

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Bárbara Romeika Rodrigues Marques

O gesto docente: um convite à atenção no *tempo-presença*

Juiz de Fora

2023

Bárbara Romeika Rodrigues Marques

O gesto docente: um convite à atenção no *tempo-presença*

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Marques, Bárbara Romeika Rodrigues.
O gesto docente : um convite à atenção no tempo-presença /
Bárbara Romeika Rodrigues Marques. -- 2023.
232 f.

Orientador: Tarcísio Jorge Santos Pinto
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora,
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2023.

1. Filosofia da Educação. 2. docência. 3. escola. 4. atenção. 5.
Simone Weil. I. Santos Pinto, Tarcísio Jorge , orient. II. Título.

Bárbara Romeika Rodrigues Marques

O gesto docente: um convite à atenção no tempo-presença

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 26 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Rita de Cassia Pimenta de Araújo Campelo
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Maximiliano Valerio López
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Silvana de Souza Ramos
Universidade de São Paulo

Dra. Débora Mariz
Universidade Federal de Minas Gerais

Juiz de Fora, 29/05/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Tarcísio Jorge Santos Pinto, Professor(a)**, em 28/06/2023, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Débora Mariz, Usuário Externo**, em 28/06/2023, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia Pimenta de Araujo Campelo, Professor(a)**, em 29/06/2023, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maximiliano Valerio Lopez, Professor(a)**, em 05/07/2023, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvana de Souza Ramos, Usuário Externo**, em 13/07/2023, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.ufff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1305366** e o código CRC **22DE2D5F**.

Às professoras e aos professores que valorizam cada encontro. Àquelas e àqueles que se lançam cotidianamente em atenção, experimento e estudo.

AGRADECIMENTOS

A cada professora e a cada professor.

Ao grupo de pessoas que faz o PPGE-UFJF (Programa de Pós-Graduação em Educação) acontecer. Ao Núcleo de Estudos de Filosofia, Poética e Educação/ NEFPE-UFJF.

Aos professores do PPGE-UFJF, que muito contribuíram para a construção do estudo, em especial, ao professor-orientador Tarcísio. Com este, pude encontrar a forma de uma docência amparada no tom de generosidade, sensibilidade e engajamento, no exercício de uma atenção capaz de convidar ao mundo. O gesto docente aqui defendido como ideia foi partícipe de uma relação de orientação vivenciada com autonomia e afeto. Mesmo quando o prumo da tese se deslocou da proposta inicial, rodopiando em uma ventania de possibilidades, o processo foi regido com acolhimento e escuta, numa temporalidade capaz de dar a ver o melhor da partilha acadêmica.

Agradeço aos componentes da banca de qualificação: Humberto Guido, Maximiliano Lopez, Rita Pimenta, Simone Nogueira, por tão valiosas contribuições ao encaminhamento desta pesquisa. Agradeço aos componentes da banca de defesa: Débora Mariz, Maximiliano López, Rita Pimenta, Silvana Ramos, pela partilha atenta, apurada e fecunda.

Ao professor Faustino Teixeira, pela boniteza de aulas e partilha sobre Simone Weil.

À Cinthia Ferraz, pela revisão técnica do texto.

Ao Cefet/RJ (*campus* Valença-RJ), pela concessão da licença capacitação.

Passados cinco anos desde a aula inaugural deste Programa, posso dizer de uma ancoragem ao processo de estudo pela interlocução que tive a sorte de encontrar. Carol, Elis, Fernanda, na forma como inspiram com a (e além da) teoria, cotidianamente reafirmando a tríade sentir-pensar-agir. Sou grata pela dimensão desses encontros, e ambiente-me no destino das nossas partilhas. Pelos corredores da UFJF, no R.U., nas aulas ou nas ruas, foi com vocês, e também com Cibelle, Elaine, Larissa, Luisa, Marília e Raquel, que pude amplificar ideias e teorias, para compor (e também para deslembrar) esta pesquisa. Cheguei estrangeira em Juiz de Fora e, porque a universidade me oportunizou conhecê-las, passei a somar memórias suficientes para me sentir em casa nesta cidade.

Às amigas e aos amigos. Amanda, Dyêgo, Helô, Juliano, Marcela, Renata, Sarah, Thiago. Quantas vezes me ouviram falar desta pesquisa, quantas vezes acolhimento e instiga.

À ilha de afeto consolidada com o lastro da biologia. Pela fortuna de uma história tecida com amor e improviso: pai, mãe, irmãos e sobrinho. Sou grata.

RESUMO

Esta tese apresenta, desde um ponto de vista filosófico, uma proposta bibliográfica para versar sobre as condições e os desafios comuns à docência. Da composição entre atitude e atividade como *gesto*, defende como questão estruturadora do *gesto docente* o sustento da forma e do tempo da escola – *scholé*. Desenvolve, para tal, a hipótese de que o núcleo da docência está em assegurar condições ao estudo, e discute o conceito de *atenção* como principal investimento crítico-propositivo do gesto docente. Com a filosofia de Simone Weil, busca aproximar a relação entre a atenção e a graça na familiarização com o mundo humano e a habituação à atenção estudiosa na escola. Composto a proposta, traz o exemplo do estudo da Matemática na perspectiva weiliana, em especial, no que concerne à forma da atenção como intermédio entre ser e mundo. Com o objetivo de afirmar a temporalidade da escola com a forma da atenção estudiosa, em oposição à apropriação instrumental da atenção, no domínio utilitário dos saberes, a pesquisa discorre acerca do *tempo-presença* como contraponto ao *tempo-máquina*. Considerando *tempo-presença* como fundamental ao gesto docente, articula apostas pedagógicas condizentes com a relação entre atenção e mundo humano e, para tal, elenca elementos da criação literária que possam legar à forma-aula a composição crítica e criativa da expressão. Do contraste entre o *tempo-máquina* e o gesto docente, assinala desafios comuns ao ofício de professor e, com o foco no contexto brasileiro, discute como a precarização do trabalho docente impacta na relação entre o sujeito da profissão e a realização profissional. A partir da relação entre a teoria e a realidade, a atividade e a atitude, a tese procura pinçar, das narrativas docentes – em relatos de aula e em depoimentos de ex-alunas/os – a expressão do gesto crítico e criativo engajado em sustentar e renovar a cultura. Da experiência da professora Marilena Chaui e do professor Cláudio Ulpiano, discute o gesto docente como ato de cuidado, atenção, partilha do tempo-presença e convite ao mundo. Espera-se, com este estudo, a realização da ideia da docência como um gesto dado entre a ação engajada e a atitude de convidar à atenção, com vistas ao sustento da pluralidade.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Docência. Escola. Atenção. Simone Weil.

ABSTRACT

This thesis brings, from a philosophical point of view, a bibliographical proposal to discuss the conditions and challenges common to teaching. The research defends from the relationship between attitude and activity as a gesture, also as a structuring issue of the teaching gesture. The maintenance of school time and its structure – *scholé*. To this end, it develops the hypothesis that the core of teaching is to ensure conditions for studying and it analyses the concept of attention as the main critical-purposeful investment of the teaching gesture. Along with the philosophy of Simone Weil, it seeks to approximate the relationship between attention and beauty while it connects with the human world and the building up of habits of study attention at school. While it builds the proposal, the research brings the example of the study of mathematics from the Weilian perspective regarding to the form of attention as a medium between being and the world. Aiming to affirm the temporality of the school with the form of study attention, as opposed to the instrumental appropriation of attention, in the utilitarian domain of knowledge, the research discusses time-presence as a counterpoint to machine-time. When it considers time-presence as essential to the teaching gesture, it discusses pedagogical bets consistent with the relationship between attention and the human world and, to that end, it lists elements of literary creation that can bequeath to the class-form, the critical and creative composition of expression. From the opposition between the machine-time and the teaching gesture, it highlights elements that reveal the challenges common to the teaching profession and, with a spotlight on the Brazilian context, it argues how the job insecurity impacts the relationship between the laborer and professional success. From the relationship between theory and reality, activity and attitude, the thesis seeks to pinch, from the teaching narratives – in class reports and testimonials from former students – the expression of the critical and creative gesture engaged in sustaining and renewing human culture. From the experience of Professor Marilena Chaui and Professor Cláudio Ulpiano, the research analyses the teaching gesture as an act of care, attention, sharing time-presence and invitation to the world. It is hoped, from this study, the fulfillment of the idea of teaching as a given gesture between committed action and the attitude of calling attention, with a view to supporting plurality.

Keywords: Philosophy of Education. Teaching. School. Attention. Simone Weil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	ATENÇÃO E AMOR AO MUNDO HUMANO COMO SUSTENTO DO GESTO DOCENTE – COM SIMONE WEIL.....	25
2.1	O GESTO DOCENTE	25
2.2	DO CUIDADO COM O MUNDO HUMANO, O GESTO DOCENTE	32
2.3	ATENÇÃO E AMOR AO MUNDO HUMANO – COM SIMONE WEIL.....	35
2.3.1	Atenção e graça: o sustento do mundo humano.....	38
2.3.2	Atenção e estudo: o resguardo da pluralidade.....	52
2.3.3	Exercícios escolares como sustento da atenção – o estudo da Matemática..	60
3	O GESTO DOCENTE ENTRE O DIAGNÓSTICO DO PRESENTE E A APOSTA NA PRESENÇA: <i>TEMPO-MÁQUINA VERSUS TEMPO-PRESENÇA</i>.....	70
3.1	TEMPO-PRESENÇA E MUNDO HUMANO.....	71
3.2	TEMPO-PRESENÇA E ESCOLA.....	79
3.3	TEMPO-MÁQUINA.....	86
4	NO GIRO DO <i>TEMPO-MÁQUINA</i>: O REVÉS DA DOCÊNCIA.....	95
4.1	A ESCOLA NO CONTEXTO DA FOME NO BRASIL: UM PROBLEMA, MUITAS QUESTÕES.....	99
4.2	DOCÊNCIA EM CONTRAFLUXO: O GESTO ANGUSTIADO.....	104
4.3	DESISTIR E PERMANECER: A DOCÊNCIA EM <i>BURN-OUT</i>	109
4.4	O GESTO FRUSTRADO: CONTRADIÇÕES E DESENCANTOS DA DOCÊNCIA.....	119
5	COMO CUIDAR DA AULA, RESGUARDANDO O <i>TEMPO-PRESENÇA</i>? O GESTO DOCENTE – UM CONVITE À ATENÇÃO.....	128
5.1	ARTESANIA E <i>TEMPO-PRESENÇA</i> : A REALIZAÇÃO DO GESTO DOCENTE COM A FORMA DA OFICINA.....	128
5.2	GESTOS DE AULA E GESTOS DE ESCRITA: ENREDOS DO <i>TEMPO-PRESENÇA</i>	137
5.3	O PROFESSOR ALCIR PÉCORA, UMA TURMA INABITUAL, UM LIVRO EM COMUM.....	146
5.4	DOS ARTEFATOS E DOS ENREDOS DOCENTES: COMO CRIAR	

