

*Campus Nilópolis*

Programa de Pós-Graduação  
Lato Sensu

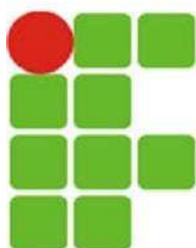
Especialização em Linguagens  
Artísticas, Cultura e Educação

Ana Beatriz Silva de Souza

A noção de  
experiência e suas  
potencialidades  
para (re)pensar a  
educação

Nilópolis

2022



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**Programa de de Pós-graduação *Lato sensu***  
**Especialização em Linguagens Artísticas Cultura e Educação**  
***Campus Nilópolis***

Ana Beatriz Silva de Souza

**A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA E SUAS POTENCIALIDADES PARA  
(RE)PENSAR A EDUCAÇÃO**

Nilópolis/RJ  
Junho/2022

CIP - Catalogação na Publicação

S719n SOUZA, ANA BEATRIZ DE

A noção de experiência e suas potencialidades para (re)pensar a educação / ANA BEATRIZ DE SOUZA - NILÓPOLIS, 2022.  
41 f. 30 cm.

Orientação: MARCELA TAVARES.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização), Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Nilópolis, 2022.

1. Educação; Experiência; Larrosa; Experiência/sentido. I. TAVARES, MARCELA, **orient.** II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. III. Título

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus Nilópolis/LAC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Bibliotecária: Heloisa S. Lima CRB-7/6089

Ana Beatriz Silva de Souza

**A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA E SUAS POTENCIALIDADES PARA  
(RE)PENSAR A EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcela Botelho.

Nilópolis/RJ  
2022

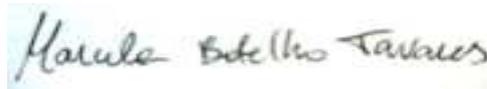
ANA BEATRIZ SILVA DE SOUZA

**A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA E SUAS POTENCIALIDADES PARA (RE)PENSAR A  
EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto Federal do Rio de Janeiro como  
requisito parcial para a obtenção do grau de  
Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e  
Educação.

Aprovado em 15/06/2022.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcela Botelho Tavares (Orientadora)  
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



---

Prof. Dr. Fernando Ribeiro Gonçalves Brame - Membro Interno  
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



---

Prof. Me. Márcio Daniel da Costa Nicodemos - Membro Externo  
Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC)

## **Agradecimentos**

Agradeço ao Pedro Zubelli, companheiro de travessia.

À Marcela Tavares pela orientação e apoio incansável.

Aos professores Fernando Brame e Márcio Nicodemos pela disponibilidade e generosidade com este trabalho.

Ao professorado do LACE por toda troca.

Às alunas da turma de 2019 pela cumplicidade em todos os momentos.

“Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo”. (LARROSA, 2016, p. 5).

## **Resumo**

O tema do presente estudo se situa na área da educação e, a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, buscará investigar as potencialidades da noção de experiência, tal como defendida pelo educador espanhol Jorge Larrosa Bondía, para o âmbito educacional. Esperamos analisar a pertinência do par “experiência e sentido” proposta pelo autor para os processos de ensino-aprendizagem, compreendido enquanto possibilidade para se re(pensar) as práticas pedagógicas tradicionais estabelecidas no cotidiano escolar, que têm tido a sua eficácia frequentemente questionada nos espaços formais de educação básica.

**Palavras-chave:** Educação; Experiência; Larrosa; Experiência/sentido

## **ABSTRACT:**

The subject of the present study is located in the area of education and, based on a qualitative bibliographic research, it will seek to investigate the potential of the notion of experience, as defended by the Spanish educator Jorge Larrosa Bondía, for the educational scope. We hope to analyze the relevance of the pair “experience and meaning” proposed by the author for the teaching-learning processes, understood as a possibility to re(think) the traditional pedagogical practices established in the school routine, which have had their effectiveness frequently questioned in the spaces formal basic education.

**Keywords:** Education; Experience; Larrosa; experience/sense

## **SUMÁRIO**

<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - Experiência: uma breve abordagem arqueológica sobre a noção de experiência .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 2 - Afiando a palavra: O que é experiência? .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Um estado geral de empobrecimento da experiência: das condições de (im)possibilidade.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Entre a “ciência e técnica” e a ‘teoria e prática”, um outro caminho .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 3 - Experiência e educação: Interseções</b>	
<b>3.1 O sujeito e o saber da experiência.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2 Crítica à educação tradicional .....</b>	<b>30</b>
<b>3.3 Experiência e educação: potencialidades.....</b>	<b>32</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>37</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, baseado em pesquisa bibliográfica, propõe-se a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir do par “experiência e sentido”, tal como proposto pelo filósofo espanhol, Jorge Larrosa Bondía. Em diálogo com o autor e outros pensadores, buscaremos delimitar a noção de experiência, para então investigar as possíveis contribuições e limites de tal noção quando articulada ao campo educativo.

Atualmente têm sido frequentes afirmações as quais apontam que a educação posta em prática no cotidiano das escolas necessita de revisão. A sala de aula tradicional, carteiras enfileiradas, o professor à frente da turma conduzindo aulas expositivas, a noção de transmissão de conhecimento, os conteúdos compartimentalizados, desarticulados e organizados linearmente, a memorização, o livro didático, os esquemas avaliativos, enfim, muitas das estratégias comumente presentes nos espaços de educação formal vêm já há tempos apresentando sinais de esgotamento e inadequação, especialmente frente às demandas contemporâneas dos discentes imersos na chamada sociedade da informação.<sup>1</sup>

Em face de um mundo globalizado, em tempos de inovações tecnológicas, meios de comunicação de massa e pós-massivo e movimentos pelo reconhecimento de diferentes grupos identitários, além do contexto pós-pandêmico, que trouxe novos desafios, torna-se fundamental reconhecer outras formas de produção e aquisição de conhecimento, bem como promover diferentes espaços, tempos e linguagens, o que implica repensar a prática escolar, a construção do currículo e o processo de ensino aprendizagem a partir de outras possibilidades.

Partindo então do entendimento de que as práticas tradicionais que conduzem o processo de ensino-aprendizagem necessitam de revisão, e a fim de se elaborar proposições com uma maior afinação frente às demandas da sociedade e indivíduos contemporâneos, entendemos aqui que a interseção entre a noção de experiência e educação pode constituir um campo privilegiado para a investigação de formas outras possíveis de desenvolver tal processo, a partir de práticas alternativas, para além daquelas já estabelecidas e consolidadas que, frequentemente, tem tido a sua eficácia posta em cheque.

O intuito é pensar as possibilidades que tal articulação pode oferecer para a reelaboração das práticas pedagógicas tradicionais, independentemente da disciplina

---

<sup>1</sup> Outros termos são comumente utilizados como sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento ou ainda cibercultura. (LEMOS, 2003, p.38)

curricular que possam vir a atender. Desta forma, espera-se que, superando a noção de transmissão de conteúdo, tomando a educação como experiência que realiza mediação entre vida e educação, favorecendo assim o protagonismo discente na elaboração de sentidos, os quais vem a atuar na (trans)formação dos indivíduos, bem como na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo a sua volta, possa-se assim delinear algumas contribuições para o pensamento da prática educativa.

Para tanto, desenvolvemos no primeiro capítulo uma abordagem arqueológica sobre o conceito de experiência. Antes de delimitar a noção com a qual trabalharemos, comentaremos, de forma breve e parcial, como historicamente a ideia de experiência foi definida e considerada no que diz respeito ao seu papel no processo de produção de saberes, a fim de compreender como tal noção foi deslegitimada como fonte para o desenvolvimento de conhecimento, desenhando-se assim a hegemonia dos padrões de racionalidade técnico-científicos predominantes.

No segundo capítulo abordaremos a noção de experiência que balizará nossas reflexões. Nos apoiaremos, especialmente, na obra do autor espanhol, Jorge Larrosa Bondía, bem como em outros autores, tal como Pedro Pagni, que tratam a experiência como elemento de relevância para pensar o processo educativo.

No terceiro capítulo, a partir da articulação entre educação e experiência, buscaremos investigar as contribuições da noção de experiência para o processo educativo, a fim de avaliar sua potência para pensar formas alternativas de conduzir os processos de ensino e aprendizagem, para além daquelas tradicionalmente empregadas no campo da educação.

