

## Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares:

Pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa

Pedro Angelo Pagni

**Como citar:** PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In : PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Poesis, 2010. p.15-34.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-062-4.p15-34>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

*Um lugar para a experiência e suas linguagens  
entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e  
o acontecimento na práxis educativa*

Pedro Angelo Pagni<sup>1</sup>

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

Em uma dessas tradições, a experiência foi valorizada como um modo de conhecer o mundo e a si mesmo que, ao acompanhar o desenvolvimento subjetivo do homem, requer o emprego das faculdades sensíveis e da imaginação, assim como a sensibilidade e a razão, no julgamento empreendido sobre os resultados e a utilidade dos saberes produzidos por elas. Por esse motivo, para essa tradição, a experiência é privilegiada como um método de aquisição desses saberes, devendo ser cultivado até certa idade, no processo de formação do sujeito, para que, no momento do desabrochar de suas faculdades intelectuais, passe a administrá-las inteligentemente e refleti-las conscientemente, a fim de melhor conduzir a sua vida. A origem dessa tradição se inicia com Jean-Jacques Rousseau (1995), desenvolvendo-se com a pedagogia de Wilhelm Dilthey<sup>2</sup> e a

<sup>1</sup>Docente do Departamento de Administração e Supervisão e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-UNESP/Marília. Pesquisador do CNPq.

<sup>2</sup>Wilhelm Dilthey concebeu a experiência vivida (*Erlebnis*) como o modo específico de conhecimento das Ciências do Espírito, que, distintamente das Ciências Naturais, compreendem os acontecimentos humanos em sua historicidade, desde o significado que assumem, imediata e particularmente, para a vida, e o sentido que empreendem, universal e objetivamente, para a expressividade e a inteligência humanas (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995). De um modo mais amplo e distinto do de Rousseau, esse filósofo alemão entende que, por meio dos conhecimentos históricos, a Pedagogia poderia conhecer as necessidades da cultura espiri-

filosofia da educação de John Dewey<sup>3</sup>. A sua gênese e desenvolvimento resultaram, didaticamente falando, em pedagogias que centraram a práxis educativa na consciência moral, na formação da consciência histórica e no pensar reflexivo, elegendo a experiência como um conceito fundamental para a atividade formativa e, por sua vez, a infância como sujeito dileto da arte pedagógica.

Em outra tradição, a experiência foi desvalorizada, sob a argumentação de que seria uma forma inferior de conhecimento, porque se apoiaria nas faculdades sensíveis e na imaginação, assim como em uma sensibilidade que, ao julgar os resultados e a utilidade dos saberes produzidos, concorreria apenas para a aquisição de sabedoria prática, responsável pela condução da vida comum. Em sua origem, com Immanuel Kant, essa tradição considera que o conhecimento possibilitado pela experiência desprezaria as faculdades superiores e a verdadeira sabedoria, responsáveis pela produção do conhecimento objetivo da ciência e das idéias racionais da filosofia. Ela advoga que as faculdades do entendimento e da razão deveriam ser privilegiadas, no processo de conhecimento, e cultivadas na formação do sujeito, para que, pois, os saberes objetivos da ciência e a verdade filosófica fossem aspirados como seus guias e passassem a conduzir a vida humana. Aspira, com isso, a livrar os homens do senso comum e da menoridade nos quais nascem e podem permanecer na vida adulta, justamente por se apoiarem na experiência. Afinal, se as faculdades sensíveis e a imaginação, assim como a sensibilidade, necessitariam ser cultivadas até certa idade, no processo de formação do sujeito, para essa tradição, esse cultivo deveria ser destinado à preparação das faculdades superiores do entendimento e da razão e determinado pelas suas formas lógicas e regras. Desse modo, o homem deveria ser desviado do conhecer por experiência, potencializado pelas faculdades ditas inferiores, por meio da ação pelos detentores dos saberes objetivos da ciência e da verdade filosófica, exercida no sentido de disciplinar essa ameaça emergente

---

tual da época, as concepções de mundo a serem adotadas e experienciadas pela formação do homem, elegendo-os como fins da educação; ao mesmo tempo em que, por intermédio da psicologia descritiva, ela poderia encontrar os meios necessários para que aquelas concepções fossem recebidas pelas gerações mais novas e vivenciadas pessoalmente, de modo a reverem-nas, conscientemente, se fosse necessário.

<sup>3</sup> John Dewey entendeu a experiência humana como a capacidade do homem em atribuir significados às suas relações com o meio e elaborá-los, reflexivamente, revendo os significados que atribuíra às mesmas, no passado, diante de problemas que se lhe apresentam na atualidade, preparando-se para enfrentar outros desafios e eventos problemáticos, no futuro (PAGNI; BROCANELLI, 2007). Seguindo parcialmente a Rousseau, no que concerne ao respeito ao desenvolvimento natural da criança e aos momentos em que a sensibilidade e a imaginação seriam cultivadas, o filósofo norte-americano, com essa concepção de experiência e de capacidade reflexiva, procura aproximar o aprendizado característico da própria vida da educação formal.

em sua infância e de determinar, racionalmente, a liberdade necessária à sua emancipação da condição natural e do senso comum.