CONDIÇÕES?.....	152
5.4.1 Dos enredos.....	152
5.4.2 Dos artefatos.....	157
5.4.3 Artefatos e enredos. O preparo da aula e a lei do maior esforço.....	162
5.5 A AULA COMO NÚCLEO E O NÚCLEO DA AULA.....	169
6 PARA DAR E PEDIR MAIS DA ATENÇÃO, NO <i>TEMPO-PRESENÇA</i>: A PROFESSORA MARILENA CHAUI E O PROFESSOR CLAUDIO ULPIANO.....	178
6.1 UM TOM DE CONVITE: A PROFESSORA MARILENA CHAUI.....	181
6.2 DEVIR-PROFESSOR: O GESTO DOCENTE EM CLÁUDIO ULPIANO.....	201
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS.....	218

1 INTRODUÇÃO

Nós

O escrito é um risco. Cada conjunto de ideias abre novas fendas que seguem, ao mesmo tempo, ampliando e restringindo, entre um *quê* que pode estar e um *quê* que é negado ao estar de cada conjunto simbólico. A palavra adorna nossas angústias, nutre o desejo de reflexão com doses de antinomias e paradoxos. Sem ela, experimentamos uma incompletude sem nome; com ela, uma defasagem nomeada. Ao escrever, estabilizamos as incongruências; sem a possibilidade da escrita, perdemos uma chance na investidura em *algo-mais*.

A cada dito, uma sobra. Um conjunto de signos é apenas a evidência de uma aposta que deixou pra trás uma infinidade de outros arranjos. Por outro lado, a condição de apostador e o cenário das apostas constituem-se a morada do ser. A palavra que instala silêncios, interditos e contradições é também a que mostra que há *alguém*. *Alguém* da contradição entre ditos. *Alguém* habitando o tempo.

É certo que quanto mais sombria a época, mais a ação e a palavra configuram-se um só gesto de perseverança revolucionária. Por isso, o legado plural da expressão é o horizonte para o qual olhamos sempre que a concretude da vida destila desesperança, frustração e desânimo. Então, fitamos as inferências prestes a vir, olhamos incrédulos, queremos escapar, sentimos o sabor da inabilidade no trato e o desprezo das palavras. Para quê tantas? A despeito dos livros disponíveis, teorias escritas, reescritas, comentadas, mastigadas, e nós, o que temos a arranjar com mais palavras?

É preciso ler e ouvir os mitos não com os ouvidos que ficam na cabeça, pois eles costumam nos enganar, mas com os ouvidos que ficam lá no fundo do coração – o ouvido da Memória. O conhecimento que cai nesse ouvido adormece, e depois, quando a gente menos espera, ele surge de novo. A gente nunca mais esquece o que ouve com o coração. (...) É por causa da repetição constante dessas histórias que esse povo relembra seu sentido de existir (MUNDURUKU, 2001, p. 7-8).

Sou professora e desejo participar da busca por alguma compreensão e sentido desta atividade. Insisto em escrever uma tese cujo objeto é a docência porque quero amplificar o alcance do meu ofício e, para isso, pergunto por escolhas e possibilidades, para entender dos caminhos e descaminhos, para buscar orientação e rumo. A estudante deseja estudar melhor.

A professora deseja a excelência do seu ofício. Não há de ser em vão a vontade de encontrar o melhor de uma no melhor da outra.

Escrevo esta tese porque algo me sobra. Dedico-me a pensar questões do meu campo e ofício porque algo me falta. Nesse âmbito, me vem à memória o que li do Florestan Fernandes, no discurso feito para a ocasião de uma aula inaugural, em que expressa seu amor pela universidade e a aposta de que ela nos leve além daquilo que possuímos¹. Acredito que o estudo possa acentuar o desejo do encontro, portanto, teço esta pesquisa porque espero que ela me leve além de mim.

Escrevo esta tese também para tramar um fio continuado e estendido por gerações. Em especial, para a minha avó Marfisa. Ela, que não sabia ler ou escrever desses códigos alfabéticos, que não legou sua assinatura escrita ao mundo, é minha principal referência de amor e partilha da palavra. Naquele sertão do Rio Grande do Norte, tive o privilégio de conviver com a presença viva de um querer mais, trato singular com os saberes íntimos da vida. Um mundo sem livros, enciclopédias ou jornais, mas com a atenção e a curiosidade aguçadas. Uma avó que amava as palavras de uma linguagem cuja escrita não dominava e, portanto, arregimentava netas e netos para a tarefa. “Toda a minha escrita é escuta. Ouvir corretamente – eis a minha tarefa. Não tenho outra” (TSVETÁEVA, 2007, p. 45).

A forma do meu olhar está permeada de traços culturais, históricos, sociais, geográficos, afetivos e atendem a apelos políticos, éticos, estéticos constitutivos da minha incursão no tempo, no mundo. O aporte tomado como pesquisa acadêmica é também um espelhamento de trajetórias e experiências. Aqui ressoará um sem número de marcas deixadas por todas as pessoas com as quais tive o prazer ou o desprazer da partilha – ouvindo, lendo, observando, convivendo.

Comi de vosso cérebro; agora, como manda a tradição, ofereço o meu espírito. Esse mesmo que navega no silêncio das palavras, pois ele suporta uma sabedoria que não é minha. É nossa e aqui deve ser repartida, trocada. Passo a ser também a voz que partilha um aprendizado. Para nos superarmos, para sobrevivermos, para reinventarmos a vida (JECUPÉ, 2002, p. 17).

A unidade que escreve só pode fazê-lo conquanto esteja atenta à coletividade e participe do conjunto das vozes circundantes. Em ampla medida, aqui estará o plural de conceitos, formas, ideias, perspectivas e exemplos experimentados no Programa de Pós-

¹ Na íntegra: “Eu amo a Universidade de São Paulo e outras Universidades pois elas são capazes de nos levar além daquilo que nós possuímos” (FERNANDES, 1996, p. 11).

Graduação em Educação da UFJF, em especial, com o Núcleo de Estudos de Filosofia, Poética e Educação. Esta tese integra um certo tom partilhado, pois reverbera a fala de muitos e sua composição não é nada além do desígnio de fixar o volume coletivo na permanência da página. Se me esforço em legar o melhor de mim, é porque recebi o melhor destes e destas – professores, professor orientador, colegas, equipe técnica. A pesquisadora estará sozinha em seu local de estudo, mas a soma das linhas apresentadas na tese só pode ser dada com a intercessão entre singular e plural.

Aqui estão as/os estudantes que tive e tenho, estão meus professores e professoras e está a professora que sou e a que quero ser. Escrevo esta tese para enfrentar as sobras, as lacunas abertas por ações e intenções, em cada tentativa realizada, em cada aposta, plano, equívoco. Para lidar com as dúvidas deixadas por falhas e êxitos, arranjos e desarranjos, avanços e retrocessos que se destacam de uma trajetória docente iniciada no ano de 2008.

Apesar de ser egressa de uma licenciatura (em Filosofia – UFRN), não pude cumprir a totalidade do cronograma resguardado ao estágio docente em virtude do calendário de greve ter coincido com a ocasião de ida às escolas. Além do mais, minha estada na graduação deu-se antes da implementação do Programa de Iniciação à Docência que, a tirar pelas realizações do Pibid², é uma excelente forma de preparar licenciandos/as. Assim, somaram apenas dois os dias de realização do estágio docente do ensino de Filosofia na escola básica – o que, naturalmente, pode ser tomado como exíguo ou insatisfatório ao mínimo das etapas processuais deste tipo de formação. Por estes motivos, minha incursão como professora esteve marcada principalmente por dois afetos iniciais – de um lado, o sentimento de insegurança e despreparo; de outro, a necessidade do reforço à iniciativa de estudo. O primeiro resvalou em um tanto de dificuldade que quase me fez desistir da docência; o segundo participa de uma busca que me puxou de volta à academia, dessa vez, na pesquisa em Educação.

Vale destacar as experiências iniciais com a docência – vividas entre 2008 e 2013, no Rio Grande do Norte, meu Estado de origem. A primeira, no ano de 2008, na cidade de São Paulo do Potengi, com o *PROJOVEM ADOLESCENTE* – umas das ramificações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que na ocasião voltava-se aos beneficiários do programa Bolsa Família e tinha por objetivo tanto complementar a proteção social quanto criar condições para a permanência ou inserção do adolescente no sistema educacional. A

² “O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa” (Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 29 mar. 2022).

partir de “oficinas” ministradas (organizadas em grupos de temas, como ética; cidadania; protagonismo juvenil e em temas transversais como: direitos humanos; meio-ambiente; trabalho; saúde; cultura, esporte e lazer), este projeto me oportunizou um primeiro contato com a regência de sala de aula, na lida direta e cotidiana com um público de, em média, 25 adolescentes por turma/sala. Este público era composto por duas pontas notadamente distintas: de um lado, estudantes regularmente matriculados, que almejavam com o contraturno a ampliação da formação escolar; de outro lado, uma pessoa não afeita à escola, mas que tinha por obrigação frequentar o projeto, em alguns casos, por se tratar da exigência socioeducativa de internação ou em medida de proteção. Assim, o desafio primeiro estava em orquestrar uma aula entre quem ali estava por escolha e vontade de ampliar a aprendizagem escolar, e quem vislumbrava no projeto a punição ou o resguardo por algo cometido ou sofrido.

