

A autoridade do legado e a renovação do mundo segundo Larrosa

La autoridad del legado y la renovación del mundo según Larrosa

The authority of legacy and the renewal of the world according to Larrosa

[Ronaldo Manzi](#) 

Destaques

Proposta de inovação ao se pensar a educação a partir da experiência e do sentido.

O que a experiência nos permite pensar, dizer, fazer no campo pedagógico.

Restaurar a concepção de autoridade na educação (autoridade da tradição).

Resumo

Como seria pensar a educação não a partir da relação entre ciência e técnica e/ou teoria e prática, mas visando o par experiência e sentido? Tendo em vista que a análise de textos filosóficos, literários e a reflexão sobre sua própria experiência como professor são os eixos da experiência intelectual de Larrosa, encontramos uma discussão em torno dessa proposta na reflexão teórica de autores como Benjamin e Heidegger. Posteriormente, em um diálogo com a obra de Arendt, visando uma concepção de escola que pensa o comum e a capacidade de as novas gerações renovarem o mundo, Larrosa inova nossa possibilidade de pensarmos a concepção de experiência na escola ao insistir que se deve dar autoridade ao mundo, à tradição (restaurando a ideia de autoridade – não no sujeito e nem no professor). Entretanto, o que a experiência nos permite pensar, dizer, fazer no campo pedagógico?

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Experiência. Construção de sentido. Autoridade.

Recebido: 29.03.2024

Aceito: 04.11.2024

Publicado: 14.11.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202453279>

| Introdução

Encontramos nos escritos de Jorge Larrosa da década de 1990, como no livro *Tremores* (Larrosa, 2014), e da década de 2000, como no livro *La experiencia de la lectura* (Larrosa, 2003), reflexões que buscam indicar uma nova forma de pensar a educação. Não a partir da relação já tradicional no campo educacional entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática, mas propondo algo que diz ser mais existencial: a partir do par experiência e sentido. Ou seja, Larrosa propõe pensar a experiência e a elaboração do seu sentido no campo pedagógico. Contudo, os textos dessa época se detêm em apontar um caminho, uma possibilidade, uma abertura para o desconhecido. Mais recentemente, em livros como *Esperando não se sabe o quê* (Larrosa, 2018a) e *[P] de Professor* (escrito com Karen Christine Rechia [Larrosa & Rechia, 2019]), encontramos elaborações sobre como aquele par, experiência e sentido, podem ser pensados na escola.

Isso nos mostra como Larrosa abre um caminho de pensamento e o desenvolve em sua experiência de pensamento. Nos mostra, igualmente, como a educação, para Larrosa, tem uma relação direta com a vida e não primeiramente com a aprendizagem, por exemplo. Tem a ver com um mundo que vale a pena viver segundo suas palavras (Larrosa, 2014, pp. 36-37) (e por isso lhe parece uma questão tão importante para se pensar e insistir).

O ponto central para Larrosa, portanto, é a vida, a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. “Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade” (Larrosa, 2014, p. 74). O par experiência/sentido nos dá a possibilidade de pensarmos a educação de uma outra forma – uma forma que leva em conta a vida em primeiro lugar. É como se abrissemos uma nova gramática de pensamento na educação. Com essa nova gramática, a aposta é que tenhamos novos esquemas de pensamento, novos efeitos de verdade, novos sentidos na educação. O que a ideia de experiência nos permite pensar, dizer, fazer no campo pedagógico?

Larrosa parte de vários pensadores para formular a relação da experiência/sentido na educação. Walter Benjamin, Martin Heidegger e Hannah Arendt são pensadores-chave nessa tessitura, por isso esse ensaio se divide em três partes e uma conclusão. Na primeira parte, iremos nos debruçar na concepção de experiência em Benjamin. Para esse pensador, o começo do século é caracterizado pela perda da experiência. As histórias formativas contadas de uma geração a outra teriam perdido autoridade em prol da informação, da novidade. A realidade da Primeira Guerra Mundial, igualmente, trouxe um mundo desolado por vivências que não sabemos elaborar, que não são possíveis de serem transmitidas simbolicamente. Ficamos pobres de experiências, sem um saber comum que possa nos aconselhar, nos guiar. É como se o passado perdesse sua potência, desaparecendo inclusive o dom de ouvir, o trabalho da escuta, da elaboração de um sentido de uma história. Larrosa se volta, inclusive, a Giorgio Agamben quando

este afirma, mais recentemente, que a existência cotidiana tem se tornado insuportável nas cidades grandes – como se nada mais nos tocasse.

Larrosa também se vale das reflexões de Heidegger sobre a experiência. Nessa segunda parte, destacamos como a experiência é pensada como algo que nos toca, nos acontece, nos passa. Para isso, precisamos estar abertos ao mundo, dispostos a nos pormos em perigo, “ex-postos” a algo desconhecido. Assim, a experiência nos exige coragem, pois se trata de vivências que nos transformam – que envolvem nosso ser, nossa forma de ser. Nesse momento, será importante destacar que não podemos confundir experiência com informação e/ou opinião – algo, na verdade, que impede que façamos experiência. Do mesmo modo, experiência não se confunde com experimento, como iremos ver. Também a falta de tempo, a vida em um fluxo incessante na obsessão pelo novo seriam responsáveis pela perda da experiência. Ou seja, a experiência exige uma forma de ser contraintuitiva na contemporaneidade: exige paciência, escuta, atenção, interesse, abertura.