Se, na gênese da segunda tradição, a emancipação e a formação cultural (*Bildung*) do homem o livrariam da experiência, ao qual se encontra submetido desde a infância ou em sua menoridade (PAGNI, 2007b), em seu desenvolvimento subsequente essas promessas foram abandonadas. Elas recaíram na obediência ao instituído pelas leis sociais ou pela língua corrente, por meio da exigência da socialização do indivíduo e de sua iniciação ao aprendizado da linguagem, na qual consiste a prática educacional, respectivamente, para Durkheim<sup>4</sup> e para os primeiros filósofos analíticos da educação<sup>5</sup>. Afinal, com o abandono da experiência como parte do processo de conhecimento, conjuntamente com a promessa de liberdade e de emancipação que a razão moderna pressupôs, o desenvolvimento dessa tradição resultou em uma tendência em desprestigiar a experiência, entre os saberes e as práticas educativas. Por ser portadora do sensível, do subjetivo e do inefável, dos quais a filosofia, a ciência e a linguagem, constituintes dos saberes educacionais, se esquivam para garantir a racionalidade da prática educativa, a experiência é deixada de fora de sua planificação racional. Ela é subtraída dessa mesma racionalidade que, como em outras esferas da práxis humana, tende a se restringir às suas características técnicas ou instrumentais, isto é, ao ajuste de meios a fins dados: definidos não mais racional e autonomamente pelo sujeito, mas mecânica e heteronomamente pelo que dele restou, nessa práxis educativa, na modernidade. Desse modo, essa concepção acompanhou o desenvolvimento da modernidade, desprestigiando a experiência e esvaziando a práxis educativa da vida possivelmente implicada em seus saberes e práticas, se estes não fossem totalmente formalizados e instrumenta-

---

<sup>4</sup> Da perspectiva durkheimiana, os saberes que legitimam a educação passam a ser regulamentados pelo que é passível ao conhecimento científico, particularmente pela sociologia e pela psicologia, que constituem a Ciência da Educação (DURKHEIM, 1967). A experiência que ultrapassa o limite desse conhecimento da educação, portanto, deveria ser ignorada em uma prática teórica que nele se apoia para, ao ser convertida ao empiricamente conhecido, se tornar objetiva e, tecnicamente, realizar o trabalho de autoridade do professor sobre as crianças, exigido para o exercício de sua função social.

<sup>5</sup> Com os primeiros filósofos analíticos da educação, esses saberes educacionais deveriam ser esclarecidos logicamente, por meio da análise de seus enunciados discursivos, objetivando designá-los e tornar conhecidos os seus pressupostos, a fim de que a sua aplicação na prática que deveriam legitimar se tornasse mais coerente e, tecnicamente, eficiente em relação aos seus fins (BÁRCENA ORBE; GIL CANTERO, 1992, p. 229-246). A experiência que escapasse a essa análise, não fosse traduzida em enunciados e comunicada para esclarecer conceitualmente o seu caso, deveria ser excluída: se não fosse designada pelos instrumentos da razão, constituiria um estado de coisas ameaçador à linguagem educacional, à coerência lógica dos saberes e, sobretudo, incorreria na ineficácia de sua aplicação na prática educativa, desviando aqueles da enunciação de fins objetivos e alcançáveis por esta.

lizados, racionalmente.

Diferentemente das anteriores, uma terceira tradição parece emergir no limiar da modernidade, decorrente de um entendimento da experiência como o processo de produção mediante o qual o sujeito exerce sobre os objetos uma ação, em vistas da criação artística e da poética. Essa ação imprime sobre os objetos as marcas do próprio sujeito e, em particular, o que não pode ser traduzido linguisticamente de sua subjetividade mais profunda, transformando e criando algo até então inexistente, na ordem do mundo. Ao mesmo tempo, tal ação modifica essa mesma subjetividade e se transforma como sujeito no sentido de uma autotransformação, em busca da constituição de uma alma bela, como suposto por Goethe (1996), da conciliação da sensibilidade com a razão, mediante o impulso lúdico que, na acepção de Schiller (1990), tornaria a sua vida mais bela e feliz ou, com certa concessão, fazendo de sua vida um objeto de arte, nos termos assinalados por Nietzsche (apud GELAMO; PAGNI, 2007). Nessa tradição, nos casos de Goethe e Schiller, a formação humana é vista, por intermédio da arte, no sentido de uma educação estética do homem; enquanto, em Nietzsche, ela é concebida como tendo por meio a transfiguração do próprio artista que, em sua relação com o mundo e consigo mesmo, faz de sua vida uma obra de arte, transfigurando-se em um devir permanente. Se Schiller e Goethe perspectivaram a integração da experiência estética à expressividade artística, para prefigurar o ser idêntico a si mesmo, Nietzsche vê na irredutibilidade da experiência estética à sua expressividade uma maneira de explicitar as forças constitutivas da subjetividade e o seu devir, designando o sujeito idêntico como uma invenção moderna. Por esse motivo, Nietzsche vê na infância o estágio final da transfiguração do espírito humano, enquanto Goethe e Schiller parecem nela ver um estágio inicial do processo formativo do homem, ainda a ser modelado pela sua relação com a beleza das obras de arte ou a ser reconfigurado com a criação artística.

Se as duas primeiras tradições ambicionaram encontrar, em um sujeito, em um discurso de verdade e de poder, os fundamentos das teorias pedagógicas, na filosofia e nas ciências modernas, a terceira tradição buscou, por um lado, com Goethe e Schiller, descobrir esses fundamentos na arte e, por outro, com a filosofia de Nietzsche, interpelá-los, suspeitando dessa repartição de saberes. Da perspectiva da suspeita nietzscheana, não se trata de postular a retomada da primeira tradição, na contemporaneidade, elegendo a experiência simplesmente como um conceito fundamental das teorias pedagógicas, porque isso significaria reiterar a sua restrição a um recorte epistemológico que, em seu desenvolvimento, ignorou, senão a sua constituição ontológica, ao menos a sua

dimensão estética. Alguns estudos em filosofia da educação, como Gelamo e Pagni (2007) e, principalmente, Weber (2008), vêm contribuindo para se pensar a experiência formativa desde a origem dessa perspectiva filosófica da qual mais se aproxima este trabalho, embora nos apropriemos aqui de outras fontes do pensamento filosófico contemporâneo e referências da filosofia da educação que concorreram ao seu desenvolvimento.

