

## EXPERIÊNCIA E ESCOLA PARA JORGE LARROSA

EXPERIENCE AND SCHOOL FOR JORGE LARROSA

*Deyvison Lima<sup>1</sup>*  
*Antonia Cristiana Andrade<sup>2</sup>*

### Resumo:

Este artigo apresenta a escola, a educação e o ensino através de uma genealogia da experiência, segundo Jorge Larrosa. Com o objetivo de expor uma crítica às concepções normalizadoras do ensino e esboçar alternativas para a escola contemporânea, a educação é repensada como um lugar possível da experiência, ou melhor, da experiência como possibilidade da diferença. Assim, a infância, a experiência e a filosofia se cruzam ao pensar o ensino: a infância tratada como o momento original do começo – 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 artigo aborda o ensino de filosofia como possibilidade da experiência, em vez de matérias ou conteúdos, mais afetiva do que formal, mais próximo de uma técnica de si do que um mecanismo avaliativo, tendo em vista a prática de experiência, cuja finalidade é situar o saber da experiência no âmbito escolar. Após a constatação acerca da pobreza da experiência, em diálogo próximo com Walter Benjamin e Giorgio Agamben, apresenta as características dessa noção para Larrosa por meio da análise de sua tese, segundo a qual a experiência é “aquilo que me passa”. Logo após, articula a noção de experiência com o tema da escola, ou melhor, da *scholé*, em sua origem grega como tempo livre. A conclusão permite reconstruir criticamente o discurso da sociedade pedagogizada e as bases da instituição escolar contemporânea.

**Palavras-chave:** Experiência; Jorge Larrosa; Escola; Diferença.

### Abstract:

This article presents school, education and teaching through a genealogy of experience, according to Jorge Larrosa. With the objective of exposing a critique of the normalizing conceptions of teaching and outlining alternatives for the contemporary school, the education is rethought as a possible place for experience, or rather, experience as the possibility of difference. In times of default, we reinforce the school's praise. Thus, childhood, experience and philosophy intersect when thinking about teaching: childhood treated as the original moment of the beginning - not chronologically, but as the ever-present origin - experience as what happens to us and what passes for us / in us and philosophy as the childhood of thought. In this context, the article to approach the teaching of philosophy as a possibility of experience, instead of materials or content, more affective than formal, closer to a technique of itself than an evaluative mechanism, with a view to practice of experience, whose purpose is to situate the knowledge of experience in the school environment. After the proof about the poverty of experience, in a close dialogue with Walter Benjamin and Giorgio Agamben, the article presents the characteristics of this notion to Larrosa through the analysis of his thesis, according to which experience is “what passes to me”. Afterwards, it articulates the notion of experience with the theme of school, or rather, of *scholé*, in its Greek origins as free time. The conclusion allows us to critically reconstruct the discourse of the pedagogized society and the foundations of the contemporary school institution.

**Key-words:** Experience; Jorge Larrosa; School; Difference.



Este texto faz uma abordagem sobre a escola, a educação e o ensino, a rigor, uma genealogia da experiência de aprender sob o fio condutor do pensamento de Jorge Larrosa. Por isso, a relevância de se aprofundar os estudos sobre a experiência no contexto educacional decorre do aspecto crucial da crise do sujeito contemporâneo, tarefa filosófica por excelência. Nesse aspecto, recorreremos a Larrosa e suas principais teses sobre experiência, na trilha de Walter Benjamin, que enfatiza a crise do empobrecimento experiencial característico dos tempos atuais. Isto posto, a pergunta central é: 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? As experiências de leitura e escrita podem proporcionar uma experiência aos estudantes? Como propor um trabalho de pensamento filosófico nessa direção? A relação da experiência com o ensino nos interessa para compreender de que modo, a partir da modernidade, a noção de experiência foi expropriada da sua função de portadora ou possibilitadora de conhecimento. Ao pretender pensar o ensino como uma possibilidade que se pauta na experiência, colocamo-nos diante da pergunta: há experiência possível na escola?

Ao compreender que a “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p. 25), Larrosa reitera a dignidade da experiência entre os vários saberes e práticas escolares. Há diferentes modos de adquirir informação, conhecimento, diferentes saberes, mas estas não transformam o sujeito, visto que o saber adquirido a partir da experiência difere-se do saber da informação. 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. 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).

Larrosa propõe uma “educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p. 20), destacando seu componente fundamental, qual seja, a “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). Desse modo, ele propõe uma leitura para ultrapassamento do modelo pedagógico institucionalizado, da “ordem do discurso pedagógico” (LARROSA, 2019, p. 74), uma “pedagogia profana” a partir da qual conseguiremos 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).