Já Arendt parte de uma crise da educação. Trata-se uma crise séria, já que a essência da educação se volta aos seres que nascem para o mundo. É preciso que esses novos seres se tornem responsáveis pelo mundo que herdarão. Arendt coloca em vigor a importância de a escola transmitir à nova geração o mundo para que essa possa transformá-lo. Estaríamos em crise exatamente por termos uma herança, mas não herdeiros; em especial, nos Estados Unidos da América, Arendt afirma que há um páthos pelo novo, como se o passado não tivesse sentido para as novas gerações; estaríamos vivendo uma crise de transmissão – a ideia de comum.

O desafio, para Larrosa, nesse caso, é dar autoridade à tradição sob a forma dos livros, estudos, resgatando o sentido do comum. O professor, nesse caso, seria responsável por trazer à tona o que merece atenção e interesse no mundo para que os jovens possam renová-lo, para que possam criar um mundo que vale a pena viver. Ouvir essa tradição, herdá-la, seria uma forma de se fazer uma experiência na escola. O que Larrosa nos aponta de novo é deslocar o lugar da autoridade: nem no professor, nem no aluno, mas na tradição.

| Reivindicando a experiência: retomar a tradição

Experiência e pobreza e *O narrador* (Benjamin, 1994) são ensaios escritos na década de 1930 que partem daquilo que Benjamin denomina perda ou declínio da experiência. A concepção de experiência que Benjamin trabalha nesses ensaios nos remete às experiências que se passam de uma geração a outra – experiências que são contadas, por exemplo, com a autoridade da velhice (com provérbios) ou de forma prolixa (em histórias); ou mesmo de viajantes que conheceram terras longínquas, culturas diferentes etc. e, por isso, tem algo a contar (tem autoridade para contar o que vivenciou, a repassar algo); depois de ter percorrido um caminho, pode tornar comum uma história. Experiências que nem sempre são compreendidas imediatamente pelos jovens, mas que adquirem sentido durante a

vida – provérbios, histórias que são invocados em momentos oportunos às crianças e aos jovens para que ganhem sentido e façam parte de sua vida.

Em Benjamin, a tradição acarreta, portanto, uma verdadeira formação e também uma transformação na pessoa – algo que é *comum* a uma geração e que é considerado importante que seja preservado (em cada um). O exemplo de Benjamin é de uma história de um pai que, no leito de morte, diz a seus filhos que há um tesouro escondido em suas terras; os filhos cavam por todo lado e não encontram nada. Contudo, chegado o outono, suas vindimas se tornam as mais abundantes da região. Só então percebem que receberam uma experiência: o tesouro era o trabalho; a riqueza vem dessa experiência. O pai é ouvido; os filhos respondem ao que ele transmite – tendo ouvido a palavra do pai, algo se passa (a nova geração apreende um saber).

Essa história nos mostra uma forma de se tornar comum um saber – uma lição da vivência de outras gerações que o pai transmite aos filhos. Entretanto, com a guerra, com a força da técnica, há uma sujeição do indivíduo às forças impessoais que modifica profundamente nossa forma de vida e de modo tão rápido que somos incapazes até mesmo de assimilar o que vivenciamos. Benjamin relata como as pessoas voltaram mudas dos campos de batalha da Primeira Guerra Mundial: o que vivenciaram não pode ser transmitido por palavras e nem assimilado simbolicamente – como se tivessem vivido um choque, algo traumático, que não tem linguagem que possa traduzir o que se viveu criando uma impossibilidade de uma resposta simbólica ao vivido. Para Benjamin, essa seria uma das manifestações de que estamos vivendo uma perda de experiência – a incapacidade de darmos uma forma simbólica transmissível de uma vivência.

Na verdade, para além de acontecimentos como a guerra, com o desenvolvimento da técnica em geral, estaríamos cada vez mais ligados ao imediato, ao novo – como se o passado não tivesse mais potência em nossa vida e não valesse a pena ser lembrado. Assim, nosso patrimônio cultural não diria mais nada aos jovens – como se as histórias de tempos longínquos não tivessem mais sentido para uma nova geração. Benjamin chega a anunciar que se trata de *uma nova barbárie*: quando a pobreza da experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade (Benjamin, 1994, p. 115). Essa nova barbárie seria uma ruptura com o passado: como se só o novo tivesse sentido. Assim, a pobreza da experiência “[...] impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (Benjamin, 1994, p. 116).

A perda da experiência é, portanto, uma manifestação de uma perda de autoridade da tradição. Na verdade, da própria ideia de tradição, daquilo que é compartilhado e transmitido de geração a geração: algo que é retomado e transformado – algo que dá uma continuidade entre as gerações e um sentido de comunidade. A geração posterior às barbáries da guerra criou essa nova barbárie: de não se deixar ser tocado pelo passado. Em outras palavras, os homens de sua época não desejam herdar as experiências da tradição. Eis seu diagnóstico de época: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do

patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’” (Benjamin, 1994, p. 119). Entretanto, essa perda não se deu de forma repentina. Benjamin observa como os burgueses da sua época criam uma forma de refúgio em suas casas, o que leva a pensarmos em uma diferença entre experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*). A experiência é uma vivência comum, comunitária; a vivência reenvia à vida individual particular, a uma ideia de solidão. Por exemplo, na época de Benjamin, em meio às grandes cidades, algumas pessoas criam uma espécie de refúgio pessoal em suas casas, criando um ambiente que tentam remediar a perda da experiência. Benjamin nos dá o exemplo do vidro na arquitetura do começo do século XX: a transparência do vidro torna público e sem mistério o interior da casa diferentemente das casas vitorianas com interiores aconchegantes, repletos de características da interioridade do morador; essas são como um refúgio dentro de um anonimato das grandes cidades. Jeanne Marie Gagnebin, ao refletir sobre esse ponto em Benjamin, destaca que o indivíduo burguês sofre uma despersonalização que tenta remediar pela apropriação privada de experiências, seja em “[...] suas experiências inefáveis (*Erlebnisse*), seus sentimentos, sua mulher, seus filhos, sua casa e seus objetos pessoais” (Gagnebin, 2007, p. 59).

