

# Experiência Formativa, Educação e os Desafios para a Construção de um Novo *Ethos*



Divino José da Silva

**RESUMO - Experiência Formativa, Educação e os Desafios Para a Construção de um Novo *Ethos*.** Nosso objetivo neste artigo é pensar a relação entre a noção de experiência como acontecimento e seus vínculos com a educação enquanto lugar para a construção de um novo *ethos*. Para que a compreensão dos vínculos íntimos entre experiência e educação se expresse, reivindica-se nessa relação uma nova maneira de narrar, portanto, uma nova linguagem, na qual é restituído o valor da palavra como lugar da experiência humana. Por essa razão, privilegiam-se nesse jogo a conversação, o diálogo, o tato pedagógico e a capacidade de julgar e interpretar como aspectos importantes para uma prática pedagógica identificada com a imaginação poética e com o sentido de um *saber-expressar*, mais do que com o sentido de um *saber-fazer* científico, ainda que esses saberes não sejam considerados excludentes.

Palavras-chave: **Educação. Ética. Experiência Formativa. Tato Pedagógico.**

**ABSTRACT - Formative Experience, Education and the Challenges for the Construction of a New *Ethos*.** Our objective in this paper is to think about the relationship between the notion of experience as a happening and its links with education as a place for the construction of a new *ethos*. In order to get the comprehension of the intimate links between experience and education and to express it, we ask for a new “way of telling” in this relationship, therefore, a new language, in which the value of the word as a place of human experience is resumed. By this reason, we privilege in this game the conversation, the dialogue, the pedagogical “feeling” and the capacity of judging and interpreting, as important aspects for a pedagogical practice identified with poetic imagination and with the meaning of a know-express more than with the meaning of a scientific Know-how, although those knowledges are not considered excludent.

Keywords: **Education. Ethics. Formative experience. Pedagogical ‘feeling’.**

## Introdução

Temos como objetivo neste artigo estabelecer a relação entre ética e educação mediada pela noção de experiência formativa como elemento importante na construção de um novo *ethos*, no contexto das práticas educativas. O tema deste artigo é um dos mais recorrentes no debate educacional brasileiro contemporâneo. Acreditamos não ser exagero reconhecer que essa discussão está inflacionada e tem tido presença garantida na pauta dos meios de comunicação, no espaço acadêmico e em nossas conversas cotidianas, de tal maneira que a ética e a educação se transformaram numa espécie de matéria de cunho opinativo<sup>1</sup>. Embora esse debate tenha se tornado freqüente, concordamos com Goergen (2001) de que essa atenção dispensada à ética e seus vínculos com a educação emerge dos problemas sociais, ecológicos e comportamentais decorrentes de intervenções científico-tecnológicas e do enfraquecimento dos valores tradicionais que orientavam o agir humano. Portanto, não se trata de um tema da moda, mas da emergência de novos desafios que são postos a nós, professores e educadores que lidamos com a formação dos mais jovens.

Pretendemos pensar a relação entre *ética, educação e experiência formativa* a partir do que Bárcena (2005) denomina de *experiência reflexiva e de sentido*<sup>2</sup>, em um tempo em que parece limitada e empobrecida nossa experiência no presente. Trata-se, pois, de pensarmos a educação distanciando-nos de conceitos, regras e leis universais, e buscando encontrar nela o que é da ordem do *acontecimento* e que escapa ao previamente dado. Nesse sentido, a incerteza, a ambivalência e o imprevisto deixam de ser ameaçadores e passam a figurar como desafios próprios do contexto pedagógico, que exige (re)significação para a inauguração de um novo começo.

Bárcena e Vilela (2007), ao tratarem da noção de *acontecimento*, nos chamam a atenção para o uso que dela tem sido feito e para o risco de transformá-la numa espécie de “significante despótico”, que pode ser aplicado, indistintamente, a todos os acontecimentos. Ao se reportarem aos filósofos franceses Deleuze, Derrida e, especialmente, a Foucault, Bárcena e Vilela ressaltam a necessidade de se analisar a noção de acontecimento em diferentes perspectivas, visto que os acontecimentos não possuem a mesma importância, nem produzem efeitos de mesma intensidade. Ao precisarem a noção de acontecimento, Bárcena e Vilela (2007) atribuem a ele dois significados. O primeiro refere-se a algo que já aconteceu, mas que, ainda, exerce suas coordenadas sobre o presente e funciona como provocação ao pensamento, fazendo-nos manter com o passado o *pathos* do estranhamento e do assombro perante o acontecido. Do acontecimento pensado nesses termos irrompem a novidade e a trama de um novo começo, em que somos arremessados à esfera do humano. É dessa maneira que à filosofia é posto o desafio de pensar objetos que tradicionalmente estiveram fora dela. A esse respeito, afirmam Bárcena e Vilela (2007, p. 15):

A filosofia surge, então, como um movimento de pensamento desde onde irrompe uma força que não se reduz ao puro conceito. Através dessa força, o pensar filosófico abre-se aos acontecimentos que rompem as fronteiras reconhecidas da ordem discursiva. E isto é importante para um filosofar que pretenda ser mais do que um exercício de pensamento que remete circularmente para a coerência interna das suas próprias categorias.

O segundo significado que Bárcena e Vilela (2007) atribuem ao termo *acontecimento* o caracteriza como aquilo que irrompe *aqui e agora*, de maneira imprevista, produzindo uma descontinuidade entre passado e presente. Para matizarem o sentido do acontecimento, os autores o diferenciam de um fato. Se um fato pode ser explicado, conhecido, arquivado e dito, o acontecimento é da ordem do indizível, do inimaginável e do inenarrável. Além disso, escapa a qualquer previsibilidade, de sorte que força o pensamento a pensar. O acontecimento, nesse caso, conforme destacam Bárcena e Vilela (2007, p. 17), só pode ser “[...] objeto de narração, mas não de explicação. Poder-se-á mostrar, mas não dizer ou explicar”.

A noção de acontecimento, posta pelos autores, no âmbito da discussão em filosofia da educação estabelece uma íntima relação entre experiência e educação, com a qual nos ocupamos a seguir. O desafio, portanto, será pensar a experiência em educação, na atualidade, para além dos registros que o conceito de experiência assumiu na modernidade. O sentido da experiência na modernidade sustenta-se em leis regulares, por meio das quais podemos anteciper e prever os efeitos de um fenômeno. A experiência que reivindicamos aqui foge à ordem do previsível e do previamente dado, pois ela é acontecimento, portanto, ruptura e novidade.