Por conseguinte, não se trata de endossar o desprestígio da experiência, adotado no desenvolvimento da segunda tradição, já que reivindicar a restituição de sua dimensão estética, no presente, significa apresentá-la como o que se diferencia do sujeito racional e se expressa em dissonância da lógica unitária da racionalidade imperante na práxis educativa. Tampouco tal reivindicação implica abandonar a razão e a racionalidade, na problematização do desenvolvimento da segunda concepção, simplesmente produzindo a inversão dos saberes e práticas hierarquizadas e normalizadas por ela; nem mesmo postular que a saída para essa diferença e lógica unitária seria a retomada do romance de formação ou da educação estética do homem como meio de restituir um modelo formativo para as teorias pedagógicas, que conferiria um lugar para a experiência estética e a expressividade artística, nos saberes e práticas escolares. Ao contrário, significa abordar a razão em sua multiplicidade e em seus diversos instrumentos, os quais concorrem para a constituição de seus gêneros linguísticos, em busca de encontrar os limites e as possibilidades de a experiência se expressar, em sua relação ontológica com a vida e com a estética da existência. Assim, o propósito deste trabalho é colaborar para a restituição, para usar a expressão de Larrosa (2004, p. 23), da “dignidade da experiência” entre os saberes e práticas escolares, sustentando-a como um dos problemas que dá o que pensar aos sujeitos, na práxis educativa: convidando-os a certa abertura ao que provém do *pathos*, emerge do acontecimento e, portanto, necessita ser pensado por uma lógica própria, em busca de sentidos para si mesmos e para os outros com os quais se relaciona.

Com esses propósitos, estudos recentes em filosofia da educação vêm recuperando as qualidades artísticas e a problemática estética que compreende a práxis educativa, na atualidade. Ao considerarem as relações da experiência com a linguagem, nos saberes e práticas escolares, assim como as suas implicações políticas e éticas, esses estudos as perspectivam como constitutivas do pensamento reflexivo dos sujeitos dessa práxis e da ação comunicativa que as compreende. Alguns pesquisadores em filosofia da educação, recentemente, têm reinterpretado o pragmatismo de John Dewey ou se apropriado da hermenêutica de Martin Heidegger e, sobretudo, de Hans George Gadamer ou



mesmo de Jürgen Habermas, revendo o projeto filosófico diltheyano, para pensar o problema da experiência, expresso nesses termos, buscando integrar a sua expressividade às linguagens constitutivas dos saberes e das práticas escolares.

Desse ponto de vista, por um lado, estudiosos como Jim Garrison (1999) e David Hansen (2005; 2008), reinterpretem o pragmatismo de Dewey, para elaborar uma visão holística que compreende os saberes e as práticas escolares sob seus aspectos morais, intelectuais e artísticos, conferindo unidade à práxis educativa, com base nas qualidades estéticas da experiência e em um pensamento reflexivo sustentado no instrumentalismo filosófico. Por outro, estudiosos como Trevisan (2000), Hermann (2005) e Dalbosco (2007), ao recuperarem a hermenêutica heideggeriana e a teoria crítica habermasiana, postulam que a experiência estética se constituiria em uma parte da razão comunicativa, na qual deveria se sustentar a práxis educativa que, ao ser conceitualizada e integrada à pragmática da linguagem, poderia promover, em suas relações com a ética, a formação do homem. Embora diverjam parcialmente quanto à articulação da experiência estética com as atitudes éticas e políticas e ao seu sentido na atualidade, com certa frequência dialogam entre si, em torno de pontos e proposições comuns, dentre os quais se sobressai o tema da experiência estética. Ambas as interpretações almejam apreender a experiência pelo conceito e traduzir a sua dimensão estética em um gênero da linguagem que, em sua pragmática e na comunicação compreendida na práxis educativa, fosse capaz de compartilhá-la intersubjetivamente, pela conversação e pelo diálogo entre os participantes da comunidade. Assim, esses estudos desejam superar o hiato concernente à relação entre experiência e linguagem, concebendo que aquela pode ser traduzida em um dos gêneros desta e comunicada entre os participantes da comunidade.

Outros estudiosos dessa tendência atual em filosofia da educação, ao se apropriarem dos pensamentos filosóficos da primeira teoria crítica, de Hannah Arendt, Giorgio Agamben e da chamada filosofia da diferença, optaram por pensar o problema da experiência, buscando evidenciar o hiato entre a sua expressividade e as linguagens constitutivas dos saberes e das práticas escolares. São exemplos Jorge Larrosa (2001; 2004), Fernando Bárcena Orbe (2004; 2006), Walter Omar Kohan (2003; 2008), os quais vêm interpretando a inefabilidade da experiência, em face dos limites de sua apreensão pela linguagem, como um acontecimento que dá o que pensar e que remete os sujeitos da práxis educativa à infância do pensamento, concebida como a condição e a possibilidade da sua emergência, como o silêncio que precede a irrupção da linguagem articulada. Como figura do começo do pensar nessa práxis, a infância é entendida por esses autores como o tempo-espaço da experiência ainda não expressa

em linguagem articulada, mas que necessita da linguagem para que, em silêncio, se pense no que se passa ou, poeticamente, se exprima entre os saberes e prática escolares. Nesse sentido, postulamos que a infância é a figura que se aproxima da designação do hiato entre a experiência e a linguagem, dando o que pensar ao pensamento e aos sujeitos da comunidade, sem que esse pensar possa necessariamente ser expresso e comunicado, mas que venha a gerir a diferença e o dissenso, no seio dessa mesma comunidade.

Particularmente, este trabalho pretende contribuir ao desenvolvimento dessa última tendência atual da filosofia da educação, ao abordar o tema aqui delimitado. Com isso, objetiva encontrar nas categorias filosóficas contemporâneas de acontecimento e de infância as possibilidades de pensar e de expressar a experiência na práxis educativa, de modo distinto daqueles que a elegeram como conceito fundamental das teorias pedagógicas ou que a desprezaram. Assim, este trabalho busca um lugar para a experiência entre os saberes e práticas escolares e de suas linguagens, propondo que o pensar decorrente daquela e a tensão provocada por estas poderiam atuar no sentido de desestabilizar a conversão dessa práxis em tecnologia e propor uma alternativa à atual pragmática do ensino, implicando as atitudes éticas e políticas dos sujeitos aos quais se destina e que as promovem, no sentido da transformação de si mesmos e de suas formas de existência. Para tanto, em sua primeira parte, enunciaremos o diagnóstico de Giorgio Agamben (2004; 2005) acerca da expropriação da experiência e da destituição da vida, assim como as suas decorrências na conversão da práxis educativa em arte-técnica que exerce sobre a infância; na segunda parte, discutiremos as designações de infância e de acontecimento que caracterizam o pensar suscitado pelo hiato da experiência em relação à linguagem, elegendo-os como categorias-chave.