Vale, também, tomar a experiência com o *Programa Brasil Alfabetizado*³ – *Programa Lendo e Aprendendo*⁴, e o que pude dela tirar quando trabalhei como “coordenadora de professores”⁵. De um contrato anual vigente no ano de 2009, o trabalho de coordenar as professoras se estruturava em reuniões periódicas com vistas a atender ao conjunto das demandas próprias do objetivo de alfabetizar as turmas. Compostas, em média, por 15 estudantes, com maioria de adultos e idosos, essas turmas se espalhavam, em especial, por bairros de Natal/RN que apresentavam maiores índices de analfabetismo. Como estratégia de alcance do público, e para que a pessoa alfabetizadora e a pessoa a se alfabetizar estivessem o mais perto possível de suas residências, essas turmas se formavam, em sua grande maioria, em bairros periféricos da cidade. Assim, cada alfabetizador/a voluntário/a selecionado/a pelo programa recebia a incumbência de arremeter pessoas no mesmo bairro ou redondezas para compor a turma de alfabetização. Um local seria organizado em ambiente comum (em geral, os espaços eram as casas, quintais, galpões e demais áreas cedidas por conhecidos do

³ O Ministério da Educação apresenta o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) “como uma política voltada para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Desde 2003, o PBA promove a superação do analfabetismo e contribui para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Para a alfabetização dos jovens, adultos e idosos, o PBA conta com a ajuda de voluntários, que atuam como alfabetizadores, coordenadores de turmas e recebem bolsas mensais, como um estímulo à sua ação alfabetizadora”. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/component/k2/item/11522-programa-brasil-alfabetizado-pba>. Acesso em: 1 mar. 2022.

⁴ No Rio Grande do Norte, o projeto recebe apoio da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e, ao menos no recorte histórico retratado, tem como marca a denominação “Programa Lendo e Aprendendo”.

⁵ Um/a coordenador/a de professores/turmas tem como atividades, dentre outras: “Acompanhar o processo de alfabetização de jovens e adultos nos locais em que ele ocorre, fazendo a supervisão pedagógica da alfabetização nos termos definidos na Resolução do programa. Orientar os alfabetizadores e planejar ações de alfabetização mais adequadas aos jovens, adultos e idosos da turma. Planejar e supervisionar estratégias de fomento à leitura, em parceria com os alfabetizadores”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8463-orientacoes-programa-brasil-alfabetizado-final-2011-pdf&category_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 mar. 2022.

grupo), e um horário apropriado aos participantes estaria disposto de modo a contemplar as partes. Em minha experiência, contávamos com oito professoras voluntárias e a classe era, em sua maioria, formada por trabalhadores/as diurnos sem vínculo empregatício (como os seguintes exemplos: construção civil, vendedores ambulantes, catadores de materiais reciclados), aposentados, desempregados e donas de casa, entre outros, portanto, todas as turmas eram no turno da noite.

Muitos dos eventos destes dois projetos poderiam ser apresentados no espaço deste estudo, em especial, os que refletem a incidência do elemento social sobre o elemento educacional, ou de como o processo de escolarização em nosso país esbarra em fatores balizados por um sem-número de impeditivos e injustiças sociais. Todavia, ressalto que a compreensão sobre educação tecida na presente pesquisa estará suficientemente permeada desta breve e intensiva amostra das variáveis comuns ao campo educacional. Afinal, as duas experiências supracitadas, que somam apenas dois anos de duração, em realidade, se estenderam de modo a direcionar meu interesse na pesquisa em Educação, tanto na trama bibliográfica quanto na própria busca por um agrupamento acadêmico que, por sua vez, reflete a escolha pelo programa institucional que ambienta esta pesquisa.

Como professora de Filosofia, minha experiência teve início no SESI⁶ do Rio Grande do Norte, com o ensino regular para as turmas de Médio e Técnico concomitantes, em aulas que se davam numa escola estruturada para adolescentes que ingressavam a partir de exame de seleção. Nesta escola não há (ou, ao menos na ocasião, não havia) cobrança de mensalidade aos/às estudantes⁷ e, em sua maioria, nas turmas com as quais tive contato, as/os adolescentes tinham como se dedicar integralmente ao estudo. Nesta mesma instituição, também como professora de Filosofia, atuei com o ensino para Educação de Jovens e Adultos. Com a particularidade de oferta de aulas no local de trabalho dos/ das estudantes, em geral, as

⁶ SESI (Serviço Social da Indústria) – compõe o “Sistema S”, que é um conjunto de entidades, administradas por federações patronais, voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica.

⁷ O SESI é um serviço social autônomo que goza de subvenção pública, através de tributos (contribuições parafiscais). Como ente paraestatal, exerce atividade de natureza jurídica privada, administrando recursos públicos. Acerca do modo como esta instituição é mantida, o seguinte texto encontra-se no site oficial do SESI: “Os recursos que financiam as atividades do SESI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vêm da contribuição compulsória incidente sobre a folha das empresas contribuintes. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/como-o-sesi-e-mantido/>. Acesso em: 30 mar. 2022. Vale destacar, também, o seguinte trecho tirado do artigo “A constituição do Sistema ‘S’ e sua imunidade tributária”, de Suzana Leal: “Ente paraestatal de personalidade jurídica privada e de arrecadação compulsória, disponibilizada através da criação de uma contribuição parafiscal através do pagamento do INSS patronal das empresas, com a finalidade de prestar serviço gratuito de aprendizagem profissional e assistência social aos trabalhadores das categorias. No âmbito fiscal, o Sistema S goza de plena imunidade tributária no que tange o seu patrimônio e renda relacionados à prestação do serviço social, com características de essenciais”. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/contabilidade/imunidade-tributaria#_ftn1. Acesso em: 30 mar. 2022.

salas de aula do SESI Escola – Educação para o trabalhador – se estruturavam em indústrias, pequenas e grandes fábricas, projetos da construção civil, dentre outros. As estruturas das salas de aula eram variadas – a depender da oferta de cada empresa contratante – e tinham duração de duas horas-relógio – antes que nossos/as estudantes entrassem ou depois que saíssem dos seus expedientes, ou, em menor escala, no intervalo do almoço destes/as. Por exemplo, em dois desses momentos em que atuei no SESI Escola, um foi para uma turma de trabalhadores/as da indústria têxtil, cujas aulas se iniciavam às seis horas da manhã para contemplar o grupo de trabalhadores/as do noturno; e em outro foi uma classe que se organizava no horário de saída de uma turma de trabalhadores da construção civil. No primeiro exemplo, a classe estava “montada” fora instalada nas dependências internas da fábrica, em espaço de uso variado, que era adaptado ao projeto. No segundo, a aula se organizava em um canto da obra, em algum cômodo que já estivesse construído e que oferecesse minimamente a condição de dispor algumas cadeiras e um quadro com giz.

Esta experiência no SESI Escola, com ensino de Filosofia tanto para os estudantes do Ensino Médio como para os jovens e adultos trabalhadores, decorreu entre os anos de 2009 e 2013, a partir de contratos anuais ou semestrais feitos pelo empregador SESI/RN. Contratos estes, cabe ressaltar, em que a remuneração se dá a partir da soma de cada hora-aula dada, sem a garantia do vínculo empregatício e, portanto, destituindo a categoria dos devidos suportes legais da atividade – a que se pode exemplificar com a inexistência do abono dos custos de deslocamento até as salas/fábricas ou indústrias localizadas, na grande maioria, em outras cidades.

Considero importante assinalar uma informação dessa natureza em um estudo que versa sobre a docência, assim como também é preciso ressaltar o quanto eu pude encontrar, nessa instituição, pessoas comprometidas com uma formação da melhor qualidade. Em especial, as pedagogas envolvidas na organização da unidade mencionada podem ser tomadas como amostras de compromisso e engajamento com a educação que esta tese busca defender. Esse cenário aponta que o elo entre a ideia e a prática das pessoas à frente do trabalho com educação é o elemento definidor dos rumos e referências de uma instituição.

Para tomar outra experiência como professora de Filosofia, cito a atuação como docente temporária no Estado do Rio Grande do Norte, também a partir de contratos anuais. Atuando no Ensino Médio regular, foi a ocasião de contato com algumas das principais questões que perpassam a formação escolar brasileira ou, ao menos, das questões comuns ao recorte contextual das três cidades do interior do Estado em que trabalhei como professora. Nesse ínterim, não custa ressaltar o quanto o presente estudo, de caráter teórico e

bibliográfico, também está composto de vivências e de observações extraídas da prática docente. Talvez seja evidente que toda pesquisa abarque, em maior ou menor escala, a biografia do/a pesquisador/a, mas, no campo da educação, o elo entre pesquisador/a e a coisa pesquisada parece se nutrir da multiplicidade das questões cotidianas.

Para citar outra realidade contextual, mas não tão distinta das anteriores no que tange às condições do trabalho docente, trago à tona também minha experiência como professora de Filosofia do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2014 – servidora efetiva, com 16 horas semanais de carga horária, com atuação na cidade de Duque de Caxias. Atuei como professora de Filosofia em três escolas diferentes, o que soma algo em torno de quatrocentos alunos de Ensino Médio – que em geral tinham a disciplina de Filosofia por um tempo semanal de quarenta e cinco minutos. A tirar por esse recorte, a realidade do docente em Filosofia, bem como a de Artes ou Sociologia, tem o agravante dos poucos tempos de aula por turma, o que acaba por gerar a demanda de um desdobramento maior em número de escolas e alunos. E, pelo que pude vivenciar na experiência entre os dois Estados em que atuei como professora, quer seja por contratos temporários, quer seja a partir de um cargo efetivo em nível estadual, as condições ofertadas e as circunstâncias do cotidiano docente nem de longe se aproximam do aparato necessário à realização do ofício. Aqui, reafirmo a seguinte perspectiva posta por Nilda Alves: “é preciso pensar a formação dos profissionais da educação na totalidade de esferas que a compõem: a da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva, a da ação governamental e a das pesquisas em educação” (ALVES, 1999, p. 80).