## **A Impossibilidade da Experiência no Presente**

Ao tratar da experiência e seus vínculos com a educação, Larrosa (2004) defende a necessidade de se dar a ela uma dignidade e fazê-la soar de outro modo. A experiência – evidencia o autor – foi menosprezada tanto na racionalidade clássica quanto na moderna. Na filosofia clássica, ela foi vista como uma forma inferior de conhecimento, considerada no máximo como ponto de partida para o conhecimento verdadeiro. Para Platão, por exemplo, a experiência está situada no mundo das aparências, do mutável, do sensível, por consequência, próxima da opinião e distante do mundo inteligível, do mundo verdadeiro. Vejamos o que afirma Larrosa (2004, p. 22):

[...] a filosofia clássica, como ontologia, como dialética, como saber baseado em princípios, busca verdades que sejam independentes da experiência [...] A razão tem que ser pura, tem que produzir idéias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, a fugacidade e a mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado ligada ao nosso corpo, nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios.

Na modernidade, segundo Agamben (2005, p. 26), a experiência torna-se experimento regulado e submetido ao cálculo e a leis que se pretendem universais e as quais necessitam, para ter validade, ser comprovadas cientificamente, transferindo-se para fora do homem e sendo garantida por meio de instrumentos e cálculos numéricos. A experiência, antes, incompatível com a certeza, perde sua autoridade e elimina o que ela tem de experiência. Pensada em contraposição à ciência na modernidade, a experiência é da ordem do contingente, do informe e do provisório. Sobre essa natureza da experiência, salienta igualmente Larrosa (2004, p. 22):

A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre aqui e 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.

No entender de Larrosa (2004), com o predomínio dessa racionalidade científica que igualou a experiência ao experimento, a linguagem da experiência foi eliminada ou, quando existe, é tratada como uma linguagem de segunda classe, como algo de pouco valor, por ser da ordem do inexato e da opacidade inerente à vida que escapa ao cálculo e à quantificação. Essa constatação feita por Larrosa baseia-se no diagnóstico de Giorgio Agamben (2005) acerca da expropriação da experiência na contemporaneidade. Na esteira de Walter Benjamin, reconhece Agamben que, para a destruição da experiência, hoje, não precisaríamos de uma catástrofe, mas bastaria que prestássemos atenção ao cotidiano das pessoas, numa grande cidade, que seria o suficiente para identificarmos que quase nada na vida do homem contemporâneo pode ser traduzível em experiência: a leitura do jornal, os minutos presos no trânsito, as manifestações na rua, a visita ao supermercado, enfim, nada disso se traduz em experiência. Conclui, assim, Agamben (2005, p. 22): “[...] o homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se tornou experiência.” Segundo Agamben, essa nossa incapacidade de traduzir em experiência o nosso cotidiano é o que o torna insuportável.

Somam-se a esse diagnóstico de Agamben as críticas que a pós-modernidade tem posto ao projeto da modernidade, sobretudo ao conceito absoluto de razão. Nicholas Burbules (2000), no artigo intitulado “As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação”, ao tratar do pensamento pós-moderno, não o toma como negação do moderno, do modo como comumente se tem feito, mas o faz a partir da ênfase no termo *incredulidade*, conforme ele aparece na definição que Lyotard nos deu do pós-moderno. Lyotard (apud Burbules, 2000, p. 123) define o pós-moderno como “incredulidade diante de metanarrativas”. Incredulidade, nesse caso, explica Burbules (2000), não significa rejeição, refutação ou negação, mas uma incapacidade de acreditar. A incredulidade respalda-se na desconfiança e na suspeita com relação à crença no progresso

das ciências e da razão enquanto força emancipatória. Portanto, a incredulidade surge aqui como uma posição filosófica frente ao moderno. Nesse caso, o pós-moderno é pensado como manifestação do moderno, ao mesmo tempo em que se mantém a ambivalência entre esses modos de pensar. Para Burbules, por conseguinte, uma maneira proveitosa de se pensar essa relação entre moderno e pós-moderno é mantendo a tensão, a suspeita e a dúvida sobre as metanarrativas.

A dúvida e a suspeita, na leitura de Burbules (2000), vêm de três circunstâncias sociais. A primeira faz referência à crescente consciência da diversidade cultural e das diferentes formas de vida que dão sustentação para grupos e indivíduos. As diferenças decorrentes dessa diversidade não podem ser superadas pela conversação. Adotar a postura de que, por meio da conversação, podemos unificar perspectivas diferentes e reconciliá-las, e que, ao proceder assim, não estamos desconsiderando as crenças adotadas por outros, é uma prática arrogante e perigosa.

A segunda circunstância que produz a dúvida e a incredulidade pós-moderna, segundo Burbules (2000, p. 126), nasce da percepção “de que certas dinâmicas de poder são assimétricas”, pondo em xeque as boas intenções humanas. Além disso, vivemos numa época em que os sistemas de controle e vigilância se aprimoraram e fazem parte de nossas vidas. Não se trata, lembra o autor, de concluir que “tudo é poder”, mas de levantar a dúvida quanto à possibilidade de se construir uma utopia de uma vida melhor para todos.

A terceira circunstância descrita por Burbules trata do modo como o discurso, o uso da linguagem, molda nossas maneiras de ser e viver no mundo. Porém, esses discursos são sempre expressões de linguagens particulares e diversas, que estão ao nosso alcance manejar. Por serem diversas, ressalta Burbules (2000), estão marcadas pela incongruência que impõe limites a qualquer sistema de discurso que queira se colocar como a verdade. Os discursos são expressões dessas linguagens que estão circunscritas a um tempo e lugar. Mesmo que seja possível a comunicação entre diferentes discursos, permanecem os vazios e as descontinuidades, para os quais as teorias da objetividade deveriam dar atenção.

Esses dois diagnósticos, o de Agamben sobre a impossibilidade de nossa experiência no presente, e os comentários de Burbules a respeito dos questionamentos que a pós-modernidade faz à modernidade, apontam-nos para as incertezas que marcam o nosso presente, as quais não escapam, ou pelo menos não deveriam escapar, ao se pensar sobre a educação. As incertezas e o sentimento de crise de identidade que experimentam aqueles que lidam e refletem sobre os processos educativos e de formação se devem, afirma Bárcena (2005, p. 36),

[...] menos às falhas ou negligências dos pedagogos profissionais, ou aos defeitos da teoria educativa, que à desregulamentação e privatização dos processos de formação do homem, à dispersão das autoridades, à polifonia das mensagens de valor e ao caráter fragmentário que caracteriza o mundo em que vivemos.