A perda da experiência é correlata com uma outra perda: para Benjamin, a arte de narrar está em vias de extinção (Benjamin, 1994, p. 197). É cada vez mais raro, segundo Benjamin, alguém que saiba narrar uma história: “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 1994, pp. 197-198). Os narradores encontram sua fonte na experiência que se passa de pessoa a pessoa, assim como os saberes de terras distantes que trazem os viajantes associados com o saber do passado. Não saberes de ordem informativa, mas saberes que exigem de quem ouve que se entregue à história sem qualquer compromisso com a sua verificabilidade (pois não se trata de uma informação); algo que, quando ganha sentido, muda a forma do ouvinte ver o mundo. Daí porque a verdadeira natureza da narrativa, segundo Benjamin, tem uma utilidade; algum ensinamento; uma sugestão; algo que se possa elaborar para a vida: “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (Benjamin, 1994, pp. 200-201).

Esse processo de perda vem de longe; o declínio da experiência vem cada dia se definindo mais. Com a técnica, esse declínio se torna mais imediato. Na época de Benjamin, o que mais exerce influência sobre esse declínio é uma nova forma de comunicação: a informação (Benjamin, 1994, p. 202). A informação é o que mais caracteriza um desenraizamento do passado. Eis como já na década de 1930 a difusão de informações nas rádios, por exemplo, faria com que as pessoas se distanciassem do passado, se interessando unicamente no que está acontecendo agora; se possível, com o que se passa ao vivo – o mais imediato possível, pois é mais fácil de ser verificável (teria uma consistência mais “concreta”). “O lado épico da verdade”, como caracteriza Benjamin a narrativa, perde seu valor diante do novo:

O saber, que vinha de longe [...], dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível “em si e para si”. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam frequentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. Nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. (Benjamin, 1994, pp. 202-203)

Benjamin se vale do exemplo do rádio em que ouvíamos notícias do mundo todo. Mesmo com tantas informações, Benjamin afirma que somos pobres de experiências. As informações nos são dadas seguidas de explicações. Na narração, por outro lado, há todo um cuidado de se evitar explicações: é preciso passar pela experiência para que a história adquira sentido. Com a informação, não precisamos interpretar; tudo é transparente (Benjamin, 1994, p. 204).

A transparência não nos força a pensar, não muda nossa forma de ser. Uma história, por outro lado, é memorizada; quanto melhor memorizada, mais a assimila e em camadas cada vez mais profundas. As histórias antigas ainda hoje são capazes de nos suscitar espanto e reflexão. Isso é fundamental, porque nos mostra *uma potência do passado* – como aparece em suas teses sobre a história: “[...] nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (Benjamin, 1994, p. 223). É essa potência da história que se perde quando rompemos com o passado e ao nos interessamos somente pelo novo.

Ao lado das reflexões de Benjamin, Larrosa nos lembra, no texto *A experiência e suas linguagens*, de testemunhos de sobreviventes da Segunda Guerra Mundial e/ou de regimes totalitários como da União Soviética em que eles descrevem como os acontecimentos vivenciados nessas situações não podem ser elaborados. Retoma, por exemplo, uma fala de Imre Kertész em que ele descreve como sobreviveu à Auschwitz, ao estalinismo, ao fim do socialismo, entre outras coisas, e se pergunta se aquilo que viveu serve de algo ou se foi em vão. Se suas experiências são sua vida, seu questionamento coloca em jogo o próprio sentido de sua vida, sua formação (o que formou sua personalidade). As experiências vividas no século XX por Kertész tem como efeito a destruição de si, de sua personalidade, pois se trata de experiências em que a pessoa parece não viver sua própria vida. Como no caso de Auschwitz: realiza-se algo que não se reconhece – como se tivesse vivido algo estranho a ele mesmo, sem possibilidade de poder elaborar. Ou seja, algo próximo do que Benjamin descreveu dos sobreviventes da Primeira Guerra Mundial. Em Kertész e Benjamin, poderíamos chegar a essa conclusão seguindo Larrosa: “[...] não sei o que me acontece, isto que me acontece não tem sentido, não tem a ver comigo, não pode ser, não posso compreender, não tenho palavras” (Larrosa, 2014, p. 52).

Larrosa se volta também a uma reflexão da década de 1990 de Giorgio Agamben (*Infância e história*) em que há uma radicalização da nossa pobreza de experiência, pois nem é preciso mais um acontecimento para que percebamos como a experiência perdeu lugar: “Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado

fazer” (Agamben, 2005, p. 21). O homem contemporâneo, segundo Agamben, teria sido expropriado de sua experiência. Expropriado de fazer experiência e de transmiti-la. Se Benjamin diagnosticava uma pobreza da experiência entre as duas Grandes Guerras Mundiais, o desenrolar do século teria soterrado definitivamente nossa capacidade de fazer experiência. Aliás, atualmente, no fim do século XX, não precisaríamos mais de uma catástrofe para que os homens não tenham mais o que narrar, não tenham experiências a serem transmitidas ou mesmo vividas: o próprio cotidiano das pessoas nas cidades grandes já nos traria uma vivência sem qualquer experiência narrável. “O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência” (Agamben, 2005, pp. 21-22).

