabemos, mas nem tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta de maneira absoluta sua segurança. É algo não conquistado, mas que ainda se está por conquistar é, portanto, um território a ser explorado, a ser conquistado. Todos trabalham para reduzir o que ainda há de desconhecido nas crianças e principalmente para submeter o que nelas ainda há de selvagem.

É uma inquietude que reside no desejo de dominar pelo saber político, profissional, econômico, lúdico, técnico de modo a assujeitar a infância e adaptá-la ao universo do mundo já estabelecido pelo poder dominante, não é demais lembrar: todos trabalham para reduzir o que há de desconhecido nas crianças e, principalmente, para submeter o que nelas ainda há de selvagem. É um questionamento que domina os mais diversos círculos, desde os círculos acadêmicos até os círculos políticos que tentam explicar a infância pretendendo dominá-la pelos mais diversos saberes, submetê-la a práticas institucionais de nossa vontade de saber, bem como de nossa vontade de poder. É um vazio que precisa ser preenchido quando não sabemos o que são as crianças, ou pretendemos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender, quando tratamos com elas nos lugares que organizamos ou escolhemos para albergá-las quer sejam a televisão, grandes shoppings, teatro, parques de atrações, circos, escolas, centros de lazer e de ócio, ludotecas ou centros poliesportivos. Todos com a mesma finalidade, qual seja, reduzir o que há de desconhecido nas crianças e submeter o que nelas ainda há de selvagem, adaptá-las a uma nova realidade. Para dizer o que é a experiência da infância, da criança como outro, Larrosa, mais uma vez, afirma que:

O encontro com uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LARROSA, 2015, n/p).

A infância neste conjunto de afirmações nada mais é que o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a presa de um conjunto de ações, mais ou menos, tecnicamente controladas e eficazes, ou o usuário de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou à sua demanda, sem que eles tenham escolhido. Nós sabemos o que são as crianças, ou pretendemos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender, quando tratamos com elas nos lugares que organizamos para albergá-las, mas é nestes espaços que acabamos por destruir a infância.

É preciso devolver à infância sua presença enigmática e encontrar nossa responsabilidade na resposta diante da exigência que o enigma da infância traz consigo. Qual é a novidade?

A novidade que interrogamos e procuramos responder sustenta que:

O nascimento é a aparição da novidade radical: o inesperado que interrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como a consequência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior; o que longe de inserir-se placidamente nos esquemas de percepção que funcionam em nosso mundo, os coloca radicalmente em questionamento. [...] o nascimento constitui um verdadeiro acontecimento que não se deixa inserir na ideia de temporalidade à qual nos têm habituado as ciências modernas: aquela em que o tempo é apenas o quadro vazio e o homogêneo no qual se sucedem os fatos segundo determinadas leis de causa-efeito ou de condição consequência. (LARROSA, 2015, n/p).

Constata-se que se aquele que nasce pudesse inserir-se em um tipo de temporalidade contínua e linear, o nascimento não seria absolutamente a aparição, uma novidade nem a promoção de um futuro indefinido, aberto e radicalmente desconhecido. É porque o nascimento nos introduz muito mais em um tempo no qual o futuro não é uma consequência do passado e no qual aquele que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo. É por nascerem seres humanos no mundo que o tempo está sempre aberto a um novo começo, à aparição de uma novidade que o mundo deve ser capaz de receber, mesmo que para isso necessite de renovação, aberto à vinda de algo novo ao qual o mundo deve ser capaz de responder, ainda que para responder a ele deva ser capaz de colocar-se em questão. E colocar-se em questão é uma tentativa de adaptar esta novidade a uma nova realidade.

Segundo Larrosa, no nascimento não se passa do possível ao real, mas do impossível ao verdadeiro, e o que vai do possível ao real é o que se fabrica, o que se produz. Mas o que nasce começa sendo impossível e termina sendo verdadeiro. Assim é a infância.

Neste ponto, precisamos distinguir dois sentidos do possível. Primeiro, o possível é o provável, o que, um pouco menos do que o real, não está em desacordo com o real. O possível é aquilo cuja probabilidade se pode calcular. Em segundo lugar, o possível é também o que pode ser real, o que, para chegar a ser real, só depende de nosso poder. Então, nossas relações com o possível são sempre relações de poder, sendo o poder aquilo que faz com que o possível se mova em direção ao real, e é possível ao alcance de nosso poder. Estas dimensões do possível nos remetem ao saber e ao poder: é possível o que sabemos que pode acontecer e é possível aquilo que podemos converter em real. Nesse sentido, podemos dizer que a ação pedagógica consiste num fazer o real a partir do possível. A educação é então a realização do possível. E isso, tanto quanto o possível, é algo que está inscrito nas possibilidades de melhoria, renovação do mundo.

Como poderíamos, então, pensar a infância como aquele que nasce, ou como aquele que vai do impossível ao verdadeiro? O que será aqui o impossível e o verdadeiro, o passar do impossível ao verdadeiro?

Se o possível é aquilo que está determinado em nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder. Somente se depusermos todo saber e todo poder, nos abriremos ao impossível. O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, o que não se pode determinar como resultado de um cálculo e o que não se pode definir como o ponto de ancoragem de uma ação técnica. O impossível, portanto, é o que exige uma relação constituída segundo uma medida distinta da medida do saber e do poder. (LARROSA, 2015, n/p).

Ou seja, aquele que nasce, que começa no mundo uma infância tem como ponto de partida o impossível. Isso significa apenas que o nascimento constitui uma possibilidade de tudo quanto escapa ao possível ou, dito de outra maneira, daquilo que não está determinado pelo que sabemos ou pelo que podemos. É sempre uma possibilidade de construção da novidade que está por vir.

Se afirmarmos a impossibilidade da infância, subtrairemos do conjunto do que já está determinado por nossos saberes e por nossos poderes, ou seja, no universo do previsto. Neste contexto, considerando que aquele que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro, que será então o verdadeiro? Qual é, então, a natureza dessa verdade com a qual aquele que nasce nos brinda precisamente a partir de sua própria impossibilidade?

Em nosso mundo configurado pela razão tecnocientífica, tornou-se dominante um modelo positivo de verdade entendida como adequação ou correspondência entre as proposições e os fatos. A verdade positiva não é outra coisa que a maneira como nossos saberes determinam o que são as coisas que converteram em seu objeto de conhecimento. Deste ponto de vista, a verdade da infância é o modo através do qual nossos saberes podem objetivar e abarcar e ao que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir. A verdade positiva mostra assim sua dependência desse processo de fabricação que consiste em passar do possível ao real mediante a intervenção calculada em um processo. (LARROSA, 2015, n/p).

Aqui não nos referimos à verdade que se diz da infância e que se lhe sobrepõe como algo exterior, pois para se ter acesso a essa verdade que aquele traz consigo é necessário desaprender todas as verdades positivas que a ocultam. A verdade a que aspira deve ser entendida segundo o significado primitivo de verdade como *alétheia*, conforme Heidegger, no qual, verdade não se opõe a erro e falsidade, mas a ocultamento, a engano e a esquecimento.

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo, pois não devemos esquecer que embora a infância nos mostre uma face visível ela conserva também um tesouro oculto de sentido que faz com que jamais possamos esgotá-la. A verdade daquele que nasce só pode ser pressentida no momento mesmo em que percebemos que tudo o que já sabíamos sobre as crianças é mentira. O verdadeiro a que aspira aquele que nasce se constitui em algo que nós temos de ser capazes de receber e escutar como novidade, que se manifesta

Uma criança alcança o verdadeiro no próprio instante em que aparece como alguém singular e irrepitível, como uma pura diferença irreduzível a qualquer conceito como uma pura presença irreduzível a qualquer causa, condição ou fundamento, como uma realidade que não pode ser nunca tratada como um instrumento, como um puro enigma que nos olha face a face. Se isto é assim, não serão as verdades positivas as que ocultam a verdade da infância, tornando-as insensíveis à sua chamada no próprio movimento em que no-la dão já esclarecida e compreendida? Não serão as verdades de nossos saberes uma forma confortável de engano que nos deixa absolutamente desvalidos diante do enigma da infância, ocultando-o inclusive como tal enigma? Não serão nossas verdades a expressão de uma relação com a infância na qual esta, já completamente apropriada sem enigma algum, possa converter-se no objeto e no ponto de partida de nossa e de dominação? Não serão nossas verdades a expressão de que já esquecemos a verdade que treme diante do que não se sabe? E, a partir daí, não se trataria muito mais de aprender a constituir um olhar capaz de esperar o acontecimento daquele que nasce? E se a educação é o modo de receber aquele que nasce, não seria, então, um deixar acontecer a verdade que aquele que nasce traz consigo? (LARROSA, 2015, n/p).

Resta-nos colocar-nos à escuta da verdade que aquele que nasce traz consigo e ainda na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não possuímos. É só assim que poderemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos deixar-

nos transformar pela verdade que cada novo nascimento, cada nova infância que se manifesta, que acontece, traz consigo.

### 2.5.1 A infância como experiência do outro

Uma imagem do outro é sem dúvida uma contradição. Então, o que nos resta é uma imagem do encontro com o outro. Não a imagem de uma infância, mas a imagem a partir do encontro com a infância, ou seja, um autêntico face a face como enigma, uma verdadeira experiência, o que nos toca, no dizer de Larrosa, um encontro com o estranho e com o desconhecido que não pode ser nem reconhecido nem apropriado, pois o sujeito do reconhecimento é aquele que não é capaz de ver outra coisa que a si mesmo, aquele que percebe o que lhe sai ao encontro a partir do que quer, do que sabe, do que imagina, do que necessita, do que deseja ou do que espera. O sujeito da apropriação é aquele que devora tudo o que encontra, convertendo-o em algo a sua medida.

Aqui o que nos interessa é o sujeito da experiência, que para Larrosa:

É aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. Se o re-conhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva a experiência do encontro não pode ser mais do que transmitida numa passagem poética, quer dizer, numa imagem que contenha a verdade inquieta e trêmula de uma singular aproximação ao enigma. Nesse sentido, talvez seja certo o que diz Peter Handke: “[...] nada daquilo que está citando constantemente a infância é verdade: somente aquilo que reencontrando-a, conta. (LARROSA, 2015, n/p).

Vamos então reencontrá-la a seguir numa relação entre infância, experiência e filosofia.

### 2.5.2 Infância, experiência e filosofia

Quando se entra na filosofia, lê-se sempre no seu frontispício: “Tudo pode ser de outra maneira”. Se não for, não há o que pensar. Por fim, e ainda mais perto desse exercício, a infância é a marca da própria escrita em filosofia, que se antecipa ao escrever, que se escreve antes de saber e para saber. (KOHAN, 2015, p. 217).

A partir disso, podemos considerar que existir é estar exposto, sendo que essa exposição começa a cada instante, isto é, o nascimento de si. A infância é o momento original do começo do infinito, é o espaço do desejo, é o gesto da existência humana como uma dança sobre o abismo em que a abertura ao mundo, enquanto condição de possibilidade da experiência é um ato poético de criação de si. A figura da infância é, por assim dizer, um tempo-acontecimento de sentido: experiência.

O tempo da infância é promessa, mas é também um tempo-acontecimento, no qual o silêncio é um gesto de criação de si. É promessa de uma forma que se vincula a uma concepção da vida, como uma obra de arte. No pensamento do exterior, evidencia-se o contínuo começo do epílogo, eis a infância. Aí, a arte não remete para a referência a um juízo estético sobre determinado objeto, mas a um desejo de forma que se mistura com a vida. A vida como vontade de forma, aqui até parece poético, pois é pela arte, que se abre uma possibilidade de intensificar as relações com a experiência, intimamente singular. Poderíamos ilustrar esse tempo-acontecimento a partir da delicada imagem que, por exemplo, Wim Wenders nos endereça em seu cultuado “*Asas do desejo*” (*Der Himmel über Berlin*, 1987): após a queda, mesmo eterno e ciente dos negócios e desespero humano, o anjo caído começa a aprender os sabores, as dores e o abandono.

No entanto, o saber da experiência é algo paradoxal, pois tardio; “todo o discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer” (AGAMBEN, 2005, p. 21). A partir dessa ideia, Agamben procura um novo lugar de experiência e a encontra naquilo que denomina infância, para ele “como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 62). Kohan corrobora com tal postura quando afirma que “seduzem-me muito as visões, em plural, da infância, os relatos vindos especialmente da memória e imaginação, com tudo o que podem querer significar uma e outra” (KOHAN, 2015, p. 216). Com esta afirmação, Kohan inicia o ensaio *Visões de filosofia: infância*. Nele, o autor demonstra uma estreita relação entre filosofia e infância, que aqui queremos aproximá-las da experiência. O próprio autor esclarece o que é a infância no seu dizer:

A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes de qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes de forma imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo. (KOHAN, 2015, p. 217).

No dizer do filósofo francês Jean F. Lyotard, a filosofia e a infância andam de mãos dadas, pois aquela não é outra coisa senão a “infância do pensamento”, que Kohan ancora sua compreensão da intrínseca relação entre filosofia e infância e o faz com maestria, esclarecendo como se dá essa relação. Segundo Kohan, podemos perceber essa relação entre filosofia e infância pelo lado dos possíveis: a filosofia e o filosofar são também escuta atenta dos possíveis

no pensamento, e a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência da determinação (KOHAN, 2015, p. 217). A filosofia e, portanto, o filósofo nunca abandona ou despreza essa dimensão infantil; pois, se o fizer, corre o risco de se abandonar. É possível outra imagem da infância para pensar a filosofia. Renunciando à forma dominante de pensar a infância. Não à toa, no filme de Wim Wenders já citado, apenas as crianças – e outros anjos já caídos – podem perceber a presença dos anjos, quando estes descem do alto dos prédios para ouvir os pensamentos e consolar os humanos, visto que apenas as crianças se perguntam por aquelas coisas que ninguém mais ousa questionar.

Se “a infância não nos abandona: tomados da mão pelos outros durante a infância, ela continua a exercer seu *mancipium* – que designa o gesto de tomar pela mão e a uma só vez àquele que é tomado pela mão do amo, o escravo, aquele que não se pertence a si mesmo, mas pertence a um outro – ainda quando nos imaginamos emancipados ou independentes” (KOHAN, 2005, p. 239); então, com essa consideração, é possível compreender que a infância não seria assim a idade caracterizada pela falta de razão, mas sim:

[...] a condição de ser afetado, embora não tenhamos os meios – linguagem e representação – de nomear, identificar, reproduzir e reconhecer o que nos afeta. Por infância, entendo que nascemos antes de nascer para nós mesmos. E, portanto, nascemos através dos outros, mas também para os outros, entregues, sem defesa, aos outros. Estamos sujeitos ao *mancipium* que eles próprios não podem avaliar. Porque, embora sejam mães e pais, eles mesmos são também infantes. Eles não estão emancipados de sua própria infância, da ferida da infância ou do apelo que ela lança. (KOHAN, 2005, p. 239).

Dessa leitura, o que podemos afirmar é que a infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda, a singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema, não pode ser, portanto, institucionalizada. É uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição. Isso é a infância.

Não é demais lembrar que todas as pretensões de emancipação da infância costumam esconder ou até camuflar sua negação. A infância acaba sendo considerada a fase do não sabe, não pensa, não luta. Ocorre que paralela a essa negação da infância, emerge também a negação da experiência. Nas sociedades modernas, predomina uma ausência de espaço para a experiência o que fez surgir diversos pensadores de nosso tempo se dedicarem ao tema da experiência. Kohan (2005) afirma que Walter Benjamin dizia que a experiência se tornou uma máscara “inexpressiva, impenetrável, sempre igual” do adulto. E continua: “a experiência pode ser a máscara da derrota, da resignação, consenso. Ela passa a ser o simulacro de uma vida não-

vivida, de sonhos não-realizados, nem sequer intentados; a lança de um adulto que combate sua própria infância – essa que não esquece as utopias” (KOHAN, 2005, p. 240).

Faz-se então um convite para se pensar em outra experiência, a máscara dos sonhos incômodos, imprescindíveis embora irrealizáveis; a que sua outra máscara, a combate, a resiste, a hostiliza; uma experiência amiga da infância.

É com “G. Agamben, tradutor italiano de Benjamin” (KOHAN, 2005, p. 240), principal teórico do tema da experiência, que encontramos uma conexão “mutuamente fundadora e inseparável entre infância e experiência” (KOHAN, 2005, p. 240-241). No livro *Infância e história*, ele discute “a pobreza da experiência” do mundo contemporâneo que pelo acúmulo de situações passadas superficialmente, principalmente nos grandes centros urbanos, não deixam espaço para a experiência, portanto para viver também a infância. Podemos afirmar que na sociedade não há espaço, lugar para a infância, por isso a necessidade constante de sua negação.

Agamben realiza o movimento de aproximar infância e experiência através da linguagem, ao questionar se é possível experiência sem linguagem, uma infância da experiência e conclui afirmando que o problema da experiência leva irremediavelmente ao problema da linguagem, pois:

É na infância que cada ser humano se apropria da linguagem e faz do sistema de sinais adquirido um discurso com sentido, isto é, se constitui em sujeito da linguagem ao dizer “eu”. A infância, carente de linguagem, é também sua condição de emergência. Mas também o acesso à infância apenas pode acontecer pela linguagem: infância e linguagem co-existem originariamente: “nunca encontramos o homem separado da linguagem e nunca o vemos no ato de inventá-lo”. (KOHAN, 2005, p. 242).

Nesse círculo da linguagem e infância deve ser procurada a experiência. A experiência é a diferença entre o linguístico e o humano, o dado e o aprendido, o que temos e o que não temos ao nascer, a linguagem. O ser humano é o único animal que precisa aprender a falar, que não está inscrito na língua desde sempre. A experiência, a infância do ser humano, como hiato, como descontinuidade, como diferença entre língua e discurso. Neste sentido, Kohan (2015, p. 243) mostra como Agamben funda a historicidade do ser humano nessa descontinuidade entre o linguístico e o humano, para isso, ele argumenta que:

O ser humano é um ser histórico porque tem infância, porque a linguagem não lhe vem dada “por natureza”, senão porque aprender a falar (desde que nasce), porque não fala desde sempre (porque não é falado desde sempre pela linguagem), senão porque fala e é falado submerso numa história. Se não há possibilidade de que o ser humano seja a-histórico, é precisamente porque não fala desde “sempre”, porque tem que aprender a falar (a falar-se, a ser falado) numa infância que não pode ser naturalizada, universalizada nem antecipada. No humano, a infância é a condição da história. (KOHAN, 2005, p. 243).