Enfim, parece que estamos presenciando um distanciamento entre as teorias nas quais fomos educados e a realidade a qual temos que enfrentar. Somos, a todo o momento, postos em uma encruzilhada: seguir o mercado, a empresa, ou nos refugiarmos em uma linguagem esotérica, hermética e impermeável à crise e à dúvida.

## **A Experiência como Possibilidade de Construção de um Novo *Ethos***

O diagnóstico que esses autores realizam do nosso presente coloca desafios para o campo educacional; o mais imediato talvez seja o de pensarmos de maneira crítica a forma como o ensino e as nossas práticas pedagógicas se transformaram em um lugar de aplicação de saberes científicos, a qual visa a eliminar as incertezas próprias à prática educativa. A experiência enquanto campo do indeterminado, do provisório, do subjetivo foi expulsa da relação pedagógica, pois não há uma linguagem capaz de identificá-la, narrá-la, portanto, comunicá-la. A experiência que é constitutiva do pensamento reflexivo foi expurgada da prática educativa, em nome da eficiência, da objetividade e do domínio de técnicas de ensino. A experiência, nesse caso – é importante ressaltar –, é entendida nos termos anteriormente definidos por Larrosa, como opacidade, indecisão e obscuridade inerentes à própria vida.

A incerteza nos deixa irritados, porque temos que ler as situações, interpretando-as hermeneuticamente, ao mesmo tempo em que temos que fazer escolhas e tomar decisões. Num espaço ou mundo em que não há possibilidade de escolha, tudo se torna possível e, se tudo pode acontecer, temos lançadas as bases para as práticas autoritárias. Vivemos hoje um problema que é próprio do nosso tempo, que é o desejo de tudo classificar e submeter à regra, à ordem e à hierarquia, a partir do que os saberes estabelecidos determinam. Nada pode escapar a esses saberes. Vivemos, no presente, uma espécie de angústia mítica radicalizada, como afirmaram Adorno e Horkheimer (1985), em que nada pode fugir do cálculo e do previamente estruturado, no campo conceitual.

No âmbito das nossas práticas educativas, segundo Bárcena (2005), não é difícil identificar que temos dado particular ênfase ao *saber-fazer* e pouca atenção à experiência do *saber-expressar*, enquanto uma maneira de nomear o que se faz e de recriá-lo. O *saber-fazer* tem assumido o protagonismo em nossas instituições de ensino, concebido exclusivamente como processo de escolarização e instrumentalização para as demandas do mercado. As atividades passam a ser desempenhadas ou, no limite, pensadas segundo critérios da eficiência tecnológica. Nesse contexto, as atividades práticas da educação têm sido pensadas, cada vez mais, como prática profissional, que requerem o *saber-fazer*, o *como-fazer*, em que o pensamento e o sentido do que fazemos estão separados. Ressalta Bárcena (2005, p. 19): “Dispomos de informações e

habilidades, mas com frequência ignoramos o sentido do que fazemos, porque não pensamos o que fazemos”.

Essa afirmação de Bárcena nos coloca diante de uma pergunta óbvia: por que, freqüentemente, não pensamos sobre o que fazemos? A resposta à pergunta nos parece, também, bastante surrada, mas não custa aqui lembrá-la. A prática educativa quase sempre exige ou acontece a partir de modelos previamente configurados, a partir dos quais se constrói e se pensa o objeto. Há uma separação entre o modelo que norteia a ação e o próprio processo de trabalho, no âmbito escolar. Quando isso acontece, perde-se de vista, segundo Bárcena (2005), a experiência da práxis educativa, visto que nos submetemos à racionalidade que adequa meios a fins, que anula a singularidade dos acontecimentos freqüentes no cenário da educação. O problema não está tanto em seguir um modelo ou esquema, às vezes útil no enfrentamento dos problemas práticos, porém se deve atentar para o risco de esses modelos se identificarem com um tipo de racionalidade instrumental, a qual, em nome da eficiência, da pressa, da falta de tempo e da necessidade de respostas imediatas, lança fora a possibilidade do estranhamento, do desconforto e da incerteza. Declara Bárcena (2005, p. 21): “Como experiência humana existencial, a educação é uma confrontação com o estranho, com o alheio a nós mesmos, um desafio que impede qualquer determinação prévia desse acontecimento. Nenhum saber prévio, nenhum modelo ou esquema nos impede de fazer experiência com o novo que nos chega na experiência.”

Assumimos acima, com Agamben (2005) e Larrosa (2004), que vivemos em um tempo em que não podemos ter experiências, porém estamos reivindicando, a partir de Bárcena (2004) e do próprio Larrosa (2004), a experiência em nossas práticas educativas. A partir de agora, temos que enfrentar algumas perguntas: como pensar a experiência, no âmbito da educação e da formação? Como pensar a experiência, no âmbito da prática do educar-se e formar-se? Como pensar a experiência enquanto construtora de um novo *ethos*, de uma nova morada, em uma época em que estamos impossibilitados de realizá-la? Parece, então, que estamos enredados em um paradoxo. Portanto, se quisermos continuar esta exposição mantendo alguma coerência, temos que situar mais claramente o que esse paradoxo representa; se ele inviabiliza ou não a continuidade da exposição, mantendo o nosso objetivo inicial, que é o de pensar a prática educativa como *uma experiência reflexiva e de sentido* e os aspectos com base nos quais ela se vincularia ao tema deste artigo: ética, educação e experiência formativa.