Desde 2015 até a presente data, atuo como professora (DE – dedicação exclusiva) de Filosofia no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ, *campus* Valença), participando de atividades de ensino, extensão e pesquisa, com atuação em nível médio, na graduação e na pós-graduação.

Vale destacar a licença de três anos (2019 a 2021) concedida por esta instituição para a participação no Doutorado e realização do presente estudo. A Licença Capacitação, de regimento jurídico destinado aos servidores federais, é um direito resguardado pela lei 8.112/90. Em ampla medida, a garantia de uma licença desta natureza reafirma a pesquisa como parte do trabalho docente e também evidencia em que medida a política instituída pode balizar e perpassar a ideia de uma política a se constituir. A ideia, sem o pilar deliberativo, estatutário e político, esvaece. Sem o pilar da ideia tornada política, a deliberação pende. Uma pesquisa em educação evidenciará, ainda mais, que a filiação a um conjunto de ideias não há de prescindir das condições materiais que lhe dão guarida. Mesmo a mais esmerada teoria da educação e da

escola encontrará a resistência de problemáticas que saltam – desde as condições alimentícias e de permanência das crianças matriculadas às condições de trabalho de professores... Daí em diante. O campo especulativo estará em maior ou menor grau entrelaçado aos condicionantes pragmáticos.

A tirar pela unidade do exemplo viabilizado na construção desta pesquisa, posso dizer que tanto o acesso privilegiado aos livros e textos disponibilizados virtualmente quanto o usufruto da condição oportunizada pelo afastamento das atividades de ensino e extensão tornaram possível organizar um cotidiano alinhado aos ritos do estudo. Das demandas infundáveis de uma pesquisa, e sabendo que o tempo livre é a joia preciosa do seu processo realizador, é de se lamentar que a referida lei não contemple parte expressiva dos profissionais da educação que atua em outras instâncias.

A identidade profissional é construída pelo significado que cada professor, na qualidade de ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios; no sentido que tem em sua vida ser professor. É preciso considerar-se também sua rede de relações: com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 89).

Para reafirmar o elo sócio-histórico e político no amplo da vida, também as deliberações dessa ordem legam o desafio de escrever uma tese em meio ao nefasto contexto da pandemia de COVID-19, que, aliás, no Brasil deve ser tomado como catástrofe sanitário-política: em 2022, somaram-se seiscentos e noventa mil óbitos, resultantes de medidas e negligências de políticos, e que, considerada a letalidade do vírus, dizimaram parte da população brasileira. Vimos um agir como pulsão da morte, no ciclo da ignorância e da barbárie; e vimos, também, a ausência de responsabilidade pública por meio da palavra que alimentava um discurso desnorteante e que mantinha ciclos de desinformação e de negligência.

É então que esta pesquisa reafirma seu objetivo. O campo da Educação ou se volta à retomada do mundo humano, na luta pela vigência da tríade sentir, pensar, agir, ou estará fadado aos desmandos das instâncias deliberativas e dos sequestros ideológicos que esmorecem a atitude genuinamente educativa. Afinal, como assinala Nísia Floresta, “quanto mais ignorante é um povo tanto mais fácil é a um governo absoluto exercer sobre ele o seu ilimitado poder” (FLORESTA, 2019, p. 51).

Ainda dentro do meu privilégio de enfrentar a pandemia usufruindo da prerrogativa da quarentena, ministrar aulas no formato remoto e, assim, diminuir a exposição ao vírus, não foi menor o desafio de lidar com as perdas e as arbitrariedades que tomavam e ainda tomam a vida de todos nós. Em relação ao processo de pesquisa, o desafio não está apenas em sustentar o ânimo da leitura e da escrita para a tese em concomitância com notícias tomadas do contexto. Também desafiadora é a lida com a incerteza dos rumos e destinos que o acontecimento imprime em várias esferas, dentre as quais está a forma da educação escolar. Quais os impactos do tempo decorrido de escolas fechadas? Como recuperar o/as estudantes evadidos, diante do fato de que a crise econômica aumentou, em muito, o número de adolescentes e até de crianças que agora trabalham para complementar renda familiar?

Muitas vezes me questionei se valeria à pena continuar um estudo filosófico em Educação, para versar especificamente sobre a docência, frente às questões de um solo movediço capaz de esvaziar escolas e transformar alunos em pequenos quadros na tela do computador e, além do mais, de escancarar problemas de ordem político-social suficientes para deslocar os intentos e as projeções da teoria da escola. É agora ainda mais custoso arregimentar o vigor da ideia. Uma dose extra de esforço é requerida para legitimar a pesquisa filosófica em Educação e o papel da utopia frente ao contexto de entraves econômicos e dificuldades sócio-políticas evidentes em nosso país. Mas qual o papel da teoria em Educação senão o de atuar no meio de campo entre o que a realidade imprime ao acontecimento escolar e o que o sonho projeta à escola?

Tomando o contexto brasileiro da educação e da docência em números, a tirar pelo Censo Escolar 2020 e o Censo da Educação Superior (BRASIL 2021), somam-se em dois milhões e meio o número de professores e professoras no Brasil. Dentre estes, 2.189.005 estão na Educação Básica⁸, com maioria de 63% (1.378.812) no Ensino Fundamental e 37% (505.782) no Ensino Médio. E atuando no nível superior são 378.492 docentes⁹.

Com relação ao número de pessoas que trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais, atuando em uma ou mais destas redes, o número é de 1.507.096 ao total. Os professores e professoras que atuam exclusivamente na rede privada somam 16,4% (309.644 pessoas). No quesito escolarização das/os docentes,

⁸ Nesta publicação do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (2021) é possível constatar que a Educação Básica compreende: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e tem duração ideal de dezoito anos. “Os professores que têm atuação em cursos de educação de jovens e adultos (EJA) e no ensino técnico, que privilegia a profissionalização dos alunos, também atuam como docentes da educação básica. Em resumo, os professores da educação básica representam um contingente que envolve uma categoria socioprofissional numerosa e disseminada ao longo do Brasil”.

⁹ O número disponibilizado pode conter duplicações, pois um/a professor/a pode exercer a função em mais de um segmento.

85,3% têm nível superior completo e 43,4% têm pós-graduação. No quesito gênero, as mulheres são maioria em todas as etapas da Educação Básica. Elas estão em 96,4% do quadro de docentes da Educação Infantil, em 88,1% nos anos iniciais e em 66,8% nos anos finais do Ensino Fundamental e em 57,8% no Ensino Médio. Em relação às matrículas realizadas no Brasil, em 2020, foram registradas um quantitativo de 47,3 milhões, distribuídas entre as 179,5 mil escolas de Educação Básica.

Ao avaliar a distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se uma maior dominância da rede municipal, que detém 48,4% das matrículas na educação básica. A rede estadual, responsável por 32,1% das matrículas da Educação Básica em 2020, é a segunda maior. A rede privada obtém 18,6%, ao passo que a rede federal, 0,9%. A rede estadual possui a maior participação na matrícula do Ensino Médio, com 84,1%, seguida pela rede privada, com 12,3%. Apesar de ser a etapa de maior expressão da rede federal, sua participação é de apenas 3,1% das matrículas.

Nós, docentes, em expressiva maioria, atuamos no segmento do ensino básico (~90%) e em escolas públicas (~84%). Somos quase dois milhões na lida com mais de quarenta milhões de estudantes, a compor o cotidiano de quase cento e oitenta mil instituições públicas de ensino. É preciso ter em mente os números da realidade brasileira para que a “teoria da escola” possa falar de algo a alguém, e ir de alguém a algo. Afinal, se considerarmos que experiência e teoria se encontram na composição da docência, também haveremos de considerar que um estudo nunca é neutro, e nem descolado da realidade.

Assim, levando em conta a distância entre o que acontece concretamente na escola e o que domina e marca as ideias filosóficas e pedagógicas, cumpre ressaltar o tom conjecturante-esperançoso desta pesquisa. Embarcamos na defesa do sentido autêntico da forma-escola, na busca pela melhor composição e realização do ofício de professor, com a marca do compromisso com o mundo humano. Por acreditar no poder de contágio da palavra e contando com o produto do tensionamento das perspectivas e conceitos, afirmamos a via acadêmica para a participação no campo das ideias, em especial, com a Filosofia da Educação. Assim, o estudo se envereda pelo terreno inesgotável da pergunta implicada, isto é, de um perguntar que sustenta criticamente a reflexão.

Mas, afinal, qual dizer dará conta deste recado? Por onde procurar as pistas, por qual conjunto de perspectivas trilhar, qual emaranhado *palavrístico* terá a força para oferecer

considerações satisfatórias? De que modo, em que medida, por quais vias atar a filosofia da educação ao construto das (tantas) especificidades do campo educacional?¹⁰.

Trama e situação

Esta tese participa da indagação pelo sentido da educação a partir da pergunta por condições que viabilizam e fundamentam a docência com vistas ao mundo humano. Com o enfoque na educação escolar, apresenta perspectivas teóricas que legitimem o ofício de professor no compromisso em coadunar filosofia, ontologia, epistemologia, ética, política, estética e educação.

Assim, por meio da pesquisa bibliográfica, assume a docência como um gesto dado entre o apostar e o resistir: do que se projeta na e da relação entre educação e amor ao mundo, dos desafios comuns ao trabalho de professoras e professores. A intenção é traçar uma perspectiva teórica tal que, do diagnóstico do presente, seja possível avivar a aposta no *tempo-presença*. Considerando a escola como abrigo de palavras e ações que tenham força para renovar o legado da pluralidade, interroga em que medida é do e com o trabalho de professoras e professores a trama de um gesto capaz de melhor ver e dar a ver a pluralidade humana.