Aqui não se trata de infância como algo cronológico, pois a infância não funda a história e se retira dela em seguida. Infância e experiência são condições elementares para a humanidade, visto que não há humanidade sem elas e não há sujeito que possa falar sem elas. O que temos é a infância como uma condição de possibilidade da existência humana, é a primeira idade, negada pela modernidade que se amplia, é a amiga da experiência. Numa expressão bastante infantil ambas, experiência e infância, andam de mãos dadas.

Como não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica, precisamos pensar a relação do infante – aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo – com a filosofia. Para isso nos lembremos de Sócrates, um infante da filosofia, nas palavras de Kohan:

Sócrates, sempre Sócrates. Infante, filósofo, o primeiro – mesmo que existamos “pré-socráticos” –, diz claramente, no início de sua defesa, que é a defesa da filosofia perante a política que a acusa: “os acusadores falaram tão bem que quase me esqueci de mim mesmo, de quem eu sou...”. Sócrates, ninguém menos, fundando a filosofia entre a vida e a morte, expressa os riscos de se esquecer de quem é; da própria filosofia com a qual se identifica como estratégia de defesa... E, então, fará sua apologia falando a língua da sua infância. Perante o risco de morte, a filosofia lembra e chama à infância. (KOHAN, 2005, n/p).

Sócrates é um caminho interessante para entrar na filosofia como infância do pensamento. No mundo infantil da filosofia a ignorância é um saber, o mais sábio é quem sabe que não sabe, que sabe ignorar, sabe não saber, ignora o saber que não se sabe e sabe que pode permitir criar saber. Quem melhor foi capaz de realizar tal proeza, que não Sócrates?

Na infância do pensamento, a ignorância, provocada por Sócrates, tem entre seus significados a ausência do saber, mas também é um saber afirmativo que não aceita o que todos consideram saber. No mundo filosófico da infância, o mais sábio não sabe. Com Sócrates, a filosofia nasce como infância e não poderia ser de outra maneira. Ela é contrastante: frágil – Sócrates é acusado, condenado e executado – e potente – continua com mais força com seus seguidores; aberta – não apresenta ensinamentos definitivos – e provocadora – por isso questionadora.

Quanto a sua defesa Sócrates tem razão, mas também não tem razão. É claro que ele não faz o que fizeram os “professores” da época, mas é justamente disso que ele é acusado. Se ele ensinasse como ensinam todos os que dizem ensinar, não haveria problema algum. O problema é que ele não ensina como tem que ensinar ou como a *pólis* manda ensinar. Ele funda também uma infância da educação. Faz nascer outro professor, outra relação com quem aprende e outra possibilidade de ensinar. Talvez seja isso que nos falte hoje, a invenção de outras possibilidades.

Outra vez, a infância infinitamente afirmativa de Sócrates. É a possibilidade de uma consideração da infância e da filosofia, a partir de Sócrates que hoje nos falta.

Relacionar infância, experiência e filosofia e traduzir para a contemporaneidade a necessidade de valorizar o trinômio entrelaçado buscando sempre a convergência entre ambos sem deixar que se perca no tempo presente a noção de infância, não como tempo cronológico ou como negação; a valorização da experiência como condição da própria existência e ainda a força da filosofia para nos ajudar a compreender o tempo presente.

## **2.6 Formação/Educação: dialogando com Larrosa e Foucault**

### 2.6.1 Larrosa – o ideal de formação

Nos textos a seguir, encontramos em Larrosa a ideia de que experiência e formação se relacionam e não se separam, até mesmo se identificam:

Ter experiência de algo é, em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas primeiras lições, sua aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso num mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe. (LARROSA, 2018a, p. 21).

E ainda:

O estudante isola o que leu, repete-o, ruma-o, copia-o, faz variá-los, recompõe-no, diz e contradiz o que leu, rouba-o, fá-lo ressoar com outras palavras, com outras leituras. Vai se deixando habitar por ele. Dá-lhe um espaço entre suas palavras, suas ideias, seus sentimentos. Torna-o parte de si mesmo. Vai-se deixando transformar por ele. E escreve. (LARROSA, 2003, p. 61).

Larrosa destaca a formação como um processo contínuo que resulta de nossas experiências ao longo da vida, “vai se deixando transformar” (LARROSA, 2003, p. 61). Nos transformamos constantemente sendo modificados por nossas experiências. “Vai se deixando habitar por ele” (LARROSA, 2003, p. 61). É nesse movimento que, habitados pelas leituras que fazemos, inclusive do mundo, para as quais abrimos espaço, por aquelas que sentimos. O que se lê, inclusive o mundo, torna-se parte de nós e nos transforma. Nesta dinâmica de apropriação do mundo pela leitura, pela linguagem, pelas palavras que Larrosa desenvolve seu conceito de formação.

Uma das preocupações evidentes de Larrosa é com a utilização do *logos*, a compreensão de que as palavras, cada uma delas possuem um significado e seu uso deve ser feito de modo consciente. O dizer de Larrosa sobre formação fica evidente no texto a seguir:

A palavra formação, quando soa no que resta em nós dos clichês do velho humanista, retém um pouco da arrogância e da força que outrora possuía. Mas eu gostaria de interpretar isso como uma palavra caída e arruinada. E não para colocá-la de volta, não para torná-la uma bandeira ou uma senha, não para usá-la como arma, mas para mantê-la abaixada. (LARROSA, 2003, p. 343, **tradução nossa**).

Vários ideais modernos passaram a ser enfaticamente questionados, o ideal de formação que permaneceu como um ideal a ser perseguido pelos modernos é questionado por Larrosa enfatizando que este ideal precisa ser reformulado, precisamos pensá-la de outra maneira. Isto porque vivemos em um momento diferente, com diferentes demandas culturais e sociais que nos orientam a ressignificar este velho conceito moderno de formação. Ao considerarmos atualizar o conceito de formação para a contemporaneidade convém lembrar que para o autor:

O tempo da formação, portanto, não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo. O tempo da formação, como o tempo da novela, é um movimento que condiz à confluência de um ponto mágico (situado, assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos. (LARROSA, 2016, p. 78-79).

Esse é um ponto fundamental que o autor utiliza para tratar de formação, a nós convém ressaltar que a formação não é tão somente um caminhar por uma linha reta em direção a um futuro, pois não há um abandono do passado, mas é para o autor, esta “confluência de um ponto mágico [...] de sucessão de círculos excêntrico” (LARROSA, 2016, p. 79). Esta é uma apresentação belíssima da ideia de formação pelo autor que nos convence de que formação é sim um estado de constante acúmulo e modificação. Está intimamente ligada à ideia de experiência:

Porque leva cada um a si mesmo, na formação não se define antecipadamente o resultado. A ideia de formação não se estende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e no não traçado antecipadamente, uma viagem aberta que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) e, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e tem força suficiente para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. (LARROSA, 2016, p. 52-53).

Em sendo uma viagem aberta, que não pode estar antecipada, uma viagem interior que só se pode influenciar por si próprio, se permitindo seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, sendo a questão “esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém” (LARROSA, 2016, p. 53). “Porque aí, na formação, a questão não é aprender algo” (LARROSA, 2016, p. 52), “trata-se de uma experiência em que alguém, a princípio era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa”. (LARROSA, 2016, p. 53).

A ideia humanista de formação, articulada conceitualmente como compreensão romântica da experiência estética, desenvolve justamente esse processo aberto em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado a si mesmo. (LARROSA, 2016, p. 53).

Quando traçamos o ideal de formação, sem dúvida devemos considerar que ele não encontra amparo na uniformidade e que em momentos históricos distintos apareceu com roupagens diferentes em diferentes sociedades, aqui nos interessou apenas aquele que pode ser chamado de ideal moderno de formação que norteou o mundo ocidental. É este ideal moderno de formação que Larrosa critica ao mesmo tempo em que propõe um ideal de formação diferente que possa estar mais adequado ao nosso tempo.

## 2.6.2 Foucault – o cuidado de si

O ideal da formação grega é apresentado por Michel Foucault quando trata do tema do cuidado de si. Esse ideal de formação é apresentado em algumas de suas obras, mas é nos livros *História da sexualidade 3 – O Cuidado de Si* e *Hermenêutica do Sujeito*, que o tema aparece com mais ênfase. A *Hermenêutica do Sujeito* foi o último e é também o título da última aula/course ministrada(o) por Foucault Collège de France no ano de 1982. Foucault afirma que a ideia do cuidado de si esteve presente em diversas sociedades em diferentes períodos, mas é uma ideia que ganha força na sociedade grega clássica.

Pode-se caracterizar brevemente essa “cultura de si” pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso “ter cuidados consigo”; é esse o princípio do cuidado de si que fundamenta sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza sua prática. Mas é necessário precisar: a ideia segundo a qual deve-se aplicar-se a si próprio, ocupar-se consigo mesmo (*heautou epimeleisthai*) é, de fato, um tema bem antigo na cultura grega. Ele apareceu bem cedo como um imperativo amplamente difundido. (FOUCAULT, 1985, p 49).

A ideia do cuidado de si está presente na cultura grega, o cuidado com o corpo, a preparação para a atividade pública, eram questões de grande importância. Ocorre que depois de Sócrates essa ideia passa a ter um sentido diferente. É dialogando com Alcibíades que Sócrates discute o tema do cuidado de si para mostrar ao jovem que é um erro entrar na vida pública antes de cuidar de si:

Sócrates mostra ao jovem ambicioso que é muito presunçoso de sua parte querer tomar a seu encargo a cidade, dar-lhes conselhos e entrar em rivalidade com os reis de Esparta ou com os soberanos da Pérsia se não aprendeu anteriormente aquilo que é necessário saber para governar: deve, primeiro, ocupar-se de si próprio – e logo, enquanto ainda é jovem, pois com “cinquenta anos será demasiado tarde”. (FOUCAULT, 1985, p 49-50).

Aqui se observa o deslocamento da questão política para o cuidado de si o que acontece quando Sócrates sustenta a necessidade de ocupar-se consigo mesmo para governar os outros, ou seja, é preciso o domínio de si, sobre si para então ocupar-se dos outros.

Na leitura do texto de Foucault, o diálogo de Platão e *Alcibíades* é possível identificar uma teoria global do cuidado de si como uma interrogação acerca do significado do ocupar-se consigo mesmo, como necessidade para ocupar-se dos outros, uma ideia que vai além do “conhece-te a ti mesmo”, expressão atribuída a Sócrates.

Ora, esse é o tema do cuidado de si, consagrado por Sócrates, que a filosofia ulterior retomou, e que ela acabou situando no cerne dessa “arte da existência” que ela pretende ser. É esse tema que extravasando de seu quadro de origem e se desligando de suas significações filosóficas primeiras, adquiriu progressivamente as dimensões e as formas de uma verdadeira “cultura de si”. (FOUCAULT, 1985, p 49-50).

Identificar o outro, reconhecer elementos da prática de reconhecimento do outro serve também como uma forma de experiência, para relacionar com o tema do nosso trabalho. Foucault nos esclarece que o cuidado de si tem a necessidade de contar com o mestre, este possui a responsabilidade de orientar o cuidado que os guiados por ele, poderão ter consigo mesmo. Sendo o papel do mestre de grande importância para o desenvolvimento da tese foucaultiana do cuidado de si, podemos nos lembrar da crítica à pedagogia, à educação ateniense:

[...] é a própria educação ateniense que é inteiramente insuficiente, e sob dois aspectos: o aspecto, se quisermos, propriamente pedagógico (o mestre de Alcibíades nada valia, **era um escravo e um escravo ignorante, quando, entretanto,** a educação era coisa por demais séria para que conviesse confiar um jovem aristocrata destinado a uma carreira política a um escravo familiar e doméstico) (FOUCAULT, 2006, p. 48).

E ainda no que diz respeito no que diz respeito à maneira como se desenvolve a relação entre os adultos e os jovens.

[...] crítica do amor, do *éros* pelos rapazes que, para Alcibíades, não teve a função que deveria ter tido, já que ele foi assediado, assediado por homens que, na realidade, dele só queriam o corpo, mas não ocupar-se com ele - este tema reaparecerá um pouco mais adiante - ou não queriam incitar Alcibíades a ocupar-se consigo mesmo. De resto, a melhor prova de que não era pelo próprio Alcibíades que eles se interessavam, que não se ocupavam com Alcibíades a fim de que Alcibíades se ocupasse consigo mesmo, é que, mal perdera ele sua desejável juventude, eles o abandonaram, deixando-o fazer o que quisesse. A necessidade do cuidado de si inscreve-se pois, não somente no interior do projeto político, como no interior do *déficit* pedagógico. (FOUCAULT, 2006, p. 48).

É na limitação, no interior do *déficit* pedagógico grego, representado por Alcibíades que é também da própria educação em Atenas, que se faz presente a necessidade do cuidado de si. São os amantes do jovem Alcibíades que não se preocuparam com a sua formação, com seu desenvolvimento. Para Foucault Alcibíades “foi assediado, assediado por homens que, na realidade, dele só queriam o corpo” (FOUCAULT, 2006, p.48) e por isso não o estimularam a ocupar-se consigo mesmo e o abandonaram quando já perdera a juventude. O exercício da política pelos jovens parece não ter sido objeto de preocupação de seus mestres.

Nesse sentido, o ocupar-se consigo (*epimeleia heautou*), caracteriza o fato de não se ter sido suficiente e convenientemente governado, segundo Foucault “‘com vistas a tornar-se e retornar-se para si mesmo’ e de modo a saber ‘o que convém fazer objeto dos próprios cuidados’”. (FOUCAULT, 1985, p. 50-51). Ser governado é um tema amplamente discutido por Foucault.

A leitura atenta do diálogo de Alcibíades nos aponta para a importância do ideal do cuidado de si e ainda de que se deve dispor de tempo não apenas para “aprender”, mas também para ocupar-se consigo, para usar uma expressão de Larrosa para estabelecer uma relação entre experiência, a vida e o corpo” (LARROSA, 2018, p. 21). É com a experiência das práticas de si que o sujeito pode se governar. Nessa dinâmica, o sujeito que se governa tem capacidade de exercer um papel político na vida comunitária. Cuidar de si é uma forma de cultura – *paideia* – e gira em torno do que podemos chamar de cultura de si, formação de si, “experiência”, no dizer de Larrosa.

Larrosa acredita que o discurso pedagógico dominante há muito tempo deixou de pensar a educação como uma prática de liberdade, da forma como advogava Paulo Freire, se tornando apenas uma forma de transmissão de informações, “o discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável” (LARROSA, 2016, p. 7). O que Larrosa defende é um pensamento e uma prática que valorizem a experiência no sentido mais artístico do que científico que poderá recuperar, ou recompor, o ideal perdido de uma verdadeira *bildung* humanista.

### 3 A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA EM LARROSA

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura... Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. (LARROSA, 2019, p. 5).*

Neste capítulo, apresentaremos as principais teses de Larrosa a respeito da experiência, que para nós é o fio condutor da pesquisa, relacionadas à ideia de que a experiência carrega consigo diferentes saberes que não se limitam ao universo escolar e ainda procuramos apresentar uma crítica à formalização da linguagem que busca sistematizar com o discurso pedagógico a verdadeira experiência, aquela que não pode ser limitada ao formalismo da linguagem. Assim, expomos o empobrecimento da experiência ao compreender sua importância no fazer educação a partir do pressuposto benjaminiano de que a perda da experiência é decorrente da perda da condição de narrador que nos esclarecem a respeito da perda de narrativa do homem contemporâneo. Sendo assim, serão buscadas explicações para o processo do empobrecer da experiência e possibilidades de superação atualmente.

Porém, antes de nos aventurarmos com o dizer de Larrosa a respeito da experiência, nos convém fixar, brevemente, sua origem e sentido.

A palavra experiência (gr. ἐμπειρία; lat. *Experientia*; in. *Experience*; fr. *Experience*; *Erfahrung*; it. *Esperienza*), como está descrita por Nicola Abbagnano no seu *Dicionário de Filosofia*:

Este termo tem dois significados fundamentais: 1º a participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: “*x* tem E. de S.”, em que S é entendido como situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a *x* a capacidade de resolver alguns problemas; 2º recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem: como quando se diz “a E. confirmou *x*.” ou então: “a proposição *p* pode ser confirmada pela E.” No primeiro desses dois significados, a E. tem sempre caráter pessoal, e não há E. onde falta a participação da pessoa que fala nas situações que se fala. (ABBAGNANO, 2012, p. 471).

A palavra experiência foi amplamente utilizada durante a Idade Moderna, principalmente a partir dos trabalhos de Francis Bacon que utiliza como base de seu método científico a experiência, como experimento e então os dois termos serão utilizados basicamente com o mesmo significado: observar, testar, promover ensaios e verificações para atingir um conhecimento válido.

Nosso autor se distancia desse significado moderno da palavra experiência e chama a atenção para que a palavra experiência no seu dizer, não se confunda o mesmo dito dos modernos, como veremos a seguir.

### 3.1 A experiência no dizer de Jorge Larrosa

Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. Perder-se em uma biblioteca em chamas. exercitar-se silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e a escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo. Queimar o lido tão logo se leu e queimar o escrito tão logo se escreveu. Não ler nem escrever nunca de tal forma que não se pudesse ler ou escrever de outra maneira. Lembrar o futuro e caminhar em direção à infância. (LARROSA, 2003, p. 115).

No texto com o qual introduzimos o escrito sobre a experiência no dizer de Larrosa é possível identificar elementos do pensamento do autor que se referem à questão da experiência, “algo (se) passa” (LARROSA, 2003, p. 115). Esta é uma ideia central defendida por Larrosa quando se refere à ideia de experiência. Não é apenas o fato de que “passa”, mas a ideia de deixar “algo”, imprimir uma marca em nós depois desse movimento de algo que se passa.

No livro *Tremores: Escritos sobre experiência*, obra de 2014, Jorge Larrosa apresenta sua compreensão de experiência. Sobre experiência, já no Prólogo, ele escreve que:

[...] A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2019, p. 10).

Larrosa começa afirmando o que a experiência não é, para então nos dizer o que é a experiência, muito embora, o autor reconheça a dificuldade de definir com precisão o que é a experiência, principalmente para o universo da educação. Neste sentido, compreendemos que pensar a experiência como um processo de constituição do sujeito através da educação nos parece difícil, pois o próprio autor reconhece que:

[...] tratei de construir a experiência como uma categoria vazia, livre, como uma espécie de oco ou de intervalo, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego, **como isso que acontece quando não sabemos o que nos acontece** e sobretudo como isso que, embora nos empenhemos, não podemos fazer com que nos aconteça, porque não depende de nós, nem de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Penso que, se a educação não quer estar a serviço do que existe(do normatizado), tem que se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma

categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operacional ou funcional. (LARROSA, 2019, p. 12, **grifo nosso**).