Agamben nos mostra uma incapacidade de nossas vivências cotidianas se tornarem experiência. Isso tornaria a nossa existência cotidiana insuportável, como se vivêssemos uma opressão do cotidiano: a banalidade do cotidiano. Ou como diz Larrosa: “E essa asfixia da experiência supõe um enorme empobrecimento da vida, do sentido da vida, que não é outra coisa que um ir vivendo que se perde no nada” (Larrosa, 2003, p. 103). Há milhares de eventos vividos no dia a dia, mas eles não nos tocam. Por outro lado, o que a ideia de experiência em Benjamin nos ensina é que não é preciso algo extraordinário para nos tocar, mas exatamente o cotidiano: essa seria a matéria-prima da experiência que cada geração transmitia à outra; o mais simples se tornava uma experiência comunicável. Agamben aponta aquela impossibilidade devido à queda da concepção de autoridade:

Porque a experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos o aflora a ideia de fundamentar em uma experiência a própria autoridade. Ao contrário, o que caracteriza o tempo presente é que toda autoridade tem o seu fundamento no “inexperenciável”, e ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse uma experiência. (Agamben, 2005, p. 23)

Contudo, Agamben vê um germe de experiência futura – seria preciso preparar o lugar para que esse germe venha (Agamben, 2005, p. 23). Há uma possibilidade, por exemplo, com a ideia de infância no homem. Larrosa, por sua vez, busca pensar a ideia de experiência na educação como algo possível. Como poderíamos pensar isso? Larrosa associa essa concepção de experiência em Benjamin com algumas questões de Heidegger.

| Reivindicando a experiência: ser tocado pelo mundo

Desde a década de 1990, Larrosa insiste que a informação é contrária à experiência – não deixa lugar para ela. Se vivemos em uma cultura da informação, em que o grande valor é se manter informado, estaríamos cada vez caminhando para uma impossibilidade de se ter experiência no sentido de Benjamin. O sujeito da informação acumula dados, explicações sobre o mundo, mas é incapaz de se sentir tocado por ele. Vemo-nos dentro do que Heidegger (2001) associa da

técnica com um tipo de dominação do mundo. Na verdade, a seu ver, a técnica impõe ao mundo uma previsibilidade: “A ciência põe o real. E o dis-põe a pro-por-se num conjunto de operações e processamentos, isto é, numa sequência de causas aduzidas que se podem prever. Desta maneira, o real pode ser previsível e tornar-se perseguido em suas consequências” (Heidegger, 2001, p. 48). Assim, podemos nos tornar informados sobre algo, mas não somos tocados por tal; não estamos abertos ao mundo – a informação sobre algo não nos transforma em nada, apenas se acumula. Isto é, nada nos toca sobre o que soubemos da informação: “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (Larrosa, 2014, p. 20). Para se ter experiência é preciso uma abertura “[...] como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (Larrosa, 2014, p. 26). Munido de informações, de explicações, as pessoas se colocam na posição de dar opinião sobre as coisas. Assim, ao invés de se estar aberto ao mundo, opina-se sobre ele. Larrosa associa essa lógica ao que se denomina aprendizagem significativa (Larrosa, 2014, p. 21).

Segue-se do valor da informação, do incentivo a dar opinião, a nossa falta de tempo. O mundo parece cada dia mais rápido como se não pudéssemos acompanhar seu ritmo de mudança. Novidades nos inundam diariamente, nos levando a uma obsessão pelo novo: tudo que é novo é considerado melhor – desde um aparelho doméstico de última geração, até mesmo a ideia de capital humano que valoriza o investimento em pessoas mais jovens. Nos tornamos consumidores de novidades, curiosidades; estamos sempre excitados esperando o novo. Diante das novidades, opinamos, trocamos informações – não nos silenciemos; não retomamos o passado pois estamos com os olhos fixados somente no presente. O tempo se torna uma mercadoria: não se pode perder tempo; não se pode ficar para trás; devemos ser acelerados, flexíveis para nos adaptarmos constantemente ao novo etc. “Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (Larrosa, 2014, p. 22).

Larrosa também diferencia a experiência tal como apreendemos de Benjamin com a ideia de experiência de trabalho que se valoriza no mercado. Essa experiência que adquirimos no mercado de trabalho não é aquela que herdamos da tradição. Não se confunde igualmente com a ideia de experimento que encontramos nas ciências. Heidegger, por exemplo, afirma que a ciência é experimental porque *dis-põe* a natureza por experimentos para validar uma teoria prévia (Heidegger, 2001, pp. 24-25). Ou seja, o experimento é a confirmação de uma teoria. Por outro lado, Heidegger define a experiência como algo que nos toca (em *A essência da linguagem*):

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos vassala e transforma. “Fazer” não diz aqui de maneira algum que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula. (Heidegger, 2012, p. 121)

Fazer uma experiência, portanto, exige uma postura de abertura, receptividade, em que possamos ser tocados por algo. Daí porque Larrosa afirma que a experiência é o que nos passa, nos acontece, nos toca (Larrosa, 2014, p. 18). Munido de informações, ao contrário, a pessoa busca impor sua opinião sobre algo – uma postura bastante diferente de uma receptividade de algo desconhecido. É-se “exposto” a algo, tornando o ser vulnerável ao que pode vir a acontecer; trata-se de um risco que desconhece um sujeito do conhecimento (que não se coloca no lugar de risco, pois impõe algo; julga; determina; se opõe etc., mas não se deixa tocar). O jogo é entre “se expor” ou “impor”:

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (Larrosa, 2014, p. 26)

Exige-se, portanto, uma coragem para se deixar ser exposto ao desconhecido; há algo de perigoso, indeterminado, imprevisível nessa ação. Não se trata de lidar com um sujeito seguro de si, potente, dominador, pois seria o mundo que o domina, lhe toca; o sujeito sofre algo ao ser tocado; se deixa ser transformado, mesmo sem se saber exatamente pelo quê. Heidegger escreve: “Fazer uma experiência com alguma coisa significa que, para alcançarmos o que conseguimos alcançar quando estamos a caminho, é preciso que isso nos alcance e comova, que nos venha ao encontro e nos tome, transformando-nos em sua direção” (Heidegger, 2012, p. 137). Eis o porquê de Larrosa associar a experiência a uma paixão, em que o sujeito assume um padecimento, uma sujeição: “[...] o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade” (Larrosa, 2014, p. 42). Indo ao encontro de um valor neoliberal fundamental, a autonomia, Larrosa afirma:

A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar. [...] Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado. (Larrosa, 2014, p. 29)

Isso não significa que o sujeito da experiência seja incapaz de conhecimento, de ação. Estamos diante de outra forma de saber – não aquele da informação; mas um saber que envolve o próprio ser que se deixa exposto a algo. Por essa abertura ao próprio ser, a pessoa se transforma, o saber passa a fazer parte da história da pessoa (uma experiência que o constitui, o forma, lhe dá forma). Não é, então, algo impessoal, indiferente, sem afeto. É preciso que a pessoa se implique, se envolva, se deixe afetar. Não por acaso Larrosa toma o par experiência e sentido para se pensar a educação: fazer uma experiência exige a elaboração de um sentido para o que nos acontece. “Este é o saber da experiência”, afirma Larrosa:

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. (Larrosa, 2014, p. 32)

Ao dar um sentido ao que nos acontece, duas pessoas podem vivenciar uma mesma situação de formas distintas, dando sentidos diferentes ao que se passou. Isto é, cada um deve fazer sua própria experiência; não se deve aceitar a experiência do outro e nem mesmo o sentido que uma pessoa elaborou de uma experiência. Ao invés de empobrecer o saber, por se tratar de algo singular, essa possibilidade de darmos sentidos diversos ao que vivemos, nos enriquece. Nos enriquece como pessoa concreta e singular assim como comunidade (por podermos partilhar de experiências diferentes). O importante é que se trate de um saber que tenha transformado a pessoa. Por outro lado, haveria uma pobreza em uma vida que não sofre experiências – uma espécie de vazio existencial. O sujeito do conhecimento guiado por uma lógica de imposição de conhecimentos sobre o mundo, ao contrário do que se espera, seria um sujeito sem coragem para se deixar ser tocado; que não se coloca em risco, não está disposto a “[...] uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (Larrosa, 2014, p. 34).

Larrosa tem plena consciência do quanto essa proposta de fazer uma experiência é contraintuitiva em nossa época. Vivemos em um mundo em que todos querem aparecer, em que se quer dar uma opinião sobre tudo. A ideia de se fazer uma experiência nos coloca na posição de escutar, saber ouvir, incorporar em nossa vida o que se vivenciou. Exige de nós uma posição de atenção, abertura, paciência – todos valores contrários a um mundo que vive em velocidade, em fluxo constante de informações:

A experiência [...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2014, p. 25)

Como pensarmos, então, essa experiência na educação? Uma das formas de pensarmos isso, seria nos voltarmos a um debate teórico que Larrosa nos traz sobre Hannah Arendt.

| Reivindicando a experiência: a autoridade do mundo

É conhecido como Arendt diagnostica uma crise em todas nossas esferas da vida na sua época, mas destaca como a crise na educação é a mais séria (no livro *Entre o passado e o futuro* [Arendt, 1998]). Isso porque a essência da educação se

volta à natalidade, *aos seres que nascem para o mundo*. Entretanto, diante de uma crise, Arendt afirma que nos deparamos com um momento oportuno para refletirmos; e isso, sem trazer conceitos prévios: é preciso pensar novamente.

O texto de Arendt se volta mais especificamente aos Estados Unidos da América na década de 1950. Trata-se de uma época em que a crise da educação está ligada a uma questão política devido à imigração. Uma questão central nessa sociedade é uma espécie de páthos do novo: entusiasmo extraordinário pelo novo (Arendt, 1998, p. 225); e, mesmo, uma obsessão. Assim, buscam que as escolas se inovem, se adequem ao novo constantemente. Mas o que os adultos propõem aos jovens como “novo” não seria uma contradição? Afinal, é a nova geração que deve renovar a antiga, pois

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (Arendt, 1998, p. 226)

A educação também está ligada à ideia de responsabilidade segundo Arendt. Não só nossa responsabilidade de que nada aconteça com a criança, mas uma responsabilidade pelo mundo. No primeiro caso, Arendt coloca em destaque uma mistura entre o privado e o público que já começava a aparecer desde a década de 1950. Ao rejeitar essa separação, ao colocar em evidência pública a vida privada, “[...] mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento” (Arendt, 1998, p. 238). A escola, para Arendt, seria a instituição que deve mediar o domínio privado do mundo público. É nela que o mundo é introduzido de forma gradual e respeitando a vida privada dos formandos. Arendt chama aqui a responsabilidade do adulto educador:

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (Arendt, 1998, p. 239)

“Assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo” – eis uma tarefa que Arendt encarrega ao ofício do professor. E responsabilizar-se com o mundo exige criatividade, pois se trata de um mundo que parece destinado à catástrofe – haja vista que Arendt sobrevive a duas Guerras Mundiais desastrosas e nada apontava um caminho vindouro melhor. A nova geração precisa então assumir o mundo (tal como está) para poder intervir, modificar, criar algo. Cada nova geração deve agir como se estivesse seguindo essas palavras de Hamlet, como afirma Arendt: “*The time is out of joint. O cursed spite that ever I was born to set it right*” (“O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem”). Essas palavras “[...] são mais ou menos verídicas para cada nova geração, embora

tenham adquirido talvez, desde o início de nosso século, uma validade mais persuasiva do que antes” (Arendt, 1998, pp. 242-243). É como se o mundo envelhecesse com uma geração e fosse preciso recriá-lo novamente; deve ser recolocado em ordem, mesmo que essa nunca possa ser assegurada. Como fazer isso na educação?

Larrosa desenvolve uma reflexão que transpassa a ideia de experiência. Em Benjamin, a experiência está ligada à tradição, à ideia de autoridade; em Heidegger, a algo que nos toca e nos transforma; em Arendt, a uma responsabilidade aos novos seres que nascem, mas também com um jogo entre o novo e o velho, exatamente para beneficiar aquilo que é novo em cada criança, como afirma Arendt:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que por mais revolucionário que possa ser em suas ações, o é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rende à destruição. (Arendt, 1998, p. 243)

Ou seja, o passado deve ser apresentado às crianças; elas precisam assumir o que as gerações passadas viveram para poderem fazer algo novo. Nesse sentido, o ofício do professor é também de mediador entre o velho e o novo, devido a seu respeito ao passado e devido a seu respeito ao que essa geração vai fazer com “isso”. Em outras palavras, Jan Masschelein e Maarten Simons (pensadores que Larrosa dialoga constantemente), refletindo sobre Arendt, afirmam:

Que a educação é conservadora significa que ela conserva coisas (palavras, práticas) como coisas inacabadas, ou seja, coisas não são diretamente relacionadas a um fim, meios sem fim para que os alunos possam começar de novo *com* essas coisas, *com* o mundo. Elas podem agora obter significado novamente, ou obter um novo significado. (Masschelein & Simons, 2014, p. 164)

Essa lógica de apresentar o mundo enquanto um legado para as novas gerações está diretamente correlacionada com a ideia de amor. Arendt resume sua ideia sobre a educação nessa passagem:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1998, p. 247)

Fica claro então que a educação em Arendt tem uma relação com o amor, seja pelo mundo, seja pela nova geração, assim como aponta para a entrada da criança em uma espécie de linhagem artificial (não se trata de uma herança “natural”) – uma tradição que se insere e se é responsável, mas exatamente por ser responsável por ela, deve ser reinventada. Nesse sentido, a autoridade deve estar no mundo, no assunto, no tema, no legado e não no indivíduo ou no professor. Eis

o ponto inovador de Larrosa ao dar autoridade ao mundo, ao que é posto na mesa para se tornar comum a todos:

Porque somente se reconhecemos a autoridade do texto poderemos reconhecer a autoridade do mundo, que o mundo é o que nos fala, o que nos dá a pensar, que dá a ver. E que nossas palavras e nossos pensamentos e nossos projetos não são tanto propostas para o mundo, mas sim respostas ao mundo. O importante (o que manda, o que tem autoridade) é o texto, o caminho, o mundo (e não nós mesmos). É muito difícil (quase impossível) criar uma atmosfera na aula na qual o protagonista não seja nem aluno nem professor, mas o texto (e através do texto, o mundo, o assunto: o que dá a falar, dá a pensar, aquilo para que o texto indica. (Larrosa & Rechia, 2019, p. 76)

Entretanto, Arendt destacava uma crise da autoridade em sua época. Não exatamente por não termos herança, mas por não deixarmos herdeiros (Arendt, 1998, p. 31). Contemporaneamente, Zygmunt Bauman (2001) destaca que vivemos em uma sociedade líquida, em que não herdamos nenhum “tesouro” da tradição. Bauman descreve como a sociedade moderna se caracteriza por “destruir” o que foi construído nas gerações anteriores em nome de algo melhor. Entretanto, o que se concretizou na contemporaneidade é uma destruição de tudo que era “sólido” na tradição e mesmo a própria ideia de sólido, tornando o que era durável algo retrógrado. Daí porque estaríamos vivendo num mundo “líquido”, num fluxo permanente e desregulado. É como se entre uma geração e outra não houvesse uma herança, um legado – como se o passado devesse ser superado sem conexão com ele. Na verdade, não uma superação com a instauração de uma nova solidez, mas uma desconexão com o passado que faz com que os valores se tornem líquidos – um fluxo constante, em que a referência se torna o próprio indivíduo e não algo comum. Trata-se de uma mudança própria de uma sociedade neoliberal que visa o indivíduo.