Por fim, pretendemos propor que a ideia de experiência, quando associada ao campo educativo, pode ser capaz de aproximar a educação da vida do discente, fazendo do processo de ensino-aprendizagem uma experiência dotada de sentido, capaz de atravessar a (trans)formação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

## **CAPÍTULO 1 - Uma breve abordagem arqueológica sobre a noção de experiência.**

Ao longo da história, diferentes pensadores, inseridos em diferentes contextos e alinhados a diferentes tradições, se debruçaram sobre o tema da experiência. Reflexões elaboradas desde a antiguidade clássica até a contemporaneidade fazem da noção de experiência um tema atravessado por ampla polissemia, carregada, por vezes, de sentidos ambíguos e, em certos casos, contraditórios<sup>2</sup>.

Compreendemos que, para tratar daquilo que seria possível “pensar, dizer e fazer” com a palavra experiência no âmbito educativo (LARROSA, 2015, p.38) e a afirmar a sua potência, tanto crítica quanto prática (LARROSA, 2006, p. 87) faz-se indispensável desenvolver uma investigação sobre o termo experiência - ainda que de maneira breve e parcial - sobre a origem, desenvolvimento e seus usos no transcorrer do tempo.

Larrosa (2015) defende que, para que seja possível considerar a experiência no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem torna-se imprescindível, antes de tudo, como defende o autor, “*dignificar a experiência*”. O autor afirma que, desde a Antiguidade Grega, podemos observar tentativas que buscam determinar o campo do saber, entendido enquanto conteúdo aceito como verdadeiro, e delimitar suas zonas (i)legítimas. Tal movimento de “regulação epistemológica da verdade”, estabeleceu a imposição de formas de saber hegemônicas em detrimento de outras. (LARROSA, 1997, p. 38- 39).

Nesse sentido é que se faz indispensável legitimar a experiência, uma vez que, historicamente, tem sido posta em posição de inferioridade frente a outras formas de elaboração do conhecimento determinadas pelas racionalidades clássicas e modernas, tanto na filosofia como na ciência. (LARROSA, 2015, p.38)

De acordo com Jay (2009, p. 28) a experiência oscilou desde um papel modesto até negativo no *período clássico*. Tomada seja como ponto inicial mas nunca final do saber, necessária mas não suficiente, ou ainda, no extremo, entendida como empecilho - não considerava-se que a experiência era capaz de produzir conhecimento considerado válido ou verdadeiro. (LARROSA, 2015, p. 39). O autor discorre sobre o assunto apontando que:

Na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior, talvez necessário [...] mas inferior: a experiência é só o início do verdadeiro

---

<sup>2</sup> Para uma análise mais detalhada sobre a noção de experiência no transcurso da história ver: Martin Jay, Cantos da Experiência. (JAY, 2019)

conhecimento ou inclusive, em alguns autores clássicos, a experiência é um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, para a verdadeira ciência. A distinção platônica entre o mundo sensível e o mundo inteligível equivale (em parte) a distinção entre doxa e episteme. A experiência é, para Platão, o que se dá no mundo que modifica, no mundo sensível, no mundo das aparências. Por isso o saber da experiência está mais próximo da opinião do que da verdadeira ciência, porque a ciência é sempre do que é inteligível, do imutável, do eterno. Para Aristóteles a experiência é necessária, mas não suficiente, não é a ciência mas um pressuposto necessário. A experiência (empíria) é inferior à arte (techné) e à ciência porque o saber da experiência é conhecimento do singular e a ciência só pode ser do universal. Além do mais, a filosofia clássica, como ontologia, como dialética, como saber segue princípios, busca verdades que sejam independentes da experiência. A razão tem que ser pura, tem de produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações concretas, particulares, contextuais, muito ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. Por isso, há que se desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e de falar e de atuar racionalmente. Na origem de nossas formas dominantes de racionalidade, o saber está em outro lugar, que não na experiência. Portanto, o logos do saber, a linguagem da teoria, a linguagem da ciência, não pode ser nunca a linguagem da experiência. (LARROSA, 2011, p. 26)

Na *modernidade*, a noção de experiência foi compreendida de maneira diversa, de acordo com a tradição observada<sup>3</sup>. Podemos perceber, no entanto, a defesa da superioridade das faculdades relacionadas ao entendimento e a razão, das quais derivam o conhecimento científico e as proposições racionais da filosofia que, em última instância, são aqueles saberes que deveriam de fato apontar os caminhos da vida humana. Segundo Pagni (2010, p. 17)

O desenvolvimento dessa tradição resultou em uma tendência em desprestigiar a experiência, entre os saberes e as práticas educativas. Por ser portadora do sensível, do subjetivo e do inefável, dos quais a filosofia, a ciência e a linguagem, constituintes dos saberes educacionais, se esquivam para garantir a racionalidade da

---

<sup>3</sup> “A partir de um prisma no qual a noção é tomada de forma positiva - que tem origens em Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) e desenvolve-se com Wilhelm Dilthey (1833 - 1911) e John Dewey (1859 - 1852) - a experiência é considerada como meio para obtenção de saberes sobre o mundo e sobre si mesmo, que deve ser estimulado, no entanto, até somente a idade na qual as faculdades intelectuais se desenvolvem e possa-se então passar a gerir e refletir sobre tais saberes de forma consciente e inteligente. Sendo assim, segundo Pagni (2010), a experiência “foi valorizada como modo de conhecer o mundo e a si mesmo que, ao acompanhar o desenvolvimento subjetivo do homem, requer um emprego das faculdades sensíveis e da imaginação, assim como a sensibilidade e a razão, no julgamento empreendido sobre os resultados e a utilidade dos saberes produzidos por elas. [...] A sua gênese e desenvolvimento resultaram, didaticamente falando, em pedagogias que centraram a práxis educativa na consciência moral, na formação da consciência histórica e no pensar reflexivo, elegendo a experiência como um conceito fundamental para a atividade formativa e, por sua vez, a infância como sujeito dileto da arte pedagógica. (PAGNI, 2010, p. 15 -16) Ainda na modernidade, uma outra linha de pensamento toma a experiência como um processo ativo do indivíduo sobre os objetos, através do qual se estabelece a criação artística e poética. Tal ação exercida sobre os objetos é capaz de transformá-los e criar algo novo, ao passo que concomitantemente, a mesma ação acaba por promover também uma autotransformação no indivíduo no sentido de erigir “uma alma bela, como suposto por Goethe, da conciliação da sensibilidade com a razão, mediante o impulso lúdico que, na acepção de Schiller, tornaria a sua vida mais bela ou feliz ou, com certa concessão, fazendo da sua vida um objeto de arte, nos termos assinalados por Nietzsche” (PAGNI, 2010, p. 18)

prática educativa, a experiência deixada de fora de sua planificação racional. Ela é subtraída dessa mesma racionalidade que, como em outras esferas da práxis humana, tende a se restringir às suas características técnicas ou instrumentais, isto é, ao ajuste de meios a fins dados: definidos não mais racional e autonomamente pelo sujeito, mas mecânica e heteronomamente pelo que dele restou, nessa prática educativa, na modernidade. Desse modo, essa concepção acompanhou o desenvolvimento da modernidade, desprestigiando a experiência e esvaziando a práxis educativa da vida possivelmente implicada em seus saberes e práticas, se estes não fossem totalmente formalizados e instrumentalizados, racionalmente. (PAGNI, 2010, p. 17)

Na *ciência moderna* a experiência é capturada e revestida de camadas homogeneizantes e objetivantes, sendo assim reduzida a experimento, com vistas a elaboração de conhecimento pretensamente universal (LARROSA, 2015, p. 40), produzindo-se assim então uma “redução da experiência ao empírico, restrição do pensamento ao conhecimento científico e a tecnologia, bem como quanto concorreu para o silenciamento do indivíduo, diante de um vazio existencial sem precedentes.” (PAGNI, 2010, p. 22). De acordo com Larrosa,