Embora Agamben (2005) argumente sobre a impossibilidade da experiência, essa tese soa-nos de maneira provocativa. O alerta dado pelo autor, no primeiro parágrafo do ensaio *Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência*, traz tanto a contundência da impossibilidade da experiência, quanto o desafio de pensá-la de outro modo. Vejamos o que diz Agamben (2005, p. 21): “Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é algo que ainda nos seja dado fazer.” No decorrer do ensaio, contrapondo-se aos limites da possibilidade da experiência no presente, o autor

instiga-nos a pensá-la enquanto aquilo que, no homem, está situado “antes do sujeito, vale dizer, antes da linguagem: uma experiência ‘muda’ no sentido literal do termo, uma *in-fância* do homem, da qual a linguagem deveria, precisamente, assinalar o limite” (Agamben, 2005, p. 58). Existe uma infância do homem e se sim, qual o seu lugar, interroga o autor. A infância não pode ser buscada independentemente da linguagem, porque ela está situada entre língua e fala, entre a *phoné* e o *logos*, e é nesse lugar que devemos procurar a experiência enquanto *in-fância* do homem. Experiência e infância, pensadas nesses termos, são coisas que não abandonaríamos, pois não precedem a linguagem, mas são a ela coexistentes. A infância constitui essa permanente gagueira que há em nós, esse constante balbuciar sobre o mundo, esse intervalo entre língua e fala, entre o semiótico e o semântico, que nos coloca diante da impossibilidade de nomear a verdade do mundo, ou de apreendê-la, visto que não podemos saltar fora da linguagem e de seus próprios limites.

Nessa experiência da linguagem, nessa *in-fância* do homem, segundo Agamben (2005, p. 12), “os limites da linguagem são não buscados fora da linguagem, na direção de sua referência, mas em uma experiência da linguagem como tal, na sua pura auto-referencialidade”. Nesse *experimentum linguae*, acrescenta Agamben (2005, p. 14), estamos situados na experiência da impossibilidade de dizer, de falar “a partir de uma língua, isto é, de uma experiência [...] da própria faculdade ou potência de falar.” Porém, é nesse limite que o autor situa o lugar do que ele denomina experiência transcendental, já que é nessa diferença entre *phoné* e *logos* que ele situa o espaço da própria ética. Nesse ponto, Agamben retoma Aristóteles, em um trecho da *Política*:

Somente o homem entre os viventes possui a linguagem. A voz, realmente, é índice da dor e do prazer e, por isto, pertence também aos outros viventes (de fato, a sua natureza chegou a ter a sensação da dor e do prazer, e a significá-los reciprocamente); a linguagem, por sua vez, serve para manifestar o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto; isto é próprio e exclusivo dos homens perante os outros viventes, o ter sensação do bem e do mal, do justo e do injusto, e de outras coisas do mesmo gênero, e a comunidade (*koinonía*) destas coisas produz a habitação (*oikía*) e a cidade (*pólis*) (Aristóteles, apud Agamben, 2005, p. 15).

A experiência da linguagem é o espaço em que o homem se arrisca, pois não há nela uma gramática, não há o previamente dado e, nesse vazio, é possível a construção de um novo *ethos*, uma nova comunidade.

Permita-nos continuar, ainda, com Agamben, na tentativa de tornar mais clara essa relação entre linguagem e experiência e o espaço que há nela para a ética. Retomemos a pergunta que faz Agamben (2005, p. 17), com base em sua leitura de Wittgenstein: “Se a expressão mais adequada para a maravilha da existência do mundo é a existência da linguagem, qual será então a expressão justa para a existência da linguagem?” Responde: “A única resposta possível a esta pergunta é: a vida humana enquanto *ethos*, enquanto vida ética. Buscar



uma *pólis* e uma *oikía* que estejam à altura desta comunidade vazia e impresumível, esta é a tarefa infantil da humanidade que vem”.

Pensar a impossibilidade da experiência postulada por Agamben (2005) constitui condição para que reflitamos acerca da possibilidade da própria experiência no presente. Trata-se, portanto, conforme Larrosa (2004, p. 33), de pensá-la “como algo que talvez se dá agora de uma outra maneira, de uma maneira para a qual ainda não temos palavras”. De qualquer modo, esse representa um campo aberto, que nos desafia no presente: o de encontrarmos, apesar de nossa gagueira diante do mundo, maneiras de narrar o inenarrável. De construirmos um novo *ethos* que, nesse caso, não passa pelas linguagens científicas, pelos conceitos já estabelecidos, mas que requer de nós – professores – educadores, uma sensibilidade que nos coloque em sintonia com o que é da ordem do acontecimento, para o qual temos que fabricar uma nova linguagem, uma nova narrativa, se desejarmos fazer da educação um lugar, um espaço em que seja possível a experiência de construção e nascimento da comunidade.

## **Da Impossibilidade da Experiência à Reivindicação da Experiência na Atualidade**

A partir do que até o momento assinalamos, gostaríamos de pontuar, com base em Larrosa (2004), alguns aspectos que deveríamos refletir a respeito do sentido da experiência<sup>3</sup>. O primeiro se refere ao que significa pensarmos a experiência em educação depois da impossibilidade da experiência assinalada por Agamben. O que esse autor detecta sobre a vida das pessoas comuns poderia ser transposto para a nossa experiência como professor e aluno? Essa é a pergunta que Larrosa nos faz. Parece-nos razoável reconhecer, com ele, que na experiência da escola não vivemos nossa vida. O que ali vivemos nos é estranho e não nos diz nada. Afirma Larrosa (2004, p. 33): “[...] da escola, se somos professores ou alunos, voltamos exaustos e mudos, sem ter o que dizer”. Poderíamos, ainda, continua o autor, pensar a escola como um espaço no qual nos desfazemos de nossas experiências. O segundo aspecto para Larrosa (2004, p. 33) reside em “pensar se seria possível viver, honradamente, também em educação, a impossibilidade da experiência, a falta de sentido, a ausência de palavras, a consciência de que nada somos.” Acreditamos que esses dois aspectos são complementares. Vivemos tanto a pobreza de experiência na escola quanto os limites de poder narrá-la.

Fernando Bárcena (2005), ao tratar do tema experiência e educação, retoma argumentos de Agamben e Larrosa a respeito da impossibilidade da experiência hoje, ao mesmo tempo em que nos instiga a pensar a prática educativa como *uma experiência reflexiva e de sentido*, que escapa à planificação. Entende Bárcena (2005) que parte da inabilidade para a experiência se traduz na incapacidade de muitos educadores em pensar a partir da incerteza e insegurança

que emergem da prática. Se, por um lado, os educadores imaginam governar a prática a partir da racionalidade, cientificidade e segurança que, em certa medida, a teoria lhes oferece, por outro lado esses mesmos educadores estão situados no âmbito de uma atividade que é em sua singularidade contingente. Enfatiza Bárcena (2005, p. 58):

Como outros profissionais, os educadores estão enredados em conflitos de valores, metas, propósitos e interesses, e percebem, cada vez mais, que o saber especializado, adquirido em sua formação, não os ajuda a dar sentido aos processos nos quais intervêm. Ao enfrentarem situações que têm que ser lidas, decifradas e interpretadas, em suma 'significadas', não sabem experimentá-las, porque solicitam sempre o *como-fazer*, no sentido técnico-produtivo.