Entender a experiência como algo que nos acontece, nos interessa, pois nos possibilita compreender que na educação há algo que fazemos e que nos acontece, experiência, que não sabemos muito bem o que é, mas é algo sobre o qual temos vontade de falar e de continuar falando, algo sobre o que temos de vontade de pensar e continuar pensando, algo sobre o qual temos vontade de sonhar e continuar realizando, isso faz com que a educação seja educação. Porém, Larrosa nos faz um alerta, que pensamos importante:

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (LARROSA, 2019, p. 13).

Considerando a afirmação da experiência como algo que nos acontece, é importante lembrar, com o autor, que é lugar comum pensar a educação a partir da relação entre a ciência e a técnica, ou às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática, porém o que propomos aqui é que exploremos outra possibilidade a possibilidade de pensar a educação a partir do par “*experiência/sentido*”, levando em consideração estas duas palavras em distintos contextos, a partir da convicção de que são as palavras que produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Subjetivação aqui entendida como constituição subjetiva, desprendimento do sujeito de si mesmo.

É a partir desse entendimento que aqui me arrisco a parafrasear Larrosa (2019), eu creio no poder das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e que as palavras fazem coisas conosco. O autor acrescenta ainda que são:

[...] as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isto. (LARROSA, 2019, p. 16-17).

Para lembrar em seguida que o homem é um vivente com palavra. Isto posto, temos que o homem se confunde com a palavra, ou seja, o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o próprio ato de ser e de viver do homem se dá na palavra e como palavra. Então, nomear o que

fazemos em educação como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é apenas uma questão terminológica, pois é com as palavras que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos, mas tudo isso são mais do que palavras, dizem da própria experiência.

Assim como Larrosa, Otávio Paz na obra *O Arco e a Lira*, também faz considerações importantes acerca da palavra, ele diz que:

A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade. Não há pensamento sem linguagem, nem tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz diante de uma realidade desconhecida é nomeá-la, batizá-la. (PAZ, 1982, p. 37).

Assim, quando fazemos coisas com as palavras, com as palavras damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, correlacionamos palavras e coisas para dizer da própria experiência, para dizer de si próprio.

Para esclarecer o conceito de experiência, Larrosa apresenta uma magnífica reflexão que trazemos a seguir:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e nos submetendo a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (LARROSA, 2002, p. 25).

Nesse sentido a experiência ocorre ao se padecer de algum estímulo externo que, ao nos passar, nos modifica. Estamos expostos a vários estímulos diariamente, porém apenas alguns deles podem causar algum impacto sobre nós, apenas poucos deles tem a capacidade de nos modificar. A experiência traz consigo a dependência da existência de uma modificação no sujeito. Dito de outra forma, a experiência modifica o sujeito. E o autor busca enfatizar a importância de estimularmos eventos modificadores, visto que não são todos os estímulos que podem ser capazes de gerar mudança, significado, experiência. Assim nos lembra Larrosa:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

É o ritmo da vida que levamos que precisa ser freado, digamos repensado, para que possamos entrar em contato com o que nos acontece, ou seja, para que de fato o cotidiano se torne uma experiência em nós e não apenas passe por nós sem deixar marca alguma.

### **3.2 Os saberes da experiência**

É no dizer de Merleau-Ponty (1996, p. 599), que acredita que o ser humano é um ser livre para prosseguir seu caminho e que nessa condição faz escolhas ao longo deste percurso, sou eu que dou um sentido e um porvir a minha vida, que pretendemos fazer uma relação entre liberdade e experiência para compreender o significado e a importância da experiência segundo Larrosa e a compreensão do saber da experiência na construção do sujeito.

Tudo aquilo que eu penso, tudo aquilo que eu decido, tudo aquilo que eu faço tem uma ligação estreita com tudo o que eu vivi anteriormente. Ou seja, nada que eu faça, o faço por iniciativa absoluta sem que haja alguma relação com a experiência já vivida, mas tudo que eu faça se relaciona com o meu conhecimento, com a minha experiência, com a minha história. No decorrer de toda a minha existência, toda a minha experiência vivida me acompanhará em todos os meus atos, em todos os meus valores, em todas as minhas impressões, em todas as minhas expressões, em todas as minhas palavras.

Neste sentido não é exagero afirmar com Paulo Freire que “temos de estar convencidos de que sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui” (FREIRE, 2005, p. 100). É inegável que cada pensamento humano, cada ato humano e cada palavra pronunciada são elementos que foram criados por um ser com história, com uma experiência vivenciada.

Convém chamar a atenção para o fato de que há desigualdades no percurso vivenciado por cada indivíduo no decorrer de sua vida e estas podem gerar distinções nos diversos gestos e palavras que as pessoas realizem ou profiram. Como aqui nos interessa a compreensão dos saberes da experiência é justo chamar a atenção para o fato de que, no que diz respeito à educação, “muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam” (FREIRE, 2005, p. 101), ou seja, não há um estreitamento entre experiência do que fala com a experiência daquele de quem se fala e para quem se fala.

Compreende-se então que os diferentes saberes são adquiridos a partir de diferentes experiências vivenciadas pelos diversos sujeitos no mundo, e estas experiências ocorrem na

interação do sujeito com o mundo e com os outros sujeitos e podem possibilitar construção de novos saberes que se expressam por palavras, nos expressamos por palavras, o nosso mundo é expresso por palavras, nosso crescimento se liga ao domínio das palavras, o saber da experiência se expressa também por palavras.

O que Larrosa (2002, p. 20) propõe, e é este o nosso principal interesse, é que pensemos uma “educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p.20). Aqui destacamos com o autor um componente fundamental da experiência: “sua capacidade de formação ou transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’ [...], e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25). Mas é preciso lembrar que:

a experiência vem sendo concebida desde a modernidade, como a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida. nesses termos a experiência tem sido concebida como desencadeadora do processo do conhecimento no qual se fundamentam as práticas e os saberes escolares, constituindo um conceito-chave da filosofia da educação, embora bastante controvertido, no âmbito de suas tradições. (PAGNI e GELAMO, 2012, p. 15).

É por meio do desencadeamento do processo de conhecimento, construção de novos saberes que experimentamos o mundo como uma novidade sendo a leitura uma das diversas possibilidades de construção dos diferentes saberes. Então podemos pensar o desenvolvimento da capacidade de aprender com a experiência como uma das grandes contribuições do pensamento moderno para o desenvolvimento da educação.

Compreendendo que “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p. 25). Trata-se então de um contexto ainda não experimentado anteriormente, desse modo podemos reiterar a “dignidade da experiência” (LARROSA, 2002, p. 23) entre os vários saberes e práticas escolares que possibilitam ao sujeito a busca de sentido para si mesmo e para os outros com os quais se relaciona.

O sujeito, mesmo que refaça uma experiência, que vivencie uma experiência semelhante em um momento distinto, ele será sempre um novo sujeito, que sem dúvida nenhuma, foi transformado quando realizou sua experiência anteriormente. Não é exagero afirmar que a experiência será sempre única. Por isso, afirmamos que a experiência sempre é “irrepetível” (LARROSA, 2002, p. 28) e para nós, ao considerarmos essa condição no universo da escola, precisamos pensar as diferentes relações da experiência do sujeito, ou do sujeito da experiência,

com a linguagem, nos diferentes saberes e práticas e ainda suas implicações políticas, sociais e éticas. Por que segundo Larrosa (2002, p. 24), quem faz uma experiência sempre é afetado de algum modo por esta experiência, pois ela, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos, e assim transforma o sujeito.

Existem diferentes formas de adquirir informação, conhecimento, diferentes saberes, mas estas não transformam o sujeito. O saber adquirido a partir da experiência difere-se do saber da informação, pois, através do saber da informação, podemos obter novos conhecimentos, mas ao mesmo tempo dizer que nada nos aconteceu e que, portanto, não houve transformação, não houve experiência. O saber da experiência é fundamental para a construção do sujeito da experiência.

É ao longo da vida, a partir das experiências que fazemos, que nos compomos como a pessoa que somos, que podemos refletir com Merleau-Ponty (1996, p. 528), para quem o sentido que damos às coisas é dependente de nossa história de vida, afinal, temos a experiência de uma participação no mundo em sendo dependente de nossa história de vida é estreitamente ligada às experiências que experimentamos durante a nossa vida é a experiência que nos possibilita interpretar e conhecer o mundo e ainda participar dele, a nossa história é uma soma de diversas experiências que nos permitem ser quem somos. Ocorre que um mesmo acontecimento pode ser percebido de formas diferentes por pessoas distintas, isto é importante observar porque nos diz que a experiência é única ou, ainda, o mesmo sujeito pode ter percepções diferentes sobre um mesmo acontecimento em momentos distintos de sua vida, ou dito de outra maneira, diante de um mesmo acontecimento terão experiências diferentes. Isso porque, a cada instante, o sujeito é um novo sujeito, pois possui novas marcas, vivenciou novas interações entre pessoas, fez novas experiências.

De acordo com Larrosa:

o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (LARROSA, 2019, p. 27).

É um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência e “ninguém pode aprender a experiência do outro” (LARROSA, 2019, p. 32) e continua para concluir que o “acontecimento é comum, mas a experiência e para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2019, p. 32).

### 3.3 As linguagens da experiência

“É preciso abrir a janela” (LARROSA, 2019, p. 75). É preciso abrir a janela e ter a coragem de encarar a realidade e deixar por ela entrar novos ares, e conhecer novas experiências, novos sentidos capazes de nos evocar um sentimento de mudança das velhas estruturas que dominam a educação “a ordem do discurso pedagógico” (LARROSA, 2019, p. 74). Amparados na palavra experiência penso que podemos trabalhar em educação como gostaríamos de fazer, não como nos é imposto como parte e um corpo docente que muito nos parece “que seja um corpo simpático, normal e humano, mas sim um corpo pedagógico, quer dizer profunda e perfeitamente enfadonho, estéril, obediente e abstrato” (LARROSA, 2019, p. 78). Se não superamos esse modelo pedagógico institucionalizado, não conseguimos compreender que:

A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (LARROSA, 2019, p. 74).

A palavra experiência nos evoca a abertura para a linguagem, para o pensamento, para a sensibilidade para a ação, para a paixão e estas nos evocam tratar a educação não como mera experiência de aprendizagem de conceitos e conteúdos elaborados por órgãos estatais que não tem a sensibilidade da experiência vivenciada pelos sujeitos envolvidos na escola. É a linguagem que nos permite que criemos formas culturais, novas formas de apresentar algo. No texto poético a seguir o autor nos chama a atenção para o modo como o nosso crescimento se vincula domínio das palavras, o nosso mundo é expresso por palavras

Ao final só palavras a compor, a decompor e a recompor. O estudante tem que estar à altura das palavras que lê e que o leem, que escreve e que o escrevem. Tem que fazer com que essas palavras e façam estalar as palavras preexistentes, as já lidas, as já escritas. Estudar: combate das palavras ainda não lidas contra as palavras já lidas, das palavras já escritas contra as palavras já lidas, das palavras já escritas contra as ainda não escritas. (LARROSA, 2003, p. 83).

Mas Larrosa também chama a nossa atenção para aquilo que ele mesmo tem feito nos últimos anos “uma das coisas que fiz, ou tratei de fazer nos últimos anos, com maior ou menor sucesso, foi reivindicar a experiência, o saber de experiência e as linguagens da experiência em educação” (LARROSA, 2012, p. 1), para nós é singular a tarefa de tratar da experiência

relacionada à linguagem pois é com ela, a linguagem, que podemos traduzir a experiência na atividade acadêmica escolar. Ocorre que o autor tece uma crítica à linguagem, ou à maneira como ela vem sendo usada no fazer acadêmico, no fazer da escola, que se estende também à educação de modo geral. Isso identificamos nos ditos de Larrosa que trazemos a seguir:

Fazer soar a palavra experiência em “educação” tem a ver, então, com um não ou com uma pergunta. Com um não a isso que nos é apresentado como necessário e como obrigatório, e que já não admitimos. E com uma pergunta que se refere ao outro, que encaminha e aponta em direção ao outro [...], porém, sem dúvida, sem determiná-lo. [...] deixar que a palavra experiência nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão). Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertam em partes de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse mecanismo de controle do pensamento que chamamos “investigação”, ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos da vida, possibilidades do que não se sabe, talvez. (LARROSA, 2019, p. 75).

É como “possibilidade” que pretendemos tratar, mais adiante da questão da leitura e da escrita, uma abertura para o uso da linguagem não canônica, que não esteja presa, limitada ao que dizem “pedagogos, os que falam ou escrevem sobre educação [...] nosso não às formas que configuram ‘a ordem do discurso pedagógico’” (LARROSA, 2019, p. 76). E com isso esperamos contribuir para uma forma de pensar, de dizer e de olhar o educativo, que não seja assimilável pela ordem do discurso pedagógico, pois este não compreende a experiência, o saber da experiência e nem, tampouco, a linguagem da experiência vinculadas à educação. Uma linguagem que não seja ditável e nem assimilável pelos dispositivos atuais de governo e gestão dos indivíduos e das populações submetidas ao jugo da ordem do discurso pedagógico, que oficializa a linguagem, o pensamento, as palavras. Como aqui nos interessa a linguagem trazemos um texto de Larrosa que trata a linguagem como uma estranha enfermidade:

A enfermidade de Lord Chandos é, na realidade, uma enfermidade da linguagem. As palavras apodrecem. Quando nos vêm à boca, antes de dizê-las, as tocamos com a ponta da língua e elas se decompõem como fungos apodrecidos, e já não podemos pronunciá-las sem asco. E aí começa a estranheza, nessa sensação de repugnância por uma linguagem que é a nossa, a que existe, a única que temos. Porque, para sentir que

a linguagem está podre, ou que a apodreceram, é preciso ter língua. Por isso Lord Chandos se sente doente: porque ainda tem língua, porque ainda é capaz de sentir, em sua língua, o sabor apodrecido da língua, porque ainda tem uma língua com a qual saboreia as palavras e as frases antes de dizê-las, por que ainda tem uma língua com a qual sentir asco. (LARROSA, 2019, p. 88).

Por isso nos convém indagar: qual é a voz da escola? qual é a voz dos professores (de várias disciplinas)? qual é a voz dos estudantes (nas mais variadas situações)? qual é sua linguagem? Como ouvir essas vozes e como ter acesso a essas diferentes linguagens?

Para ter acesso à linguagem, temos que falar uma língua, e falá-la a partir de dentro, com nossa própria voz e com nossa própria língua. E ela faz com que as palavras nos deixem um resíduo na ponta da língua, um sabor de boca (doce ou amargo, bom ou mau), o que elas nos fazem saber (nos dão a saborear). (LARROSA, 2019, p. 88).

E ainda, para relacionar linguagem e palavras com as quais nos damos a conhecer e conhecemos o mundo e possibilitamos que outros possam conhecê-lo. Então não podemos não pensar:

Nós sabíamos as velhas palavras e agora já não estamos seguros de que queiram dizer nada. E não queremos aprender as novas: nem nos fiamos delas, nem têm a ver conosco. Além do mais estamos tristes e cansados e não sentimos senão raiva e impotência. Seremos capazes de provar de novo todos os verbos, por exemplo: ler, escrever, conversar... talvez pensar? (LARROSA, 2011, p. 302-303).

Então podemos estender a relação entre experiência e linguagem porque:

A linguagem, como disse Prado, comunica a intimidade em [...] uma conversação na qual o importante não é o que se diz (ou o que se faz ao dizer) e sim o que se quer dizer, não o poder das palavras e sim sua impotência. Que isso não seja informação (nem possa sê-lo) não significa que não seja linguagem; ao contrário, isso que não se pode – e sim que se quer – dizer é precisamente o que se comunica implicitamente quando se fala [...]. A conversação íntima é aquela na qual alguém participa não para se informar de algo que outro sabe ou para fazer algo a outro, e sim para ouvir como soa o que o outro diz, para escutar mais a música do que a letra, para saborear a língua. (LARROSA, 2019, p. 100).

Constatamos que “na enfermidade de Lord Chandos, o desmoronamento da linguagem é correlativo à presença terrível e ameaçadora da realidade, da vida, da realidade viva” (LARROSA, 2019, p. 106) e então percebemos o problema da linguagem que diretamente relacionado com a realidade com a vida e, portanto, com a experiência e não é demais pensar a mesma correlação com a educação, com a linguagem usada no cotidiano da educação. Para o autor:

As linguagens da experiência tratam de fazer justiça à realidade e à vida. Uma vez que dizem respeito à experiência, estão feridas de realidade, feridas de vida. Mas também

querem constituir experiência. Por isso vão em busca da realidade e da vida. [...] só nos interessam as escrituras que estão atingidas pela realidade, e os pensamentos que estão relacionados com a vida. [...]. Trata-se, então, de problematizar o modo como colocamos juntas as palavras e as coisas, a linguagem e o mundo, o inteligível e o sensível, o sentido e a experiência. Por isso nossa forma de nos situarmos na relação ou no interstício entre o real e a linguagem é, literalmente vital. Essa, e não outra, é a questão do relato e do ensaio como linguagens da experiência. As demais são técnicas de escrita, ladainhas autojustificativas e banalidades metodológicas. (LARROSA, 2019, p. 112-113).

Não é demais insistir que não é ideal pensar a experiência como uma coisa, que não se pode objetivá-la, nem homogeneizá-la, nem calculá-la, nem fabricá-la, predizê-la. A experiência não é uma prática, não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura com a exposição, por isso o cuidado com a linguagem para expressar a vivência, a experiência.

Desse modo podemos dizer que, o sujeito da experiência não se caracteriza por sua força, mas pela sua fragilidade, por sua vulnerabilidade, por sua ignorância, por sua impotência, pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, à sua vontade. Podemos dizer ainda que “a situação do ser humano não é demasiado cômoda” (LARROSA, 2019, p. 108) sobretudo quando queremos dizer da experiência como a própria vida e podemos dizer sem exagero que habitamos atualmente “guetos e cárceres de diversas espécies como as fábricas, as escolas, os manicômios, os hospitais, os condomínios geminados e os diversos tipos de escritórios” (LARROSA, 2019, p. 108) e que se estes são muros que nos cercam, nos aprisionam, também “são muros a metafísica, a ciência, a moral, a política, a religião, a arte e as **formas consensuais de linguagem**” (LARROSA, 2019, p. 106, grifo nosso) e finalmente retomando o dito da enfermidade de Lord Chandos “é exemplar porque nos ajuda a sentir (com nossa língua) as misérias do presente, as formas com que neste nosso mundo se procura assegurar uma saúde feita de estupidez e indiferença” (LARROSA, 2019, p. 103-104).

Por isso, não podemos fazer da experiência um conceito, pois ela não se pode definir, nem determinar, nem delimitar. Porque não se ajusta à ontologia do ser, mas a do acontecer. Sem dúvida, pode-se habitar também os espaços educativos experiencialmente (não só tecnicamente, ou criticamente, ou profissionalmente), mas o que ocorre é que não sabemos como.