Em *Sobre educação e juventude*, por exemplo, Bauman diz: “A forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura ‘agorista’ – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória” (Bauman, 2013, p. 34). Vivendo sempre no agora, parece que não temos mais filiação alguma, como se a tradição não merecesse ser herdada, pois seria ultrapassada, indesejável etc. Assim, não só a noção de história se perde, como a forma como nos inserimos na tradição. Eis como a crise na educação pode ser pensada como uma crise na transmissão/renovação/comunização do mundo como salienta Larrosa (2018a, p. 231).

| Conclusão

O que a ideia de experiência nos permite pensar, dizer, fazer no campo pedagógico?

O desafio da educação nessa linha de pensamento seria dar autoridade à tradição, ao estudo, ao que nos é legado para que daí haja uma renovação a partir de um vínculo com o passado. Para isso, é primordial que se resgate o *sentido de*

comum. O professor não poderia, portanto, deixar simplesmente o mundo nas mãos das crianças; há o seu papel que Larrosa já destacava na década de 2000: “O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura” (Larrosa, 2003, p. 45). É isso que nos afirma, por exemplo, Masschelein e Simons (2014, p. 176):

Renovar o mundo *comum* é uma tarefa tanto da nova geração quanto da velha. Esse mundo comum não é dado previamente; não é algo que a velha geração e a nova compartilhem (*têm* em comum nesse sentido), mas ele, precisamente, *acha (seu) lugar (comum)* entre eles, exigindo que a velha geração coloque, por assim dizer, seu mundo à disposição. Continuar e renovar o mundo pede por conservação, mas isso significa também colocar à disposição (isto é, expondo o mundo). Oferecer ou re/representar o mundo para a nova geração significa de fato suspender as operações vigentes do mundo (ou algo no mundo).

Vemos aqui uma ideia de responsabilidade ao compartilhar o bem comum com os alunos – o mundo. Essa seria a responsabilidade pedagógica para Masschelein e Simons (e também para Larrosa): liberar a criança de buscar uma função imediata; de buscar uma finalidade utilitária; de visar a aprendizagem com uma função egoísta (que visa o eu). Larrosa, por exemplo, destaca o papel da autoridade nesse ponto. Mas que se entenda que a ideia de autoridade não é de coerção necessariamente; trata-se de uma autoridade da tradição. Para que se trate o mundo com respeito, é preciso dar atenção e se interessar por ele – e os professores teriam autoridade em trazer à tona o que merece atenção e interesse. Na verdade, segundo Larrosa, o professor responde a um chamado:

Se a vocação é chamamento, poderíamos dizer que o professor realiza sua vocação quando responde a um chamado que tem quatro componentes. Em primeiro lugar, responde ao chamado do mundo. Em segundo lugar, responde ao chamado da transmissão do mundo [...]. Em terceiro lugar, responde ao chamado da renovação do mundo [...]. Finalmente, responde ao chamado da comunicação do mundo [...]. Sua resposta particular (e responsabilidade) com esses quatro componentes é o que o faz professor, o que o transforma de estudioso em professor. (Larrosa, 2018a, p. 230-231)

A ideia é fazer com que as coisas que são apresentadas, o assunto, o tema, o conceito, a teoria etc. se torne presente (“acessível às mãos”) e comum a todos. Estando presente de forma comum, o que é apresentado como legado pode vir a ser renovado, repensado, retomado. Mas é somente enquanto apresentadas que os alunos veem essas coisas como coisas a serem cuidadas, que as acompanham, que lhes são suas. Elas passam a nos implicar no mundo, fazendo com que mude nossa relação com ele; nos ligamos a ele, nos preocupamos com ele; nos ocupamos dele; nos sentimos obrigados em relação a ele. Assim,

[...] entregar o mundo aos novos não é transformar o mundo, mas entregá-lo como aberto, abri-lo à sua renovação possível, a uma renovação que nunca será nossa. A transmissão não está ao lado da transformação (na medida em que projeto a transformação, dos indivíduos ou da sociedade), mas da renovação (que, por definição, não pode ser projetada). Por isso para mim, é perverso, em educação, falar em resultados. (Larrosa & Rechia, 2019, p. 152)

Como se vê, o que ganha importância é o mundo e não o sujeito, o indivíduo ou o estudante; tão quanto não é o professor a autoridade, mas o mundo apresentado, o assunto, o tema em discussão. É a partir do legado que se pode ter uma experiência com o passado para que se possa elaborá-lo e ressignificá-lo. Nesse sentido, ao contrário de uma adequação da escola aos moldes do mundo da informação, da velocidade, do sempre novo, a proposta se volta a pensar a escola segundo valores como a atenção, o estudo, a dedicação, a disciplina, dando autoridade à tradição, deslocando a importância da informação e da opinião ao estudo, a um debate de um tema comum – algo que os alunos devem herdar se querem transformar o mundo. Não por uma nostalgia, mas por apostar na potencialidade do passado; não para opinar, mas para ser tocado pelo mundo e se deixar transformar; não para criar algo novo supostamente do nada, mas por herdar um mundo que precisa ser transformado; não visando um mundo técnico, mas uma escola voltada à vida, à experiência, à elaboração de um sentido ao que é apresentado.

Vale ressaltar que o tema proposto por Larrosa sobre a experiência na escola vem sendo pensado na América Latina por diversos pesquisadores. Encontramos coletâneas de textos como *Experiencia y alteridad en educación* em que a ideia de alteridade é tomada como par à experiência (Skliar & Larrosa, 2013). Em outra coletânea de estudos, *Encontrar escola*, encontramos uma pesquisa sobre como pensar a pesquisa como experiência (Martins et al., 2014). No Brasil, os estudos de Larrosa, juntamente com os trabalhos de Masschelein e Simons, vem sendo debatidos resultando em coletâneas tais como *Elogio da escola* (Larrosa, 2018b), *Elogio do professor* (Larrosa et al., 2021) e *Elogio do estudo* (Bárcena et al., 2023). Ou seja, a experiência de pensamento de Larrosa vem sendo partilhada na América Latina, especialmente no Brasil.