O que se evidencia com essa afirmação de Bárcena é o limite da própria teoria e das técnicas de que se servem os educadores no enfrentamento de sua prática cotidiana. Diante desse limite, o autor sugere que pensemos a realidade prática, da perspectiva da rememoração da educação que possibilita captar a experiência como aspecto importante do fazer educação. Essa experiência não pode ser expressa em um discurso que se pretende científico, racional. A ambigüidade e a incerteza não serão suplantadas com a compulsão à identidade, própria do sujeito cartesiano que se lança arbitrariamente sobre o objeto.

Se não é possível aproximar-se da experiência primordial pelo discurso científico, de que outro modo podemos abordá-la? Bárcena (2005) sugere-nos que a experiência pode ser tangenciada pela narrativa poética. A experiência é concebida aqui como o negativo, como um acontecimento que escapa ao estabelecido e sobre o qual não há como construir leis, pois não se repetirá. O saber da educação não pode ser registrado na lógica do saber pelo saber, mas deve ser buscado no discurso do sentido. Compreendemos a educação por meio de conceitos e de forma relacional, situados em um tempo e espaço singulares.

Bárcena (2005) reflete sobre a experiência na prática educativa como o que está situado ou que é da ordem do acontecimento, como algo que é existencialmente relevante para o sujeito da educação, porém que não pode ser compreendido por meio de vínculos lógicos. A experiência de sentido é o que introduz, para ele, a noção de acontecimento, pois deste irrompe o imprevisível, para o qual não há uma explicação lógica. O acontecimento irrompe na práxis, na atividade, e termina com ela. Não há nela uma meta ou objetivos previamente estabelecidos com os quais o acontecimento se articula, como meio para se atingir fins.

Antes de prosseguirmos na tentativa de pensar ou situar a experiência, no campo da prática educativa, ou de reivindicarmos a experiência na educação, é preciso que tomemos algumas precauções a propósito da palavra *experiência*, as quais recomenda Larrosa (2004, p. 23-26): a) separar *experiência* de *experimento*, portanto, distanciá-la do seu sentido empírico, próprio da ciências experimentais. A experiência, nesse caso, não é algo que pode ser calculado ou produzido tecnicamente; b) não dar à palavra *experiência* a conotação de dogma e pretensão à autoridade, pois experiência pensada no presente registro contrapõe-se a todo dogmatismo; c) pensar a experiência separada

da prática e com base no ponto de vista da paixão e da reflexão do sujeito sobre si mesmo, enquanto sujeito receptivo, aberto e exposto à novidade. O que se descobre, nessa experiência, são a nossa fragilidade, impotência e vulnerabilidade, que escapam ao nosso controle; d) “evitar fazer da palavra experiência um conceito”, mesmo quando somos solicitados a defini-la – “o que é exatamente a experiência?” Enfim, deve-se pensar a experiência como algo que escapa ao conceito e que é da natureza do acontecimento. É um modo de habitar o mundo no tempo e no espaço. Devemos tomar a experiência como uma palavra, visto que o conceito tem a pretensão de determinar o real, enquanto as palavras abrem o real; e) não fazer da experiência um fetiche, um imperativo. A experiência não é algo que todos têm que buscar e deter; f) fazer uso restrito da palavra *experiência*, evitando que tudo se converta em experiência, é condição para que essa palavra não seja neutralizada e desativada.

## **Tato Pedagógico, Experiência e Alteridade**

Posto isso, como explorar a experiência e seu sentido, no campo da prática educativa? Bárcena (2005) aponta duas possibilidades. A primeira seria pensar a experiência e os acontecimentos na perspectiva da relação sujeito e objeto, própria da modernidade. Nesse caso, experiência e acontecimentos, pensados nesse registro, perdem a singularidade que os define, uma vez que se anulam na racionalidade do todo. Não haveria nem mesmo experiência e acontecimento, porque estaríamos impossibilitados de percebê-los ou tangenciá-los, em decorrência dos limites inerentes à racionalidade instrumental, enquanto mediadora da nossa relação com o mundo. A segunda seria narrar os acontecimentos, tomando-os como singularidade que foge às leis regulares. Por meio da narrativa, o acontecimento se oferece como testemunho. Salienta Bárcena (2005, p. 64-65): “Se recorremos a nosso entorno perceptivo nos damos conta de que um acontecimento rompe uma ordem estabelecida que, ao tratar de narrá-lo, pode chegar a ser compreendido.” A narrativa é o que possibilita pensar o acontecimento como gerador de sentido, pois é a única que pode resgatar a sua novidade.

Bárcena identifica, na linguagem poética e na linguagem do romance, a possibilidade de encontrar a “outra cara” da verdade sobre nós mesmos e sobre o mundo. Interrogado, certa vez, sobre se escrevia com algum objetivo específico, o escritor Ivan Ângelo (1986) respondeu: “Escrevo para mexer um pouco com a cabeça das pessoas, escrevo contra o tirano e o opressor que está dentro das pessoas. Eu mostro como é horrível sermos como somos.” A linguagem da arte é a que mais nos aproxima do que há de humano e inumano no homem e nos permite pensar a vida em seus vários planos, à maneira do que nos sugere o escritor. No romance, afirma Bárcena (2005, p. 79),

podemos saber o que ainda não somos. Damo-nos conta de que estamos sendo, que a nossa identidade é um devir. O romance cria complementos verbais ao mundo, permite que nos iniciemos na aprendizagem de um novo modo de verbalizar e falar ao mundo, e por isso cria uma outra realidade que é, por certo, cruel e dolorosa, porque se apresenta desnuda disposta a receber as atribuições e valorações que possamos ou queiramos conferir-lhe.