Da aposta no elo entre educação, ser e mundo, esta pesquisa desenvolve a hipótese de que o núcleo da docência está em assegurar condições ao estudo e, para tal, apresenta o conceito de *atenção* como o principal investimento crítico-propositivo do ofício, na defesa de temporalidades e práticas condizentes com o sentido da escola – *scholé*. Deste escopo, tece um enredo para reiterar o sentido da docência como gesto (1) que dá a ver a dinamização entre o instituído e o por instituir, promovendo o compromisso crítico e criativo indispensáveis à educação; (2) que afirma e promove a atenção estudiosa, em contraposição à aprendizagem utilitarista; (3) que defende o sentido da formação escolar, com o *tempo-presença*, em contraposição aos condicionamentos produtivistas do *tempo-máquina*; (4) que busca criar condições à forma da atenção familiarizada com a graça de compor o elo entre o singular e o plural da vida.

¹⁰ “Peço-lhe que tente ter amor pelas próprias perguntas, como quartos fechados e como livros escritos em uma língua estrangeira”, escreve Rilke em uma das cartas que endereçou ao aspirante a poeta (RILKE, 2012, p.19).

Com esta seção inicial, que partilha contextos e motivações para dar a ver o lastro em que se situa a hipótese referenciada, a presente pesquisa está estruturada em sete capítulos, a contar com esta introdução.

O segundo capítulo traça um percurso teórico pelo qual é possível afirmar a intercessão entre filosofia, ética e política na relação com o gesto docente. A proposta é destacar a atitude docente com a marca de um cuidado que, em ampla medida, intensifica elementos sem os quais o espírito da palavra, na composição multifacetada das culturas, declina. A partir da filosofia de Simone Weil, assinala a crítica do presente, com vistas a questionar balizadores do mundo moderno e a reavivar a aposta em formas de conexão entre ser e mundo. Assim, este momento da pesquisa busca evidenciar os conceitos de *atenção* e *graça*, enquanto afirmação do *tempo-presença* e familiaridade com a atitude estudiosa, em contraponto crítico ao *tempo-máquina*, que instrumentaliza relações aos efeitos da reificação humana. O intuito está em compor, com a filosofia weiliana, a forma de uma atenção suficiente para intermediar uma temporalidade que seja capaz de dar, abrir, e pedir mais à presença. Da relação entre ser e conhecer, exemplificada no campo da Matemática, a intenção é defender as atitudes de estudar e dar a estudar como algumas das ocupações estruturantes do gesto docente. Espera-se, com isso, o sustento da ideia do gesto docente como fundamental ao mundo da pluralidade, e o ato de resguardar e cuidar da pluralidade como fundamental ao gesto docente.

O terceiro capítulo tem como objetivo afirmar o tempo da escola-*scholé* com a forma do estudo, contrapondo a instrumentalização da atenção e o domínio utilitário dos saberes. Para assegurar o gesto docente na tríade resistir-tramar-apostar, considera a questão do tempo como sustentáculo da educação, destacando duas perspectivas: na apresentação do *tempo-presença*, conjectura modos de afirmar a presença como resistência às demandas produtivistas no formato *negócio*. Na apresentação do *tempo-máquina*, investiga: 1) em que medida o modo fragmentário da relação da produção e consumo está refletido no modelo utilitarista da formação escolar; 2) qual forma de atenção é exigida ou descartada pela subserviência quantificadora dos saberes; e 3) de que modo tais elementos desafiam, afetam e comprometem o gesto docente.

Buscando discutir as implicações do *tempo-máquina* para a docência, o quarto capítulo propõe averiguar, a partir das condições do trabalho de professoras e professores, no Brasil, os principais fatores que podem desestruturar e afetar a composição do ofício. Da precarização que dificulta o trabalho dado entre a atividade e a atitude docente; dos elementos que, ao destituírem o sentido da educação escolar, escancaram as contradições comuns à atividade,

legando consequências como exaustão emocional, despersonalização e angústia aos sujeitos da docência.

A respeito do compromisso do gesto docente em afirmar o *tempo-presença* e resguardar o mundo humano, o quinto capítulo discute possibilidades capazes de criar condições à aula. Quanto à atividade docente dada com a trama entre artefatos (materialidade dos objetos didáticos) e enredos (presença docente), busca formas de potencializar a qualidade da atenção na experiência escolar. Visando a tomar a aula como núcleo propositivo do ofício de professor, e valendo-se da artesanaria dada com a forma da oficina, esta parte da pesquisa enfatiza o modo da familiarização entre o sujeito da produção e os resultantes da interação com a coisa produzida, a partir de um estado atencional capaz de sustentar a habilidade artesã e ser por ela sustentada. Como parte do objetivo de resguardar à aula o *tempo-presença* – a temporalidade propícia à atitude autônoma e criativa, em defesa da forma de uma atenção disponível ao espírito da expressão –, o capítulo propõe considerar elementos da criação literária que possam compor o gesto docente na criação para a aula. A partir da busca por amplificar possibilidades, será a vez de investigar em que medida a relação entre escritor/a e obra literária aponta algo à relação professor/a e obra-aula; de que modo o estado de atenção comum à forma da literatura pode se integrar à forma da docência. Ao discutir enredos e artefatos didáticos fundamentais à composição do ensino, o capítulo localiza o engajamento de professoras/es no preparo das atividades escolares como elemento intensificador da atenção e, então, como atitude fundamental à criação de um ambiente de estudo e partilha de saberes.

Buscando nas possibilidades de ensino o alinhamento tomado como aposta teórica, o sexto capítulo propõe exercícios de ver e dar a ver a artesanaria da presença com os ritos da docência, com a composição de gestos docentes que revelem, a partir de práticas escolares, aquilo que no curso desta tese se figura como discurso. Assim, procura pinçar, das narrativas docentes, o enredo, a presença e a forma. Em especial, a partir da experiência da professora Marilena Chaui e do professor Claudio Ulpiano, extraídas de declarações feitas por ambos sobre a docência e em depoimentos de ex-alunos/as. A escolha por estes dois casos não almeja encerrar, na unidade, a multiplicidade do possível no gesto didático; mas diz de uma busca por ver impresso, no vivido, alguns sinais basilares e indispensáveis à ideia do gesto docente. Esses sinais, em Marilena e em Claudio, são suficientes para intensificar a manutenção da novidade no diálogo com a tradição e afirmar o ofício como ato de cuidado, atenção, partilha do *tempo-presença*, convite ao mundo.

Espera-se, com esta pesquisa, a participação na pergunta pela docência a partir do enredo entre a ação e a palavra, a teoria e a prática, o sonho e a realidade. A expectativa deste estudo é se constituir como convite e, portanto, a altura de sua última linha representará, principalmente, a continuidade de uma investigação infinda e inesgotável.

2 ATENÇÃO E AMOR AO MUNDO HUMANO COMO SUSTENTO DO GESTO DOCENTE – COM SIMONE WEIL

A linguagem constitui uma ponte sobre os instantes do tempo
(WEIL, 1991a, p. 57).

Em ampla medida, a pergunta pelo sentido da educação demanda o estudo das condições de compartilhamento, conservação e renovação do mundo enquanto afirmação da singularidade humana. Não pode haver educação sem a preexistência de um mundo comum, de certa continuidade que transcenda a duração individual de cada geração. Nesse sentido, o trânsito das questões fundamentais da tarefa de educar, com o compromisso em resguardar a atenção ao mundo comum, constitui-se como sustentáculo da docência.

O esforço da aproximação entre ser e mundo que estrutura a docência tem por fundamento elementos ontológicos, políticos, técnicos, estéticos e éticos. Assim, este capítulo busca destacar concepções que reafirmem a pluralidade da palavra e da ação como contraponto aos discursos e práticas produtivistas e instrumentalizadas. Em especial, com e a partir da perspectiva filosófica de Simone Weil, discute a condição do *ser docente* a partir da composição entre atitude (com vistas à composição de enredos que tenham como finalidade a manutenção e a renovação do mundo humano) e atividade (com vistas à composição de formas de ensino que evidenciem a finalidade de resguardar e renovar o mundo humano). Tomando o elo entre atitude e atividade docente como **gesto docente**, o intento é averiguar as possibilidades de uma educação em que tanto o pensar-teorizar quanto o agir-experimentar reafirmem o mundo humano; e em que a condição fundamental da docência se diga num gesto, que é, portanto, engajamento, movimento e trabalho.

2.1 O GESTO DOCENTE

*Quem trabalha junto com as escolas sabe que não pode ficar de um lado
aquele que pensa e de outro aquele que faz.*
(PIMENTA, 2002, p. 39)

Educador/a, professor/a, mestre/a, docente... Vários termos são usados para designar o/a profissional da educação que atua diretamente com o ensino:

Mestre(a), do latim (*magister*, *tris*), significando o que manda, dirige, ordena, guia, conduz, diretor(a), inspetor(a), administrador(a), o(a) que ensina. Pode ter chegado ao português por via do francês antigo (*maistre*)

que, no século XI, aparece em um documento na expressão *le plus maistre*, no sentido de “o principal”; **professor(a)**, também derivado do latim (*professor,ōris*), refere ao(à) que faz profissão de, ou o(a) que se dedica a, o(a) que cultiva. Do radical de *professum*, supino de *profitēri*, que significa declarar perante um magistrado, fazer uma declaração, manifestar-se, declarar alto e bom som, afirmar, assegurar, prometer, protestar, obrigar-se, confessar, mostrar, dar a conhecer, ensinar; c) **educador(a)** originário, como os outros termos, do latim (*educātor,ōris*), refere-se ao(à) que cria, nutre; diretor(a), educador(a), pedagogo(a) (ROMÃO, 2007, p. 7-8, grifo nosso).

No sentido etimológico, **docência** tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O registro do termo na língua portuguesa é datada de 1916, o que implica dizer que a apropriação do termo é algo novo no espaço dos discursos sobre educação (VEIGA, 2008, p. 83, grifo nosso).