[...] o que ocorre com a experiência é que ela é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. A ciência captura a experiência e a constrói, a elabora e a expõe segundo seu ponto de vista, desde um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. Mas com isso elimina o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a vida mesma. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. Por isso, na ciência tampouco há lugar para a experiência, por isso a ciência também, menospreza a experiência, por isso a linguagem da ciência tampouco pode ser a linguagem da experiência. Daí que, nos modos de racionalidade dominantes, não há saber da experiência, não há razão da experiência, não há linguagem da experiência, por mais que, desde essas formas de racionalidade, haja um uso e um abuso da palavra experiência. E se existe, se trata de uma linguagem menor, particular, provisória, transitória, relativa, contingente, finita, ambígua, ligada sempre a um espaço e a um tempo concreto, subjetivo, paradoxal, contraditório, confuso, sempre em estado de tradução, como uma linguagem de segunda classe, de pouco valor, sem a dignidade desse saber da teoria que diz, em geral, o que é e o que deveria ser. Então, o primeiro a se fazer, me parece, é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriidade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida. (LARROSA, 2011, p. 24)

Sendo assim, tanto no pensamento clássico e moderno, tanto na filosofia como na ciência, a experiência impossibilitaria o desenvolvimento de conhecimento verdadeiro, ou seja, aqueles saberes de ordem universal, que atravessam os espaços, tempos e as esferas

subjetivas, e permanecem imutáveis, intactos e estáveis. (LARROSA, 2015, p. 39). Como afirma Jay (2009), “o viés hierárquico da tradição racionalista [...] eleva as ideias, o intelecto e a pureza da forma” sobre tudo aquilo é próprio da experiência, posto que ela encontra-se “demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao nosso corpo, a nossas paixões [...]” (LARROSA, 2015, p. 39)

A breve e parcial contextualização delimitada até aqui nos ajuda a compreender a subtração do lugar da experiência na educação e como, de maneira geral, ao longo da história, se desenhou a hegemonia dos padrões de racionalidade técnico-científicos predominantes.

No entanto, na contemporaneidade, uma outra corrente de pensamento vêm se instituindo (PAGNI, 2010. p. 19-21), na qual busca-se refletir sobre a educação, a formação do indivíduo e a constituição de saberes a partir da noção de experiência, intentando demarcar as suas possíveis contribuições e limitações para pensar o processo de ensino e aprendizagem, que retomam

[...] a experiência como elemento imprescindível à prática de pensar, na práxis educativa. [...] Dessas perspectivas, vem se concebendo a educação ou como um sinônimo de experiência ou em tensão com essa forma de aprendizado e de suas expressividades, associados à vida e às suas vicissitudes, como um modo, por um lado, de potencializar a vida e, por outro, de indicar a irredutibilidade da vida à formação escolar (PAGNI; GELAMO, 2010).

É com essa linha de pensamento que nos alinhamos bem como, de maneira geral, os autores que figurarão a partir daqui, e nos auxiliarão a fazer nossas reflexões e tecer nossas considerações sobre o assunto.

## CAPÍTULO 2 - Afiando a palavra: O que é experiência?

Para refletir sobre uma dada concepção de experiência no contexto do campo educativo e, a partir dessa articulação, tentar vislumbrar suas potencialidades e contribuições para os processos de ensino e aprendizagem, nos utilizaremos das proposições desenvolvidas pelo educador espanhol Jorge Larrosa Bondía.

Jorge Larrosa Bondía é catalão, licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia, além de ter desenvolvido estudos de pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. É professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, bem como tem atuado como professor convidado em diferentes universidades europeias e latino americanas, nas quais foi responsável por ministrar cursos e conferências. Seus escritos, de gênero ensaístico, atravessam diferentes áreas do saber, pondo em diálogo campos do conhecimento tais como filosofia, literatura e educação.<sup>4</sup>

No trabalho de Larrosa a noção de experiência constitui-se em um dos temas centrais de suas proposições. O autor afirma que as palavras possuem uma força criadora, tendo em vista “que fazemos coisas com palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2002, p. 21), de maneira que “os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real”. Sendo assim, delimitar em marcos conceituais rígidos a ideia de experiência seria algo como o cerceamento das possibilidades de criação, de abertura para invenção, mobilidade e movimento relacionadas ao que essa palavra nos apresenta como potência - o que não significa dar-lhe um uso afiado e preciso. (LARROSA, 2015, p. 43-45). É chegado então o momento de nos aproximarmos da palavra experiência, evitando, no entanto, tratá-la como um conceito, a fim de deixá-la livre.

Partindo de uma análise etimológica para abordar o assunto, podemos dizer que a palavra *experiência* deriva do latim, *experiri*, e quer dizer “juízo, prova ou experimento”

---

<sup>4</sup> Jorge Larrosa Bondía ainda é membro de conselhos de redação e comitês científicos de uma dezena de revistas internacionais. Trabalhou com artistas tanto das artes cênicas quanto das artes plásticas. É fundador e coordenador-geral do Mais Diferenças, associação para a experimentação em educação e cultura inclusivas. Entre suas obras, destacam-se *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación* (Laertes y Fondo de Cultura Económica); *Pedagogia profana* (Autêntica); *Linguagem e educação depois de Babel* (Autêntica), e com Carlos Skliar, *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (Autêntica). Realizou diversas compilações de ensaios e dirigiu várias monografias em revistas especializadas.” Disponível em: <<https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/jorge-larrosa/419>> Acesso em: 15 nov. 2021

(JAY, 2009. p. 26). Larrosa (2002) aponta que o radical *periri*, presente *igualmente* na palavra perigo e pirata, advém da raiz indo-europeia *per*, que está relacionada com a ideia de travessia, passagem, percorrido. O vocábulo apresenta também o prefixo *ex* de exterior, estrangeiro, estranho, *também* verificável na palavra existência. Sendo assim, o autor afirma que, tanto em línguas latinas como germânicas, a palavra experiência está ligada à ideia de travessia e perigo. (LARROSA, 2002, p. 25)

Em linhas gerais, e de maneira bastante simples, podemos sintetizar, baseados nas proposições de Larrosa, que a experiência é “*aquilo que nos passa ou nos acontece*”, e que se dá a partir do encontro ou relação com algo que se experimenta. O autor afirma ainda que muito se passa e, no entanto, pouco coisa nos acontece. Sendo assim, para a melhor compreensão do que diz a noção de experiência, segundo Larrosa, é necessário destacar que a experiência trata-se não daquilo que se passa, que relativo é ao acontecimento, e é comum aos sujeitos, mas sim aquilo que *me* passa, enquanto indivíduo particular.

A partir de uma reflexão profunda sobre tal definição - “isso que me passa”- de cada um dos elementos que compõem a frase, o autor busca delinear aquilo que aponta como os *princípios ou dimensões da experiência*, são eles: exterioridade, alteridade e alienação; reflexividade, subjetividade e transformação; singularidade, irrepitibilidade e pluralidade; passagem e paixão; incerteza e liberdade e, por fim, finitude, corpo e vida.

O princípio de *exterioridade, alteridade, ou ainda alienação*, diz respeito ao “*isso*”, do “isso que me passa”, que é corresponde ao acontecimento, e é o pressuposto da experiência. Trata-se de algo que vem de fora, exterior e, portanto, estranho ao indivíduo, ou seja, fora dele mesmo. Relaciona-se com o prefixo “*ex*”, comentado acima, da palavra experiência, aquilo com o qual me relaciono e ponho-me em contato. Exterioridade, pois, designa algo fora de mim, alteridade, pois, algo radicalmente outro e alienação pois diz respeito a algo que não se possui ou que não foi apropriado pelo indivíduo, ou seja, algo que “não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado nem por minhas palavras, nem por minhas ideias, nem por meus sentimentos, nem por meu saber, nem por meu poder, nem por minha vontade, etc.” (LARROSA, 2011, p.5)

O acontecimento pode ser entendido como algo pautado pela exterioridade em relação ao indivíduo, caracterizando-se pelo sentido de estranhamento frente ao ocorrido no passado, que guarda, no entanto, presença no presente, uma vez que se instala, provocando o pensamento. (Vilela; Bárcena-Orbe apud Almeida, 2006, p. 53). E, segundo Larrosa (2002),

pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, algo que fazemos a partir de palavras.

Já o princípio de *reflexividade, subjetividade e transformação* diz respeito ao “me” do que passa. De forma que se passa comigo ou em mim, em “minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade” (LARROSA, 2011, p.6), fazendo assim do indivíduo o lugar onde se inscrevem os acontecimentos, isto é, o locus mesmo da experiência.