Para 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, refere-se ao 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. Essa palavra-conceito “experiência” serve de guia, escrever e falar *nela*, em vez de falar ou escrever *dela*, é o que pretende Larrosa. Segundo o autor, a problematização da experiência, no universo da filosofia, está posta desde a Época Clássica, porém:

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).

A insuficiência da experiência estaria na impossibilidade de traduzir o que foi apreendido por esse mecanismo em algo que seja universal e necessário, uma vez que, pela experiência, só se poderia obter pensamentos particulares e contingentes. Nesse sentido, a *empeiria* (experiência) seria inferior à *techné* (arte), capaz de produzir conhecimentos universais, reprodutíveis e mensuráveis.

Segundo Larrosa, a ocorrência da experiência é o avesso da sua objetivação, homogeneização ou previsibilidade, não é possível fabricá-la ou predizê-la em termos metodológicos, visto que a experiência não é uma prática, não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura ou exposição, por isso o cuidado com a linguagem para expressar a vivência, essa sim, que se abre como 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, sobretudo quando queremos dizer da experiência, afinal, como da própria vida, que habitamos “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). Por isso, não podemos fazer da experiência um conceito, pois ela não se permite 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 técnica, crítica ou profissionalmente), mas o que ocorre é que não sabemos como, justamente porque é necessário ter 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, 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:

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 o 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. Mais 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).

Em outras palavras, seria 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). Da mesma forma, para Larrosa, 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. Nesse sentido, acrescenta que pensar a experiência significa ir além da distinção entre sujeito e objeto, pois se refere à relação, ao 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 (LARA; CONTRERAS, *apud* LARROSA, 2018b, p. 21).

No que diz respeito ao ensino, é necessário constantemente empreender um esforço, mesmo na contramão da contemporaneidade, como bem observado por Benjamin, nesse 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 o valor da experiência, valor existencial, da

abertura sensível ao novo, ao desconhecido, ao insólito, à palavra que dá sentido à vivência que permite a narrativa de vidas. Em outras palavras, a partir da problematização da experiência, podemos compreender o ensino e uma possível linha de fuga para a emancipação, pois de acordo com Larrosa, seguindo a leitura de Rancière (2018), “[...] 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 [...]”. (LARROSA, 2018b, p. 307).

A educação que Larrosa propõe vai além de qualquer modelo de educação prescrita por sistema, que represente apenas cuidados, alimentação, subsistência, disciplina e instrução associados à formação. Antes disso, uma educação como uma relação entre o educando e o mundo, um espaço para o imprevisível, espaço para subverter regras, a profanação no sentido de ir além do institucionalmente estabelecido, abdicando da linguagem dos especialistas, uma educação capaz de tornar o mundo interessante, destituído da pressão metodológica da técnica científica ou institucional ao buscar a relação entre ensino e experiência:

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, sim para dar-lhes um tempo diferente e, acima de tudo, um tempo para outras coisas. (LARROSA, 2018b, p. 235).

Em suma, em vez de compreender educação como disciplinamento, Larrosa resgata seu sentido grego de *scholé*, isto é, de tempo livre. Ele aposta em um espaço-tempo privilegiado para vivenciar experiências significativas capazes de transformar as compreensões e ações dos envolvidos pela educação de forma que a diferença esteja presente e não apenas a reprodução do mesmo. Em proximidade com a tese de Deleuze (2010), no texto “O que é Filosofia?”, Larrosa afirma a educação como um espaço para a invenção do novo, para além dos imperativos utilitaristas do trabalho ou da necessidade, ao mesmo tempo em que reafirma a importância da escola como local dessa experiência, apesar dos diagnósticos pessimistas:

[...] 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. (LARROSA, 2018a, p. 249).

Ao aproximar a educação da experiência da possibilidade do novo, deparamo-nos com as condições modernas da impossibilidade da experiência, em parte, devido ao esquecimento da escola como o espaço da própria experiência, como aquilo que ocorre:

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 trecho acima, Larrosa identifica o principal elemento da experiência “algo (se) passa”. Esta é uma ideia central defendida por Larrosa, não apenas o fato de que “passa”, mas a ideia de deixar “algo”, de imprimir uma marca em nós depois desse movimento de algo que se passa, um princípio de exterioridade, de alteridade, de passagem e de paixão, como ele especifica. No livro *Tremores: Escritos sobre experiência*, Jorge Larrosa apresenta sua compreensão de experiência em torno desta relação:

[...] 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).