A narrativa literária traz à tona a ambigüidade humana, ao mesmo tempo em que nos faz perceber o que é marginal, o que é a exceção, levando-nos a refletir sobre o pior e o melhor. Nas tramas da narrativa literária, ressalta Bárcena (2005), aprendemos a ver, a olhar e a sentir mais intensamente o mundo. Assim, a literatura, a poesia e a arte, em geral, nos livram da compulsão de querer explicar de maneira aligeirada o que por natureza é complexo. Por meio da narrativa, particularmente do ensaio, reconhecerá Adorno (2003, p. 36), de vez em quando, somos presenteados “com o que escapa ao pensamento oficial.” Dessa maneira, as narrativas literárias não justificam nem ocultam o sofrimento humano, contudo, pelo contrário, põem as perguntas que a racionalidade científica moderna foi incapaz de se colocar, perdendo de vista o drama e a tragédia que compõem as nossas existências.

A reivindicação da experiência em educação, da qual vimos tratando, requer pensá-la enquanto *práxis*, portanto, distinta de uma racionalidade técnica. *Práxis* entendida no sentido grego, enquanto uma prática carregada de experiência, que determina as ações concretas e em situação. Na *práxis*, a vontade do indivíduo se expressa na ação e não há um fim fora dela, senão nela mesma. Nessa prática, o agente, a ação e o resultado são inseparáveis. Diferentemente da *poiésis*, que visa à fabricação, à construção e à produção de obras, a *práxis* realiza um percurso, uma atividade cujo fim é aperfeiçoar o agente como indivíduo, tanto do ponto de vista ético como político. Na educação enquanto *práxis*, a razão educativa não funciona a partir de argumentos abstratos e leis universais, mas de narrativas, as quais têm como ponto de partida as situações particulares e locais, lidas de uma perspectiva hermenêutica.

O campo da *práxis* educativa comporta ou requer uma interpretação. Em primeiro lugar, porque se apóia na memória do já realizado, sobre o legado da tradição. Por isso mesmo, destaca Bárcena (2005), ela tem um componente narrativo, pelo qual podemos narrar, contar e refletir sobre o que fazemos, bem como decidir sobre o que fazer. Além desse elemento da memória, a educação enquanto *práxis* traz também um momento hermenêutico: o da educação como conversação, como diálogo. Uma conversação que se dá com nossos contemporâneos e através da leitura dos autores que já não estão entre nós. A conversação é, segundo Bárcena (2005), um acontecimento, visto não podermos prever o que dela decorrerá. Não há como exercer sobre ela um controle. Nessa conversação, o que mais interessa não é a empatia que estabelecemos com o outro, no diálogo, nem o acordo que eventualmente pode dela decorrer. O mais importante, na conversação, é colocar-se no assunto, no debate, mantendo distintas posições e inflexões. Na conversação, conforme Bárcena (2005, p.

114), “experimentamos a linguagem e escutamos as vozes humanas em toda a sua pluralidade de tons e registros.” Além disso, continua Bárcena (2005, p. 114), “a boa conversação deixa uma marca em nós, um sinal [...] na conversação muitas vezes encontramos no outro dimensões que antes não fomos capazes de perceber. É dessa prática de uma boa conversação que devêm experiência e acontecimento de transformação.”

Com tal caracterização da conversação como lugar para se experimentar a linguagem, não é difícil admitir que, em nossas práticas educativas, tenham prevalecido mais o debate, as discussões, mas não a prática da conversação como uma arte ou experiência dialogal. Parece que, em nome do saber científico, da vigilância e da burocracia escolar, perdemos a nossa capacidade de conversar com os alunos. Assim, fica perdida a dimensão da “troca ou acordo moral” implícita na conversação, que se dá por meio da (re)significação de acontecimentos e experiências importantes para a realização da condição humana. Na conversação, não está em jogo a idéia de modelação por meio do domínio de habilidades técnicas, todavia se busca algo distinto, que envolve modos de ver, de sentir, de escutar, de desejar e fazer escolhas. A prática da conversação tem como móvel o prazer de comunicar em que todos ensaiam falar. Há nesse jogo da conversação o predomínio da pluralidade de vozes e gestos que culmina com o pensar diverso. Para Bárcena (2005, p. 117-118),

a voz da poesia é a voz maximamente conversável, porque nela se articulam singularmente a seriedade e o jogo. [...] Mas o poeta foi expulso da cidade, da praça pública, porque em sua voz há um certo delírio e uma espécie de loucura. Em seu lugar, a voz da ciência, a voz de uma racionalidade estreita, e a voz de uma atividade prática pensada somente como fabricação do humano tomou o protagonismo na condição humana e na educação como forma de expressar essa condição.

A prática pedagógica, aqui pensada como práxis, requer uma capacidade de julgar que não deriva de uma consciência que antevê os fatos e a experiência, mas que deriva da sensibilidade do educador em distinguir um sentido, onde o entendimento não o alcança. Assim, para Bárcena (2005, p. 181), “o juízo pedagógico seria uma faculdade estética, um elemento sensível que, dentro da ação, nos ajuda a ver o que fazemos.” Nesse tipo de julgamento está implícita a atividade reflexiva enquanto capacidade de combinar o singular do acontecimento com o universal. O mesmo autor denomina essa capacidade de julgar de “tato pedagógico” como algo próprio à sensibilidade do sujeito enquanto agente e ao mesmo tempo como observador da ação. É a faculdade de julgar nos cenários educativos. Nesse caso, não trata somente da capacidade daquele que educa de julgar situações e tomar decisões, mas se trata de ensinar, de criar uma prática educativa favorável ao exercício da autonomia dos alunos e da capacidade de julgar. Essa capacidade de julgar é o que nos impede de fazer da prática educativa um lugar em que tudo é possível. Se estamos situados em uma prática onde tudo é possível, o risco do autoritarismo é muito grande.

A ausência de reflexão, como lembra Bárcena (2005), é a condição para a prática do mal. A adesão a práticas cruéis, como bem o demonstra Adorno (1995), é própria de indivíduos dotados de um caráter autoritário, cujo sintoma mais evidente se expressa na conduta e linguagem estereotipadas, bem como na incapacidade de se exercer a auto-reflexão crítica. Com isso, queremos assinalar que faculdade de julgar é atividade fundamental para distinguir o bem do mal. Escreve Bárcena (2005, p. 191), em uma clara referência à filósofa Hannah Arendt: “Eichmann demonstrou não haver pensado nunca. Só se limitou a cumprir ordens com obediência”.