Revela-se aqui uma dinâmica interioridade-exterioridade, um dentro e fora, ida e volta, dado que relaciona-se com um movimento de saída de si em direção ao exterior, para o encontro com o acontecimento e, então, um movimento de retorno em direção interior, para a sua elaboração e construção de sentido.

Na *subjetividade*, uma vez que o indivíduo é o lugar onde se inscrevem os acontecimentos, o lugar propriamente da experiência, temos que a experiência é sempre subjetiva, algo da ordem do “único, singular, próprio”. O acontecimento é comum mas a experiência é particular.

Já na *transformação* apresenta-se a possibilidade de mudança. O movimento que se dá em curso na experiência é o acontecimento inscrito no sujeito, enquanto lugar do seu desenrolar, de abertura de possibilidades, de formação e transformação do sujeito da experiência, posto que o acontecimento causa afetos e efeitos, “em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero e etc.” (LARROSA, 2006, p. 90)

Temos ainda a dimensão que se relaciona com *passagem e paixão*, que diz respeito ao “passar” do “isso que me passa”. O princípio da passagem, associa-se a ideia de travessia, trajetória, viagem, caminho percorrido. Pressupõe então a saída de si para o encontro com algo outro, algo externo, como o acontecimento que se desenvolve. Essa passagem ou travessia, envolve, inevitavelmente, certo grau de risco e perigo, dado o seu caráter de incerteza e imprevisibilidade, e abertura em relação ao desconhecido. (LARROSA, 2006, p. 91)

Vale lembrar que a própria palavra educação, em suas raízes latinas, deriva de “educere”, que nos apresenta, em seu significado literal, a noção de “guiar ou sair para fora”,

tanto para um mundo exterior, quanto para fora de si <sup>5</sup> - ou seja, a palavra educação traz em suas origens a noção de “conduzir alguém para fora do que lhe é próprio, para além do lugar conhecido e habitado, empurrá-lo em direção ao estranho.” (Orbe; Bondía; Sangrá, 2006, p. 237. Tradução nossa).

O princípio da *paixão*, por sua vez, faz do sujeito um “território de passagem, uma superfície sensível” em que o acontecimento gera afetos, efeitos, deixa vestígios e, assim, ele já não é mais o mesmo. Portanto, só o sujeito da experiência está aberto à (trans)formação, tomada enquanto ato criador. (LARROSA, 2002. p. 19).

Tratemos agora sobre os aspectos da “*singularidade, irrepitibilidade e pluralidade*”. No “*princípio da singularidade*” temos que uma experiência, (diferente do experimento - este relacionado às ciências objetivas e com pretensões de verdade, universalidade, de cunho generalizante, e que pressupõe apenas um sentido único para aqueles que o lêem), para além do particular ou do individual, é sempre única e singular, de forma que cada um, apropriando-se de uma acontecimento faz dele um sentido diferente. Valendo-se aqui do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, Larrosa afirma que:

duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência [...] Se todos nós assistimos a um acontecimento ou, dito de outro modo, se a todos nós acontece algo, por exemplo, a morte de alguém, o fato é para todos o mesmo, o que nos passa é o mesmo, porém a experiência da morte, a maneira como cada um sente ou vive, ou pensa, ou diz, ou conta, ou dá sentido a essa morte, é, em cada caso diferente, singular para cada um, por isso poderíamos dizer que todos vivemos e não vivemos a mesma morte. A morte é a mesma desde o ponto de vista do acontecimento, porém singular desde o ponto de vista da vivência, da experiência. E poderíamos multiplicar os exemplos. (LARROSA, 2011, p.16)

Nesse sentido, a experiência singulariza não só o acontecimento, mas também o sujeito, dado que o retira de uma concepção de sujeito genérica. (LARROSA, 2006, p. 104)

---

<sup>5</sup> É visto no latim como *educatio*, observando a associação e uso do verbo educar como educãre, para transmitir a premissa de orientar ou liderar, vinculado a educêre, entendido como revelar ou expor, composto pelo prefixo ex-, configurando o sentido de tirar ou externalizar, e ducêre, para compreendendo a ação de conduzir (no latim conducêre, regido pelo prefixo com-, em função de união ou totalidade), sobre a referência do indo-europeu \*deuk-, por liderar ou levar, cuja influência manifesta-se nas palavras duque (no francês duc, em relação às formas latinas dux, ducis), produzir (no latim como producêre), ou até na construção de seduzir (determinado no latim seducêre). VESCHI, Benjamin. ETIMOLOGIA DE EDUCAÇÃO E EDUCAR. Disponível em: <<https://etimologia.com.br/educacao>> Acesso: 6 jun 2022.

Temos ainda o “*princípio da irrepetibilidade*”, ponto em que a questão temporal é atravessada e, nesse sentido, pode-se dizer que a experiência é sempre diferente, única e surpreendente, ou seja, Larrosa elucida que, na esteira do filósofo da Antiguidade, Heráclito:

[...] ninguém se banha duas vezes no mesmo rio [...] O mesmo poderíamos dizer da leitura de um poema. Ninguém lê duas vezes o mesmo poema, ainda que o poema seja o mesmo, a experiência da leitura é, em cada uma de suas ocorrências singular, outra. Poderíamos dizer, então, que na experiência, a repetição é diferença. Ou que, na experiência, a mesmidade é alteridade. [...] A experiência, portanto, sempre tem algo de primeira vez, algo de surpreendente. (LARROSA, 2011, p.16-17)

Decorre do princípio mencionado acima o “*princípio da pluralidade*”. Tendo em vista que diante do mesmo fato faz-se sempre uma diversidade de experiências, isto é, uma pluralidade de sentidos, pode-se afirmar que a experiência é geradora de pluralidades, porquê singular de cada um. (LARROSA, 2006, p. 91)

O “*princípio da incerteza*”, relacionado à experiência, diz respeito ao aspecto de imprevisibilidade ou risco. Não é possível saber antecipadamente o resultado de uma experiência, uma vez que esta não pode ser controlada, prevista ou predita. A incerteza faz-se presente enquanto aspecto constitutivo da experiência, tendo em vista que constitui um espaço de abertura para (im)possibilidades. Como afirma Larrosa:

[...] a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade. Poderíamos chamar a isso, então, o “princípio da liberdade” da experiência, ou o “princípio do talvez”. (LARROSA, 2011, p.19)

Por fim, temos os “*princípios da finitude, corpo e vida*”. Nesse ponto temos que a experiência está relacionada ao corpo, aos sentidos e às sensibilidades corpóreas, à vida no seu desenrolar condicionada por uma existência “finita, corporal, de carne e osso”. (LARROSA, 2006, p.110)

Quadro 1 – compilação dos princípios da experiência conforme Larrosa.

<b>Referente ao/a</b>	<b>Princípios da experiência</b>	<b>Descrição dos princípios: A experiência é algo ...</b>
<b>(isso)</b>	Exterioridade	Exterior, estrangeiro, estranho, que está fora de mim
	Alteridade	É diferente, algo outro, o que não sou eu
	Alienação	Alheio a mim, não pode ser meu
<b>(me)</b>	Reflexibilidade	Algo que passa em mim, sou eu o lugar da experiência, movimento de ida e de volta.
	Subjetividade	A experiência é sempre subjetiva, não há experiência geral, de ninguém, é de modo único, singular, particular e próprio.
	Transformação	O sujeito da experiência é sensível, vulnerável, exposto e aberto a sua transformação
<b>(passa)</b>	Passagem	É uma passagem, um passo um percurso,
	Paixão	Ao passar deixa uma marca, um vestígio, um rastro uma ferida
<b>Experiência como sendo diferente de experimento</b>	Singularidade	A experiência é singular para cada um, uma experiência distinta
	Irrepetibilidade	Não pode ser repetida
	Pluralidade	Há sempre uma pluralidade de experiências
	Incerteza	Supõe risco, aventura e perigo. Não se pode saber o resultado de antemão.
	Liberdade	A experiência é livre é o lugar da liberdade

Quadro sintético sobre os princípios da experiência realizada pelos autores do artigo “Experiência e Saberes da Experiência: Implicações Para Formação De Professores”. Issn 1984-3879, Saberes, Natal Rn, V. 18, N. 1, Maio, 2018, 183-198.”