Porque esse, como tem que ser inventado, provado, criado, experimentado. Digamos que um pensamento da educação que reclame experiência é um pensamento que ainda tem que ser pensado ou, dito de outro modo, com uma linguagem que possa ser compreendida, um pensamento que ainda está por pensar ou, melhor, que sempre está por pensar.

Larrosa chama a atenção para a ideia de experiência desde a modernidade, que transcrevemos a seguir:

Em um livro fundamental sobre as várias elaborações da ideia de experiência, desde Montaigne até Foucault, intitulado *Cantos de experiência*, variações modernas sobre um tema universal (JAY, 2009), Martin Jay diz que a realidade da experiência é elusiva, que a ideia de experiência é confusa, mas, ao mesmo tempo, muitos pensadores de diversas épocas e tradições se sentiram compelidos a se ocupar dela e lhe formularam belos e apaixonados cantos. E isso, diz Jay, “com uma urgência e uma intensidade que raras vezes acompanha a tentativa de definir e explicar um conceito”. E isso porque “experiência é um significante suscetível de desencadear profundas emoções nos que lhe conferem um lugar de privilégio em seu pensamento”. (LARROSA, 2012, p. 290 – 291).

Para em seguida dizer com Larrosa que:

Fazer uma experiência com algo – seja uma coisa, um ser humano, um deus – significa que algo nos acontece, nos alcança; nos apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. (LARROSA, 2019, p. 99).

Por isso, Larrosa enfatiza que:

[...] a experiência foi mais o tema de um canto, de um canto de protesto, de resistência, em primeiro lugar, em direção aos modos como se nos dá a pensar, dizer e seguramente pesquisar em educação, e em segundo lugar um canto de amor ao que se abre ou pode abrir-se como uma relação intensiva com a realidade e com a linguagem. O que fiz, ou assim me gostaria vê-lo neste momento, é cantar a experiência de diversos modos e em diversos registros e não tentar formular a base positiva ou metodológica de um paradigma diferente de pesquisa educativa. Mas a abertura de um lugar vazio para o pensamento, para a leitura, para a escritura e para a conversação que não a formulação de uma alternativa teórica, metodológica ou, inclusive, política. (LARROSA, 2012, p. 291).

Porém não podemos deixar trazer de volta a questão da linguagem que tanto nos incomoda, pois “uma linguagem podre é o sintoma de um mundo podre e de umas formas de vida podres [...] e sabemos que é o que impõem os poderosos, os opressores e os covardes, a linguagem do inimigo” (LARROSA, 2019, p. 86). E para compreender melhor a importância e o significado da linguagem e sua relação com a experiência como buscamos fazer com o texto de Larrosa, queremos dizer que:

[...] ninguém pode se pôr a salvo do modo como a linguagem nos desenha os contornos de tudo aquilo do qual podemos ter experiência. Vivemos segundo a linguagem que temos a nossa disposição [...]. Por isso é tão terrível que as palavras morram, que as matem, que pertençam cada vez mais a um inimigo cego, surdo e mudo diante do peso do mundo, como se fossem um território ocupado. Porque quando as palavras morrem, irremediavelmente os homens adoecem. (LARROSA, 2019, p. 86).

É preciso desterritorializar a linguagem, sobretudo no espaço ocupado pela educação para que possam vislumbrar diversas experiências, “falar essa linguagem e habitar esse mundo

sem problemas” (LARROSA, 2019, p. 86), de modo que não estejamos presos “a ordem do discurso pedagógico” (LARROSA, 2019, p. 74).

### 3.4 Os princípios da experiência

Para melhor entender/explicar ou quicá explicar/entender a questão da experiência posta por Jorge Larrosa é necessário pensá-la a partir da compreensão dos princípios da experiência, que Larrosa expõe no texto *EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE EM EDUCAÇÃO*<sup>1</sup> e os identifica como várias dimensões da experiência, que apresentamos a seguir:

**Exterioridade, alteridade e alienação** têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com *isso* do “isso que me passa”.

**Reflexividade, subjetividade e transformação** têm a ver com o sujeito da experiência, com o quem da experiência, com o *me* do “isso que me passa”.

**Passagem e paixão** têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o *passar* do “isso que me passa”. (Larrosa, 2011, p. 8, **grifo nosso**).

Aqui, na verdade, Larrosa parece que disseca a expressão “isso que me passa” que ele sutilmente tem utilizado em alguns textos para dizer da experiência, para identificar o que realmente se caracteriza como experiência em seu modo de pensar. Célia Linhares (2016) em artigo, no livro *Uma escrita acadêmica outra*, de Cristiana Callai e Analice Ribetto, que trata exatamente do problema da escrita acadêmica, mas de uma maneira outra, de modo que afirma que “para escrever temos de nos entranhar e nos estranhar com a vida” (LINHARES, 2016, p. 9), dito de outra maneira, é preciso fazê-lo a partir da experiência, “não se trata de escrever *sobre*, mas de escrever *na*. Escrever na experiência” (RIBETTO, 2016, p. 59), então apresentam o conceito de experiência ligada às práticas e às vivências e vão além, discutem este conceito na perspectiva da “possibilidade de se transformar em palavra-conceito que ajude a problematizar os sentidos de habitar esse campo *desde* a experiência” (RIBETTO, 2016, p. 58-59). Esse campo apontado no texto diz-se do campo da educação, aquele no qual o tema da experiência tem sido muito discutido no meio acadêmico no Brasil, a partir do conceito de experiência proposto por Larrosa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (RIBETTO, 2016, p. 60).

(D)escrever a experiência no campo da educação. Escrever a experiência, como experiência desde a experiência. Os princípios da experiência que veremos a seguir nos possibilitam compreender melhor este conceito de experiência ligada à educação. É importante destacar que este conceito de experiência apresentado por Larrosa e amplamente presente em

<sup>1</sup> Texto publicado na Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, nº 2, p. 04-27, jul./dez. 2011

trabalhos acadêmicos sobre educação, desdobrado em princípios, que o próprio autor chama de “possibilidades de um pensamento da educação a partir da experiência” (LARROSA, 2011, p. 4). Então o que faremos aqui é trazer a compreensão do “escrever *na* experiência” (RIBETTO, 2016, p. 58) a partir da tessitura da frase “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que se toca.” (RIBETTO, 2016, p. 59).

Larrosa identifica as dimensões da experiência com princípios da experiência e os caracteriza de modo a esclarecer o conceito de experiência.

Dessa forma as autoras apresentam os princípios que identificam a experiência:

O princípio da *exterioridade, da alteridade e da alienação* coloca como problema o “isso” da experiência considerada como “isso que me passa” e sugere para Larrosa a irrupção do acontecimento: para padecer uma experiência como tal são necessárias a irrupção e a chegada de alguma coisa que passa por mim, mas que não pode ser por mim controlada, nem provocada. Que passa por mim, mas que não sou eu: “Algo completamente outro, radicalmente outro.” (Larrosa, 2011, p. 6). Como deslocar essa dimensão da experiência para pensar a sua escrita na educação? Escrever desde a experiência teria então a ver com a (im)possibilidade de dizer alguma coisa que é da ordem do indizível? De escrever alguma coisa que é da ordem do in-escrevível? É possível dizer e escrever o acontecimento na educação sem capturá-lo e aprisioná-lo na representação e na significação? Como preservar a dimensão da exterioridade? Como o acontecimento pode ser mantido na sua irredutibilidade, sem que seja interiorizado? Como narrar o acontecimento que nos passa sem reduzi-lo a uma descrição replicada *do que de fato se passa*? Talvez inventando uma outra língua? Uma língua na qual possamos dar outros sentidos que não sejam os já significados e codificados para aquilo que vivemos no campo educacional? (RIBETTO, 2016, p. 59-60).

De modo geral podemos afirmar que o princípio da exterioridade, da alteridade e da alienação se caracteriza pela aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar, que está fora de ordem, o problema é que em educação tudo está ordenado para que aconteça de forma idêntica ao que já foi pensado antes, planejado e executado segundo diretrizes pré-estabelecidas.

É princípio da alteridade “porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu [...] quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro” (LARROSA, 2011, p. 6). É princípio de alienação porque “isso que me passa tem que ser alheio a mim” (LARROSA, 2011, p. 6), não pode ser eu mesmo se a experiência é algo que me passa o sujeito da experiência não pode se confundir com a experiência,

na experiência, essa exterioridade do acontecimento não deve ser interiorizada, mas deve manter-se como exterioridade, que essa alteridade não deve ser identificada, mas deve manter-se como alteridade, e que essa alienação não deve ser apropriada, mas deve manter-se como alienação. A experiência não reduz o acontecimento, mas o

sustenta como irredutível. As minhas palavras, as minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, a minha vontade. (LARROSA, 2011, p. 6).

Podemos afirmar que é na experiência que o sujeito da experiência se manifesta. Na educação formal esta manifestação, porém é limitada por que a educação formal não permite, não abre espaço para a manifestação do sujeito da experiência considerando que ela está fadada a acontecer de maneira a não permitir que ocorra algo que “está fora de lugar” (LARROSA, 2011, p. 6).

No princípio da *reflexividade, subjetividade e transformação*, Larrosa se pergunta pelo “me” de “isso que me passa”. Para que algo me toque, para que alguma coisa me passe é necessária a irrupção de alguma coisa estranha a mim, mas que passe *em* mim (p. 6), que me afete produzindo – em mim – efeitos. Quer dizer que a experiência é sempre a experiência subjetiva, mas que para que ela se singularize como tal necessita ser padecida em um sujeito disponível e por isso exposto para a transformação daquilo que se está sendo. Como afirmar uma escrita singular do que não se previa, do que não se esperava, daquilo com o que não se sabe lidar em espaços reservados para uma escrita que se impõe por sua pretensa universalidade, objetividade e generalização como formas de aplanamento da diferença? Quais as possibilidades de abertura para a experiência e criação em espaços (controlados, conjurados dos perigos do que não se sabe) que já têm um tempo estipulado para a apresentação de textos, que têm um número de caracteres definidos, uma série de capítulos e subtítulos a serem seguidos, uma oferta reduzida e codificada dos modos de fazer? Como fugir desse controle pela afirmação? Radicalizando na singularização da escrita? Compondo um estilo com efeitos, estilhaços, lampejos do que nos afeta? Um estilo minoritário que resista à generalização? (RIBETTO, 2016, p. 60).

As interrogações que permeiam o texto acima podem se reduzir a uma só: É possível uma escrita acadêmica, escolar a partir da experiência segundo Jorge Larrosa? As dificuldades para responder a esta questão são diversas dado que o universo do qual se está falando, para o qual se está falando é regido por regras que limitam a possibilidade da liberdade da escrita a partir da experiência no sentido larrosiano. Qual é o lugar da experiência? “O lugar da experiência sou eu [...] é em mim onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar” (LARROSA, 2011, p. 6), eis aqui, categoricamente, o “‘princípio de subjetividade’. Ou ainda ‘princípio de reflexividade’. Ou, também, ‘princípio de transformação’” (LARROSA, 2011, p. 6).

Para se afirmar uma escrita singular penso que seja necessário experimentar, no sentido de praticar, o princípio da reflexividade que sugere que a “experiência é um movimento de ida e volta” (LARROSA, 2011, p. 6). É um movimento de ida, pois a experiência, nesse sentido, supõe primeiro um movimento de exteriorização, de encontro com o não eu, e é também um movimento de volta, pois a experiência supõe que o acontecimento afete o sujeito, do contrário não há experiência. É princípio da subjetividade porque o lugar da experiência é o sujeito, não há espaço para a experiência fora do universo do sujeito, da subjetividade, aqui tratamos de um

“sujeito aberto, sensível, vulnerável, ex/posto” (LARROSA, 2011, p. 7), essa abertura, sensibilidade, vulnerabilidade, exposição possibilitam ao sujeito viver a experiência. Vivendo a experiência o sujeito transforma a si mesmo, transformando a si mesmo temos, então o sujeito da experiência, capaz de transformar os “espaços controlados, conjurados dos perigos do que não se sabe” (CALLAI e RIBETTO, 2016, p. 60) o quê.

Então vejamos o terceiro princípio, que a nosso ver tem um elemento poético sem deixar de ser apresentado filosoficamente por Callai e Ribetto:

Finalmente, Larrosa apresenta o princípio da *passagem e da paixão*, no qual problematiza o “passa” do “isso que me passa” como lugar de passo, de passagem entre o “isso” e o “me” e que ao passar, deixa marca e rastro no sujeito que a padece passionalmente (p.8). como escrever na passagem? Como dizer o indizível do padecimento? Como garantir firmeza, certeza objetividade e distanciamento na paixão? Compondo uma expressão apenas na sua transitoriedade? Desamarrando a escrita da sua pretensa fixação memorialística e de registro no tempo e no espaço e inventando um outro sentido que expresse o padecimento da processualidade? Qual é a continuidade na passagem? É apenas uma impossibilidade? Ou podemos pensar em escrever a descontinuidade na descontinuidade? Descontinuidade como “um pensamento da educação que perturbe o esquema da totalização temporal de corte humanista ... que subjaz às formas dominantes demasiado seguras e asseguradas da história ... um pensamento que se encarregue do irremediável do tempo” (Larrosa, 2001, p.285). Porque a vida não acontece dessa forma! A vida é a descontinuidade. (RIBETTO, 2016, p. 60).

Finalmente, embora o finalmente para pensar e escrever a partir da experiência não faça sentido, a partir da compreensão do princípio acima descrito, ancorado por diversas questões que incomodam o dia do viajante, daquele que busca “uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa” (LARROSA, 2011, p. 8), que busca ir além do lugar comum, estabelecido e dado como certeza de algo que não experimentamos. A experiência supõe algo que passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. Mas este algo que passa, esse passo é uma aventura e como tal carrega consigo incertezas, riscos, perigos. Dessa forma, tomamos ditos de Larrosa para, quase finalmente, num dito carregado de leveza e poesia, afirmarmos:

Se a experiência é “isso que me *passa*” o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. (LARROSA, 2011, p. 8).

As várias dimensões da experiência, então aqui apresentadas e discutidas nos indicam a direção que podemos seguir na construção teórica do nosso terceiro capítulo. A partir da experiência da leitura, a experiência da escrita onde podemos captar a dimensão dessa prática

cotidiana do fazer acadêmico escolar. Lá podemos propor, a partir da experiência da leitura, o escrever de forma contínua ou descontínua “o irremediável da paixão: ela chega e sacode as formas do entendimento apenas racional” (RIBETTO, 2016, p. 60), de modo que possamos perceber que a escrita também expressa “o transtorno, a falta de palavras, o excesso de delírio, a possibilidade da perda da razão” (RIBETTO, 2016, p. 60). A escrita a partir da experiência pode dizer o indizível que de outra forma, quiçá, não possa ser dito.

### 3.5 Da pobreza da experiência

Aqui começamos lembrando que a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo, que é o que nos interessa. Reconhecemos que há um uso e um abuso da palavra experiência em educação. Larrosa objetiva ir além da compreensão da experiência como tomada no senso comum, ou seja, daquilo que aprendemos como experiência. O senso comum tem como base para a experiência aquilo que foi vivido, indiferente do que foi pensado e extraído dessa própria vivência, levamos em conta aquilo que foi provado empiricamente, ignorando nossa subjetividade.

O que é, então, a experiência? A pergunta parece simples. Larrosa assim a define: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2019, p. 18). Aqui há um jogo de palavras para enfatizar o dito da experiência como “o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento, a partir de um *logos* do acontecimento” (LARROSA, 2019, p. 43). Em outro trecho, o autor complementa: “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2019, p. 18). Com esta afirmação, ele chama atenção para a pobreza da experiência e elenca uma série de fatores que ele considera para a afirmação da pobreza da experiência que caracteriza o mundo. Estas dificuldades da experiência, algo que faz com que a experiência seja cada vez mais rara nos dias de hoje, fato observado pelo autor que também já havia sido narrado por Walter Benjamin.

Entre os fatores que contribuem para a pobreza da experiência, destacamos em primeiro lugar o **excesso de informação**, assim descrita:

a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém,

com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2019, p. 19).

Se nada acontece ao sujeito, ele está, então, privado da experiência. Por isso, é necessário separar experiência da informação e destacar que, segundo o autor, uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.

O segundo fator que colabora para a pobreza da experiência é o fato de que a experiência é cada vez mais rara por **excesso de opinião**, que descrevemos a seguir:

o sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo do qual tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se num imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre a qual nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em um falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também cancela nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (LARROSA, 2019, p. 20).

Benjamin já observava que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência<sup>2</sup>, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. É a fabricação da opinião e a fabricação da informação. E quando ambas se sacralizam o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência.

É possível identificar, a partir de uma leitura cuidadosa de Benjamin, aquele que aplaude o declínio da aura e o que se assusta com as consequências de um mundo sem aura, um Benjamin que prega o advento de uma barbárie purificadora e o que “entra em pânico com a barbárie do fascismo, o que deplora a atrofia da experiência num mundo totalmente administrado e o que atribui um valor revolucionário à perda da experiência. (ROUANET, 1987, p.110). O Benjamin que nos interessa para nosso texto, numa aproximação com o pensamento de Larrosa com a perda da experiência é aquele que atribui um valor revolucionário à perda da experiência, haja vista que a principal reclamação do homem de nosso tempo é a falta de tempo. A experiência é/está cada vez mais rara. Benjamin é um autor “em quem a

---

<sup>2</sup> Benjamin problematiza o periodismo em várias de suas obras; ver por exemplo, BENJAMIN, W. El narrador. In: Para uma crítica de la violencia y otros ensaios. Madrid: Taurus, 1991, p. 111 e ss. (Ou na edição brasileira: [1994]. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: Obras escolhidas. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, v. I)

coexistência de contrários, não é uma exterioridade, mas caracteriza seu próprio estilo de pensar. (ROUANET, 1987, p. 111).

O terceiro fator que colabora para a pobreza da experiência, sua raridade, é o fato de que há, cada vez mais, **falta de tempo**. E a experiência é cada vez mais rara, pois:

[...] tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa. E, com isso, reduz-se a um estímulo fugaz instantâneo que é imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo que caracteriza o mundo moderno, impede sua conexão significativa. Impede também a memória já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro acontecimento que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar nenhuma marca. O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Que resta permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. E a agitação que lhe caracteriza também consegue que nada lhe passe. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo excita, tudo agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2019, p. 22).

É na lógica da perversa destruição generalizada da experiência que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais para tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Seja pelo funcionamento do par informação/opinião, mas também pela velocidade, pela falta de tempo, embora estejamos cada vez mais na escola, cada vez temos menos tempo. É por seguir o acelerado tempo que este sujeito já não tem tempo. Também em educação, na escola, propriamente dita, estamos cada vez mais acelerados e nada nos acontece. A experiência não nos acontece porque não temos mais tempo.