A partir das possibilidades terminológicas, é preciso perguntar por uma estrutura sem a qual não há o magistério e sem a qual não se efetiva o encontro entre, ao menos, duas pessoas no âmbito da partilha de inteligências, perspectivas, histórias. Da atuação com públicos de diferentes idades, considerando a atividade na educação básica ou no ensino superior, é preciso perguntar por uma forma a partir da qual esteja em evidência a condição fundamental do *ser* docente; um modo de ver e dar a ver que o ensino só é possível se houver um enredo posto por alguém, a quem se pode tomar como partícipe do *ser* “professor/a”; um modo de ver e dar a ver de modo que haja um agente realizador da intercessão entre o estudo dos conteúdos e as estratégias de ensino com vistas a manter e renovar o legado cultural. Este alguém é a/o professor/a: alguém que, ao estudar, ensinar, partilhar, propor, convidar, desafiar, desestabilizar, acolher (...) compõe e participa de um gesto circunscrito, ao mesmo tempo, entre atividade (realização, forma) e atitude (propósito, implicação, disposição).

O que os sinais da docência podem revelar está além do que é condicionado; por isso, também é preciso ir buscar além do que evidencia a superfície: é necessário manter a qualidade da atenção e *procurar ver*, bem como olhar e estar atento ao que se vê, estar atento ao próprio olhar, além de sustentar o olhar entregue e atento. Procurar o melhor olhar para melhor dar a olhar; o melhor da atividade de pensar para melhor dar a pensar; o melhor dos exercícios para melhor dar a exercitar; o melhor dos gestos para melhor dar a expressar. Em suma, o gesto docente é um *exercício de olhar*. Tal como assinala Machado de Assis (1994, p. 5), ao alvitrar formas de uma literatura mais forte e viçosa: “é mister que a análise corrija ou anime a invenção (...) que as belezas se estudem, que o gosto se apure e eduque”. O desejo de educar a atenção para os gestos e os gestos para atenção é o mesmo que dizer que a forma não se diz no arbitrário, mas pede por refinamento, correção e estudo.

E porque o *gesto docente* participa e é parte do trabalho docente, a composição deste ofício exigirá a constância de um cuidado continuado com o ensino, demandando, pois sempre mais da relação entre teoria e prática. A comunicabilidade dos gestos docentes interpõe num jogo já iniciado a capacidade de que formas e presenças habitem, constituam e modifiquem o conjunto simbólico mundano. Logo, compreender o gesto compõe o quê de sua comunicabilidade, pois a expressão do *ser* é a soma que um conjunto sinalizante dá a aparecer e um *quê* que a capacidade da linguagem dá a instaurar¹¹. Dado seu caráter *comunicador*, o gesto conjuga ato e potência. Mas a possibilidade da comunicação não se encerra no que é comunicado, porque cada gesto dinamiza o próprio desenho que se dá na comunicação.

O gesto está com e além do agir performático; está com e além do que *aparece*. Como apresentado por Agamben (2008b, p. 4), o gesto “implica – ou, antes, exige – que tentemos definir de algum modo sua consistência ontológica” e, também, “é a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal. Este faz aparecer o ser-num-meio do homem e, deste modo, abre para ele a dimensão ética”, afinal, se “o gesto abre a esfera do ‘ethos’ como esfera mais própria do homem” (AGAMBEN, 2008a, p. 12), não há como desgarrar os sinais dados em seus elementos constitutivos e derivantes. Assim, o gesto revela o ser para formar, com aquilo que reflete, julga e analisa, a unicidade que lhe é marca. Um homem ou uma mulher oferece de si a partir do que se desvenda em cada realização, em cada escolha, naquilo que faz manifestação e possibilidade. Ou, ainda, na esteira da exposição de Rancière (2013), que defende não existir homens de grandes pensamentos, mas somente homens de grandes expressões, é preciso procurar por grandes e pequenas atitudes que revelem a singularidade, sinalizando o elo entre ser e mundo.

A forma dos gestos dados com os intermédios – sinais, códigos, expressões daquilo que é possível ao mostrar – na intercessão com significados atribuídos por homens e mulheres constitui-se um legado da cultura. Segundo Sartre (2004, p. 175), “o fazer é revelador do ser, cada gesto desenha novas figuras sobre a terra, cada técnica, cada instrumento é um sentido aberto para o mundo; as coisas têm tantas faces quantas são as maneiras de nos servirmos delas”. Nesse sentido, o gesto é revelador, desvelador, e dele – a partir e com ele – vigora o *estado atencional*, capaz de ativar a complexidade da percepção, acentuando a relação de pertencimento ao mundo.

Assumir o gesto é atentar aos seus efeitos e aos seus fins. Assumir o gesto é vislumbrar o ambiente de estabilidade para a sustentação da forma, para que possa ser

¹¹ Na expressão de Agamben: “O gesto é comunicação de uma comunicabilidade. Não tem nada a dizer, porque aquilo que mostra é o ser-na-linguagem no homem como pura medialidade” (AGAMBEN, 2008b, p. 13).

suportado, incorporado, repetido e transformado. Todavia, um gesto estável não é o mesmo que uma ação imutável, pois, estabilizado o gesto, ele ainda apresenta um estado de membrana, permitindo arranjos, fissuras e transformações com a vinculação no tempo consolidado na repetição – embora nela não se aprisione.

Um gesto manifesta, apresenta e oferece ou, como nota Agamben (2008a, p. 12-13), nele “não se produz nem se age, mas se assume e suporta”. *Assumir* o gesto quer dizer, portanto, investigar o que se exhibe. Assim, *isso* que um ser sustenta ao dar aos outros de si; *isso*, que a partir do qual introjeta e publiciza um aceite de tal ou qual modo; *isso*, que pode ser dito como *gesto*, é o desígnio organizador do simbólico e do visível, construtos da pluralidade mundana. Nas palavras de Vilém Flusser (2014, p. 111): “gestos são movimentos pelos quais se manifesta uma maneira de estar no mundo. O seu estudo permite, em tese, a leitura de tal forma de existir-se”. Se aquilo que se mostra revela o mundo, parece “salutar voltar de vez em quando ao gesto concreto para observá-lo” (*Ibidem*, p. 90).

Do que se dá no *que* aparece, e no *como* o que aparece é percebido, decorre o cuidado com a vida, na multiplicidade das ações, representações e palavras. Por isso, o envolvimento com o mundo plural se reveste, em especial, com a tônica da discussão fenomenológica. A fenomenologia substancia a pergunta ativa pela expressão corriqueira e comum de uma atividade, no ponto de cada representação. Cuidar das coisas que se dão – do modo que elas são, no eventual, no aparecer e no que excede o aparecer. O que é o mesmo que considerar a aparência fenomênica das coisas mesmas para também levar em conta o que não está evidente. Desvelar e dispor os olhos além do que se vê, mas *no* que se vê e, assim, legitimar o caráter intencional da consciência que busca afastar preconceitos para melhor assumir a realidade objetiva e tocar sentidos e significados da vida.

O ser-em-ofício do/a professor/a realiza a comunicabilidade com elementos materiais e imateriais. Afinal, a matéria que cada professor/a transmite “não é propriamente matéria: são ideias, conteúdos, modos de resolver problemas, de falar propriamente, de como se deve ou não se deve abordar determinado assunto, modos de escrever, de pensar” (CEPPAS, 2019, p. 37). A dinâmica revelada nos gestos do/a professor/a é a marca a partir da qual estudantes irão destacar na memória, notabilizar, assentar, acolher ou repulsar. Do singular em cada experiência de aprendizagem, um/a estudante seleciona, descarta, sobrepõe, continua resquícios da palavra e da ação ecoados pela atitude docente. Em aula, o/a professor/a convida à atenção com estratégias de condução, entrecruzando elementos materiais e imateriais. Nos dizeres de Paulo Freire (1986, p. 76), “os gestos, a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura – podemos fazer tudo isso sem estar consciente o tempo todo de seu aspecto estético,

de seu impacto na formação dos alunos, através do ensino”. Portanto, o caráter estético do gesto docente é o que confere à atividade a marca de um estilo – continuidade e passagem.

O gesto docente sustenta, assegura, desestrutura, ressoa. E, em alguma medida, abarca a possibilidade de permanência. A aura impressa na autoridade sinalizada pelo professor e pela professora é a expressão do elo entre atitude e atividade. Mas, por que insistir em demorar e buscar ver nos gestos, e além dos gestos?

Conjeturar e desvelar o elo entre atividade e atitude diz sobre cuidar do estado de atenção necessário à experiência humana de realização na presença. Nessa perspectiva, o gesto é a realização da presença. Sustentar um estado de atenção aos gestos permite abrir, também, frestas para alcance e ampliação das perguntas pelo modo de artesanaria das relações que constituem um ofício. Assim, o compromisso em cuidar do gesto docente participa da atitude educativa, ao passo que a responsabilidade de revisitar filosoficamente o ofício de professor demanda zelar pela intercessão entre ato performativo e os sentidos ético-político¹² e estético nele implícitos¹³.

Alguns dos princípios fundamentais ao gesto docente são: cuidar esteticamente, sustentando sentidos e significantes ético-políticos; estudar a manifestação do que aparece e a forma como aparece; insistir no que a atividade docente dá a ver; considerar o modo como expressa ou não os seus significantes; assegurar um sustentáculo para as realizações e finalidades atreladas. Para enfrentar o centro desta busca, a companhia de questões inesgotáveis, a exemplo das seguintes: eu, professor/a, o que lego em meus gestos? O que dou a aparecer para que esteja em evidência o enredo da pluralidade? Quais convites eu lanço à relação entre ser e mundo? Em que medida o elo entre a atividade dada em cada contexto de realização e a atitude que lhe permite sustentação constituem a docência?

O que se dá com o/do/no gesto docente revela escolhas que vão além do conjunto próprio do que se evidencia, alcançando o nível ético-estético-político da relação teleológica¹⁴. Como infere Paulo Freire (1986, p. 76), existe um jogo estético iniciado “a

¹² Vale lembrar a professora Marilena Chauí e as diversas ocasiões e publicações em que busca assinalar a relação entre o sentido da escola e o engajamento com a atitude ética, a exemplo da citação que segue: “creio nossa primeira tarefa, enquanto universitários, é o combate ao que impede a ética na sociedade contemporânea” (CHAUI, 1995, p. 85).