## 2.1 - Um estado geral de empobrecimento das possibilidades de experiência: das condições de (im)possibilidade.

A proposta de pensar a educação a partir da noção de experiência, apresentada por Larrosa, encontra-se diante de um conjunto de dificuldades.

Em diálogo com o pensador alemão Walter Benjamin, o autor afirma que vivemos em um estado de rarefação da experiência, ainda que, no mundo contemporâneo e sua característica fugacidade, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”, no sentido de que o acontecimento possa se converter em uma experiência que incite a elaboração de sentido ou sem sentido para a ocorrência vivida. (LARROSA, 2002, p.21)

À esse estado de rarefação generalizada das experiências Larrosa identifica como “antipossibilidades de experiência”, em linhas gerais, o excesso de informação, de opinião, de trabalho e escassez de tempo. (LARROSA, 2002).

Primeiramente, o autor trata de dissociar *informação* e experiência. O sujeito, inserido na chamada “sociedade da informação ou do conhecimento” (como se tem denominado a mundo desde a emergência das tecnologias eletrônico-digitais e, as consequentes possibilidades de conexão, comunicação, compartilhamento e acesso à informação e ao conhecimento que a cibercultura e ciberespaço promovem) sabe coisas, no sentido de estar informado. Adquirir e acumular informação, numa perspectiva bancária, como diria Paulo Freire (1974), não corresponde, no entanto, à educação enquanto acontecimento, ou seja, não significa dizer que algo se passou ou tocou de fato o indivíduo - pode-se apenas dizer que sabe de algo que não sabia antes. (LARROSA, 2002, p.21). Larrosa diz que

[...] seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônimo 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. [...] 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. (LARROSA, 2002, p.21-22).

Outra condição de dificuldade para a ocorrência da experiência é o *excesso de opinião*. Somos chamados a todo tempo a proferir uma opinião que deve ser considerada pessoal, própria e crítica sobre toda a informação com a qual entramos em contato. Opinar aqui refere-se, afirma o autor, a posicionar-se contra ou a favor. Estamos então permanentemente chamados a fazer julgamentos, emitir juízos de valor, a valorar informação.

Também nos aparatos educacionais o par informação/opinião reflete sobre nossas concepções acerca da aprendizagem. (LARROSA, 2002, p. 23). Sobre o assunto Larrosa afirma que

[...] primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar [...] 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. [...] informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. [...] Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse é o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (LARROSA, 2002, p. 23)

A experiência é, ainda, rareficada pela *falta de tempo*. A velocidade, a pressa, o imediatismo, a instantaneidade, a obsessão pela novidade tão característicos do mundo contemporâneo, são também impeditivos da experiência. Atualmente tudo que se passa ocorre de maneira tão veloz e fugaz, sendo rapidamente substituído por outra coisa/acontecimento, de maneira que inviabiliza-se assim a possibilidade de uma “conexão significativa entre acontecimentos”, que desenvolvem-se apenas de maneira pontual e fragmentada, impossibilitando ainda a memória, fazendo com que aquilo que ocorre passe sem deixar vestígios. (LARROSA, 2002, p. 23). Larrosa afirma que o sujeito na contemporaneidade é insaciável e eternamente insatisfeito, encontra-se permanentemente estimulado e assim tornou-se incapaz de silêncio. “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, [...] tudo o agita 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.” (LARROSA, 2002, p. 23).

Também nos espaços educativos o tempo é utilizado como um valor ou mercadoria, e somos orientados pela noção de que não se pode perder tempo e que o tempo deve ser aproveitado, a fim de que não fiquemos para trás a partir de uma noção acelerada de tempo. Larrosa aponta que “ cada vez estamos mais tempo na escola [...] mas cada vez temos menos tempo. [...] 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.” (LARROSA, 2002, p.23)

Por fim, a possibilidade de experiência tem sido destruída também pelo *excesso de trabalho*. Estamos assim sempre em ação, realizando alguma atividade, sempre mobilizados, chamados a produzir, a sermos produtivos, e, assim, sentimos que não podemos parar. E se não são possíveis momentos de pausa, de suspensão do fluxo de atividade que parece incessante, não há espaço para a experiência. (LARROSA, 2002, p. 24)

Todavia, para que a experiência possa encontrar lugar no homem, enquanto a possibilidade de que algo o toque ou o aconteça, é necessário um gesto de pausa, de interrupção. Larrosa assevera que faz-se necessário para a experiência

[...] 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. (LARROSA, 2002, p. 24)

A prática educativa, portanto, que retira a possibilidade desse tempo e espaço de “lenta maturação”, afina-se com o estado geral de coisas caracterizado por uma generalização da pobreza de experiências e, segundo esse entendimento, contribui também para que nos aparatos educacionais a educação não se desenvolva como experiência dotada de sentido, como acontecimento.

## **2.2 Entre a “ciência e técnica” e a “teoria e prática”, outro caminho possível.**

Larrosa defende um olhar “mais estético e existencial” sobre a educação, compreendendo-a enquanto “experiência dotada de sentido” para que possamos pensar e fazer no campo da educação desde outras perspectivas. Propõe então a reflexão sobre a temática a partir de outro lócus de mirada, assentado no par “*experiência e sentido*”, que é apresentado por Larrosa como uma possibilidade suplementar aos pontos de vistas que tradicionalmente vêm pautando as discussões no campo pedagógico nos últimos anos - são eles, de um lado a educação concebida a partir do par “*ciência e técnica*” e, de outro, a partir do par “*teoria e prática*.” (LARROSA, 2002, p.19).

No primeiro ponto de vista, a educação é compreendida como ciência aplicada (LARROSA, 2015, p.35). Neste par que relaciona *ciência e técnica*, a reflexão sobre a educação se dá fora do espaço onde o processo de ensino e aprendizagem se desenrola e faz-se ainda de forma alheia à totalidade dos indivíduos envolvidos em tal operação, de maneira que 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” (LARROSA, 2002, p. 19). Destaca-se aqui um conjunto de palavras amplamente utilizado, no qual figuram termos tais como “eficácia, avaliação, qualidade, objetivos”, dentre outros, além da figura dos experts - os “didatas, os psicopedagogos, os tecnólogos”, que legitimam as suas “posições de poder através de posições de saber”, na medida em que assentam a legitimidade da construção do seu conhecimento na ciência. (LARROSA, 2015)

O segundo par diz respeito à relação entre *teoria e prática*, no qual “sujeitos críticos, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política”. (LARROSA, 2002, p. 20). Aqui, calcada a legitimidade de suas proposições na crítica elaborada após a reflexão sobre a prática ou na prática, compreende-se a educação enquanto práxis reflexiva e/ou política, ferramenta de transformação social, que deve estar voltada para a concretização de ideais alinhados com a defesa da liberdade, da igualdade, da cidadania - ou ainda, denuncia-se a educação como reprodutora da ordem social vigente, das desigualdades e de comportamentos conformistas e submissos. (LARROSA, 2015, p.36)

As discussões sobre educação conduzidas a partir de tais tópicos tradicionais<sup>6</sup>, de acordo com o autor, alcançaram uma certa medida de esgotamento, dado que “seus vocabulários, gramáticas ou seus esquemas de pensamento já estão construídos e fixados mesmo que, obviamente, ainda continuem sendo capazes de enunciados distintos e de ideias inovadoras” - de forma que aquilo que produzem no interior de suas respectivas ordens de discurso resultam em um efeito de já dito, o que, no entanto, não necessariamente retira a sua pertinência para o pensamento educativo ou torna irrelevante aquilo que já produziram ou

---

<sup>6</sup> Para uma reflexão mais aprofundada sobre as teorias e tendências pedagógicas que estruturam as práticas educativas ver: Farias, Isabel Maria Sabino (*et al*). Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília Liber livro 2009. 31-54.

podem vir a produzir cada um desses segmentos. (LARROSA, 2015, p. 37). Segundo Larrosa,