Seria ainda preciso pensar qual legado apresentamos a nossos alunos. Larrosa mesmo afirma que, em sua experiência de pensamento, escolheu uma tradição – uma que diz que vale a pena pertencer; que se sente honrado em ser um “continuador” (Larrosa, 2018a, p. 437). Ou seja, não se trata de defender um eurocentrismo por exemplo, o que traria uma visão limitada e excludente dos saberes. Não por acaso Larrosa se volta muitas vezes a pensadores latino-americanos em suas reflexões e critica tendências que desvalorizam perspectivas não europeias. Trata-se mais de uma exigência de escolha do que “vale a pena” pensar, conversar, assumir. Isto é, se se valoriza a experiência, não teria sentido homogeneizar a escola com um eurocentrismo. Ao mesmo tempo, Larrosa associa experiência e alteridade, indicando como a experiência com o outro é fundamental na formação do pensamento crítico. Caber-nos-ia posteriormente, portanto, a difícil tarefa de pensar sobre essa escolha de uma tradição.


Referências

- Agamben, G. (2005). *Infância e história – Destruição da experiência e origem da história*. Editora UFMG.
- Arendt, H. (1998). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Bárcena, F., & López, M., & Larrosa, J. (orgs.). (2023). *Elogio do estudo*. Autêntica.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre educação e juventude – Conversas com Riccardo Mazzeo*. Zahar.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política – Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas volume 1*. Brasiliense.
- Gagnebin, J.-M. (2007). *História e narração em Walter Benjamin*. Perspectiva.
- Heidegger, M. (2001). *Ensaios e conferências*. Vozes.
- Heidegger, M. (2012). *A caminho da linguagem*. Vozes; Editora Universitária São Francisco.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura – Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Larrosa, J. (2014). *Tremores – Escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Larrosa, J. (2018a). *Esperando não se sabe o quê – Sobre o ofício de professor*. Autêntica.
- Larrosa, J. (org.). (2018b). *Elogio da escola*. Autêntica.
- Larrosa, J, Rechia, K., & Cubas, C. (orgs.). (2021). *Elogio do professor*. Autêntica.
- Larrosa, J., & Rechia, K. (2019). *[P] de Professor*. Pedro & João Editores.
- Martins, F., Netto, M., & Kohan, W. (orgs.). (2014). *Encontrar escola – O ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. Lamparina; FAPERJ.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *A pedagogia, a democracia, a escola*. Autêntica.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (orgs.). (2013). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.

Sobre o autor

Ronaldo Manzi

Centro Universitário Mais, Inhumas, GO, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-7980-3997>

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo e pela Radboud Universiteit Nijmegen (cotutela de tese) (2013). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais. Membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Teoria Social, Filosofia e Psicanálise, do Laboratório de Estudos em Teoria Social, Filosofia e Psicanálise do Centro-Oeste, da International Society of Psychoanalysis and Philosophy. E-mail: manzifilho@hotmail.com

Resumen

¿Cómo sería pensar la educación no desde la relación entre ciencia y técnica y/o teoría y práctica, sino apuntando al par experiencia y sentido? Teniendo en cuenta que el análisis de textos filosóficos, literarios y la reflexión sobre su propia experiencia como profesor son los ejes de la experiencia intelectual de Larrosa,

encontramos uma discussão em torno a esta proposta na reflexão teórica de autores como Benjamin e Heidegger. Posteriormente, em um diálogo com a obra de Arendt, com o objetivo de uma concepção de escola que pensa em lo común y en la capacidad de las nuevas generaciones de renovar el mundo, Larrosa inova nossa possibilidade de pensar a concepção de experiência na escola ao insistir em que se deve dar autoridade ao mundo, à tradição (restaurando a ideia de autoridade – não no sujeito nem no professor). Sem embargo, ¿qué nos permite la experiencia pensar, decir, hacer en el campo pedagógico?

Palabras clave: Experiencia. Construcción de sentido. Autoridad.

Abstract

What would it be like to think about education not based on the relationship between science and technology and/or theory and practice, but rather on the pair experience and meaning? Considering that the analysis of philosophical and literary texts and the reflection on his own experience as a teacher are the axes of Larrosa's intellectual experience, we find a discussion around this proposal in the theoretical reflection of authors such as Benjamin and Heidegger. Later, in a dialogue with Arendt's work, aiming at a conception of school that considers the common and the capacity of new generations to renew the world, Larrosa innovates our possibility of thinking about the conception of experience in school by insisting that authority must be given to the world, to tradition (restoring the idea of authority – not to the subject or the teacher). However, what does experience allow us to think, say, and do in the pedagogical field?

Keywords: Experience. Meaning-making. Authority.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Manzi, R. (2024). A autoridade do legado e a renovação do mundo segundo Larrosa. *Linhas Críticas*, 30, e53279.
<https://doi.org/10.26512/lc30202453279>

Referência completa (ABNT): MANZI, R. A autoridade do legado e a renovação do mundo segundo Larrosa. *Linhas Críticas*, 30, e53279, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202453279>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/53279>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