### **O empobrecimento da experiência e a destituição da vida para a práxis educativa**

O empobrecimento da experiência, da capacidade de pensá-la e de narrá-la, observado em nossos dias, consiste em um importante problema para a Filosofia contemporânea. Walter Benjamin (1986) foi um dos primeiros filósofos contemporâneos a diagnosticar essa questão e as suas consequências para a vida humana<sup>6</sup>. Theodor Adorno (1992) parece ter radicalizado esse diagnós-

---

<sup>6</sup> Para ele, o que denomina como *pobreza da experiência* teria ocorrido por meio de sua redução ao empírico, produzida pela racionalização da existência, desenvolvida pela aplicação da ciência e da técnica à vida, a ponto de destituir a sua aura, como aconteceu com a arte. O sintoma



tico sobre o empobrecimento da experiência<sup>7</sup>, porém, é com Giorgio Agamben (2005) que o projeto benjaminiano parece caracterizar esse problema de um modo mais próximo ao que vivemos, em nossos dias. Agamben argumenta que não necessitamos presenciar nenhuma catástrofe ou guerra, para percebermos a interdição da experiência, em nossos dias: basta “a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade” (2005, p. 21). Afinal, o cotidiano do homem contemporâneo não contém quase nada que possa ser traduzível em experiência: nem o trabalho, nem as notícias dos jornais, nem as viagens de férias, nem o consumo. O que se percebe, segundo Agamben (2005, p. 22), é que o homem contemporâneo volta para “casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos” (alegres ou tristes, intensos ou não), sem que nenhum deles tenha se traduzido em experiência, tornando nossa existência cotidiana insuportável.

Esse problema faz parte da suspeita desses filósofos e de parte da filosofia contemporânea em relação ao projeto da modernidade. Nesse caso, essa suspeita consiste em lembrar a esse projeto os custos de seu desenvolvimento, com a redução da experiência ao empírico, a restrição do pensamento ao conhecimento científico e à tecnologia, bem como o quanto concorreu para o *silenciamento* do indivíduo, diante de um vazio existencial sem precedentes. Se essa suspeita da modernidade tem-se constituído em uma das tarefas primordiais das filosofias e das teorias sociais contemporâneas, levando-as não somente a lembrar os custos do empobrecimento da experiência e da perda de sua capacidade narrativa, como também a pensar o tempo presente de outro modo, diante do esvaziamento da existência humana de sentidos, discutir as suas consequências para a educação parece ser relevante aos estudos em filosofia da educação.

A constituição dos saberes e das práticas escolares, desde a modernidade, se apoiou nessa restrição da experiência ao empírico, desenvolvida pelas

---

que evidencia tanto o empobrecimento da experiência quanto a efetiva queda da capacidade de narrá-la aparece com o retorno dos soldados da Primeira Guerra Mundial que, segundo ele, voltaram mudos, sem nenhuma aventura para narrar, nada para dizer.

<sup>7</sup> Para Adorno (1992), após a Segunda Guerra, não apenas os soldados não teriam mais nenhuma experiência a narrar, nem se empenhariam em significar ou conceitualizar as atrocidades cometidas, como também as vítimas das perseguições e aqueles que fecharam os olhos às crueldades impetradas pelo nazismo fizeram questão de esquecê-las e de silenciar historicamente sobre esse supremo mal que se abateu sobre a humanidade. Tal acontecimento teria sido responsável pela destruição da memória, desenvolvida em nome da razão subjetiva e da racionalidade instrumental, evitando que as atrocidades cometidas no passado fossem conscientemente elaboradas. A proliferação da indústria cultural e a acentuação da semiformação, após a Segunda Guerra, apenas concorreu para que esse problema se agravasse, pois o mundo totalmente administrado estendeu a racionalidade instrumental inclusive às instâncias da vida privada, subsumindo-a a adaptação à totalidade social estabelecida e às formas de totalitarismo existentes.

ciências modernas, assim como se legitimou em discurso de verdade, o qual se fundamenta na figura do sujeito, no pensamento supostamente identificante e na racionalidade instrumental, convertendo a práxis educativa em uma tecnologia, dentre as tantas existentes, no presente. Por conseguinte, limitada à mera aplicação dos saberes à prática educacional, na atualidade, essa arte-técnica parece deixar de se relacionar com a existência humana e com a formação do homem, para tornar-se uma operação de ajustamento de meios a fins dados, desenvolvida pelo educador, objetivando oferecer aos seus destinatários habilidades e competências, que os conforme ao existente.

Em tal instrumentalismo da razão, sequer a prática do pensar que incide sobre os modos de existência do educador e a sua subjetividade é considerada necessária. Ao ser minimizada nessa atividade e nos saberes e práticas com os quais esse sujeito opera, é incorporada como uma espécie de mecanismo que, mesmo para o educador, parece destituído de sentido. Por sua vez, os destinatários dessa atividade também parecem ser privados dessa prática do pensar e das interpelações sobre os sentidos de sua existência que, no limite, somente são exercitados no tempo e no espaço fora do domínio institucional da escola: ao menos, quando aí também não estão subordinados a outros mecanismos sociais, que ampliam ao extremo essa interdição do pensar e do problematizar a existência.