¹³ A este respeito, merece destaque a seguinte perspectiva discutida no artigo “A dimensão performativa do gesto na prática docente”, de Marcelo de Andrade Pereira: “A dimensão performativa do gesto na prática docente responde ao imperativo de uma docência ética, política, visto que reintegra o corpo que constitui um próprio, um singular no social espaço do plural, na relação mesma com a experiência” (PEREIRA, 2010, p. 556).

¹⁴ Acerca da imbricação destes campos, que envolve especialmente uma busca de si ao encontro do mundo, na busca de formação de si e do outro, destaco a tese de Alexandre H. Reis intitulada “Ética e Educação em perspectiva teleológica”, da qual subscrevo a seguinte passagem: “a questão teleológica é uma questão ontológica: a educação é o caminho que conduz o homem a ‘tornar-se o que ele é’ (...) Daí a importância e o

partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: ‘Olá, como vão?’”. A esse respeito, é interessante notar o modo como este autor diz do trabalho docente aproximado ao trabalho do artista, localizando a educação enquanto tríade indissociável: teoria do conhecimento posta em prática, um ato ético-político e um ato estético. Em outra ocasião, Freire ressalta: “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (*Ibidem*, p. 25). Quanto mais o educador percebe com clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia, aprimorando o exercício estético para que não nos tornemos ‘maus artistas’ (Cf. FREIRE, 1986).

A busca pelo gesto docente constitui-se entre o pensar e o fazer: de estudo e do experimento, da teoria e da prática, da expectativa e da realidade. Implicado na dupla complementar, o campo das contradições: diagnóstico e angústia, esperança e exaustão, aposta e falência, sonho e frustração. Por isso, é oportuno retomar Paulo Freire (1996, p. 24) quando este destaca que “o importante, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. Afinal, o que se espera do e com o gesto docente é um modo de realização da presença que, ao ser dado na relação entre pensar e fazer, seja indispensável ao mundo humano.

Tomando as especificidades da educação escolar, a composição do gesto docente envolverá a teoria da escola, o estudo das formas de atuação e dos métodos de ensino. Do engajamento com os conceitos e da relação com as formas e possibilidades do trabalho, perguntará a professora e o professor pelo sentido da escola de que faz ou almeja fazer parte para tecer a atitude de ensino. Assim, a/o professor/a integra a instituição escolar projetada pela ideia e a que se compõe no amplo conjunto das circunstâncias – e, em alguma medida, a escola que sonha ter e a escola que tem.

A conjugação, portanto, entre a multiplicidade dos aspectos filosóficos e pedagógicos é o que permite que o gesto docente espelhe o esforço por familiarizar a atitude de reflexão e criar as condições para a estrutura fundamental do pensar. Ao ocupar-se de um campo conceitual específico, a professora ou o professor estarão se ocupando das estruturas que dão sustentação a tal campo. É assim que, por exemplo, a professora de Química, ao atuar com os

cuidado que devemos ter com os caminhos, métodos, estratégias e fins que escolhemos em nosso exercício de formação” (REIS, 2016, p. 22).

e a partir dos conteúdos instituídos por tal campo, cria condições para que estudantes se apropriem das formas de compreensão dos processos químicos constitutivos da pluralidade mundana; familiariza o raciocínio com a metodologia da ciência ensinada; instiga a capacidade de entendimento e formulação dos procedimentos químicos. Isto é o mesmo que dizer que a professora da hipótese buscará não apenas aparelhar cada estudante com o legado instituído da Química, mas conduzir uma Química por instituir, aguçando a investigação dos processos químicos arranjados culturalmente. A pergunta pedagógica da professora será, também, a pergunta epistemológica: como pensar e dar a pensar o mundo com e a partir do raciocínio estruturador e comum à Química? Do mesmo modo, do exemplo de um professor de Matemática pode ser concebida a dinâmica por fazer ver a estrutura do raciocínio lógico; da busca por trabalhar com os estudantes a formulação da sistematização Matemática; a familiaridade de raciocinar com os processos de elaboração das etapas específicas; e, afinal, com a dinâmica de habituar o pensamento a partir e com as estruturas fundamentais do olhar matemático. Assim, o gesto docente será a conjugação de perguntas que se implicam entre a forma, o sentido e as finalidades do ensino.

Para tanto, a docência demanda intensa atividade de experimentação e pesquisa¹⁵. A reflexão contínua sobre o ofício compreende o esforço por instaurar desígnios que estão com as técnicas de ensino e que se estendem além destas; que estão com a forma de ensinar e que buscam os canais de afirmação da relação entre ser e mundo. Refletir sobre as práticas docentes constitui o centro da própria atitude de ensino: sem estudo e pesquisa, não há aula; sem a reflexão sobre a aula, o gesto docente estará em desfalque.

O gesto docente requer o enfrentamento dos desafios e, portanto, não será genuinamente um gesto sem pesquisa, engajamento e aposta. É atitude para lidar com o contraditório de cada evento, com o paradoxo de cada ideia: a angústia de lidar com a intercorrência do episódio, quando se espera a regularidade do prognóstico. Envolvimento para abrir frentes micro e macro políticas: a aflição de lidar com os impeditivos da materialidade, quando se espera a predição da hipótese. É aposta na idealização e na experimentação como um só gesto de busca pelo centro do ofício.

¹⁵ A este respeito também oportuna é a pergunta levantada por Alexandre Simão Freitas (2018, p. 392) ao mencionar o que considera o “maior obstáculo epistêmico da pesquisa em Filosofia da Educação na atualidade”: “como fazer do gesto mesmo da investigação um exercício formativo capaz de refinar o trabalho conceitual da área?”. Em outro texto (2012), o autor apresenta um caminho como próprio da dinâmica pesquisadora que busca “recuperar o sentido profundo da pedagogia”, reafirmando uma espécie de frequência que sustenta e instiga o convite-acolhimento de outras companhias de pesquisa.

2.2 DO CUIDADO COM O MUNDO HUMANO, O GESTO DOCENTE

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste.
(ARENDR, 2005a, p. 239)

A reflexão filosófica está para o ser no mundo assim como a pergunta pelo mundo humano está para a constituição do gesto docente. *Mundo* capaz de sobreviver e permanecer um lugar não mortal para seres que nascem e morrem. *Mundo* que é possível a partir da narração e da memória, que é o comum instituído e que sobreviverá ao ciclo natural de vida de cada decurso geracional. *Mundo* que é mais que a Terra e está além da soma de premissas biológicas. Que é também a intangível teia de relações e interesses comuns que unem e distinguem seres singulares. *Mundo* que contém tudo aquilo que homens e mulheres produzem e que transcende o utilitarismo produtivista; que é composto por tudo aquilo que é fabricado e que resistirá à estrita funcionalidade da coisa fabricada¹⁶. *Mundo* que é dado, para tanto, a partir da capacidade humana de iniciar algo inédito e interpor barreiras artificiais entre a natureza e o indivíduo, entre o indivíduo e a produção, entre a produção e o conjunto cultural que dela deriva. *Mundo* que é composto do singular da expressão e do plural da comunicação. Como assinala Hannah Arendt, “a vida, em seu sentido não biológico, o lapso de tempo concedido a cada homem entre o nascimento e a morte, se manifesta na ação e na fala. Com a palavra e o ato nós nos inserimos no mundo humano” (ARENDR, 2005b, p. 190).

Compondo o mundo da pluralidade e não meramente habitando a terra, homens e mulheres se tornam capazes de instituir e conservar as fronteiras estáveis, que devem separar o caráter inédito e *humano* do mundo do movimento cíclico e *inumano* dos processos automáticos. Ao nascer para o mundo, recebem o legado precedente e se inserem na originalidade da palavra e da ação, isto é, homens e mulheres imprimem o inédito singular transpondo coordenadas biológicas da sobrevivência da espécie. É por atos e palavras que podemos legitimar a “recompensadora alegria de estar na companhia de nossos semelhantes, de agir conjuntamente e aparecer em público” (ARENDR, 2005a, p. 325). Portanto, o pertencimento ao mundo humano não se restringe meramente à manutenção da vida biológica pelo provimento das necessidades vitais. Inserir-se no mundo por atos e palavras significa realizar a característica da imprevisibilidade humana a partir da característica de julgar, reavaliar, objetar no diálogo plural.

¹⁶ Nas palavras de Arendt: “[o mundo] um lar cuja estabilidade suportará e sobreviverá ao movimento continuamente mutável de suas vidas e ações, na medida em que transcende a mera funcionalidade das coisas produzidas para o consumo e a mera utilidade dos objetos produzidos para o uso” (ARENDR, 2007, p. 186).

Em consonância com a perspectiva arendtiana, o sentido de pertencer ao mundo, e não apenas habitá-lo, é o que garante que haja vida pública: somos do mundo e não apenas estamos nele – chegamos bem equipados para lidar com o que nos apareça e para tomar parte no jogo do mundo (ARENDDT, 2000). O *mundo humano* é, portanto, um conjunto legado de interposições artificiais do que se institui e do que se renova com a pluralidade da expressão humana. Afinal, onde quer que os seres humanos se juntem, gera-se um espaço que simultaneamente os reúne e os separa. Nesse espaço intersticial (que tem uma estrutura própria, dinâmica, e se revela em contextos privados como costume, em contextos sociais como convenção e em contextos públicos como leis) todos os assuntos humanos são conduzidos (ARENDDT, 2000).

Considerar a pergunta pela educação a partir da pergunta pelo mundo humano implica afirmar a atitude engajada enquanto obra humana estável e assunto comum entre singularidades. Se “apenas o homem pode expressar a alteridade e a individualidade, somente ele pode distinguir-se e comunicar-se a si mesmo e não meramente comunicar alguma coisa — sede ou fome, afeição, hostilidade ou medo” (ARENDDT, 2005b, p. 190).