Os experts, [...] podem nos ajudar a melhorar as práticas. Os críticos porque continua sendo necessário que a educação lute contra a miséria, contra a desigualdade, contra a violência, contra a competitividade, contra o autoritarismo, porque é preciso manter alguns ideais para que nossa vida continue tendo sentido mais além de nossa própria vida. E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, como um mundo que está além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, os que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, [...] os que viverão uma vida que não será a nossa e em um tempo que não será o nosso, e em um mundo que não será o nosso [...] queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver. (Larrosa, 2015, p. 36 -37)

Quando Larrosa propõe que façamos uma reflexão sobre a educação a partir da relação entre *experiência e sentido*, sugerindo tal possibilidade como um outro caminho possível ao que tradicionalmente se opera no âmbito educativo, o faz pois acredita que dessa maneira seja possível dizer algo sobre educação que ainda não tenha sido dito, algo não necessariamente melhor ou pior em relação ao que conhecemos, visto que não coloca em perspectiva hierárquica os diferentes pontos de vista sobre a educação, mas algo que talvez nos permite refletir sobre educação de maneira outra. O autor afirma que

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma. (LARROSA, 2011, p.25)

## CAPÍTULO 3 - Experiência e educação: interseções

### 3.1 O sujeito e o saber da experiência

A experiência compreendida como mediadora do processo educativo, produz um outro tipo de sujeito. O *sujeito da experiência* é aquele que se encontra disponível, receptivo, passivo. E é passivo porque passional. O homem, enquanto ser apaixonado, “sente o que sofre”, e é a paixão que põe o homem a se “empenhar afetivamente” nas suas relações. Aquilo que nos afeta não provoca apenas um registro passivo em nós, mas é capaz de criar valor. Portanto o sofrimento, que advém da nossa capacidade de sentir, é ativo em seu sentido gerador. É da relação entre a sensibilidade humana com seus objetos que se origina o significado.

Podemos então caracterizá-lo pela possibilidade de abertura, receptividade e exposição, posto que o sujeito da experiência é aquele “sofredor, padecente, aceitante, interpelado, submetido [...] ou seja, capaz de (trans)formação a partir daquilo que o atravessa.” (LARROSA, 2002, p. 25).

Então a passividade fundamental para o sujeito da experiência se trata de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo. Diz respeito à ideia de paixão, padecimento, afetação, como uma “abertura essencial”, e se relaciona a um sujeito que se expõe e abraça o risco, a vulnerabilidade e a imprevisibilidade que o processo de experimentação implica. Neste ponto Larrosa lança mão das proposições do filósofo alemão Martin Heidegger[...]

[...] 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. (HEIDEGGER, 1987, p. 143 apud LARROSA, 2002, p. 25)

Sendo assim, o indivíduo aberto e disponível à experiência e, logo, à (trans)formação, é entendido por Larrosa (2002) como um “território de passagem, uma superfície sensível”. Freire (1996) afirma que

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam [...] É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minhas relações com o contrário de mim. (FREIRE, 1996, p. 134).

É assim que, numa espécie de abertura fundamental do sujeito “ao mundo e aos outros”, se instaura, a partir dessa disponibilidade, uma relação dialógica “que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.” (FREIRE, 1996, p. 136).

O sujeito da experiência encontra-se aberto à (trans)formação, tomada enquanto ato criador. (LARROSA, 2002, p. 19). Só ele pode pôr em marcha a potencialidade que o encaminha na estrada da “experimentação-invenção”. Esse sujeito da experiência, ativo na criação de sentidos e valores produz um tipo de saber que é diverso daquele que se quer científico, bem como daquele saber da informação, ambos desencarnados, de acordo com Larrosa (2002).

Uma vez efetivadas as condições de possibilidades em que se realiza a experiência, o saber que daí provém relaciona-se com a elaboração do *sentido* ou sem sentido sobre aquilo que acontece, diferindo assim do “saber científico, da informação e de uma práxis ligada à técnica e ao trabalho, pois está calcado na relação entre conhecimento e vida humana, sendo a experiência uma mediação entre ambos.” (LARROSA, 2002, p. 26).

O saber fruto da experiência trata-se então daquele que se dá na aprendizagem estabelecida “no e pelo padecer”, a partir daquilo que possibilita a afetação. Esse saber diz respeito ao modo como o indivíduo pode responder e dialogar com aquilo que lhe acontece, nesse processo e desse modo vai investindo de sentido, ou não, “ao acontecer do que lhe acontece.” (LARROSA, 2002, p. 27).

Sendo assim, o saber de experiência é particular, subjetivo, relativo, pessoal, já que não pode ser apartado do sujeito em que se encarna. Assim, ele não é “exterior ao indivíduo mas só tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade, uma forma particular e singular de estar no mundo”. (LARROSA, 2002, p. 27).

Larrosa (2014, p. 31) argumenta que:

[...] o saber da experiência posiciona-se mais como uma forma de conversação sobre um assunto em comum, onde tanto o professor quanto o estudante podem cultivar e exercer sua maneira singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

### 3.2 Crítica à educação tradicional

Foi no século XIX que a pedagogia organizou-se enquanto ciência, especialmente devido à atuação do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841). A proposição herbartiana de educação pode ser sintetizada no método expositivo, no ensino receptivo, não dialógico, marcando assim forte hierarquia entre professor e aluno, pautada ainda por aulas rigidamente pré-concebidas e aplicadas. Apesar da distância temporal e do desenvolvimento de outras concepções pedagógicas desde então, é possível ainda perceber nos ambientes educativos formais brasileiros, tanto públicos quanto privados, a herança da educação tradicional, tal como proposta por Herbart.<sup>7</sup> (LEÃO, 1999)

Nessa metodologia, uma vez que o discente seja capaz de reproduzir o conhecimento transmitido pelo professor - ainda que de forma “automática e invariável” - considera-se então que a aprendizagem se desenvolveu a contento. Aspectos relacionados à sensibilidade, à afetividade, à vida emocional do sujeito não são desejados em tal concepção, afirmando-se que sua presença poderia influenciar de forma prejudicial o processo de ensino-aprendizagem. (MIZUKAMI, 1986 apud LEÃO, 1999, p.194).

Podemos perceber que a pertinente crítica elaborada por Paulo Freire (1996b), a partir da sua ideia de uma “educação bancária”, direciona-se a tal tipo de prática de condução do ensino-aprendizagem.

De acordo com Freire (1996b) essa educação baseia-se na narração ou dissertação de conteúdos. Temos, então, de uma lado, o narrador, identificado na figura do professor, que é o

---

<sup>7</sup> Leão(1999) explica que “o caráter científico do ensino tradicional em suas origens e que se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, são o passo da preparação, o da apresentação, da comparação, da e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna. (Saviani, 1991, apud Leão,1999, p.55)

agente do processo educativo e, de outro, o aluno, “objeto paciente”, tomado como tábula rasa ou recipiente, no qual os conteúdos devem ser inscritos ou “enchidos”. (FREIRE, 1996b, p.57)

Estabelece-se assim uma relação assimétrica e vertical entre professor e aluno, assentada na desigualdade entre os que sabem e os que não sabem (RANCIÈRE, 2017). Feita de tal forma anula-se a possibilidade de que a educação ocorra enquanto relação dialógica, pautada pela comunicação.

A narração pressupõe ainda a “memorização mecânica de conteúdos”, de forma que a educação assim desenvolvida constitui-se em uma prática marcada pela reprodução - e não pela criação. Sendo assim, na perspectiva da reprodução ou da imitação, a educação tradicional favorece a permanência, e não permite a educação como processo de busca que possibilita a mudança ou transformação. (FREIRE, 1996b, p.57). O autor afirma que:

nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1996b, p. 57).

Os conteúdos expressos ou narrados, em tal prática, são tidos ainda como supostamente verdadeiros, neutros e universais. Consequentemente, daí deriva-se uma noção de saber que é único, homogeneizador das diversidades, que não se admite múltiplo e plural. (CANDAUI, 1983). Vale destacar que Freire propõe que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996b, p. 26).