O quarto fator que colabora para a pobreza da experiência, e é aqui, que talvez seja um dos elementos mais importantes dessa relação que elencamos, a experiência é cada vez mais rara por **excesso de trabalho**, que descrevemos a seguir:

esse ponto parece importante às vezes se confunde experiência com trabalho [...], estou interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural”, quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é toda atividade que deriva dessa pretensão. O sujeito moderno está animado por uma portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como obstáculo a sua impotência. O sujeito moderno se relaciona como acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto

para sua atividade.[...] E por isso, porque estamos sempre querendo o que não é, porque estamos sempre ativos, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E porque não podemos parar nada nos passa (LARROSA, 2019, p. 23-24).

Giorgio Agamben, na obra *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*, também nos ajuda a compreender essa pobreza da experiência, narrada por Larrosa nestes fatores: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. O autor italiano considera que para a destruição da experiência, uma catástrofe não é necessária e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, o da destruição da experiência, perfeitamente suficiente. A vida do homem moderno, repleta de eventos “divertidos, ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozés” (AGAMBEN, 2014, p. 22) torna-se experiência. Esta incapacidade de traduzir-se em experiência, torna hoje insuportável a existência cotidiana. A experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra, como bem chamou atenção (LARROSA, 2019, p. 16) “eu creio no poder da palavra” e ainda Otávio Paz, “a palavra é o próprio homem” (PAZ, 1982, p. 37).

### **3.6 O declínio da arte de narrar versus experiência: em busca do valor de uma tradição**

No ensaio *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Jorge Larrosa faz um convite para que pensemos a vida cotidiana no que ela tem de “pobreza de experiência”, pois nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência tem sido cada vez mais rara. Constata-se, portanto, que o mundo atual, está completamente preenchido com informações, opiniões e trabalhos. No entanto, está sem espaço e tempo para experiências e, por isso, vazio de experiências. No entanto, no que diz respeito:

Ao mundo pós-aurático, é a ordem da indiferenciação e da pobreza. Não assinala apenas o fim da experiência artística, mas da experiência em geral. O homem perdeu a capacidade de lembrar, típica da experiência (*Erfahrung*) e vegeta na mera vivência (*Erlebnis*). Autômato desmemoriado, que esgota suas energias na interceptação dos choques da vida cotidiana, o homem sem aura perdeu a sua própria história. Pois é pela aura que ele se relacionava com a tradição, e era a aura que assegurava a alienação necessária da cultura com relação à vida, sem a qual sua negatividade desaparece, tragada pelo inexistente. Quem não pode lembrar o passado, não pode sonhar o futuro e, portanto, não pode criticar o presente. Apesar de sua atitude, ambivalente com relação à perda da aura – Benjamin jamais partilhou de todo o temor de Adorno quanto às consequências negativas da sublimação da alta cultura –, não resta dúvida de que ele tinha uma aguda consciência dos riscos da barbárie provocados pela perda de contato com a tradição e pelo fim da transcendência da arte incorporada à vida. (ROUANET, 1987, p. 113-114).

O autor nos apresenta uma contraposição entre vivência e experiência: a vivência é pontual e efêmera, enquanto a experiência é aquilo que nos mobiliza, toca-nos, desse modo possui um potencial formador, estimula a noção da coletividade.

Walter Benjamin nos oferece fundamentos para o que ora se discute. Embora não sejam os únicos, seus pensamentos serão relacionados para aprofundamento dessas reflexões. O filósofo berlinense foi um dos primeiros a diagnosticar que “[...] as ações de experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1985, p. 98). Esta condição de perda da aura muito incomoda, Benjamin, para quem esta perda afeta a própria vida, compromete o presente e o futuro. Como já mencionamos anteriormente, Larrosa aponta quatro fatores que contribuem, como disse Walter Benjamin, para “a pobreza de experiência”. Contudo, além desses aspectos apontados por Larrosa, nos reportamos agora ao declínio da experiência, tendo como ponto de partida o texto *O Narrador* de Walter Benjamin, ao apontar que a queda da experiência deve-se a escassez das narrativas e, ao analisar essa mudança de experiência atribui aos impactos dos modos de produção artesanal e a nova sociedade artesanal e a nova sociedade industrial, a mudança estrutural da sociedade, traduziu-se na perda dos elos com a tradição, cuja expressão maior foi a perda da narrativa épica. (a mudança nas formas de comunicação).

Nesse texto, Benjamin nos apresenta considerações sobre a obra de Nikolai Leskov e faz uma abordagem a respeito de um tempo em que a experiência tem um sentido e ele utiliza a figura do narrador para mostrar como se daria esse sentido e conseqüentemente sua perda. O que deve ficar claro, é que,

ao evocar a narrativa tradicional, Benjamin não tem a pretensão de regredir a ela, nem tão pouco uma visão saudosista a esse tempo perdido em que havia um sentido coletivo de experiência.

No texto *O Narrador*, Walter Benjamin nos mostra que a narrativa, a partir do desenvolvimento da imprensa, foi substituída pela informação, com implicações na vida social dos sujeitos ocasionando a perda da experiência: “a extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendida se levarmos em conta a interpretação de dois tipos arcaicos: o marinheiro e o comerciante”. E, se “os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres na arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram” (BENJAMIN, 1985, p. 199).

Na base desta transformação, a passagem da sociedade artesanal para a sociedade industrial, a explosão dos grandes centros urbanos, as novas formas de comunicação de massa

iniciadas pela imprensa, as mudanças da percepção do mundo pelos sujeitos nas suas relações, tudo isso influenciou a perda da ação de narrar e, conseqüentemente na perda da experiência.

Nesse texto, a imagem do narrador é aquela em que está implicada em manter uma unidade no pensamento social. E essa unidade é possível a partir das histórias construídas por meio de experiências individuais e coletivas, que foram transmitidas de geração em geração, que preservam o passado e agregam forças ao legado dos antepassados. Nesse texto, Benjamin, nos mostra a figura do narrador de duas maneiras ou grupos:

Quem viaja tem muito o que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através de seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e o outro pelo marinheiro comerciante. (BENJAMIN, 1987, p. 198-199).

Em ambos os casos, sendo ou o viajante ou o camponês sedentário, percebemos a experiência. Assim, o narrador é possível a partir da interpretação desses dois grupos, por meio do saber do viajante, que vem de terras distantes e pelo saber da história e tradição de um lugar. Dessa forma, Benjamin compreende “que foram os artífices os responsáveis por aperfeiçoar a arte de narrar”, pois eles associaram o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. Embora Leskov não seja artífice, mas para Benjamin, ele é uma espécie de narrador que apresenta tanto o saber distante, como o saber sedentário. Leskov por pertencer à Igreja Ortodoxa, teve acesso a uma tradição secular. Para Benjamin, Leskov é o último dos narradores tradicionais. A natureza da verdadeira narrativa traz em si, mesmo que implicitamente, um valor utilitário que pode ser notado ou por meio de um ensinamento moral ou por meio de uma sugestão prática, seja através de um provérbio ou de uma norma de vida, assim, o narrador é tido como aquele que sabe dar conselhos e que para recebê-lo, faz-se necessário verbalizar a sua história, a sua situação e, dessa forma, para dar conselhos é necessário, primeiramente saber contar histórias e isso está intimamente relacionado a sabedoria. Percebemos a atualidade no pensamento de Benjamin ao afirmar que:

[...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada (BENJAMIN, 1987, p. 200).

Na medida em que houve o declínio da capacidade de contar histórias e o que isso implica, houve na mesma medida, a ausência da transmissão de experiências. Nesse sentido, percebemos com Benjamin, que, com a perda da narrativa, houve simultaneamente, a perda da

experiência. Nesse contexto, a prática de sedimentar e transmitir experiências recebe o nome de tradição. Com o enfraquecimento dessa técnica, no sentido amplo de saber fazer, representa então o declínio da tradicionalidade como norma de vida. O russo do século XIX, Nicolai Leskov, para Benjamin, pode ser lido como representante de um tipo de autor da era do romance que exhibe marcas, em seus textos escritos, do contador de histórias oral.

O que, de fato, possibilitou de modo gradual o declínio da narrativa da tradição oral, tem a ver com a evolução secular das forças produtivas. Benjamin aponta indícios que ocasionaram o declínio da narrativa e concomitantemente da experiência, como também apresenta o que diferencia o romance da narrativa:

O primeiro indício da evolução que vai culminar com a morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa (e da epopéia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. [...] Devemos imaginar a transformação das formas épicas segundo ritmos comparáveis aos que presidiram à transformação da crosta terrestre no decorrer dos milênios. Poucas formas de comunicação humana evoluíram mais lentamente e se extinguíram mais lentamente. O romance, cujos primórdios remontam à Antiguidade, precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis a seu florescimento. Quando esses elementos surgiram, a narrativa começou pouco a pouco a tornar-se arcaica; sem dúvida, ela se apropriou, de múltiplas formas, do novo conteúdo, mas não foi determinada verdadeiramente por ele. Por outro lado, verificamos que com a consolidação da burguesia – da qual a imprensa, no alto do capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes – destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antigas que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. (BENJAMIN, 1987, p. 201–202).

Segundo Benjamin, a forma como foi ocorrendo o ritmo dessas mudanças das formas épicas, resultaram em tal perda. Dessa forma, com o declínio da tradição oral, a narrativa é esquecida e nos tornamos afeitos à forma do romance, ao seu isolamento. Assim, perdemos a capacidade de contar e ouvir histórias e com isso nos tornamos sem habilidades para preencher os espaços lacunares das narrativas profissionais.

No entanto, a experiência que Benjamin aduz é a real, a concreta, é aquela repassada de uma pessoa a outra cotidianamente. E uma maneira disso ser feito é através da narração. A ausência do narrador é o reflexo da pobreza de experiência. De fato, a experiência e a narrativa estão obviamente ligadas, e se uma está desmoronando, a outra também estará.

## 4 DIÁRIO DE LEITURA POR UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR LARROSA

*Não se pode criar uma experiência, é preciso passar por ela.*

*Albert Camus*

Neste capítulo será abordada a compreensão da experiência de leitura e escrita, tal qual Larrosa a concebe – numa relação íntima estabelecida entre o texto e a subjetividade de quem se põe a escutá-lo. Desta forma, tomaremos como ponto de partida a produção de um diário de leitura como forma de reivindicação da experiência. Para tanto, usaremos como referência principal para orientar a escrita do diário pelos estudantes a obra *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*, da autora Anna Rachel Machado, porém, com o olhar atento às especificidades do ensino de filosofia.

Assim, assumimos uma perspectiva de tomar a leitura de um texto não apenas para interpretá-lo, mas também para experimentá-lo e despertar, ou seja, para possibilitar uma escrita que traduza algo de si, que elabore uma percepção crítica do mundo, de si e do outro, que possa estar além do institucionalmente defendido pela escola. Então, apresentaremos uma proposta de trabalho, que sendo realizado pode dinamizar uma situação de comunicação nova, diferente no ambiente escolar.

### 4.1 Pressupostos teóricos que embasam a metodologia do diário de leitura

Nesta seção, faremos a abordagem dos pressupostos teóricos para a utilização do diário em situação escolar; o gênero diário e sua utilização na prática escolar como experiência a partir de uma releitura em Larrosa. Inicialmente, apresentaremos características gerais do gênero diário como gênero textual, a partir das considerações apresentadas no livro de Anna Maria Machado, um texto singular que apresenta uma investigação teórica aprofundada no estatuto e nas características do gênero diário de leitura.

Considerando que a atividade humana é uma atividade eminentemente coletiva e que ela se organiza no quadro de formações sociais e dessa maneira, ela é considerada elemento gerador de instrumentos materiais e representacionais que, acumulando-se e transmitindo-se no curso da história, transformam o ambiente em um meio ao mesmo tempo físico, social, histórico e cultural, que pode ser traduzido por meio de palavras, escritas do cotidiano de todos e de cada

um de nós. Ao tratar mais especificamente da atividade de linguagem, a abordagem sócio-histórica de Vygotsky, por exemplo, coloca, em primeiro lugar, a existência de gêneros de textos, como formas de comunicação construídas, elaboradas pelas formações sociais e adaptadas a diferentes tipos de determinadas atividades práticas. Neste texto, enfatizaremos a leitura e a escrita a fim de sustentar teoricamente a prática da produção do diário de leitura como instrumento pedagógico no cotidiano escolar.

De modo geral, inicialmente, apresentamos as concepções teóricas que servem de apoio para utilização do diário de leitura com objetivos didáticos. Nesse sentido, dois conceitos são fundamentais: o conceito de ação comunicativa e o conceito de gênero textual. É importante explorar esses dois conceitos para uma melhor compreensão da finalidade do diário de leitura como elemento de produção didática capaz de proporcionar ao estudante uma relação interpessoal significativa por meio da leitura e da escrita.

Para a compreensão da ação comunicativa, consideramos a afirmação de Anna Rachel Machado no livro citado anteriormente, para quem:

o conceito de agir comunicativo diz respeito à interação que se estabelece pelo menos entre dois sujeitos, que se engajam numa relação interpessoal, procurando consenso sobre uma situação de ação, com o objetivo de coordenar seus planos de ação. [...] A ação comunicativa é, assim, o aspecto da ação, a prática na qual se introduz a dúvida e se explicita o caráter relativo das pretensões de validade, tomando-se consciência então de que a relação do agente com o(s) mundo(s) é sempre interpretação, já que ela sempre inclui as pretensões de validade. (MACHADO, 1998, p. 5).

A ação comunicativa, segundo a autora, “seria o lugar privilegiado da racionalidade” (MACHADO, 1998, p. 6) o que, no nosso propósito, indica a importância desta compreensão para a utilização do diário de leitura como elemento didático, uma ferramenta que poderá contribuir para a leitura crítica de textos diversos, além de contribuir para a formação do estudante para desenvolver uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico diante de textos diferentes e ainda poderá ajudar este estudante a desenvolver argumentos mais seguros e fundamentados sobre um texto lido.

Assim entendemos que “na prática educacional, é desejável que sejam criados contextos em que a ação comunicativa seja possível, tanto inter quanto intrapessoalmente” (MACHADO, 1998, p. 7), por isso reconhecemos que a prática da elaboração do diário de leitura não pode ser uma atividade a ser desenvolvida exclusivamente na sala de aula. Pelo contrário, pode ser iniciada na sala, mas pode se estender para outros espaços, como uma prática de estudos que acompanhará o estudante pela vida escolar, além do ensino médio e ainda, que possa principalmente está relacionado à experiência que “é sempre de alguém, subjetiva, é sempre

daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso como a própria vida” (LARROSA, 2019, p. 40). Uma escrita a partir da qual se possa, como bem o disse Larrosa, pensar que: “ensinar a filosofar então (também) dar um lugar para a leitura e para a escrita, dar a ler, fazer escrever, [...] ensinar a ler e a escreve da única maneira possível: lendo e escrevendo” (LARROSA, 2019, p. 141).

É a partir da consideração de que a

ação comunicativa está indissociavelmente ligada à ação verbal e que toda ação verbal se constrói apoiada sobre um determinado gênero de texto, pensar na instituição de um contexto para essa forma de agir implica necessariamente uma reflexão sobre essa questão. [...] a teoria nuclear em que me apóio para essa reflexão é de Bakhtin (1953), que defende de forma radical a idéia de que, sempre que falamos, utilizamos os gêneros do discurso, ou, em outras palavras, a de que todos os enunciados são constituídos tendo por base uma forma padrão de estruturação. [...] também os discursos produzidos em sala de aula, quer sejam orais, quer sejam escritos, baseiam-se sempre em um determinado gênero. (MACHADO, 1998, p. 8).

Para defender essa posição, convém citar Bakhtin para quem

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

Com esta definição, podemos compreender que para o autor “os gêneros podem ser definidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, elaborados por cada esfera de utilização da língua” (MACHADO, 1998, p. 9) e ainda nesse universo heterogêneo é “possível estabelecer uma diferença fundamental entre os gêneros primários e os gêneros secundários” (MACHADO, 1998, p. 9), sendo que

os primeiros [...] são constituídos em situações de comunicação verbal espontânea, nas quais há relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios, enquanto os segundos são mais diretamente relacionados à escrita, absorvendo e transmutando os gêneros primários. [...] não nos resta dúvida de que o gênero *diário* encontra-se mais próximo dos primeiros, uma vez que nele o estilo individual frequentemente se coloca como empreendimento enunciativo. (MACHADO, 1998, p. 9-10).

Vale destacar que a ideia de gênero defendida por Bakhtin não é estática, os gêneros estão sujeitos a transformações decorrentes das transformações sociais e das transformações realizadas através da aplicação de novos procedimentos de organização e de conclusão do todo verbal e de uma modificação do lugar atribuída ao ouvinte, destacamos ainda que “segundo o autor quando se passa o estilo de um gênero para outro, não apenas modificamos o efeito desse estilo, mas também contribuimos para a destruição ou renovação do próprio gênero” (MACHADO, 1998, p. 10). Essa é uma observação importante, pois nos oferece subsídios para a compreensão da introdução da prática da elaboração do diário em situação escolar, “pois parece-nos que é exatamente a transposição de um estilo de gênero para outro que ocorre” (MACHADO, 1998, p. 10).

Para evocar a formalização do nosso trabalho como atualização da teoria que defendemos, convém caracterizar o gênero diário, identificando suas características a fim de que possamos justificar a possibilidade de utilização desse gênero como instrumento de ação didática com a finalidade de dinamizar o ensino de filosofia.

#### 4.1.1 Gênero diário – características gerais

Do ponto de vista histórico há uma unanimidade em afirmar que é a partir do século XIX que o gênero diário se impõe, em função de mudanças históricas e sociais que se desenvolveram durante o século. É possível identificar, segundo a autora, no que diz respeito:

ao diarismo propriamente dito, David (1978) aponta para uma possível relação entre sua proliferação e o tipo de sociedade na qual vivemos, afirmando que, em face de uma humanidade psicologicamente esfacelada, esse gênero literário talvez seja o único capaz de expressar a civilização esfacelada em que vivemos. (MACHADO, 1998, p. 10).

Aqui podemos, audaciosamente, relacionar o advento e a consolidação da prática do diarismo à perda de experiência pela sociedade como descrito por Agamben:

o dia a dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja traduzível em experiência [...]. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se tornou experiência” (AGAMBEN, 2014, p. 21-22)

De modo que para a efetivação da nossa proposta como algo factível em sintonia com o pensamento de Larrosa para quem:

o que pode ser a experiência ou o que pode significar reivindicar a experiência ou as linguagens da experiência no campo pedagógico [...] para nossas vidas e, sobretudo, para a experiência de ser professor ou de ser aluno, para a experiência de habitar um espaço escolar, um espaço pedagógico, se seria possível dar a ele certo sentido de que a experiência da escola é uma experiência na qual não vivemos nossa vida, na qual o que vivemos não tem a ver conosco, é estranho a nós, se da escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem nada para dizer, se a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência. (LARROSA, 2019, p.55-56).