Seguindo a interpretação de Agamben (2004), pode-se dizer que o vazio existencial pressentido por todos e a que as novas gerações parecem se adaptar, no presente, estão sendo tomados como resultantes da inclusão da vida nua (*zoé*), nos mecanismos e cálculos do poder estatal e da transformação da política clássica em biopolítica, no desenvolvimento da modernidade. Recorrendo ao pensamento do último Michel Foucault, o filósofo italiano enfatiza que, em termos políticos, essa transformação está em disciplinar a vida nua para promover a subordinação da população aos dispositivos de poder do Estado e docilizar os corpos, a fim de que os indivíduos se adaptem aos modernos modos de existência. Sem essa inclusão da vida aos mecanismos e cálculos do poder e essa transformação da política clássica, a sociedade moderna não teria se desenvolvido. Contudo, no desenvolvimento dessa sociedade, mais do que fazer parte dos mecanismos de poder, a vida nua passa a ocupar progressivamente o centro da cena política da modernidade, na medida em que a esfera privada começa a se configurar no paradigma desta última, em detrimento da vida pública. Por sua vez, recorrendo a essa interpretação, assinalada originalmente por Hannah Arendt, Agamben (2004) sustenta que, historicamente, essa substituição da vida pública pela privada seria uma das consequências dos modernos totalitarismos

dos Estados de exceção e dos campos de concentração: quando o direito à vida que regeu a biopolítica, no desenvolvimento da sociedade moderna, passou a se desvirtuar como uma definição de que a vida merece ser vivida, restringindo-se à mera sobrevivência e aos choques fabricados pelo cotidiano. Nessas circunstâncias, quem não se adaptasse ao viver restrito da sobrevivência, quem vivesse de modo distinto do estabelecido pelo poder soberano, ao qual teria regredido a política da vida, passaria a ser excluído da esfera pública e a ser cerceado em seus modos de existência, ao ponto de o Estado aspirar à regulamentação da vida nua, porém, por uma racionalidade indiferente à vida política (*bíos*).

Se essa biopolítica preconizou os acontecimentos históricos do nazismo e do fascismo, não significa que ela tenha sido abandonada nos modos de existência social e nas políticas subseqüentes, no desenvolvimento do Estado moderno, porque ela teria assumido a fisionomia de uma política de bandos, a regulamentação de um poder sobre a vida nua (*zoé*), indistinto da vida ética e política (*bíos*), e a eleição não da cidade, mas do campo, como paradigma biopolítico do Ocidente. Se a política de bandos consistiu em excluir os que não se deixam subjugar ao instituído e ao paradigma biopolítico atual, a indistinção entre *zoé* e *bíos* trouxe consigo um paradoxo, na atualidade: se, por um lado, nunca a vida foi tão propagada e tão regulamentada, na esfera pública, inclusive como parte das políticas do Estado, por outro, nunca se sentiu a perda de seu sentido, por parte daqueles que a vivem e dos cidadãos. Ao perceberem a vida restrita à mera sobrevivência e aos dispositivos de poder, estes últimos não veem muito sentido na vida propagada e regulamentada na esfera pública, como *zoé*, ao mesmo tempo em que parecem ver como muito longínqua a possibilidade de restaurarem a vida política, como *bíos*, e aspirarem ao viver bem antes do que apenas sobreviver.

Esse paradoxo assinalado pelo filósofo italiano pode ser percebido não apenas no que restou da esfera pública e nas ações do Estado, mas também em sua distribuição nas imagens veiculadas pela mídia e nos discursos circulantes pelas diversas artes de governos, dentre as quais a pedagógica. Com essa espécie de racionalização do mundo, a arte de governo pedagógica, desenvolvida na instituição escolar, contribuiu para estender o seu domínio à formação das novas gerações e aos capilares da subjetividade humana, interditando as esperanças de ruptura com o passado e desfigurando a experiência do sujeito, necessárias à transformação do existente e de si mesmo. Enredada nessa racionalização, essa arte parece não oferecer possibilidades de escape à racionalidade totalizadora que a compreende, ampliando as formas de naturalização da cultura e de destituição da vida, com o objetivo de regulamentar as resistências emergentes nos

espaços e tempos escolares, de prescrever normas de conduta e de disciplinar os corpos dos destinatários do discurso postos em circulação, facilitando a sua recepção e incorporação aos modos de pensar correntes na práxis educativa. Isso acontece na medida em que a arte pedagógica formaliza o aprendizado e restringe o ensino a uma tecnologia, elaborando-os teoricamente sob a ótica de uma racionalidade que excluiu aquilo que provém do sensível, do inefável, enfim, da experiência, rompendo nesse ponto os laços dos saberes e práticas escolares com a vida, embora a redimensione como vida nua.

A racionalidade instrumental ou técnica, em que o ensino se apoia e aos quais os processos de aprendizado se adequam, no desenvolvimento da arte pedagógica, na modernidade, colaborou para minimizar ao máximo as qualidades artísticas da práxis educativa, afastando os saberes e as práticas escolares das possíveis relações com sua dimensão estética e de sua implicação com a vida. Ao se limitar à operação de ajuste de meios aos fins dados, em vistas da eficiência da transmissão do que é ensinado e da objetividade de sua apreensão cognitiva, pelos destinatários dessa arte, essa racionalidade exclui da elaboração dos saberes e práticas escolares, pressuposta pela sua organização e planejamento, a experiência e a vida às quais está associada.

Os argumentos utilizados para justificar tal exclusão são os seguintes. A experiência escaparia da regularidade, da estabilidade e da determinação, pressupostas pelo planejamento, assim como à lógica discursiva e à regulamentação prévia dos saberes e das práticas escolares nas quais se sustenta a sua organização. O aprender por experiência seria algo externo a essa racionalidade que, em termos pedagógicos, se materializa em um conjunto de práticas de ensino e se legitima na articulação de uma série de saberes. Nesse sentido, a experiência é vista como algo que coloca em risco a propagada objetividade e eficiência da performance da arte-técnica em que se converteu a práxis educativa, nos dias de hoje, já que põe em risco o governo sobre os seus destinatários diletos, desde a sua gênese na modernidade, a saber, a população e a infância. De fato, o aprendizado da e pela experiência interpelaria o habitualmente pensado e os significados instaurados pela linguagem corrente, perturbando o discurso de verdade e o sujeito idêntico a si mesmo no qual essa arte-técnica se assenta, fazendo os seus sujeitos pensarem, se distendendo e problematizando a sua pretensão de abarcamento da realidade e de totalidade.