O juízo ou capacidade de julgar é um elemento constitutivo da prática educativa, já que pressupõe o esforço de compreensão. Julgar sem compreender, sem pensar, nos conduz ao erro. Por essa razão, comenta Bárcena (2005), compreender é um acontecimento que nos produz surpresa, e a atividade de julgar do educador não está antecipada no universal, pois quase sempre se refere a uma situação particular, singular para a qual não há uma idéia reguladora. Daí decorre a busca de uma compreensão do sentido para o julgar. É nessa busca que o elemento poético pode ser introduzido:

Existe uma poética da compreensão educativa que influencia na forma como definimos a atividade do juízo pedagógico. Assim como a ‘compreensão’, a cujo serviço está, a atividade de julgar é um modo de fazer experiência quando uma situação irrompe abruptamente, dando-nos o *que pensar* de uma maneira que só pode esclarecer-se por uma aproximação poética a essa situação. Assim como o poeta se serve da linguagem para sua experiência poemática, o educador tem a sua disposição esse tato pedagógico [...] (Bárcena, 2005, p. 200).

O tato pedagógico caracteriza o que deve ser a faculdade reflexiva de julgar, em educação. Ele comporta, como esclarece Bárcena (2005), tanto uma percepção consciente quanto um expressão estética. Ao mesmo tempo em que aguça em nós o sentido do que fazer ou dizer, em determinadas situações, tendo em vista manter um clima que favoreça as boas relações e o respeito, evitando, portanto, agressões e ofensas. Obviamente que o tato pedagógico não pode ser compreendido como uma sensibilidade frágil e, simplesmente, conforme as situações, mas deve ser sensível e forte o suficiente para definir a natureza da relação pedagógica.

Algumas características do tato pedagógico nos ajudam a aprofundar o sentido da experiência em educação, que reivindicamos com os autores aqui trabalhados. O tato pedagógico requer, argumenta Bárcena (2005), uma pedagogia do cuidado e da solicitude, que envolve uma forma de olhar, de estar presente frente ao outro. O tato é sensível à singularidade das situações e é regulado pela sensibilidade e sentimento – e não pela teoria. O tato pedagógico é capaz de tornar uma situação pouco produtiva em um acontecimento pedagógico. Desse modo, o tato educativo é uma maneira de aproximação na relação pedagógica em que a sensibilidade é indispensável. Por fim, podemos dizer que o tato pedagógico não violenta a subjetividade do outro, pois requer o exercício da alteridade.

Tratar do tato pedagógico coloca-nos diante do desafio de recuperá-lo, na educação, enquanto um desejo de humanizar a relação pedagógica. Por esse motivo, chamamos a atenção, mesmo que isso seja evidente, para o clima de incivilidade reinante nos espaços escolares. Para isso, recorreremos ao livro de Adorno intitulado *Mínima Moralia*. Nesse livro, uma das preocupações do filósofo é nos colocar diante da frieza, da brutalidade e dureza produzidas pelos processos de reificação das consciências, na sociedade atual, em que a polidez, a delicadeza, o ser gentil podem soar ao outro como descortesia, porque denunciam o quanto vivemos num mundo desumano. Ser gentil com alguém na rua, na fila do banco ou em qualquer outro espaço desperta imediatamente a desconfiança e até mesmo a hostilidade, pois estamos cada vez mais desacostumados com o exercício de tais práticas. Numa sociedade em que a pressa, o se dar bem e o vencer na vida ditam as regras, ações dessa natureza não fazem o menor sentido. É para esse embrutecimento e frieza no trato com as pessoas, em situações as mais corriqueiras, que Adorno nos chama a atenção, uma vez que são elas o sintoma da perda da nossa sensibilidade e, ao mesmo tempo, demonstram a nossa incapacidade de estranhamento diante de situações cotidianas violentas e cruéis, aceitas como práticas rotineiras.

Reportemo-nos a um aforismo do livro de Adorno, denominado *Para uma dialética do tato*. A expressão *dialética do tato* poderia ser traduzida por *civilidade*, que significa, no contexto adorniano, respeito ao outro, reconhecimento espontâneo da dignidade humana, sem a necessidade de apelar para algum tipo de imposição ou para a lei. Dá-se, nesse exercício, o encontro entre o compromisso externo, que faz parte da convenção, e o impulso interno do indivíduo. Ou seja, quando nos levantamos no ônibus e cedemos o nosso lugar para uma senhora ou senhor mais velhos, não necessariamente o fazemos porque há, em algum lugar, uma lei que nos obriga a isso, mas sim porque reconhecemos neles uma dignidade, uma necessidade própria à sua condição. Não obstante, tudo isso parece ter-se perdido, uma vez que, no presente, a civilidade ou gestos dessa espécie perderam o sentido, não havendo mais essa interpretação tensa entre individualidade e convenções sociais. A convenção perdeu sua base social, porquanto são raros os gestos de civilidade, e não encontramos mais referências para a nossa individualidade, senão aquelas postas pela famosa lei de Gerson, segundo a qual “temos que tirar vantagem de tudo”.

Com a perda da civilidade denunciada por Adorno, perde-se também, ressalta Cohn (2004, p. 84), “[...] a orientação da experiência social pelo prisma da consideração pelo outro”. Civilidade nos remete ao cuidado, à atenção e à responsabilidade com o outro. Acrescenta Adorno (1995, p. 30): “A abolição das convenções, a título de ornamento ultrapassado, inútil e exterior, apenas confirma o que há de mais superficial: uma vida de dominação imediata”. Essa perda da civilidade, pensada nos termos das relações sociais mais amplas, não deixa imune o espaço escolar, bem como outros espaços sociais. No caso da escola, ela tem gerado um mal-estar desmedido, de agressões mútuas, de

insegurança, de competitividade e arbitrariedades por parte do poder público. Com isso, não queremos fazer nenhuma generalização, desenhando um quadro que não encontre correspondência no universo escolar, mas a escola está muito longe de ser um espaço justo, onde se cultiva um clima cultural que favoreça o desenvolvimento da solidariedade, da identificação com o sofrimento do outro e da construção de alteridades. Estes são aspectos fundamentais na luta contra práticas cruéis, tão rotineiras no espaço escolar. Diante disso, a teoria parece ficar pequena e reduzida à insignificância, porém é nesse ponto que Adorno destaca a necessidade de uma educação como uma auto-reflexão crítica, que poderia se opor à ausência de reflexão, como tratamos acima.