Há dificuldade em definir com precisão o que é a experiência, principalmente para o universo da educação e sua relação com a filosofia. Neste sentido, Larrosa inverte a proposta normalmente aceita de que a experiência seja um processo de constituição do sujeito através da educação. Para ele, ao contrário, trata-se:

[...] 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, uma experiência como aquilo que não sabemos muito bem o que é, faz com que a educação seja experiência, mais que mera formação. Porém, Larrosa nos faz um alerta:

[...] 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).

Ao considerar que a afirmação da experiência seja algo que nos acontece, é importante lembrar que é lugar comum pensar a educação seja pelas noções de ciência e técnica, seja do ponto de vista da relação entre teoria e prática, porém a aposta de Larrosa é explorar outra possibilidade, a saber, a possibilidade de pensar a educação a partir do par “experiência/sentido”, levando em consideração estas duas palavras em distintos contextos.

[...] 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 se aproximar do conceito de experiência, Larrosa apresenta uma distinção quanto à noção de formação, segundo a qual, a experiência ocorre ao se padecer de algum estímulo externo que, ao nos passar, nos modifica, mas não necessariamente com o intuito da formação. 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 sem o aspecto teleológico ou iluminista da formação. Dito de outra forma, a experiência modifica o sujeito e, nessa perspectiva, o autor enfatiza a importância da escola como espaço e tempo do estímulo e da ocorrência de eventos modificadores, visto que não são todos os estímulos que podem ser capazes de gerar mudança, significado, ou seja, experiência. Assim, Larrosa afirma:

[...] 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).

Não à toa, é o próprio ritmo da vida que levamos que precisa ser freado ou repensado para que seja possível 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.

No ensaio *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Jorge Larrosa faz

um convite para pensar 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. Ele argumenta que o mundo atual está completamente preenchido com informações, opiniões e trabalhos, porém não há espaço e tempo para experiências e, por isso, o vazio de experiências. Nesse contexto, faz referência à contraposição entre vivência e experiência e aos argumentos de Walter Benjamin, que fornece o precioso diagnóstico de que “[...] as ações de experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Se a vivência é pontual e efêmera, a experiência, pelo contrário, é aquilo que nos mobiliza, que nos toca e, desse modo, possui um potencial transformador, estimula a noção da alteridade e da diferença.

No texto *O Narrador*, Walter Benjamin aponta que a queda da experiência refere-se à escassez das narrativas e aos impactos dos modos de produção da nova sociedade industrial, além da mudança estrutural da sociedade. Em suma, traduz-se na perda dos elos com a tradição, cuja expressão maior foi a perda da narrativa épica. Nesse texto, Benjamin nos apresenta algumas considerações sobre a obra de Nikolai Leskov e faz uma abordagem a respeito de um tempo em que a experiência tem um sentido exemplificado na figura do narrador. O que deve ficar claro, porém, 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 haveria um sentido coletivo de experiência. Desse modo, Benjamin expõe 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” (BENJAMIN, 1987, p. 199). Na base desta transformação, a passagem da sociedade artesanal para a sociedade industrial, o crescimento 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, entre outros fenômenos sociais, a imagem do narrador manteve uma unidade no pensamento social a partir das histórias construídas por meio de experiências individuais e coletivas, que foram transmitidas de geração em geração, que preservavam o passado e agregavam forças ao legado dos antepassados. Dessa forma, Benjamin, nos mostra a figura do narrador de duas maneiras:

“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, a estrutura narrativa seria possível a partir da interpretação dessas figuras. Benjamin compreende “que foram os artífices os responsáveis por aperfeiçoar a arte de narrar” (BENJAMIN, 1987, p. 199). 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. Nesse sentido, o narrador é tido como aquele que sabe dar conselhos e que, para transmiti-los, faz-se necessário verbalizar sua história, sua situação e, por conseguinte, para dar conselhos é necessário, primeiramente, saber contar histórias. Ora, isto está intimamente relacionado à sabedoria:

[...] 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. Nessa perspectiva, com a perda da narrativa, houve simultaneamente, a perda da experiência e, por conseguinte, a prática de sedimentar e transmitir experiências, isto é, a tradição também se perde. Com o enfraquecimento dessa técnica, no sentido amplo de saber fazer, ocorre 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.