Em face dessa ameaça, a fim de não romperem com a identidade que os caracteriza, esses mesmos sujeitos somente admitem a experiência, quando esta pode ser traduzida, nomeada e significada pelo discurso de verdade a amparar essa racionalidade e a normatizar as atuais técnicas de ensino. Por esse moti-

vo, ao julgar a experiência na atividade educativa, esses sujeitos a enquadram em categorias prévias, racionalmente elaboradas por uma lógica, enunciadas discursivamente e regulamentadas por um gênero cognitivo da linguagem. Por mais que o aprendizado por experiência, em suas intersecções com a vida, mobilize gêneros de linguagem diversos, ele não deixa de ser subordinado por esses sujeitos à elaboração lógica, à enunciação discursiva e à regulamentação características do gênero cognitivo: privilegiado como aquele que deve preponderar na atividade de ensino. Por conseguinte, esses sujeitos procuram, pragmaticamente, minimizar os efeitos e transmitir os resultados do conhecimento da experiência, nessa atividade, subtraindo as suas relações com a vida, à custa da violência simbólica exercida sobre ela.

Essa violência se dá em virtude de provir do *pathos* e da *aesthesis*, que somente podem ser expressos artisticamente ou, no máximo, ser testemunhados, quando o seu caráter inefável não se radica no munismo. A inefabilidade, o *pathos* e a *aesthesis* constitutivos da experiência não podem ser confundidos com mutismo, sentimentalismo ou esteticismo, pois provocam uma atividade do pensamento nos sujeitos que, embora não possam dizê-la, ao menos podem pensá-la, porque a experiência dá o que pensar aos sujeitos, ao pensamento e às relações com o existente, irrompendo no discurso e o implodindo, revelando nesse ponto o que difere do que representam sobre si mesmos e sobre o mundo, pondo-os em transformação. Nisso parece residir a força viva, criadora e política da experiência, assim como as justificativas para que o ato de pensar, que propicia, deveria ser desprestigiado na racionalidade instrumental e pela pragmática do ensino, na atualidade.

Se a interdição do pensar a experiência acarreta um modo de violência contra a experiência, por sua suposta apreensão por conceitos dos quais escapa do pensamento produzido por aquela racionalidade, na atual pragmática do ensino a sua circunscrição ao sistematizado logicamente parece ocorrer em razão de não resultar em proposições discursivas, as quais possam ser comunicadas pela atividade de ensino. Ao restringir ao que deve ser comunicado nessa atividade, a possível linguagem da experiência (a poética, o ensaio ou o simples silêncio que irrompe na ordem discursiva) vê-se subordinada a outro gênero e às suas regras comuns, tornando possível a sua tradução naquela considerada como válida e verdadeira, instituída pela pragmática do saber científico. Para além dessa restrição discursiva, ainda, a comunicação pressuposta pela atual pragmática do ensino parece se pautar na mera transmissão da mensagem de um emissor a um destinatário, encarregando o primeiro de seu planejamento e pressupondo que o segundo possui um mesmo esquema cognitivo que o seu,

já que ambos estão imersos em uma linguagem idêntica. Nessa pragmática, assim, a experiência ficaria limitada, de um lado, à sua significação conceitual e à enunciação lógica de proposições próprias da enunciação discursiva que, em nome de sua tradução lógica e eficiência na performance, procura incorporá-lo à pragmática do saber científico, desconsiderando os jogos de linguagem, os embates e articulações entre os seus diversos gêneros; de outro, à comunicação do pensamento produzido, que se apoia em um modelo de transmissão e que preserva o lugar de enunciação do discurso ao emissor e de sua recepção ao destinatário da mensagem, ignorando os jogos de poder que o compreendem e as suas consequências éticas.

### **Infância, acontecimento e a prática do pensar na práxis educativa**

Não obstante o diagnóstico dos limites da vida e da experiência, Agamben (2004, 2005) e, com certa concessão, Benjamin e Adorno ainda buscaram encontrar nelas as possibilidades de ruptura com os mecanismos de dominação e com a racionalidade que prepondera no tempo presente. Revolvendo os seus restos e buscando encontrar em seus vestígios um modo de resistir a esse existente vazio e frio, esses filósofos parecem mobilizar a vida que ainda resta, ao pensar e focar os acontecimentos que o propiciam, desde a experiência humana e, sobretudo, do ponto de vista de sua expressividade, no campo da estética. Cada qual respondeu a essas tarefas de uma maneira própria e conforme os seus respectivos projetos. Porém, correndo o risco da generalização, podemos dizer que esses filósofos vislumbram, nas tensões produzidas com o que deles difere e com o múltiplo que não pode ser unificado, a possibilidade do pensar vivamente e narrar experiências, ainda que seja mediante a recepção/ criação artística<sup>8</sup>, a rememoração das atrocidades do totalitarismo<sup>9</sup> e o pensar facultado pelo acontecimento da infância<sup>10</sup>. Assim, embora possamos dizer que

<sup>8</sup> A recepção/criação artística, dependendo da qualidade da obra de arte e de seu potencial criador, ainda parece ser o veículo imaginado, mais na estética de Benjamin e Agamben do que na de Adorno, para a produção do choque necessário ao acontecimento da experiência e ao de seu pensar, implicando a crítica e a inflexão do sujeito sobre si mesmo.

<sup>9</sup> A narração do sofrimento provocado por situações como Auschwitz parece ser uma estratégia mais características dos projetos filosóficos de Adorno e Agamben do que do de Benjamin, porque viam nela um testemunho que poderia sensibilizar os sujeitos para que refletissem sobre as tendências autoritárias, presentes em si mesmos, e evitassem eticamente a repetição desse acontecimento do passado no presente..