Para que possa ser efetivamente realizada nossa proposta considerando que o sujeito da experiência, como dito por Larrosa:

é um sujeito ‘ex-posto’. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “expormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2019, p. 26).

Consideramos uma forma sutil de exposição no universo escolar a possibilidade de escrita, a partir de leituras de textos diversos, que incidem luzes sobre a experiência, ou que fazem a experiência incidir luzes sobre a leitura e a escrita. O diário que aqui caracterizamos, pensamos, guarda esta possibilidade. Entre as mais diversas formas e finalidades que possa apresentar a tessitura do diário, aqui o que nos interessa é o diário como instrumento de ensino e de aprendizagem, além de pensa-lo como instrumento de registro da prática filosófica. Admitida a possibilidade de “diferentes subtipos de diários, admitimos que todos eles apresentem algumas características comuns, eles parecem poder ser rotulados pela denominação geral de ‘diário’” (MACHADO, 1998, p. 23-24). São essas características que veremos a seguir:

em primeiro lugar, podemos dizer que o diário é habitualmente considerado como “discurso”, no sentido benvenistiano, Barthes (1979) radicaliza essa posição, ao considerar que o diário não chega a ser um texto, mas sim uma espécie de fala escrita. Entretanto, para situá-lo em relação a outros gêneros que também podem ser vistos como “discurso”, examinemos algumas características da situação de produção que possam defini-lo de forma mais distintiva. (MACHADO, 1998, p. 24).

Identificada a caracterização genérica do diário como um discurso é preciso identificar as características próprias do diário:

inicialmente, pode-se dizer que temos um produtor que, fora das instituições, da vida pública, periodicamente ou cotidianamente, escreve, em primeiro lugar, para si mesmo, com objetivos que são múltiplos e às vezes não claros para ele mesmo, variando de situação para situação, de indivíduo para indivíduo, e não são, portanto, objetivos predeterminados pelo próprio gênero. (MACHADO, 1998, p. 24).

A partir da identificação desta característica podemos entendê-la como uma escrita de si para si que possibilita ao estudante, aqui considerado o universo escolar do ensino médio, uma liberdade de escrita que lhe possibilita assumir diferentes posições de sujeito, já que não são limitadas por uma instituição, há um sentido de liberdade na produção de diário. Desse modo, defendemos que sua utilização como prática no universo escolar precisa ser cuidadosamente elaborada.

Uma segunda característica diz respeito ao destinatário,

quando não há, como regra, um receptor real efetivamente presente ou mesmo ausente que interfira diretamente no enunciado, o texto se apresenta como um aspecto monogerado, isto é, sob a responsabilidade apenas do produtor, não apresentando, normalmente, nenhuma marca de segunda pessoa. (MACHADO, 1998, p. 25).

De modo geral, é possível afirmar que, no que diz respeito à questão do destinatário, nesse gênero há, sem dúvidas menos restrições e uma variação maior do que as que são encontradas nos gêneros próprios relacionados às esferas públicas.

Identificamos ainda outras características relacionadas

à concepção do diário como objeto fora de publicação, pode-se observar que o autor não assume, na sua produção, as responsabilidades inerentes à produção de um texto, não efetuando reorganizações, remanejamentos, tirando-lhe, portanto, o caráter de acabamento. Outro efeito da concepção do diário como objeto fora de publicação ou sem destinatário real é a característica de fragmentação e descontinuidade. (MACHADO, 1998, p. 26-27).

Estas características indicam uma falta de marcas de relações explícitas entre os diversos segmentos do texto diário o que não invalida seu uso como prática de ensino-aprendizagem no dia a dia escolar. O que predomina na produção do texto do diário é o mundo subjetivo daquele que escreve, e esta escrita, segundo a autora, “podemos ainda afirmar que grande parte dos enunciados diaristas não estariam expostos à disputa em termos de verdade ou falsidade, mas apenas em termos de sinceridade” (MACHADO, 1998, p. 28). Ou seja, há um domínio do universo temático da experiência pessoal, ações, sentimentos, sensações, e pensamentos relacionados à vivência individual e/ou coletiva que pode ser relacionada à leitura de um texto motivador para a escrita do diário de leitura. Desse modo, “podemos afirmar que as restrições que recaem sobre o diário não abrangem o domínio estético, permitindo elaborações muito diferenciadas, o que faz dele um receptáculo para todos os tipos de escritura, praticamente sem limites” (MACHADO, 1998, p. 29).

De maneira resumida, identificamos como características do gênero diário, fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade de conteúdos e de tratamento dos parâmetros da situação de comunicação, ausência de modelos fixos.

#### 4.2 Leitura e escrita na produção do diário de leitura

Aqui faremos breves considerações a respeito da leitura para relacionar com a produção do diário a partir da experiência da leitura, ou como ler por experiência, através da experiência, para, enfim, detalhar a importância da leitura para a execução da tarefa da produção do diário de leitura. Consideramos importante lembrar o que nos diz Paulo Freire no livro *A importância do ato de ler, em três artigos que se complementam*, nele o autor afirma a importância da leitura como

uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1989, p. 9).

Esta compreensão é o que esperamos com o desenvolvimento da prática da produção do diário de leitura no cotidiano da sala de aula para estimular a percepção do mundo a partir da experiência do sujeito no mundo, a experiência da leitura que pode apontar para uma transformação existencial, a experiência da leitura que pode apresentar elementos significativos, como os descritos por Larrosa:

a relação entre o presente no texto e o ausente, entre o dito e o não dito, entre o escrito e um mais além da escrita: a leitura situar-se-ia justamente no modo como o presente assinala o ausente, o dito aponta para o não dito, o sentido se situa para além do escrito. [...] Uma inversão da relação entre o leitor e o texto: não é o leitor que dá a razão do texto, aquele que o interroga, o interpreta e o compreende, aquele que ilumina o texto ou que dele se apropria, mas é o texto que lê o leitor, o interroga e o coloca sob sua influência. [...] O texto como origem de uma interpelação: a leitura seria um deixar dizer algo pelo texto, algo que alguém não sabe nem espera, mas algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir mais além de si mesmo, para tornar-se outro. (LARROSA, 2016, p. 101).

Este é o propósito da dinâmica da leitura com o objetivo de contribuir para a tessitura do diário de leitura no cotidiano da sala de aula. O que se pretende com esta atividade não é formular uma meta de leitura de alguns exemplares de livros para durante um período, mas sim começar um caminho que possa ser trilhado permanentemente e inscrever a filosofia nas mais diversas leituras, com a possibilidade de que a experiência de leitura ocorra de maneira mais livre, menos restritiva, mais emancipadora e, nesse sentido, pensar com Larrosa quando afirma que,

a filosofia é uma determinada maneira de ler e escrever: pensativamente. Ler, escrever e pensar não podem acontecer separadamente. Lê-se escrevendo, com um lápis na mão. Escreve-se lendo, sobre uma mesa cheia de livros. E entre ler e escrever, às vezes, acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de “pensar” seja a experiência desse “entre”. A filosofia existe porque se escreve, porque se lê, e porque lendo e escrevendo, entre o ler e o escrever, acontece algo que tem a ver com a subjetivação, com o choque da diferença, com o ponto de desacordo, quer dizer, talvez se pensa. A filosofia existe porque se lê, porque se escreve e (também) porque se ensina. (LARROSA, 2019, p. 139).

É este potencial que esperamos que possa ser desenvolvido na tarefa de tessitura do diário de leituras, exercício do pensamento, lembrando que a leitura, a palavra lida, precede a escritura, a palavra escrita e o pensar precede a ambas, mesmo que não seja necessário delimitar a primazia de uma sobre a outra. A leitura que pretendemos estimular para a realização da tarefa aproxima-se da leitura de Larrosa no livro *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, para quem uma leitura pode indicar um escape de “qualquer interpretação que pretenda enclausurar seu sentido, mas se deixa traduzir poeticamente num outro registro” (LARROSA, 2016, p. 73). Compartilhamos a ideia de que traduzir esta leitura poeticamente na forma de diário de leitura significa que “reiterar a leitura é reitinerar o texto, encaminhá-lo e encaminhá-lo com ele para o infinito dos caminhos que o texto abre” (LARROSA, 2016, p. 142).

No que diz respeito à escrita é possível chamar atenção para outras possibilidades no fazer acadêmico já a partir do ensino médio a fim de que possamos estimular uma escrita capaz de atrair cada vez mais leitores, considerando que “os elementos que compõem a escrita, que a movem dizem de uma trajetória” (MACHADO e ALMEIDA, 2016, p. 78) sendo que esta trajetória começa, já o sabemos na leitura.

Esperamos “uma escrita que produza ‘contorno possível’ [...] que crie mundo” (MACHADO e ALMEIDA, 2016, p. 79), uma escrita que ultrapasse aquilo que é institucionalmente esperado pela escola, uma escrita que

estando por toda parte, as palavras recolhidas para dizer da experiência [...] recolhidas pouco a pouco como retalhos, cacos, restos. Elas são as marcas do que restou [...] de suas andanças pelo mundo, de seus encontros com livros, autores, gentes [...] essas marcas doravante expiadas nas folhas brancas com as quais se defrontou, tornando-as suas, em seu meio para dizer do que viveu, do que experimentou. (MACHADO e ALMEIDA, 2016, p. 78).

Arrisquemo-nos! Há sempre riscos. A aventura da provocação da escrita para jovens e adolescentes sempre é um risco, sobretudo em um tempo dominado pelo uso excessivo da tecnologia, seja por vontade própria, seja por necessidade imposta por condições severas de confinamento e afastamento, que pode provocar uma ansiedade assustadora.

Arrisquemo-nos:

a escrever pelas beiradas, “... à margem, deixando branca a página para que a paisagem passe” (Leminski, 1987, p. 59) por cantos, em contornos, dando corpo a palavras que dizem de uma urgência. O que é escrito é da ordem da necessidade: “Escrevo para me livrar da carga difícil de uma pessoa ser ela mesma.” (Lispector, 1978, p. 22) Para escrever é preciso “desmaiar o eu para que um funcionamento apareça e aceite com espanto o inominável” (Preciosa, 2020, p. 25). (MACHADO e ALMEIDA, 2016, p. 78).

Arrisquemo-nos porque:

a escrita pode ter uma função estética e política de criação de si. Um desafio que nos convida a transformarmo-nos em meio à própria escrita. A escrita como encontro com a alteridade, como um desmanchar do Idêntico, a escrita como um ‘outramento’. Uma estranheza. ‘Eu não sou eu nem sou outro, sou qualquer coisa de intermédio’. Um outro de si, um outro de outro e, no entanto, não há nenhum ‘eu’ e nenhum outro, somente um ‘entre’. ‘Não ser eu, toda gente, toda parte’. A escrita percorrida por algo que não nos diz respeito e nos é próximo, por algo que se relaciona a nós e nos é distante. Algo que é o próprio desmanchar de mim mesmo. Algo que nos incita a inventar outras formas ao conjugarmos os tantos verbos de nossa vida. Um desafio, uma provocação. (MACHADO e ALMEIDA, 2016, p. 79).

Consideramos que a produção do diário pode estimular o “acesso ao conhecimento de si, tanto quanto ao conhecimento em geral” (MACHADO, 1998, p. 30), visto que esta produção não é apenas uma expressão do que se pensa, mas é também uma “forma de descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna” (MACHADO, 1998, p. 30).

Historicamente observamos que os educadores apontam para diferentes possibilidades de o diário ser não apenas um instrumento para o desenvolvimento geral e da capacidade de escrita, o que para nós não acaba sendo uma novidade, pois nos deparamos com esta situação no cotidiano das escolas, quando não admitem a utilização deste gênero de discurso como elemento pedagógico. O diário também tem sido visto, pensado, como um instrumento de ruptura com as normas preestabelecidas, o que até certo ponto, consideramos benéfico, de propiciador de comportamentos não desejados pelas instituições e de questionamento sobre os papéis sociais instituídos, e até mesmo de não aceitação desses papéis a partir das considerações das normas estabelecidas. É preciso ir além do institucionalizado.

Pensamos, assim, a possibilidade de discutir a experiência com a produção/utilização de diários de leitura nas aulas, ou seja, promover o fazer da experiência, a leitura da experiência de si, a partir da produção do diário de leitura como prática discente, vislumbrando a possibilidade de detectar dificuldades individuais do estudante, promover um aprendizado autônomo, um encorajamento, para que o estudante assuma a responsabilidade pelo seu aprendizado, elevar a autoestima do estudante no desenvolvimento de sua habilidade para aprender, a partir do conhecimento de si, estimular os estudantes a fazerem conexões entre

conteúdos, o mundo e o seu agir, e assim formar leitores e escritores de si e do mundo a partir da experiência.

### **4.3 A relação leitura, escrita e os princípios da experiência**

Considerando a afirmação de que é na experiência que o sujeito da experiência se manifesta, tecida anteriormente neste texto, pretendemos/consideramos que os princípios da experiência – exterioridade, alteridade e alienação; reflexividade, subjetividade e transformação; passagem e paixão – se relacionam intimamente com a atividade de produção do diário de leitura. Estão relacionados, pois, na exposição do pensado pelo(s) autor(es) do diário podemos encontrar conexões entre escrita e aprendizado, considerando que a escrita é também um processo de descobertas, geração de ideias e estabelecimento de conexões capazes de transformar as noções preconcebidas. Na produção da escrita, a partir de texto(s) motivador(es), se manifesta uma interação entre as ideias do autor do texto do diário e as ideias que outros, nesse caso os autores lidos, pensaram e expuseram. Dessa forma compreendemos que a produção do gênero diário pode possibilitar um envolvimento mais intenso do estudante diante de seu próprio aprendizado.

Este envolvimento, primeiro com o texto, depois com a escrita e finalmente consigo mesmo, expõe uma relação estreita com os princípios da experiência capaz de expor, no dito de Larrosa, o “isso que me passa”. (Larrosa, 2011, p. 8) que identifica a experiência em si, o fazer da experiência.

É possível a partir desta consideração que a elaboração do texto do diário apresente uma relação com o princípio da exterioridade, da alteridade e da alienação como uma possibilidade de pensar e escrever além do institucionalmente estabelecido, do formalmente esperado pela escola, ou seja, uma construção que pode apresentar possibilidades outras de pensar e escrever a própria realidade.

No que diz respeito ao princípio da reflexividade, subjetividade e transformação desenha-se aqui uma possibilidade de exercício da liberdade a partir de uma escrita singular que transpareça a subjetividade, pois nela se manifestam a reflexividade e abre espaço para uma possível transformação do estudante, o lugar da experiência é o sujeito, portanto é o sujeito que pode se transformar é o sujeito que pode transformar, e aqui estabelecemos uma conexão com o princípio a seguir.

Pensar o princípio da passagem e da paixão como movimento em direção a algo que ainda não foi experimentado, além do lugar comum, estabelecido por uma ordem externa que

tudo controla, ou tenta fazê-lo, buscando uma pretensa estabilidade, que nem sempre está muito claro. Ocorre que este algo que passa, esse passo é uma aventura e como tal carrega consigo incertezas, riscos, perigos, mas estes não nos impedem de tentar.

Então podemos considerar importante a escrita do diário para a formação do estudante como sujeito da experiência, realizando uma releitura dos princípios da experiência, considerando relacioná-los com a prática da leitura e da escrita.

#### **4.4 Aspectos metodológicos a serem considerados**

Considerando a possibilidade de realização da tarefa de elaboração de diários de leitura durante um período escolar de seis (seis) meses, descrevemos aqui a metodologia do trabalho a ser realizada, objetivando fornecer clareza sobre os instrumentos de coleta de dados e sobre os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos para fins de análise da possibilidade de realização e verificação da proposta a seguir. Vale destacar que os textos a serem produzidos serão atividades escolares a serem realizados por estudantes do ensino médio já em fase de conclusão desta etapa da educação básica, ocorre que, como trata-se de uma proposta a ser executada, ou melhor, um delineamento geral da proposta e não uma aplicação empírica, não podemos descrever informações sobre o(s) sujeitos da pesquisa, bem como o *locus*. Todavia, vale ressaltar que pensamos que esta proposta possa ser realizada em um ambiente de aulas presenciais, o que pode facilitar a interação entre os diferentes sujeitos, que podem pertencer a qualquer classe social, envolvidos na pesquisa, e pode ser desenvolvida em qualquer ambiente de aulas presenciais.

Para concretização da proposta de trabalho consideramos fundamental que os docentes realizem uma pesquisa bibliográfica, fase inicial de todo trabalho científico elaborado, por isso partimos desta etapa buscando informações que servirão de base para a elaboração da proposta, buscando conjugar fontes primárias e secundárias, oriundas do autor principal, de comentadores e intérpretes do tema em análise, a partir do tema: *A partir da experiência: Jorge Larrosa sobre o ofício de professor, a escola e o ensino*, proposto para a construção e desenvolvimento do trabalho de produção do diário de leitura. Os instrumentos que podem ser utilizados para realização deste trabalho elencamos a seguir com detalhes de suas características e exposições de sua importância para a concretização dos objetivos propostos.

Como instrumentos sugerimos os diários de leitura dos alunos para registro das informações posteriores à leitura dos textos indicados, sugerimos a utilização de *one minute paper*, para discussão e avaliação preliminar das possíveis aprendizagens dos estudantes, a

partir dos textos indicados e utilizados no decorrer da atividade, sugerimos a utilização de questionários de avaliação para obter os depoimentos dos envolvidos a respeito das aprendizagens durante as aulas e a respeito da utilização do diário de leitura como instrumento de aprendizagem, pretende-se utilizar também, como instrumento metodológico, o diário do professor(a) pesquisador(a), a fim de registrar as conclusões obtidas pelo condutor da pesquisa.

No início do período, que poderá coincidir com o início do trabalho de pesquisa, é necessário solicitar ao grupo de estudantes que mantenham um caderno a fim de que nele possam produzir um diário reflexivo de leituras, tendo como elemento motivador para a escrita reflexiva textos que serão indicados pelo(a) professor(a) que conduzirá a pesquisa.

Para fins da escrita do diário de leitura consideramos que seja necessário, inicialmente, apresentar o(s) texto(s), “[...] o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto” (LARROSA, 2016, p. 139) no sentido de não apenas um dar um texto a ler para os estudantes, mas ajudá-los a compreender esse processo como uma abertura para “[...] o texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade” (LARROSA, 2016, p. 139) e “[...] estabelecer [...] a experiência da liberdade, com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos de liberdade” (LARROSA, 2016, p. 139) incentivando-os, despertando-os para a compreensão a respeito da experiência, para isso, o texto *Saber da experiência*, de Jorge Larrosa nos ajudará a compreender o significado da experiência para além da escola, para fora da escola, bem como nos ajudará a ler os demais textos, a serem propostos, a partir da experiência no dizer de Larrosa.