No entanto, 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. Em sua peculiar leitura materialista-dialética, 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 osurgimento 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 épicassegundo 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. Desse modo, 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 a qual Benjamin se refere é real, concreta, aquela repassada de uma pessoa a outra cotidianamente, através da narração. A ausência do narrador é o reflexo da pobreza de experiência. De fato, a experiência e a narrativa estão ligadas: se uma está desmoronando, a outra também estará. Assim,

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, 1987, p. 115).

Na guerra lembrada por Benjamin, 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*. 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 entanto, não é necessária uma catástrofe para que haja a destruição da experiência, já que a pretensamente pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é mais que suficiente para esse fim da experiência (AGAMBEN, 2014, p. 22). 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, pois a natureza da narrativa é transmitir ensinamentos.

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). 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). Larrosa expõe de modo sistemático os princípios da experiência no texto “Experiência e alteridade em educação”, explorando o sentido do “isso que me passa” e a ressalva de que, antes, é preciso fazê-lo a partir da experiência, ou seja, não escrever *sobre*, mas de escrever *na* experiência como prática e vivência. A partir dos princípios da experiência propostos por Larrosa, torna-se possível “um pensamento da educação a partir da experiência” (LARROSA, 2011, p. 4), o qual pretendemos apresentar:

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).

De modo geral, podemos afirmar que o primeiro princípio da experiência é o da exterioridade, da alteridade ou 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, que surge como uma interrupção. Segundo Larrosa,

[...] 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 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).

O problema é que ao se tratar da educação tudo está ordenado para que aconteça de forma idêntica ao que já foi pensado antes, planejado e executado segundo diretrizes pré-estabelecidas. O problema do “isso” é o que está em jogo para Larrosa, a saber, o “isso” da experiência é outro, é o que “me” passa como algo que acontece, pois o princípio da alteridade é “isso que me passa [que] tem que ser outra coisa que eu [...] quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro” (LARROSA, 2011, p. 6). Todavia, revela-se como princípio de alienação porque “isso que me passa tem que ser alheio a mim” (LARROSA, 2011, p. 6), não pode ser eu mesmo, visto que se a experiência é algo que me passa, o sujeito da experiência não pode se confundir com a própria 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 irreduzível. 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).

O segundo princípio que Larrosa apresenta é o da reflexividade. A partir dele, o autor espanhol sugere que a “experiência é um movimento de ida e volta” (LARROSA, 2011, p. 6), pois a experiência supõe primeiro um movimento de

exteriorização-alteridade-alienação, de encontro com o não-eu, e é também um movimento de volta, visto que a experiência supõe que o acontecimento afete o sujeito, do contrário não há experiência. Assim, é o princípio da subjetividade porque o lugar da experiência é o sujeito, não há espaço para a experiência fora do universo do sujeito, da subjetividade. Evidentemente, não se trata, para Larrosa, de um sujeito da ordem do *cogito*, solipsista, mas, pelo contrário, tem-se em vista um “sujeito aberto, sensível, vulnerável, ex/posto” (LARROSA, 2011, p. 7), essa abertura, sensibilidade, vulnerabilidade e exposição possibilitam ao sujeito se submeter à experiência, tal como uma paixão afeta um corpo. A pergunta pelo “me” que se encontra diante da irrupção do estranho e exterior revela a resposta à pergunta sobre o lugar da experiência. Nesse sentido, “o lugar da experiência sou eu [...] é em mim onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar” (LARROSA, 2011, p. 6), este seria, categoricamente, o “‘princípio de subjetividade’, o ‘princípio de reflexividade’ ou o ‘princípio de transformação’” (LARROSA, 2011, p. 6).

O terceiro princípio é o da passagem e da paixão, no qual a questão é o “passa” da expressão “isso que me passa”, “fazer significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. (LARROSA, 2002, p. 25). Entre a exterioridade-alteridade-alienação e a reflexividade-subjetividade-transformação, ou seja, entre o “isso” e o “me” algo passa e deixa marcas. Ora, a experiência como passagem ou paixão supõe algo que passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém de fora, uma relação que estabelece o sentido:

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).

Ao sustentar que a experiência é cada vez mais rara, Larrosa ressalta a pobreza da experiência e elenca uma série de fatores que contribuem para isso. Em primeiro lugar, ele destaca o “excesso de informação”:

a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. 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 nada lheaconteça. (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 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”:

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. No entanto, o periodismo não é outra coisa senão a aliança entre informação e opinião, a rigor, a fabricação da opinião e a fabricação da informação. Quando ambas se sacralizam, o sujeito individual se torna o suporte informado da opinião individual, enquanto o sujeito coletivo, o suporte informado da opinião pública. Assim, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos de informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência.