<sup>10</sup> A infância é vista, mais por Benjamin e Agamben do que por Adorno, como a busca da emergência das imagens e de um pensar, no momento em que ainda não foram capturadas pela racionalidade e pelo pensamento existentes, em busca de sentidos capazes de transformar



cada um desses filósofos contemporâneos teria elaborado respostas singulares a problemática estética, em seus projetos filosóficos, tais elaborações e respostas não procuram restaurar a vida no seio da biopolítica contemporânea e a experiência no âmbito da identidade do sujeito e da unidade da razão modernos. Ao contrário disso, os seus projetos filosóficos enunciam os limites desse sujeito e razão, pela priorização da problemática estética, da necessidade da reelaboração do passado e na postulação de outro olhar sobre a infância, como possibilidade de um pensar a atualidade.

Mesmo não completamente centrado na discussão integral desses temas, movimento análogo em torno da problemática estética, em suas relações com a ética e a política, pode ser igualmente encontrado em outras perspectivas da filosofia contemporânea. Das reinterpretações atuais do pragmatismo à segunda geração de teóricos críticos, passando pela hermenêutica de Martin Heidegger e, em especial, de Hans George Gadamer, e pela chamada filosofia francesa da diferença, a problemática estética da experiência, em suas relações com a ética e a política, parece se constituir para eles como a tarefa principal de seus projetos filosóficos. Ainda que a enunciem de modos distintos e apresentem respostas diferentes a tal problemática, parece haver uma discussão comum entre tais perspectivas filosóficas a propósito das condições de possibilidades da expressividade da experiência, dos limites da linguagem e da comunicação para traduzi-la e transmiti-la, respectivamente, que indicam um deslocamento do assunto em questão.

Nessas respostas e na reconstituição desses projetos filosóficos, a filosofia da educação tem encontrado indicações interessantes para analisar o deslocamento do empobrecimento da experiência e da racionalização da vida para o campo da Educação, como assinalado anteriormente. Da mesma forma que a racionalização da vida, nas várias esferas do mundo social, levou a filosofia a suspeitar dessas conseqüências do absolutismo e da tendência totalizante do projeto moderno, a filosofia da educação poderia assumir, como uma de suas tarefas, a problematização de tais conseqüências para a práxis educativa, sobretudo após a conversão desta em uma arte pedagógica, na modernidade. Analogamente aos projetos filosóficos mencionados, ao reconstruí-los e ao apropriá-los para pensar esse problema emergente dessa práxis, a filosofia da educação poderia encontrar no hiato que caracteriza a relação entre experiência e linguagem algo que, ao invés de ser excluído dos saberes e práticas escolares, poderia se configurar em um problema a ser pensado na práxis educativa.

Particularmente, ao acompanharmos parcial e criticamente as demar-

---

a si e ao mundo, em sintonia com a descontinuidade com a história e a linguagem.



cações dos estudos sobre o problema da experiência, nesse campo, temos nos aproximado da perspectiva teórica que, seguindo Foucault (1984), chamamos em outra ocasião de ontologia do presente<sup>11</sup>. Dessa perspectiva, parece ser possível examinar o problema da experiência e discutir as suas linguagens entre os saberes e práticas escolares. Para tanto, bastaria reconstruirmos arqueologicamente esses saberes, a fim de assinalar o momento em que a experiência e as suas linguagens são excluídas, em função de um discurso sobre o sujeito no qual se fundam as teorias pedagógicas modernas; em busca de compreender esse acontecimento não discursivo, também se poderia analisá-lo genealógicamente, retomando os momentos de resistência da experiência e de suas linguagens, no contexto do desenvolvimento dos saberes e práticas escolares, assim como o ato do pensar que esse problema suscita na práxis educativa e o seu papel nos jogos de poder e dominação que constituem essa história; por fim, seria oportuno discutir alguns indicativos teóricos que, no presente, podem dignificar o problema da experiência e das suas linguagens nos saberes e práticas escolares, bem como o pensar suscitado por ele, objetivando com esse pensar expressar uma resistência política ao existente e um cuidado ético de si aos sujeitos da práxis educativa. Em razão dos limites deste ensaio, porém, não poderemos desenvolver esses pontos indicados, restringindo-nos apenas a justificar a necessidade de elegermos, dessa perspectiva teórico-metodológica, como categorias-chave para compreender genealógicamente esse problema, as de infância e de acontecimento do pensar, bem como para articulá-las à ontologia do presente.

De fato, ao considerarmos o hiato entre a experiência e a linguagem, seguindo Agamben (2005) e Lyotard (1997), nós o denominaremos infância, isto é, o estado de ausência do discurso articulado, que não se restringe a uma idade específica, mas acompanha o homem por toda a sua formação e a sua vida. Em virtude de esse inacabamento dar ao homem o que pensar, a infância é vista como móvel desse ato de pensar, levando o sujeito a modificar-se diante do existente, ao mesmo tempo em que resiste a ele, em busca de transformá-lo e produzir formas de subjetivação mais livres no mundo e potencializar a vida.

---

<sup>11</sup> Quando nos apropriamos desse termo, pela primeira vez, para designar uma das perspectivas contemporâneas da Filosofia da Educação, escrevemos o seguinte: “Referimo-nos às correntes do pensamento que, como diz Foucault (1984), antes de se pautarem em uma ‘analítica da verdade’ e seguirem uma tradição da filosofia perguntando-se pelos limites do conhecimento ou pela sua legitimidade, assumem uma atitude crítica em relação ao presente, desenvolvendo uma ‘analítica do presente’ ou uma ‘ontologia de nós mesmos’”. Além do próprio Foucault, fariam parte dessa outra tradição: de Hegel à primeira geração da Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche e Weber. Poderíamos ampliar ainda mais o leque dessa tradição nos referindo aos filósofos da diferença, contemporâneos de Foucault, como Deleuze, Derrida e Lyotard.” (PAGNI, 2006, p. 300).

A infância seria, assim, um *entre* que habita as relações da experiência com a linguagem, das quais irrompe um ato de pensar que, ao mover o pensamento, coloca o sujeito em um processo transformativo de si mesmo. Contudo, não podendo ser prevista a sua ocorrência, em um tempo e espaço predefinido, tampouco ser planejável lógica e racionalmente, a infância que propicia esse ato de pensar pode ser concebida como um acontecimento, nos termos em que é apresentado por Vilela e Bárcena Orbe (2007).