Nessa perspectiva, os conteúdos são apresentados de forma fragmentada e desconectada da totalidade na qual estão inseridos, além de encontrarem-se “alheios à experiência existencial dos educandos”. Freire afirma que, de tal maneira, estes “tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade.” (FREIRE, 1996b, p.57)

Cria-se assim, segundo o autor, uma falsa dicotomia “homem-mundo”, em que os objetos e conhecimento do mundo se fazem em presença do indivíduo, porém sem atravessamento do mesmo, estando então alheios à sua constituição. Larrosa, em consonância

com Freire, aponta em um de seus trabalhos sobre saber e educação para a relevância da associação entre o exterior e o interior no processo de aprendizagem. O autor defende que:

[...] Um saber que não serve a formação é aquele com o qual se mantém uma relação exterior ou, o que é o mesmo, um saber que se aprende, no qual se adquire algo que antes não se tinha, mas isso que se adquiri está como colado, não atravessa a consciência, não a constitui, a estrutura ou modifica, mas permanece exterior a ela, sem relação com o que sabe, um saber deslocado do que sabe, um saber que (não) produz pessoas educadas em uma relação viva e constituinte com o saber “ (LARROSA, 1997, p. 40-41. Tradução nossa).

Freire (1996b, p.60) explica que, no entendimento que corresponde à educação tradicional, não se processa uma distinção entre a “presentificação à consciência, de entrada na consciência. A mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos que me cercam estão simplesmente presentes à minha consciência e não dentro dela. Tenho a consciência deles mas não os tenho dentro de mim”-, gerando-se assim um conjunto de saberes desencarnado, que não participa da constituição e da (trans/de) formação do indivíduo.

Como afirma Freire (1996a), somos seres inconclusos, capazes sempre de ultrapassar a nós mesmos. Quando nos envolvemos em processos de busca e experimentação, podemos encontrar meios para resistir, consentir ou negociar, implicando e sendo implicado num jogo de forças e, assim, se promovem as possibilidades de ruptura ou de reprodução daqueles saberes naturalizados, dados como naturais e universais. Atuando desta forma podemos nos tornar sujeitos protagonistas na construção de saberes, na (trans)formação da realidade que nos cerca e naquilo que fazemos de nós mesmos.

A partir dos apontamentos delineados até aqui, consideramos que a possibilidade de pensar a educação a partir do par experiência/sentido seja uma caminho possível para ultrapassar a problemática apresentada que se desenvolve em uma educação conduzida desde a perspectiva tradicional.

### **3.3 Educação e experiência: potencialidades**

É possível que uma das principais contribuições da experiência para o campo educativo relacione-se à aproximação que propõe entre educação e vida/existência. A predominância, na educação tradicional, dos métodos transmissivos, dos rígidos modos de

fazer prescritivos, pensados sob a ótica da racionalidade, tem sido apontada como a responsável por um rompimento da relação dos saberes e práticas escolares com a vida. Pagni (2010) afirma que, tomada enquanto tecnologia ou racionalidade instrumental, a prática educativa tem visado promover um

[...] ajuste de meios aos fins dados, em vistas da eficiência da transmissão do que é ensinado e da objetividade de sua apreensão cognitiva, pelos destinatários dessa arte (pedagógica), essa racionalidade exclui da elaboração dos saberes e práticas escolares, pressuposta pela sua organização e planejamento, a experiência e a vida às quais está associada. (PAGNI, 2010, p.25)

Dignificar a experiência no campo educativo, como propõe Larrosa (2015), possibilita um convite, uma provocação ao pensamento, e é nesse chamado ao pensar que a educação pode se dar enquanto acontecimento, a partir do par experiência e sentido.

Segundo Pagni (2010), a subtração da experiência nas práticas correntes educativas pode ser traduzida como uma interdição ao pensamento e a problematização sobre os sentidos da existência, uma vez que, é no espaço de abertura ao pensar, proporcionado pela educação enquanto experiência, que se torna possível a elaboração dos sentidos e significados particulares que dizem respeito ao indivíduo, fazendo com que o saber deixe de ser algo externo ao discente, e passe a constituí-lo enquanto sujeito, a partir da sua internalização. A educação enquanto experiência dotada de sentido, implica um processo de “interiorização subjetiva”, como afirma Boufleuer (2010) quando diz que:

a interação estabelecida entre educadores e educandos deve configurar-se como uma situação epistêmica, em que os conhecimentos, mais do que apresentados ou transmitidos, são testados na perspectiva dos participantes, com vistas a sua significação no nível das percepções de cada um. Para o professor, isso sugere que ele deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem.(BOUFLEUER, 2010, p.142)

O saber que daí surge, o saber da experiência, é um saber relativo, subjetivo, porque trata-se de um saber encarnado, dado que diz respeito à maneira peculiar com que o indivíduo pode elaborar sobre os conteúdos um sentido particular, que se dá em relação com a sua própria vida, sua existência e realidade que lhes são próprias, ou seja, “carrega a marca de quem o pensou; seu sentido se estabelece pela sua inserção no contexto mental, indissolúvelmente ligado à totalidade da vida”. (GUDSDORF, 1987 apud BOUFLEUER, 2010, p.138).

É, pois, nesse espaço de abertura ao pensar, que pode se tornar possível a ultrapassagem do pensamento corriqueiro e naturalizado, interpelando-se as proposições tradicionalmente tidas como verdadeiras, bem como o sujeito e sua posição reflexiva sobre si mesmo, deslocando-o de seu lugar costumeiro, fazendo-o problematizar os sentidos até então elaborados sobre si e sobre a realidade que o cerca. O chamado ao pensamento provocado pela experiência possibilita, assim, o surgimento do dissenso, do divergente, do diverso, da novidade - nesse sentido, portanto, a educação como acontecimento pode vir a viabilizar a (trans)formação de si, do mundo e da realidade. (PAGNI, 2010, p.25). Como aponta Pagni (2010),

o aprendizado da e pela experiência interpelaria o habitualmente pensado e os significados instaurados pela linguagem corrente, perturbando o discurso de verdade e o sujeito idêntico a si mesmo [...], fazendo os seus sujeitos pensarem, se distendendo e problematizando a sua pretensão de abarcamento da realidade. (PAGNI, 2010, p.25)

No ponto desenvolvido, percebemos ainda como potência, a possibilidade de se transpor o saber tomado como único, universal, estável, estático e objetivo, apontando para outras formas possíveis de conhecimento que não se resumem à objetividade da racionalidade científica. O saber assim descrito relaciona-se antes com a possibilidade de sentido ou sem sentido do que com uma noção de verdade. (GOMES, 2015, p.964). Pensada dessa maneira, em contraposição a noção de uma educação baseada na repetição, na transmissão e recepção inerte, a prática educativa pode desenvolver meios para superar a educação tradicional e se estabelecer não como réplica de conhecimentos exteriores a uma individualidade, mas constituir-se em ato de criação e (trans)formação, ou seja, para além da passividade característica da relação monológica do ensino receptivo\transmissivo. Como aponta Gomes, “se o acontecimento é possível e dotado de sentido e o conhecimento é contingente e relacional, as partes que estão em relação reconfigurar-se-ão (educador, educando, conhecimento, relação, espaço, sentido...)”. (GOMES, 2015, p.965)

É então na comunicação e na intersubjetividade, e não na expressão monológica, que se instala a possibilidade de criação/(trans)formação de sentidos em que se pauta a educação pensada desde a experiência. De tal forma pode-se redesenhar o posicionamento do educando para além do lugar de receptor paciente no processo de ensino-aprendizagem. Pensar o discente como atuante na criação de sentidos para os conteúdos curriculares pode colaborar

para a retirada do professor como o centro e agente do processo de ensino aprendizagem, de maneira que educador e educandos podem se tornar sujeito partícipes do processo educativo, na medida em que ambos têm a possibilidade de aprender juntos e ao mesmo tempo. Como afirma Boufleuer,

[...] a instigação da aprendizagem ocorre numa relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes. A dialética pedagógica configura-se aí exatamente pelo fato de educadores e educandos se disporem a rever suas posições e percepções, em função da interação estabelecida.”(BOUFLEUER, 2010, p. 141)”

Nesse sentido, a educação pode se desenvolver como algo que possibilita a permanente revisão e atualização, de maneira que o processo de (trans)formação, tanto de educadores quanto educandos, se dá como processo, permanentemente em devenir.