Outro aspecto a ser considerado com os estudantes, diz respeito ao gênero diário, momento em que poderão ser feitos questionamentos acerca do que os envolvidos na execução do trabalho, conhecem a respeito do gênero diário, que será executado, com o objetivo claro de que os estudantes não confundam a proposta da escrita de um diário de leitura com o diário íntimo, que tem outra finalidade, distinta da finalidade da proposta.

É a partir da compreensão, a respeito da experiência e a respeito do gênero diário de leitura, que poderão ser apresentados os textos a serem trabalhados durante a execução da proposta, da qual, como produto, espera-se a produção do diário de leitura, onde possamos identificar a expressão de que o “[...] aprender a ler é aprender a escrever. Aprender ler e aprender escrevendo. Porque através da leitura, a escritura libera um espaço para além do escrito, um espaço para escrever” (LARROSA, 2016, p. 146) e é isto que esperamos com a proposta que formularemos a seguir.

A provocação da atividade de leitura e escrita para motivar os estudantes a desenvolverem o gosto pela leitura e a escrita poderá desenvolver uma atitude crítica do aluno

nas diferentes situações de aprendizagem que lhes forem sugeridas envolvendo estes elementos, e estimular e/ou potencializar a dimensão da capacidade crítica, da sensibilidade frente ao outro, ao mundo e principalmente diante de si mesmo, por poder provocar nos estudantes a percepção de problemas que até então não eram sensíveis, potencializar a capacidade de superar desafios, impostos pelos outros ou por si mesmo e ainda criar novas perspectivas no presente e para o futuro.

#### 4.5 A proposta

A proposta tem como foco abordar o ensino de filosofia como possibilidade de experiência, em vez de matérias ou conteúdos curriculares institucionalmente estabelecidos, mais afetiva do que formal, a partir da produção do diário de leitura, pelos estudantes, mecanismo de aprendizagem mais próximo de uma técnica de si de que de um mecanismo avaliativo, considerando a prática da experiência com a finalidade de situar o saber da experiência no âmbito escolar.

Com a proposta da produção do diário de leitura, pretende-se objetivamente: ajudar os estudantes a desenvolverem a prática da leitura crítica de textos diversos; desenvolver com os estudantes técnicas de diálogos com o texto lido; motivar os estudantes a manterem contato com a leitura e, ao mesmo tempo, incentivar a prática da escrita, que é indiscutivelmente, uma prática social de fundamental importância na atualidade.

O que pretendemos com esta proposta é possibilitar a exploração e compreensão, com mais profundidade, da ideia de experiência a partir da técnica de escrita de um diário de leitura, o que podemos chamar pelo menos nesse momento, uma manifestação do sujeito da experiência, o que indica aquilo que cada um de nós temos conosco, com nossa vida, com o modo como compreendemos ou não a nós mesmos. Se “a experiência é o que nos passa” (LARROSA, 2019, p. 25), o diário é um dos modos privilegiados, que se bem trabalhado, poderemos explorar, através da escrita de si, e expressar “o que nos passa” (LARROSA, 2019, p. 25). Desse modo, pensamos, ser possível atribuir um sentido narrativo ao “isso que nos passa” a partir do “sujeito da experiência” (LARROSA, 2019, p. 25), convertido num sujeito do diário, pois é o autor, é o narrador, é o personagem principal e é nessa trama com sentido ou não que construímos como nossa vida e que, ao mesmo tempo nos constrói.

Para essa produção serão dadas as seguintes instruções, baseadas no texto de Anna Rachel Machado, *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*, conforme citação a seguir:

Objetivo: refletir criticamente sobre a leitura realizada.

Leia o texto e, à medida que lê, vá escrevendo, como se fosse para você mesmo(a):

- a. descreva o que o texto traz de interessante tanto em relação à forma quanto ao conteúdo;
- b. descreva em que o texto lido contribuiu para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura e produção e para sua futura profissão;
- c. relacione a informação nova do texto lido a seu conhecimento prévio (dialogar com o texto)
- d. levante temas para discussão. (MACHADO, 1998, p 108).

Essas instruções podem ser justificadas a partir das considerações a seguir, que servem para nortear a efetivação da proposta, de acordo com a autora:

Em primeiro lugar, o reconhecimento de que o processo de leitura é um processo situacionalmente influenciado, [...] em segundo lugar, o reconhecimento de que a construção do significado se faz *on-line*, e não posteriormente à leitura, [...] em terceiro lugar, o reconhecimento de que o processo de compreensão é facilitado quando se utilizam diferentes informações provenientes do próprio texto, ao mesmo tempo em que, através da leitura, vão se construindo modelos sobre diferentes tipos de textos que facilitam as leituras futuras, [...] em quarto lugar, o reconhecimento de que objetivos pessoais dados à leitura e os aspectos afetivos-emocionais aí envolvidos, [...] em quinto lugar, o reconhecimento de que vários níveis de informação interagem no processo de compreensão, devendo o leitor trazer considerável soma de conhecimentos para que ele se processe satisfatoriamente, [...] finalmente o reconhecimento de que a prática de leitura não pode ser reduzida a um processo cognitivo de um leitor isolado, mas que ela ganha em interesse quando é socializada. (MACHADO, 1998, p 110).

Considerando as instruções apresentadas é necessário esclarecer que a realização da atividade proposta não deve envolver a preocupação de, ao final da execução da proposta tenhamos um texto acabado, com pressupostos de certo ou errado, pois consideramos que o fundamental na execução desta tarefa é a motivação do estudante para a formação do leitor escritor a partir da experiência e a compreensão de elementos do cotidiano de cada um dos envolvidos relacionados com a filosofia.

#### 4.5.1 Mapa para execução da proposta de elaboração do diário de leitura com os estudantes

Como estratégia de avaliação para cada aula poderá ser realizada a técnica do *one minute paper*, estratégia de promoção da autorreflexão da leitura e da escrita, de forma simples e rápida objetivando receber um *feedback* sobre a aprendizagem do momento.

1ª aula – Apresentar o planejamento (detalhamento) da proposta de realização do trabalho.

2ª aula – Apresentação do texto “*Notas do saber da experiência e o saber da experiência*” de Jorge Larrosa, a partir do qual, inicialmente, deve ser discutido com os estudantes o conceito de experiência a fim de averiguar a compreensão dos estudantes a respeito do tema da experiência.

*One minute paper:*

- 1- A partir da leitura e discussão do texto “*Notas sobre experiência e o saber da experiência*” (Anexo A) de Jorge Larrosa, o que você entendeu sobre experiência?
- 2- Qual o ponto mais confuso durante a aula de hoje?

3ª aula – Discutir com os estudantes aspectos relacionados ao gênero textual identificado como diário: quais as informações sobre o gênero diário os estudantes têm; ao mesmo tempo que podemos apresentar o gênero diário que será desenvolvido na realização da proposta; esclarecer que o mesmo não se confunde com o diário íntimo, embora o diário de leitura seja um lugar privilegiado para expressar nossa subjetividade, mas deve-se focar no movimento leitor-texto-autor, onde o leitor além de ler o texto deve escutar o autor, escutar a si próprio e fazer-se escritor, escritor do diário de leituras.

4ª aula – Será apresentado o livro “*O profeta*” de Khalil Gibran como proposta de texto motivador para a produção do diário de leitura. Esta obra reúne poesias cheias de sabedoria sobre alguns dos temas mais importantes da vida. A partir da leitura desses textos, esperamos que os estudantes se reconheçam sujeitos da experiência e a partir da experiência da leitura poderão escrever seus diários de leituras.

5ª aula – Nesta aula será feita a leitura e comentário do texto intitulado “*Sobre o Amor*” (anexo B) em que buscaremos traçar experiências acerca do amor refletido a partir da filosofia, como:

a) *One minute paper:*

- 1- Com base na leitura do texto “Amor” de Gibran, pode-se perceber que ele fala do amor de forma sintética, mas com muita profundidade. Você consegue perceber, nas entrelinhas, o que é o amor para Gibran?
- 2- Tendo em vista a leitura do texto e discussão em sala de aula, o que considera mais importante acerca do amor?

6ª aula – Nesta aula os estudantes deverão ler o texto “*Sobre a Liberdade*” (Anexo C) e escrever no diário de leitura, fazendo a seguinte reflexão: de que modo a leitura poderá nos levar até a liberdade?

*One minute paper:*

- 1- Sobre o texto abordado na aula, “Liberdade” de Gibran, justifique, por meio de exemplos, o conceito de liberdade de acordo com Gibran.
- 2- O que deixou você mais confuso quanto ao conceito de liberdade?

7ª aula – Para esta aula, será lido e discutido o texto “*Sobre o Trabalho*” (Anexo D). Após leitura e discussão, os alunos produzirão um texto sobre o que pensam a respeito procurando relacionar suas concepções de trabalho a partir do texto de Gibran.

*One minute paper:*

- 1- Acerca do tema estudado – “Trabalho” de Gibran, o que lhe chamou atenção?
- 2- Observe o tema em estudo, estabeleça relações sobre o trabalho com suas expectativas profissionais.
- 3- Que valores sobre trabalho, você notou ao ler o texto?

8ª aula – Para esta aula será lido e discutido o texto “*Autoconhecimento*” (Anexo E), em que serão feitas as seguintes provocações: O que é o autoconhecimento? Quem é você? Por que você existe? Qual a finalidade da sua existência? A busca do autoconhecimento é um dos mais importantes anseios da filosofia. Com base nesse questionamento e na leitura do texto, escreva no seu diário, qual a importância do autoconhecimento para tomarmos decisões?

*One minute paper:*

- 1- Escreva, com base no texto lido, o que é o autoconhecimento?
- 2- O que deixou você mais confuso, sobre o autoconhecimento?

9ª aula – Para esta aula será selecionado o texto “*O Bem e o Mal*” (Anexo F), para que se proceda a leitura e comentários. Em sua reflexão poética, Khalil Gibran fala a respeito do bem e do mal. Ele tece considerações sobre aquele que se demora a atingir o bem. Para ele, se encontra dividido, buscando seu caminho, encontrando seu ritmo de aperfeiçoamento. Com base na leitura do texto e o seu conhecimento acerca do bem e do mal, qual sua opinião sobre o texto e sobre o tema?

*One minute paper:*

- 1- Inspirado no texto “*Bem e Mal*” de Gibran, reflita sobre o autoconhecimento.
- 2- Anote algum ponto que você considera mais importante.

10ª aula – Nesta aula, os alunos poderão responder ao questionário, com 3 (três) questões (Anexo) cujo objetivo é obter suas ponderações a respeito da sua aprendizagem, sobre a utilização do diário, sobre as aulas e os textos lidos. Também terá um momento para responder ao “*one minute paper*”, é uma estratégia de promoção da autorreflexão e da escrita, pois trata-se de uma forma simples e rápida de receber feedback sobre a aprendizagem dos alunos.

#### **4.6 Para fins de avaliação**

Para efeitos de avaliação, ao final da realização da proposta consideramos importante a verificação das seguintes questões relacionadas à atividade proposta:

- 1- Você se identificou com a proposta de trabalho?
- 2- Revendo seus escritos na construção/elaboração do diário de leitura, você percebe alguma mudança na forma de elaborá-lo?
- 3- Ainda no que diz respeito à escrita do diário, indique se você percebeu mudanças e/ou aprendido, quanto:
  - a) Ao desenvolvimento de seu processo de leitura?
  - b) Ao desenvolvimento de seu processo de escrita?
  - c) Ao estudo e à aprendizagem de modo geral?
  - d) Aos itens relacionados à filosofia?
  - e) A quaisquer outros aspectos (social, intelectual, emocional etc.) que deseje destacar?
  - f) Que papel você destaca no que diz respeito à importância dos textos para a execução da tarefa de escrita do diário de leitura?
  - g) Se houver mudanças e/ou aprendido, eles têm se refletido em outras áreas ou atividades, sejam escolares ou não? Quais? Como?

## CONSIDERAÇÕES

Este trabalho, tendo como tema: “A partir da experiência: sobre o ofício do professor, a escola e o ensino” despertou em nós o desejo de compreender a estreita relação que ocorre entre o professor, a escola e o ensino tendo o estudante como um sujeito da experiência, o que nos permitiu um repensar o papel do professor, da escola e do ensino na vida do estudante para além das fronteiras do ambiente escolar e esta consideração nos motivou a tentar despertar no estudante o gosto pela leitura e pela escrita, não uma leitura qualquer, não uma escrita qualquer, mas uma leitura e uma escrita a partir da experiência de si e do mundo.

Como bem disse Larrosa, “então respiro fundo, sublinho a iniciativa, o risco e a invenção contra o curso normal das coisas” (LARROSA, 2019, p. 125), foi isso que fizemos, propusemos a adoção de uma nova prática docente a ser executada nas aulas de filosofia, que se considere não somente conteúdos estabelecidos pelo sistema de ensino, propusemos uma ação capaz de tornar atividade da leitura e da escrita uma aprendizagem crítica, reflexiva e prazerosa. Dessa forma, a proposta se justifica por propor uma atividade de reflexão sobre a leitura e escrita, mas também sobre si e sobre o mundo, para o estudante, e sobre sua prática, para o(a) professor(a) enfatizando a experiência como ponto de partida.

Conclui-se que este trabalho, a partir da proposta de elaboração do diário de leitura, oferece a possibilidade do desenvolvimento da oportunidade de despertar a formação de leitores e escritores de si e do mundo a partir da reflexão crítica. A proposta foi amadurecida, mas permanece um desafio, sobretudo pelos apelos capazes de nos distrair, sejam na escola ou fora dela, mas entendemos que o ensino de filosofia, carregado de desafios, pode colaborar para a formação de leitores e escritores capazes de compreender textos, contextos e pretextos e ainda contribuir para que os estudantes possam avançar no processo de descoberta de si e reconhecimento de sua autonomia e decisões.

Para o desenvolvimento do trabalho e a elaboração da proposta consideramos inicialmente realizar uma pesquisa bibliográfica fundamentada teoricamente na análise e compreensão do conceito de experiência, mas considerando também elementos relacionados ao universo escolar que se pensados em conjunto nos possibilitam relacionar experiência, leitura e escrita.

Neste percurso nos ancoramos em textos de Jorge Larrosa para entendermos o conceito de experiência e poderemos traduzi-lo para o universo escolar o que nos fez pensar cada vez mais firmemente na utilização de novos instrumentos de ensino e em Anna Rachel Machado

encontramos os ditos, que precisávamos, sobre o diário de leitura que resolvemos propor para efetivar o trabalho com os estudantes do ensino médio.

No que diz respeito aos objetivos planejados na proposta, consideramos importantes e passíveis de serem alcançados, desta feita buscamos, na possibilidade de execução da proposta, materializar a teoria do ensino da leitura e da escrita, associado ao ensino de filosofia, o que a nosso ver poderá abrir um leque de possibilidades de experiência filosófica a partir da leitura e tessitura de textos, considerando os textos usados para motivar o aluno na produção do seu diário de leitura “como um presente” (LARROSA, 2016, p. 140).

Nestas breves, porém seguras considerações, queremos evidenciar que o ensino de filosofia, pensado a partir da experiência, tendo Larrosa como referência bibliográfica, não pode ser considerado um saber operacional, não suscita um método a ser minuciosamente seguido, mas nos arriscamos a afirmar que é mais uma somatória de experiências que ultrapassam a sala de aula, a escola e se alocam na vida, no viver onde se aloja o sujeito da experiência.

É uma maratona de experiências complexas e que, por serem complexas, instigam o(a) professor(a) a uma constante e segura interação de inovações metodológicas que propiciem ao estudante um ensino a partir da sala de aula, mas que possa ir além dela, favorecendo uma intensa relação consigo mesmo e com o mundo.

Vislumbrando a possibilidade de execução da proposta apresentada e discutida, consideramos que a experiência pode ser manifestada de diferentes maneiras, dado que poderemos estar interagindo com diferentes sujeitos que poderão apreender conceitos e relacioná-los com sua vivência. Desta feita, consideramos o(a) estudante o(a) protagonista da experiência do ensino de filosofia, a partir da leitura e da escrita, para a construção do diário de leitura, sem perder de vista os desafios frente aos avanços da tecnologia que podem inibir o contato com o livro físico, reconhecemos que precisamos estar atentos para estas possibilidades. É com esta compreensão que precisamos estar alertas para a necessidade de humanizar a experiência na escola e repensar um ensino de filosofia para além da escola, para a vida, aquilo que ocorre e corre no dia a dia, e nos faz sujeito da experiência no sentido larrossiano da palavra experiência.

Na aventura da leitura e da escrita de si e do mundo, em forma de diário de leitura, a partir do ambiente escolar, como forma de conhecimento de si, do mundo e do outro, ou, ordenado de outra forma, de si, do outro e do mundo é que podemos refletir assimilando a proposta de Larrosa de explorar outras possibilidades de pensar a educação e porque não dizer, aqui, o ensino, Larrosa propõe “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2019, p. 16). Com este ensinamento de Larrosa, entendemos que a educação e,

portanto, o ensino precisam ser vistos, tratados, a partir de uma perspectiva diferente do que temos feito até então. Esta tarefa é imperativa e desafiadora, ao mesmo tempo em que é também apaixonante.

Concluindo com Larrosa, com seu pensamento sobre a experiência que nos possibilitou pensar a escola, o ensino, o professor e nos fez pensar nas tarefas da leitura e da escrita, a partir do ambiente escolar, que ao encontrarmos Anna Rachel Machado, nos despertou para a elaboração da proposta da escrita do diário de leitura, foram as análises destes dois autores que nos motivaram na elaboração da proposta como uma forma de ensino relacionado com a reflexão e que entendemos possibilitar o desenvolvimento da capacidade da leitura e da escrita, como exercício de reflexão que possa ir além da vida acadêmica.

Para finalizar, consideramos exequível a proposta, tanto sob o aspecto teórico quanto sob o aspecto prático, o que poderá revelar que é sim possível pensar e fazer uma educação e um ensino de um modo distinto daquele que hoje é comum. Pensamos em uma educação e em um ensino a partir do par experiência/sentido, a experiência pensada como o que nos acontece. É preciso dar sentido ao que nos acontece, também na escola, na educação, no ensino. É preciso ousadia para fazer diferente.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes 2012.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burico. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas v, 1. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 3ª ed. 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: BENJAMIN, Walter. Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos. Tradução de Mariza Miranda. São Paulo: Cultrix, 1986.
- CALLAI, Cristiana e RIBETTO, Anelice (org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Lamparina. 2016.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável - as encruzilhadas do labirinto**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas 2009. ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 26 ed. São Paulo, Perspectiva, 2016.
- FALEIROS, V. P. **Saber profissional e poder institucional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 3. O cuidado de si**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. 2ª edição. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIBRAN, Kalil. **O profeta**. Disponível em: <<https://www.espiritoelevado.com.br/xx-livros-em-pdf-khalil-gibran/>> Acesso em 02 jun. de 2021.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de João Tiago Pereira. Lisboa: Edições 70. 2012.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia: infância**. *Alea* [online]. 2015, vol.17, n.2, pp.216-226. ISSN 1807-0299.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. 4. reimpr. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes, 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19 p. 20 - 28, abril, 2002.