Na concepção de Bárcena Orbe (2004), por exemplo, o acontecimento pode ser pensado em três dimensões essenciais:

Un acontecimiento, que su propia naturaleza es *irrupción* de lo imprevisto y de lo extraordinario, es, por un lado, *lo que da a pensar*; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da oportunidad de pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y nuevos lenguaje. En segundo lugar, todo acontecimiento nos permite *hacer una experiencia*. Un acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. Por último, un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido. (p. 85-86, grifos do autor).

O acontecimento daria, por conseguinte, o que pensar aos sujeitos da práxis educativa, porque, mesmo sendo algo já ocorrido, historicamente, expõe a sua atualidade no tempo presente, configurando-se em uma provocação ao pensamento, que rompe com algo anterior e se apresenta como uma “novidade radical”, isto é, como certo começo. Acontecimento é, assim, aquilo que se passa aqui e agora, de modo imprevisto, em uma situação particular, fazendo-se presente e estabelecendo uma descontinuidade entre o passado e o futuro, que não pode ser conhecido, porque é inefável (VILELA; BÁRCENA ORBE, 2007). Contrariamente ao fato de que, sendo regular, previsível e contínuo, pode ser conhecido, explicado e arquivado pela História, o acontecimento pode ser pensado em seu aparecimento fulgurante e em sua irrupção, no presente, atualizando uma memória imemorial a qual não pode ser redimida, mas apenas testemunhada pelo sujeito que, ao pensá-lo, não permanece mais o mesmo.

É nesse sentido que nos apropriaremos desses conceitos de infância e de acontecimento, como condições e possibilidades do pensar na práxis educativa, que restitui a dignidade da experiência e de suas linguagens entre os saberes e práticas escolares. Com isso, procuramos encontrar uma alternativa ao

hiato da relação da experiência com a linguagem, compreendendo-o como um problema que, não obstante a sua exclusão dos saberes e práticas escolares e de sua possível integração à racionalidade instrumental e da atual pragmática do ensino, parece resistir-lhes: interpelando os pensamentos e os modos de ser dos sujeitos, provocando um ato de pensar nessa práxis que, desde a sua imanência, se constituiria como expressão de resistência ao existente. Assim, propomos que a infância e o acontecimento do pensar possam ser vistos de outra maneira pelos saberes e práticas escolares, pressupondo que, de um lado, a infância não seja apenas concebida como um objeto a ser governado, tampouco como um sujeito a governar o mundo, a partir da arte pedagógica na qual se converteu a práxis educativa, em seu desenvolvimento moderno; de outro, o acontecimento do pensar nessa práxis não seja inadvertidamente subordinado à racionalidade instrumental do planejamento e à atual pragmática do ensino que, em busca de enquadrá-lo e de convertê-lo em mera operação do pensamento e da enunciação discursiva, o descaracterizam e o despotencializam, extraindo daí a sua força viva e criadora.

### Referências

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História de la pedagogía*. 11. ed. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ADORNO, T. W. *Mínima Moralía*. São Paulo: Ática, 1992.
- AGAMBEN, G. *Hommo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. V. I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas, 2005.
- BÁRCENA ORBE, F. *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Heder Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_; GIL CANTERO, F. La filosofía de la educación en el Reino Unido. ET. AL. *La filosofía de la educación en Europa*. Madrid: Dykinson, 1992, p. 229-246.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. *Documentos de Cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986, p. 195-99.

DALBOSCO, C. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FOUCAULT, M. O que é o Iluminismo. In: \_\_\_\_\_. *O Dossiê*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984, p. 103-12.

GARRISON, J. John Dewey's Theory of Practical Reasoning. In: *Educational Philosophy and Theory*. V. 49, no. 31 p. 291-312, 1999.

GELAMO, R. P.; PAGNI, P. Nietzsche, no limiar da educação contemporânea: crítica e cultura, formação do gênio e infância na educação filosófica In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 189-215.

GOETHE, J.W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora Ensaio, 1996.

HANSEN, D. A poética no ensino. *Educação em Revista*. Trad. Roberto Cavallari Filho. Marília: UNESP Publicações, v. 1, n.6, p. 95-127, 2005.

\_\_\_\_\_. Retratos de uma educação cosmopolita para a contemporaneidade. *Educação & Cultura Contemporânea: revista do Mestrado em Educação*. Rio de Janeiro, V. 5, n. 9, p. 33-44, 2008. extra.

HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005 (Coleção Filosofia, 193).

KOHAN, W. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Da filosofia da educação a uma educação da filosofia. Do estatuto à experiência: da quietude ao movimento. *Educação & Cultura Contemporânea: revista do Mestrado em Educação*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, Vol. 5, no. 9 [extra], p. 59-70, 2008.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKILIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA,

R. L. L. (Org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 19-34.

LYOTARD, J.F. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: Editora Universitária de Buenos Aires, 1997.

PAGNI, P.A. Nos limiaries contemporâneos da educação: interpelar as interpelações epistemológicas e hermenêuticas da filosofia da educação. *Itinerários de Filosofia da Educação*. Porto: Edições Afrontamentos, n. 3, p. 293-304, 1º sem./2006.

\_\_\_\_\_. Iluminismo, Pedagogia e Educação da Infância em Kant. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007a, p. 156-188.

\_\_\_\_\_. Infância. In: CARVALHO, A. D. (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2007b, p. 212-219.

\_\_\_\_\_; BROCANELLI, C. R. Filosofia e educação filosófica, segundo John Dewey. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 189-215.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHILLER, F. *Educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SILVA, D. J.; PAGNI, P. A. Filosofia e Educação In: *Formação de professores: fundamentos filosóficos da educação*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005, v.5, p. 175-189.

TREVISAN, A. L. *Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

VILELA, M. E. M; BÁRCENA ORBE, F. Acontecimento. In: CARVALHO, A. D. (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 14-19.

WEBER, J. F. *Formação (Bildung), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche*, 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Experiência, Educação e Contemporaneidade