O terceiro fator que colabora para a pobreza da experiência, sua raridade, é o fato de que há, cada vez mais, “falta de tempo”, 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. Quer estar 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 ochoca, 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).

Na lógica da perversa destruição generalizada da experiência, 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 do tempo que este sujeito já não tem tempo: ele nos engole tal como *khrónos* a seus filhos. O tempo cronológico em educação, mais especificamente, na escola, não é o tempo da experiência. No entanto, estamos cada vez mais acelerados e nada nos acontece, ou melhor, a experiência não nos acontece porque não temos mais tempo, planeja-se e organiza-se numa linearidade que impede a interrupção e a quebra do fora, a exposição.

Segundo Larrosa, o quarto fator que colabora para a pobreza da experiência, talvez o elemento mais decisivo, é a constatação de que a experiência é cada vez mais rara por “excesso de trabalho”, tal como ele descreve:

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 com o 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).

Na obra *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*, Agamben 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. Para o autor italiano, a vida do homem moderno é repleta de eventos “divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes” (AGAMBEN, 2014, p. 22), mas nenhum deles se torna experiência. Este fenômeno da “expropriação da experiência estava implícito no projeto fundamental da ciência moderna” (AGAMBEN, 2014, p. 25) e conduz à incapacidade de traduzir-se em experiência, tornando insuportável a existência cotidiana. A experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na palavra, embora precisamente elas foram esvaziadas e não nos passam mais. No diagnóstico de Agamben:

A transformação do seu sujeito não deixa imutável a experiência tradicional. Enquanto o seu fim era o de conduzir o homem à maturidade, ou seja, a uma antecipação da morte como ideia de uma totalidade consumada da experiência, ela era de fato algo de essencialmente finito,

e logo, era algo que se podia *ter* e não somente *fazer*. Mas, uma vez referida ao sujeito da ciência, que não pode atingir a maturidade, mas apenas crescer os próprios conhecimentos, a experiência tornar-se-á, ao contrário, algo de essencialmente infinito, um conceito ‘assintótico’, como dirá Kant, ou seja, algo que se pode somente *fazer* e jamais *ter*: nada mais, precisamente, do que o processo infinito do conhecimento [...] o velho sujeito da experiência, na verdade, não existe mais” (AGAMBEN, 2014, p. 32-33).

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 por meio da ciência moderna ou por meio da mera experiência de aprendizagem de conceitos e conteúdos elaborados por órgãos estatais. Para Larrosa, seguindo a leitura de Agamben, é a linguagem que nos permite que criemos formas culturais, novas formas de apresentar algo, o nosso mundo, afinal, 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).

Para Larrosa, porém, há uma aposta a ser feita, a saber, pensar escola fora do contexto da sua função normalizadora. 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, seria preciso elaborar um elogio da escola e deixar de compreendê-la como um lugar definido por uma finalidade social externa. Apesar da concepção tradicional de pensar a escola por sua função social, sua função reside, para Larrosa, precisamente na maneira como se separa de qualquer finalidade externa. A finalidade da escola é a própria escola, ou melhor:

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). (LARROSA, 2018b, p. 232-233).

De modo geral, discute-se a escola como instituição moderna, mas Larrosa resgata sua prática originária, como uma invenção grega que, inclusive, ainda chamamos pelo mesmo nome, qual seja, “escola” (*scholé*): uma instituição milenar, instituidora da igualdade e do tempo livre. O significado da palavra “escola”, de sua origem etimológica no grego antigo, *scholé* – que se traduz para o latim como *otium*,

ócio ou, na versão de Larrosa, como “tempo livre” – mostra como o tempo para fazer outra coisa, diferente do trabalho, que historicamente tem um sentido negativo, ou seja, o tempo para aprender, apenas pelo simples aprender. Um dos grandes feitos da escola pública moderna é a tentativa precária e inacabada de democratização do tempo livre, excluindo as crianças das exigências do trabalho, com o intuito de dar-lhes tempo para aprender. Nesse sentido, 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, 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, 2018b, p. 234-235).

A escola não iguala por seu conteúdo, mas por sua forma. Os conteúdos da escola mudaram, suas funções sociais também, até mesmo pode-se afirmar que há formas escolares privilegiadas, atravessadas por questões de classe, raça e gênero. Certamente, Larrosa não é alheio às questões desse tipo. Mesmo assim, insiste que a forma ainda se mantém como característica da *scholé* e tem a ver com a separação do trabalho, com a aprendizagem e com igualdade. A escola pode ser compreendida como a doação às crianças e aos jovens de quatro coisas (LARROSA, 2018b, p. 235), originalmente.