Comprendemos que na perspectiva apontada, desenvolve-se ainda a possibilidade de estabelecimento de relações mais horizontais, que ultrapassam a tradicional dicotomia professor e aluno, baseada na oposição entre aquele que sabe, que tem o direito à palavra, e aqueles que não sabem, que têm direito apenas a escuta e que, conduzida de tal forma, se faz vazia e desprovida de sentido. De acordo com Boufleuer (2010, p. 142, apud Habermas, 1989) faz-se assim necessário reconhecer

a “autoridade epistêmica” de todo grupo de falantes, no caso, de todos os sujeitos da sala de aula. Assume-se, com isso, também, o entendimento de que todo conhecimento não passa de uma “pretensão de saber” em busca de reconhecimento, ou seja, de que todo conhecimento necessita de assentimento no nível das subjetividades para validar-se e, especialmente, para ser aprendido. (BOUFLEUER, 2010, p. 142)

Então se na educação tradicional o aprendizado baseia-se na ideia de *mimese* do conteúdo transmitido/recebido, na educação pensada como acontecimento, como experiência dotada de sentido, a aprendizagem encontra seu lugar no âmbito da subjetividade, quando interiorizada e constituinte do sujeito, na medida em que se processou a elaboração de seu sentido em relação com a vida particular de um sujeito no mundo e, a partir daí, possibilitou a sua (trans)formação. Larrosa destaca que:

na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito

imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. 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. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. (LARROSA, 2015, p.52)

Parece-nos então que afirmar a potência viva e criadora da experiência na educação assenta-se naquilo que é utilizado para desprestigiá-la. Sua potencialidade parece se relacionar mesmo ao contato que propicia com o “pathos”, sendo capaz de provocar o pensamento e de dar o que pensar, instalando um processo de elaboração de sentidos, significados relativos ao indivíduo, permitindo que os saberes tradicionalmente fragmentados e desconectados da existência, sejam internalizados e posicionados em função de sua relação com o indivíduo, do indivíduo consigo mesmo, do indivíduo com os outros e com o mundo, escapando assim da objetividade dos saberes científicos. Anuncia-se dessa forma como possibilidade de se pensar os saberes e práticas escolares, não como força reprodutora, mas como força criativa, transformadora, geradora de outros diversos e plurais saberes, relações, sujeitos, realidades, mundos - até então imprevisíveis e imponderáveis.

## Considerações Finais

Diante da supressão do espaço-tempo da experiência entre os saberes e práticas escolares em favor de um controle do processo educativo, nos alinhamos com as ideias apresentadas até aqui, que entendem como necessário a proposição de meios pedagógicos que se arrisquem e se abrem ao imprevisto, a partir dos métodos não da ciência fria, objetiva e descolada da existência, da vida e realidade relativa com que estabelece contato, mas sim segundo meios outros, que colaborem para a superação do vazio de sentido entre os saberes e práticas educativos que atravessam docentes e discentes.

O presente trabalho, marcadamente de cunho teórico, não teve como intenção elaborar modelos, métodos de ação para a aplicação, uma vez que a educação desde a experiência propõe que o seu pensamento e seu curso seja sempre (re)criado, (re)inventado, (re)experimentado no seu próprio fazer.

Acreditamos que a noção de educação na perspectiva da experiência/sentido aponta um caminho potente para que possamos vislumbrar a possibilidade de outros processos de ensino-aprendizagem que favoreçam a participação do indivíduo na criação e (trans)formação dos sentidos e significações atribuídos aos conhecimentos de que se apropria a partir da experimentação, contornando dessa maneira, alguns dos pontos problemáticos enumerados ao longo do texto que dizem respeito a educação tradicional - transmissiva, centrada na figura do professor como emissor do discurso e marcada por uma relação assimétrica entre docentes e discentes, que concebe a aprendizagem como reprodução de conteúdos, supostamente verdadeiros, fragmentados e desconectados da vida, permanecendo assim externos e esvaziados de sentido para o conjunto de educandos.

Sendo assim, qualquer referência a um saber único e objetivo, mascarado sob a alcunha de universal, não faz outra coisa que homogeneizar, empobrecendo e retirando qualquer multiplicidade possível, reproduzindo formas hegemônicas de interpretação do mundo e do(s) homen(s) como as únicas viáveis, enquanto verdades estáticas e indiscutíveis, o que inviabiliza o processo de busca, experimentação, apropriação e invenção de sentidos particulares que favorecem a criação do indivíduo por si mesmo, enquanto existência singular, e do mundo, em sua diversidade.

Por fim, podemos perceber que a proposta de educação como experiência dotada de

sentido pode nos proporcionar um norte para (re)pensarmos as práticas pedagógicas tradicionais e consolidadas a partir de processo de ensino aprendizagem em que se privilegiam formas de construção do conhecimento a partir da experimentação, da criação, da pluralidade na elaboração dos sentidos que (trans)formam mundos e indivíduos.

## Referências bibliográficas:

AGOSTINI, N. (2016). Educar para a tolerância na experiência da alteridade: a anterioridade do Outro que me interpela. *Horizontes*, 34(1), 173-176. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i1.343>.

BÁRCENA, Orbe, F.; LARROSA Bondía, J.; & MÈLICH Sangrà, J.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (40-1), p. 233-259. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-1\\_11](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11)

BONDÍA, Jorge Larrosa. 20 minutos na fila: sobre a experiência, relato e subjetividade em Imre kertész.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Esperando não se sabe o quê. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.: Experiência, Escola e Educação.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. nº19, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Palavras desde o Limbo. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. *Revista Teias*, v. 13. n. 27 287 - 289 jan/abr. 2012

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª ed. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Saber y educación. Educação e realidade*. 1997

BONDÍA, Jorge Larrosa. Sobre la experiencia. Aloma: [Revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport, N° 19, 2006](#), págs. 87-112

BONDÍA, Jorge Larrosa. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes: 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

BOUFLEUER, José Pedro. Do aprender na Experiência Pedagógica. In: PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 15-34.

BRAZ, Glicínia Raquel Feitoza. Universidade Federal De Pernambuco. Experiência: Noção Potente Para Pensar Formação De Professores. Dissertação De Mestrado. Programa De Pós-Graduação Em Educação Contemporânea.

CANDAU, Vera Maria. A Didática e a Formação de Educadores: da Exaltação à Negação: A Busca da Relevância. In: Candau, Vera Maria (Org.). *A Didática em Questão*.

Petrópolis/Rj: Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria. A Didática Hoje: Uma Agenda De Trabalho. In: Candau, Vera Maria (Org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: Dp&A, 2000.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete. Educação como reconstrução da experiência: uma possibilidade educativa na educação contemporânea.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de (et al). Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. In: *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; Guimarães, Sérgio. Sobre educação: diálogos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. v. II.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

GOMES, Elizabeth. Quem tem medo da pedagogia? *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

HELGUERA, P. ; Hoff, M. (Orgs.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul, 2011.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte 2000. Guacira Lopes Louro (organizadora) O CORPO EDUCADO. *Pedagogias da sexualidade*.

JAY, Martin. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre um tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, no 107, p. 187-206, julho/1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da.(Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA, F. A. B. da, & SILVA, H. A. (2017). Experiência, Filosofia E Educação: A Formação Humana Na Modernidade E Uma Alternativa De Estudos Para O Campo Da Filosofia Da Educação Na Contemporaneidade. *Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)*, (27), 69–85. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i27.4879>

NERY, Daniela; Cruz, Maritraná; Ferreira, Susan; Kasper, Kátia. FORMAÇÃO, (DE)FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: PENSANDO EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA

PAGNI, Pedro Ângelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e as práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). Experiência, Educação e Contemporaneidade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 15-34.

PORTELA, SANTOS E GEBRAN. Os Saberes Da Experiência E A Construção Da Poética Docente Para O Ensino De Arte. 2016

SANTOS, Daniel; SILVA, Fabiana; BATISTA, Gabriela; SILVA, Lindsay; BOSS, Sérgio. EXPERIÊNCIA E SABERES DA EXPERIÊNCIA: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 18, n. 1, Maio, 2018 <http://www.periodicos.ufrn.br/saberes>

SAVIANI, D. (2016). EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista De educação* , (4). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SERRES, Michel. Polegarzinha. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro. 2013.

SILVA, Raimundo Paulino da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. *Revista Espaço Acadêmico* – nº 139, dezembro de 2012. Disponível em: Acesso em : 12 de out. de 2019.