\_\_\_\_\_. **Experiência e alteridade em educação**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **O papel da educação é subverter as regras**. São Paulo, 2013. Entrevista concedida a Camila Caringe do Portal Aprendiz, em 09 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajatórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo, Editora da Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias do eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

\_\_\_\_\_. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt3.htm>>. Acesso: em 10 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Palavras desde o limbo: notas para outra pesquisa em educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação**. *Revista Teias* {S.I.}. v. 13. nº. 27, p. 01 – 12, abril 2012. Issn 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view24265>>. Acesso em: 25 fev. 2021

\_\_\_\_\_. **Fin de partida. Sobre leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una Facultad de Educación.** In: SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan; LARROSA, Jorge (Eds.). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011. p. 302-303.

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In CALLAI, Cristiana e RIBETTO, Anelice (org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções.** Rio de Janeiro, RJ. Editora Lamparina. 2016.  
LEYTON, Daina. Exercícios de pensamento sobre a escola. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica. 2018.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

MANACORDA, M. A. **A História da Educação: da antiguidade aos novos dias.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MASCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica. 2018.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PAGNI, Pedro Angelo e GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade.** Marília, SP. Poiesis Editora, 2010.

PAZ, O. **O Arco e a Lira.** Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro, Nova Fronteira 1982.

RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In CALLAI, Cristiana e RIBETTO, Anelice (org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções.** Rio de Janeiro, RJ. Editora Lamparina. 2016.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo, Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. (2006). **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** Educação e Pesquisa, 32(3), 619-634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Acesso em 17 jul. 2020.

SIMONS, Maarten e MASCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA E O SABER DE EXPERIÊNCIA

*No combate entre você e o mundo, prefira o mundo.*  
Franz Kafka

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política, e não vou retomar a discussão.

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. O que vou fazer em seguida é sugerir certo significado para estas duas palavras em distintos contextos, e depois vocês me dirão como isto lhes soa. O que vou fazer é, simplesmente, explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las.

E isto a partir da convicção de que 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. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular”

ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. Todo mundo sabe que Aristóteles definiu o homem como *zôon lógon échon*. A tradução desta expressão, porém, é muito mais “vidente dotado de palavra” do que “animal dotado de razão” ou “animal racional”. Se há uma tradução que realmente trai, no pior sentido da palavra, é justamente essa de traduzir *logos* por *ratio*. E a transformação de *zôon*, vidente, em animal. O homem é um vidente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vidente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

1. Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a *experiência* é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*” ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos

aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. Além disso, seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. E não deixa de ser interessante também que as velhas metáforas organicistas do social, que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas, seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um *look* liberal democrático. Independentemente de que seja urgente problematizar esse discurso que se está instalando sem crítica, a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito

informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. Benjamin dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. O periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de massas sobre a conformação de nossas consciências.

O par informação/opinião é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”. Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que

informação conta e expõe, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência.

Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e

experiência de trabalho. Tenho ouvido falar de certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho. Por isso estou muito interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a

lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

2. Até aqui, a experiência e a destruição da experiência. Vamos agora ao sujeito da experiência. Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “*ce que nous arrive*”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “*happen to us*”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

3. Vamos agora ao que nos ensina a própria palavra experiência. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra

que tem esse per grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *Fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão fara também deriva *Gefahr*, perigo, e *Gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

4. Em Heidegger (1987) encontramos uma definição de experiência em que soam muito bem essa exposição, essa receptividade, essa abertura, assim como essas duas dimensões de travessia e perigo que acabamos de destacar:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (p. 143)

O sujeito da experiência, se repassarmos pelos verbos que Heidegger usa neste parágrafo, é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade.

Nas duas últimas linhas do parágrafo, “Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência

aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

5. Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra paixão pode referir-se a várias coisas.

Primeiro, a um sofrimento ou um padecimento. No padecer não se é ativo, porém, tampouco se é simplesmente passivo. O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão. Às vezes, inclusive, algo público, ou político, ou social, como um testemunho público de algo, ou uma prova pública de algo, ou um martírio público em nome de algo, ainda que esse “público” se dê na mais estrita solidão, no mais completo anonimato.

“Paixão” pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia. Ainda que se trate, naturalmente, de outra liberdade e de outra autonomia diferente daquela do sujeito que se determina por si mesmo. A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar.

E “paixão” pode referir-se, por fim, a uma experiência do amor, o amor-paixão ocidental, cortesão, cavalheiresco, cristão, pensado como posse e feito de um desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível. Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado.

Na paixão se dá uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito é, precisamente, permanecer cativo, viver seu cativeiro, sua dependência daquele por quem está apaixonado. Ocorre também uma tensão entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento, no sentido de que o sujeito apaixonado encontra sua felicidade ou ao menos o

cumprimento de seu destino no padecimento que sua paixão lhe proporciona. O que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão. Mas ainda: o sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão. Daí, talvez, a tensão que a paixão extrema suporta entre vida e morte. A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, ela se desenvolve no horizonte da morte, mas de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver, e às vezes como condição de possibilidade de todo renascimento.

6. Até aqui vimos algumas explorações sobre o que poderia ser a experiência e o sujeito da experiência. Algo que vimos sob o ponto de vista da travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação, e da paixão. Vamos agora ao saber da experiência. Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente.

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. Recordem-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação.

Em contrapartida, a “vida” se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Pense-se no que significa para nós “qualidade de vida” ou “nível de vida”: nada mais que a posse de uma série de cacarecos para uso e desfrute.

Nestas condições, é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como “conhecimento” para

as necessidades que se nos dão como “vida” e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado.

Para entender o que seja a experiência, é necessário remontar aos tempos anteriores à ciência moderna (com sua específica definição do conhecimento objetivo) e à sociedade capitalista (na qual se constituiu a definição moderna de vida como vida burguesa). Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Ter uma vida própria, pessoal, como dizia Rainer Maria Rilke, em *Los Cuadernos de Malthe*, é algo cada vez mais raro, quase tão raro quanto uma morte própria. Se chamamos

existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência.

7. A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do método, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las. A partir daí o conhecimento já não é um *páthei máthos*, uma aprendizagem na prova e pela prova, com toda a incerteza que isso implica, mas um *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem. Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se.

A segunda nota sobre o saber da experiência pretende evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser

reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

## ANEXO B

### SOBRE O AMOR

Então Almitra disse, fala-nos do Amor.

E ele ergueu a cabeça e olhou para o povo e caiu uma grande imobilidade sobre eles. E em voz poderosa ele disse:

Quando o amor vier ter convosco,

Seguros embora os seus caminhos sejam árduos e sinuosos.

E quando as suas asas vos envolverem, abraçai-o, embora a espada oculta sob as asas vos possa ferir.

E quando ele falar convosco, acreditai,

Embora a sua voz possa abalar os vossos sonhos como o vento do norte devasta o jardim.

Pois o amor, coroando-vos, também vos sacrificará. Assim como é para o vosso crescimento também é para a vossa decadência.

Mesmo que ele suba até vós e acaricie os mais ternos ramos que tremem ao sol,

Também até às raízes ele descera e abaná-las-à

Enquanto elas se agarram à terra.

Como molhos de trigo ele vos junta a si.

Vos amanha para vos pôr a nu.

Vos peneira para vos libertar das impurezas.

Vos mói até à alvura.

Vos amassa até vos tomardes moldáveis;

E depois entrega-vos ao seu fogo sagrado, para que vos tomeis pão sagrado para a sagrada festa de Deus.

Todas estas coisas vos fará o amor até que conheçais os segredos do vosso coração, e, com esse conhecimento, vos tomeis um fragmento do coração da Vida.

Mas se, receosos, procurardes só a paz do amor e o prazer do amor,

Então é melhor que oculteis a vossa nudez e saiais do amor,

Para o mundo sem sentido onde rireis, mas não com todo o vosso riso, e chorareis mas não com todas as vossas lágrimas.

O amor só se dá a si e não tira nada senão de si.

O amor não possui nem é possuído;

Pois o amor basta-se a si próprio.

Quando amardes não deveis dizer "Deus está no meu coração", mas antes "Eu estou no coração de Deus".

E não penseis que podeis alterar o rumo do amor, pois o amor, se vos achar dignos, dirigirá o seu curso.

O amor não tem outro desejo que o de se preencher a si próprio.

Mas se amardes e tiverdes desejos, que sejam esses os vossos desejos:

Fundir-se e ser como um regato que corre e canta a sua melodia para a noite.

Para conhecer a dor de tanta ternura.

Ser ferido pela vossa própria compreensão do amor;

E sangrar com vontade e alegremente.

Despertar de madrugada com um coração alado e dar graças por mais um dia de amor;

Repousar ao fim da tarde e meditar sobre o êxtase do amor;

Regressar a casa à noite com gratidão;

E depois adormecer com uma prece para os amados do vosso coração e um cântico de louvor nos vossos lábios.

## ANEXO C

### SOBRE A LIBERDADE

E um orador disse, fala-nos da Liberdade.

E ele respondeu:

Às portas da cidade e junto à lareira já vos vi prostrados a venerarem a vossa própria liberdade.

Tal como os escravos se curvam perante um tirano e o louvam enquanto ele os açoita.

Ah, no bosque do templo e à sombra da cidadela já vi os mais livres de entre vós usarem a liberdade como grilhetas.

E o meu coração sangrou por dentro; pois só se pode ser livre quando o desejo de encontrar a liberdade se tornar a vossa torta e quando deixardes de falar de liberdade como objectivo e plenitude.

Sereis verdadeiramente livres não quando os vossos dias não tiverem uma preocupação nem as vossas noites necessidades ou mágoas.

Mas quando estas coisas rodearem a vossa vida e vós vos ergais acima delas, despídos e libertos.

E como vos podereis erguer para lá dos dias e das noites a menos que quebreis as cadeias que, na aurora do vosso conhecimento, apertastes à volta do entardecer?

Na verdade, aquilo a que chamais liberdade é a mais forte dessas cadeias, embora os seus aros brilhem à luz do sol e vos ofusquem a vista.

E o que é isso senão fragmentos do vosso próprio ser de que vos libertareis para vos tornardes livres?

Se se trata apenas de uma lei injusta que ireis abolir, essa lei foi escrita com a vossa mão apoiada na vossa frente.

Não podereis apagá-la queimando os livros das leis, ou lavando as frentes dos vossos juízes, embora despejeis o mar sobre eles.

E se é um déspota que ireis destronar, certificaí-vos primeiro de que o trono erigido dentro de vós também é destruído.

Pois como pode um tirano mandar sobre os livres e os orgulhosos, senão exercendo a tirania sobre a liberdade deles e sufocando-lhes o orgulho?

E se se trata de uma preocupação que quereis fazer desaparecer, essa preocupação foi escolhida por vós e não imposta.

E se é um receio que quereis afastar, a origem desse receio reside no vosso coração e não na mão daquele que receais.

Na verdade, todas as coisas se movem dentro do vosso próprio ser em constante meia união, o desejado e o receado, o repugnante e o atraente, o perseguido e o de quem quereis escapar.

Estas coisas movem-se dentro de vós como luzes e sombras, aos pares, agarradas.

E quando a sombra se desvanece e deixa de ser, a luz que resta torna-se sombra para uma nova luz.

Por isso, a vossa liberdade quando perde as cadeias torna-se ela própria uma cadeia de maior liberdade.

## ANEXO D

### SOBRE O TRABALHO

Depois um operário disse-lhe, fala-nos do Trabalho.

E ele respondeu, dizendo:

Vós trabalhais para poder manter a paz com a terra e a alma da terra.

Pois ser ocioso é tornar-se estranho às estações e ficar afastado da procissão da vida que marcha majestosamente e com orgulhosa submissão em direcção ao infinito.

Quando trabalhais sois uma flauta através da qual o sussurro das horas se transforma em música.

Qual de vós quereria ser uma cana muda e silenciosa, quando tudo o resto canta em unísono?

Sempre vos disseram que o trabalho é uma maldição e o labor um infortúnio.

Mas eu digo-vos que quando trabalhais estais a preencher um dos sonhos mais importantes da terra, que vos foi destinado quando esse sonho nasceu, e quando vos ligais ao trabalho estais verdadeiramente a amar a vida, e amar a vida através do trabalho é ter intimidade com o segredo mais secreto da vida.

Mas se na dor chamais ao nascimento uma provação e à manutenção da carne uma maldição gravada na vossa frente, então digo-vos que nada, excepto o suor na vossa frente, apagará aquilo que está escrito.

Também vos foi dito que a vida é escuridão, e no vosso cansaço fazeis-vos eco de tudo o que os cansados vos disseram.

E eu digo que a vida é mesmo escuridão excepto quando existe necessidade,

E toda a necessidade é cega excepto quando existe sabedoria.

E toda a sabedoria é vã excepto quando existe trabalho,

E todo o trabalho é vazio excepto se houver amor;

E quando trabalhais com amor estais a ligar-vos a vós mesmos, e uns aos outros, e a Deus.

E o que é trabalhar com amor?

É tecer o pano com fios arrancados do vosso coração, como se os vossos bem amados fossem usar esse pano.

É construir uma casa com afecto, como se os vossos bem amados fossem viver nessa casa.

É semear sementes com ternura e fazer a colheita com alegria, como se os vossos bem amados fossem comer a fruta.

É dar a todas as coisas um sopro do vosso espírito, e saber que todos os abençoados defuntos estão à vossa volta a observar-vos.

Muitas vezes vos ouvi dizer, como se estivesseis a falar durante o sono, "Aquele que trabalha o mármore e encontra na pedra a forma da sua própria alma é mais nobre do que aquele que trabalha a terra.

E aquele que agarra o arco-íris para o colocar numa tela à semelhança do homem, é mais do que aquele que faz as sandálias para os nossos pés."

Mas eu digo, não no sono, mas no despertar, que o vento não fala mais documente com o carvalho gigante do que com a mais ínfima erva;

E é grande aquele que, sozinho, transforma a voz do vento numa canção tornada doce pelo seu amor.

O trabalho é o amor tornado visível.

E se não sabeis trabalhar com amor mas com desgosto, é melhor deixardes o trabalho e sentar-vos à porta do templo a pedir esmola àqueles que trabalham com alegria.

Pois se fizerdes o pão com indiferença, estareis a fazer um pão tão amargo que só saciará metade da fome.

E se esmagardes as uvas de má vontade, essa má vontade contaminará o vinho com veneno.

E se cantardes como anjos mas não apreciardes os cânticos, estareis a ensurdecedor os ouvidos do homem às vozes do dia e às vozes da noite.

## ANEXO E

Sobre o Auto-conhecimento

Então um homem disse, fala-nos do Auto-conhecimento.

E ele respondeu, dizendo:

Os vossos corações conhecem em silêncio os segredos dos dias e das noites.

Mas os vossos ouvidos anseiam pelo som do conhecimento do vosso coração.

Vós sabeis por palavras aquilo que sempre soubestes em pensamento.

Tocais com a ponta dos dedos o corpo nu dos vossos sonhos.

E ainda bem que assim é.

A nascente oculta da vossa alma deve erguer-se e correr a murmurar para o mar, e o tesouro das vossas profundezas infinitas será revelado perante os vossos olhos.

Mas que não haja medidas para pesar o vosso tesouro desconhecido;

E não procureis as profundezas do vosso conhecimento com limites.

Pois o ser em si não tem limites nem medidas.

Não digais "Encontrei a verdade", mas antes "Encontrei uma verdade."

Não digais "Encontrei o caminho para a alma", mas antes "Encontrei a alma a seguir o meu caminho".

Pois a alma percorre todos os caminhos.

A alma não percorre uma linha, nem cresce como um caniço.

A alma desvenda-se a si própria como um lotus de incontáveis pétalas.

## ANEXO F

### SOBRE O BEM E O MAL

E um dos anciãos da cidade disse, fala-nos do Bem e do Mal.

E ele respondeu:

Do bem que existe em vós posso falar, mas não do mal.

Pois que é o mal se não o bem torturado pela sua própria fome e sede?

Na verdade, quando o bem está esfomeado procura alimento até nas cavernas mais escuras, e quando tem sede bebe até de águas paradas.

Vós sois bons quando sois unos dentro de vós.

No entanto, quando não sois unos dentro de vós, não sois maus.

Pois uma casa dividida não é um tugúrio de ladrões, é só uma casa dividida.

E um navio sem leme pode vaguear sem destino por entre ilhas perigosas, e, no entanto, não se afundar.

Vós sois bons quando vos tentais dar.

No entanto, não sois maus quando procurais proveito.

Pois quando procurais proveito não passais de uma raiz que se agarra à terra e lhe suga o seio.

Com certeza que a fruta não pode dizer à raiz

"Sê como eu, madura e cheia e sempre abundante."

Pois para a fruta, dar é uma necessidade, tal como receber é uma necessidade para a raiz.

Vós sois bons quando estais completamente despertos.

No entanto, não sois maus quando dormis enquanto a vossa língua murmura sem sentido.

E até um discurso sem sentido pode fortalecer uma língua fraca.

Vós sois bons quando ergueis firmemente o vosso objectivo com passos ousados.

No entanto, não sois maus quando caminhais com hesitação.

Até aqueles que caminham com hesitação não andam para trás.

Mas vós que sois fortes e determinados, evitai hesitar ante os indecisos, nem que seja por bondade.

Vós sois bons de inúmeras formas e não sois maus quando não sois bons.

Sois apenas vagabundos e ociosos.

É pena que o veado não possa ensinar a rapidez à tartaruga.

Mas o vosso desejo pelo vosso eu gigante reside na vossa bondade: e essa bondade está no todo de vós.

Mas em alguns de vós esse desejo é uma corrente que se dirige para o mar, levando os segredos das encostas e as canções da floresta.

E noutros é um ribeiro sereno que se perde nos ângulos e nas curvas antes de chegar à costa.

Mas que aquele que deseja muito não diga àquele que deseja pouco "por que razão és lento e ocioso?"

Pois aquele que é verdadeiramente bom não pergunta ao nu "onde está a tua roupa?", nem ao sem abrigo "o que aconteceu à tua casa?"