Primeiro, a escola institui o “tempo livre”. Numa sociedade, porém, que prioriza o trabalho e considera o ócio um tempo para a diversão e o consumo, não há que se falar propriamente em *scholé* ou experiência. Nesta configuração, ocorre uma disponibilização infinita do tempo para a produção. Por isso, a tarefa da escola hoje em dia, se desejamos ligá-la ao modo da *scholé*, seria precisamente liberar crianças e jovens não apenas do trabalho, mas também 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, do shopping ou da gamificação (*Gamification*) do aprendizado. Em vez de se converter em uma fábrica ou um shopping, a escola permite às crianças e jovens não serem produtores ou consumidores, trabalhadores ou clientes, mas assumirem uma condição radical de 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. Este parece ser o pressuposto radical esquecido pela sociedade pedagogizada.

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, 2018b, p. 237).

Larrosa concebe a escola como “um espaço separado que 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” (LARROSA, 2018b, p. 237). Assim como a escola não é uma preparação para o trabalho, não é também uma continuação da família ou da religião. Evidentemente, mais uma vez, não está em jogo afirmar que haveria algum tipo de apagamento dos elementos de classe, de raça e de gênero que os corpos escolares trazem consigo. Não se trata disso, para Larrosa, mas sim da possibilidade da ruptura com o espaço exterior, uma possibilidade de outro espaço a partir do qual a experiência da diferença ou a alteridade ocorra. Tal como Deleuze sustenta, em sintonia com o que expomos acima: “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar [...] Não há método para encontrar tesouros nem para aprender” (DELEUZE, 2018, p. 222).

Terceiro, a escola “dá às crianças e jovens coisas para estudar, matérias de estudo. Coisas que valem a pena por si mesmas” (LARROSA, 2018b, p. 238), independentemente de sua utilidade, sem a instrumentalização ou precificação. Eis um dos possíveis significados do estudo, explicitamente esquecido nos currículos e práticas docentes:

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, 2018b, p. 238).

Por fim, o que a escola dá às crianças e jovens são as atividades, procedimentos, 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 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, 2018b, p. 238-239).

Paradoxalmente, a escola enquanto instituição normalizadora conserva essa ideia de tempo, do *khronos*, naquilo que seria o espaço inicialmente pensado como espaço de tempo livre, do tempo ocioso, *skholé*, literalmente, tempo livre. Todavia,

como instituição moderna em seu modo normalizador, uma das funções da escola é exatamente evitar o tempo livre, o tempo ocioso. Neste momento, Larrosa lança a necessidade da profanação, visto que seria a única maneira de fazer jus ao que há de escolar na escola. Como a escola em sua função meramente normalizadora que se torna a regra, enquanto instituição do Estado, aparenta-se disfuncional, ou melhor, a escola não é escolar. Por isso, para Larrosa, não podemos pensar a escola apenas como instituição normalizadora, mas 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, considerando especialmente a escola o lugar dessa mudança.

Se, para Larrosa, a escola não é uma instituição normalizadora, o que ela é então? Ora, a escola consiste na oferta 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 tolice afirmar 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; antes, com a educação escolar, uma sociedade se torna de um modo peculiar consciente de si. A escola se opõe a toda reivindicação de naturalização, metodologização, espontaneísmo ou sacralização e a todos os movimentos de conservadorismo e restauração associados. Nesse sentido, a escola afeta a sociedade e é sempre intrinsecamente “política”: a forma escolar, com suas pressuposições utópicas, antinaturais e antinormalizadoras é uma intervenção crítica.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burico. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 3ª ed. 1987.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 1ª. ed. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE, G; GUATARRI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr., Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.
- LARROSA, J. **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.
- LARROSA, J. **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. 287-298, jan./abril 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view24265>>. Acesso em: 25 fev.

2021.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez, p. 4-27, 2011.

LARROSA, J. **Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo, Editora da Unesp, 2004.

LARROSA, J. **Estudar.** Belo Horizonte: Autêntica 2003.

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

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução Lílian do Valle. 3ª ed, 7 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

---

<sup>1</sup> UFPI, Email: [donlima86@ufpi.edu.br](mailto:donlima86@ufpi.edu.br)

<sup>2</sup> Email: [cristianaapolo@gmail.com](mailto:cristianaapolo@gmail.com)

Recebido em: 06/2021  
Aprovado em: 12/2021