Adorno, no aforismo mencionado anteriormente, bem como em tantos outros livros, devolve-nos o *pathos* do estranhamento diante do mundo administrado, do qual a escola não escapa. Nesse sentido, em estranhar o que rotineiramente não parece estranho, no contexto escolar, reside a possibilidade de se manter a tensão entre o pensamento e a realidade. O sentido desse *pathos* pode ser dado por aquela experiência que Adorno (1987, p. 134) nos conta ter vivido, em sua infância, quando se viu diante de um carro cheio de cachorros mortos. Invadido por essa cena, ele se pergunta: “Que é isto? Que sabemos nós na realidade? É isto nós mesmos?”

## Algumas Considerações

Colocamos como objetivo, nesta exposição, pensar a relação entre *ética e educação*, aproximando-nos do campo pedagógico, propondo como desafio o pensar a prática educativa como *uma experiência reflexiva e de sentido*, em um tempo em que parece limitada e empobrecida nossa experiência no presente. A experiência reflexiva na educação passa pela construção de novas narrativas, nesse caso, uma narrativa poética, entendida como conversação humana que restitui o valor da palavra enquanto experiência fundamental do homem. O poético introduz uma relação com o mundo que suspende a dimensão instrumental da linguagem como valor predominante. O poético instaura, conforme Bárcena (2005), uma nova relação entre os homens que não é simplesmente uma relação de verdade, mas de sentido. O poético, segundo nos ensina ainda Bárcena, nos permite a aprendizagem do surpreendente, porque o poeta, assim como as crianças, é capaz de admirar-se com o cotidiano, pois vive a abertura para o mundo e para suas contingências, não estando preso às certezas. Além disso, a poesia rompe com os significados estabelecidos, cria novas formas de narrar e, por isso, aponta para aquilo que ainda não víamos. Na linguagem poética, também de acordo com Bárcena (2005), reside a possibilidade do começo ontológico da ação.

Bárcena enfatiza que pela sensibilidade poética podemos tornar existencialmente relevante a realidade, já que os poetas, do mesmo modo que as crianças, abrem fendas no mundo e colam nele novos significados e múltiplas possibilidades de



interpretações. Assim, podemos retomar o sentido da infância enquanto *in-fância* do homem posta por Agamben, refletindo a nossa gagueira e limite da linguagem para significar o mundo, os acontecimentos, mas que é ao mesmo tempo o lugar possível da experiência e da construção de um novo *ethos*, de uma nova comunidade, de uma nova pólis. Talvez a voz poética, a narrativa poética, ainda seja esse lugar, quem sabe, em que a nossa gagueira possa ser mais bem exercitada e não curada, visto não haver para ela nenhum remédio. Talvez pudéssemos elucidar, nesse contexto, os vínculos entre o poeta, a infância e a experiência do novo começo, a partir de um trecho do belo poema de Manoel de Barros, intitulado *O menino que carregava água na peneira*, em que, ao tratar do ofício daqueles que se dedicam à literatura, à poesia, portanto, à escrita, diz o seguinte:

[...] Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito/porque gostava de carregar água na peneira/com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. [...]. A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos (Barros, 1999, p.8).

Desse modo, tentamos, ao longo desta exposição, sugerir que formar para um novo *ethos* na atualidade requer a tentativa de pensarmos a possibilidade da experiência no presente; pode se dar por meio da reinvenção de nossas narrativas em educação, que aqui quer significar reaprender a palavra e a imaginação poética, por ser essa a voz mais conversável e que melhor expressa o que há de humano e inumano em nós.

## Notas

1. Sobre essa atenção dispensada à discussão sobre ética, consultar o número 76 da *Revista Educação e Sociedade* (2001), dedicado a essa temática. A maioria dos articulistas parte da constatação de que essa discussão está inflacionada, embora reconheçam sua importância.
2. A experiência de sentido requer, nesse contexto, como explicam Bárcena e Vilela (2007), uma práxis poética que inicia algo novo, que tem seus desdobramentos para além de um tempo presente. Essa práxis não fecha o discurso nos significados pedagógicos já dados, mas o abre para novas significações da realidade. Trata-se, portanto, da invenção de sentidos que rompe com os significados prévios, por isso mesmo uma experiência de abertura para o mundo.
3. Consultar também as seguintes referências: LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002; LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-165. Nesses textos o autor trata do tema da experiência de maneira semelhante à referência que fazemos a ele no presente artigo.

## Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2.ed. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W. **Terminologia filosófica II**. 1.ed. Tradução de Ricardo Sanches Ortiz Urbina. Madrid: Taurus, 1987.
- ADORNO, T. W. **Mínima moralia**. Reflexões a partir da vida danificada. 1.ed. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 1.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge Almeida. 1.ed. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2003. p. 15-45.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História** - Destruição da experiência e origem da história. 1.ed. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 19-78.
- ÂNGELO, Ivan. **Para gostar de ler**. 1.ed. São Paulo, Ática, 1986 (Volume 10). p. 9-10.
- BÁRCENA, Fernando. **La experiencia reflexiva em educaci3n**. 1. ed. Barcelona: Paid3s, 2005.
- BÁRCENA, Fernando; VILELA, Eug3nia. Acontecimento. In: CARVALHO, Adalberto Dias (Coord.). **Dicion3rio de Filosofia da Educa33o**. 1.ed. Porto: Editora Porto, 2007. p. 14-19.
- BARROS, Manoel. Menino que carregava 3gua na peneira. In: BARROS, Manoel. **Exerc3cio de ser crian3a**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999. p. 08.
- BURBULES, Nicholas C. As d3vidas p3s-modernas e a filosofia da educa33o. 1.ed. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. In: GHIRALDELLI JR. P. (Org.). **O que 3 filosofia da educa33o**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 121-137.
- COHN, Gabriel. Indiferen3a, nova forma de barb3rie. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civiliza33o e Barb3rie**. S3o Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 81-89.
- GOERGEN, Pedro. Educa33o moral: adestramento ou reflex3o comunicativa? **Revista Educa33o e Sociedade**. Campinas SP, n. 76, p. 147-174, 2001.
- LARROSA, Jorge. Algumas notas sobre experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajet3rias e perspectivas da forma33o de educadores**. S3o Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 19-34.

Divino Jos3 da Silva 3 doutor em Filosofia da Educa33o pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Mar3lia) e professor de Filosofia da Educa33o no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ci3ncias e Tecnologia (UNESP/Presidente Prudente, SP) e do Programa de P3s-Gradua33o em Educa33o nessa mesma institui33o.

E-mail: divino.js21@uol.com.br