Assim, em nome da manutenção do mundo humano, com vistas a preservar um legado mais durável que a soma da vida biológica, a educação se ocupa dos elementos viabilizadores da conservação e da transformação da pluralidade. A possibilidade da expressão – interposta entre o singular e o plural da palavra – quer dizer sustentar, no possível de uma cultura, o viável comum a muitas culturas. Desta feita, a possibilidade de *nascer para o mundo* representa a contínua atualização da liberdade de agir e falar e, nesse âmbito, a autenticidade da palavra e da ação confere a homens e mulheres a oportunidade de acessar a face ativa da vida, isto é, com a capacidade genuína de pensar e agir, cada um/a poderá suplantar os elementos estritamente automatizados da existência. A ação e o discurso autônomos trazem um novo começo, capaz de romper os condicionantes da vida, uma vez que ativam elementos viabilizadores do improvável e do inantecipável. Como assinalam Kopenawa e Albert:

As palavras estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim. (...) São muito antigas, os xamãs as renovam o tempo todo. Desde sempre, elas vêm protegendo a floresta e seus habitantes. Agora é a minha vez de possuí-las. Mais tarde, elas entrarão na mente de meus filhos e genros, e depois, na dos filhos e genros deles. Então será a vez deles de fazê-las novas. Isso vai continuar pelos afora, para sempre. Dessa forma, elas jamais desaparecerão (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 65).

A capacidade autêntica de pensar e de julgar não se encerra na vigência transposta pelo imediato presente, mas requer a transmissão das vivências plurais consolidadas pelos antepassados. O pertencimento ao mundo humano será possível com a iniciação a um conjunto simbólico de narrativas tecidas ao longo do tempo, com as formas impressas por cada parte geracional e, portanto, a entrada na vida ativa requer a familiaridade com o legado do mundo comum e plural. Se a cada ser que nasce é dada a apropriação dos elementos de um mundo consolidado por experiências precedentes, cumpre à educação, especialmente, o compromisso com a relação entre ser e mundo. O legado cultural dado com o construto infundável da palavra e da ação pede por atualização e continuidade, e, por isso, o gesto fundamental da docência será uma busca ao mesmo tempo por conservação e renovação do mundo humano. Para o resguardo da pluralidade, o gesto docente afirmará os elementos simbólicos já presentes no mundo antes da vigência da novidade posta em cada geração.

A estabilidade do que *já é* não deve ser confundida com o conservadorismo que aceita o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo*, uma vez que tal atitude, como aponta Hannah Arendt (2005a, p. 242), “não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo”. A educação, portanto, não deve pretender subsumir o que está por vir no que já é, anulando o espaço da ação e do discurso no qual a novidade pode vir a ser e o caráter espontâneo, imprevisível e ilimitado da ação possa se manifestar no mundo comum. Ao apresentar o passado transmitido pelo fio condutor de uma tradição, a educação está diretamente relacionada com a estabilidade do mundo, e, ao mesmo tempo, precisa resguardar a possibilidade de que a ação possa sempre renovar o mundo. A mediação educacional dos sujeitos ao contexto mundano não pode estar fechada para a potencial renovação e transformação do legado da tradição. É nesse sentido que, para Arendt, “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças e é preciso proibi-la de tomar parte na educação” (ARENDR, 2005a, p. 225)¹⁷.

Os componentes do gesto docente para a mediação educativa do inédito humano em relação à tradição exigem que o mundo não perca sua durabilidade pelo contínuo assédio do novo, que irrompe a cada geração, e, ao mesmo tempo, o gesto docente reivindica a proteção dos novos habitantes em relação a um mundo já estabilizado. Isto é, a atitude educativa é

¹⁷ Este parágrafo, com modificações e acréscimos, foi retomado da dissertação intitulada “Hannah Arendt e a crise na educação como crise político-filosófica da modernidade” (MARQUES, 2012), realizada durante os estudos do Mestrado em Filosofia, cursado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

regida pela atenção a um conjunto durável de estruturas formadoras de um mundo comum, que serve de morada estável para seres que nascem e morrem. O gesto docente está fundamentado, portanto, na atenção, no cuidado e no amor ao mundo humano.

2.3 ATENÇÃO E AMOR AO MUNDO HUMANO – COM SIMONE WEIL

Se o senhor se ativer à natureza, ao que há de mais simples nela, às pequenas coisas que quase não vemos e que, de maneira imprevista, podem se tornar grandes e incomensuráveis; se o senhor tiver esse amor pelo ínfimo e procurar com toda simplicidade conquistar como um servidor a confiança do que parece pobre - então tudo se tornará mais fácil, pleno e de algum modo reconciliador para o senhor, talvez não no campo do entendimento, que fica para trás, espantado, mas em sua consciência mais íntima, no campo da vigília e do saber (RILKE, 2012, p. 42).

Com o propósito de elencar perspectivas que endossem o que para a presente pesquisa figura como estrutura constitutiva do gesto docente, qual seja, o resguardo da atenção e o cuidado com vistas ao mundo humano, este tópico destaca concepções que reafirmem a pluralidade da palavra e da ação como contraponto aos discursos e práticas produtivistas e instrumentalizadas. Tomando a atenção como princípio intermediador entre ser e mundo, partilha o estudo realizado em escritos da filósofa Simone Weil (Paris, 3 de fevereiro de 1909 – Ashford, 24 de agosto de 1943). A busca é por sublinhar o aparato filosófico ao gesto docente.

A expressão em Simone Weil representa o investimento radical no cuidado, atenção e amor ao mundo humano. Sob a forma de uma dupla aposta – uma, na crítica ao presente; outra, no compromisso com a ação propositiva –, seu projeto é um chamamento ético-político que, ao mesmo tempo, convida à crença no elo entre o pensar e o fazer diante do sem-sentido do mundo. Da disposição de seus escritos, importa considerar o cenário de eventos dos anos 1930-40 – principalmente a guerra civil espanhola, as evidências extremadas da barbárie nazi-fascista, a iminência de uma guerra mundial – e o que resvala do entorno. Como também em Benjamin, Sartre, Brecht, ou Arendt, a notícia de uma época se evidencia na busca por amplificar, da crítica ao presente, a perspectiva humanizada do mundo.

A um tempo que insufla o capitalismo enquanto religião, a má-fé da recusa ética e moral, a banalidade no mal e o embrutecimento humano, para dizer do desatino e da ferocidade dos fatos noticiados em seu tempo, a resposta weiliana expressa, também, a medida de uma intensidade de alcance vetorial. Não é secundária a incidência desses eventos na trajetória de Weil e, portanto, vale considerar o que decretaram à filósofa judia, e como foi

sendo tecida a resposta desta, que atuou como professora de filosofia, sindicalista, operária e revolucionária militante de esquerda.

Dado pelo tom de uma mística em plena laicidade, sobressai do conjunto¹⁸ dos escritos de Weil o lume dos exercícios espirituais na recorrência de ideias como amor, Deus, Cristo, graça, atenção, estudo, natureza, oração, enraizamento, entre outros. Seus conceitos mais recorrentes testemunham a busca de um contraponto à barbárie e, para tanto, a aposta na vida justa e no bem comum. Não é em vão o destaque e o chamamento ao elemento espiritual; não é sem sentido o modo como Weil reitera a valia de uma aproximação das formas sagradas da natureza, e não é sem razão o quanto se esforça por fazer valer a dignidade humana a partir da ideia de Deus.

Espera-se que a exposição demorada do olhar, em composição autônoma e habitual, cumpra a conexão com o desejo e o esforço genuínos, e acabe por intermediar uma forma do sujeito de se relacionar com o objeto com o qual lida. “Olhar diretamente as coisas libera o espírito”, afirma Simone Weil (2020a, p. 194). Em nome desse conjunto de gerências e para atender ao criterioso apelo da verdade, a autora convoca a instância espiritual, graça suprema: “não há atenção extrema que não seja religiosa” (*Ibidem*, p. 152).

Os ecos da filosofia antiga constituem a filosofia de Simone Weil, em especial, o proclamado apreço à tradição estoica, bem como o conjunto de ideias de Plotino e os percursos comuns ao neoplatonismo. Eles representam, possivelmente, o ponto de encontro com a busca tensionada pelo estado ideal de sabedoria, com os exercícios de racionalidade com vistas ao progresso espiritual. Ou a explícita e aproximada vigilância dos desejos e da recusa a tudo que desvie do encontro com a verdade, como principais sustentáculos deste conjunto de ideias, hábito estável e disciplinado como aposta na arte de viver. Assim, a disciplina é um alento, um manejo apurado do direcionamento da vontade, um trabalho de atenção: são os exercícios espirituais que podem legar ao ser o escape das trevas de um cotidiano largado às intempéries da irreflexão.

Desconectada da graça da natureza, do juguete das paixões, e deixada à incoerência do prazer sem medidas, uma pessoa jamais participará do estado de elevação transcendental, dado no encontro com o Uno. Do contrário, a atenção ao Todo diz da conexão,

¹⁸ É importante notar que o conjunto dos escritos weilianos a que temos acesso deriva de composições de uso pessoal ou itens compartilhados, como cartas trocadas com amigos e familiares, pensamentos e notas de leituras, esboço de obras, artigos elaborados para proveito das aulas, além de um ou outro escrito relacionado às suas atividades nas organizações humanitárias ou sindicais com as quais se envolveu. Se é certo que deste conjunto fragmentário e assistemático vemos faltar aquela lapidação comum à autoria de publicação, é certo também que o conjunto desses escritos é suficientemente capaz de bem conduzir nosso olhar, de promover uma atmosfera de atenção à dignidade humana, no fortalecimento do amor e compromisso com o mundo humano.

presença, contemplação, meditação plena de liberdade e autonomia da consciência. Em Weil, Marco Aurélio ou Plotino, exercícios espirituais representam o conluio com uma atenção suprema, no esforço de manter acesas e em consonância a razão, a intuição, a sensibilidade e a forma de vida. Sobre isso, nota Pierre Hadot:

O ‘exercício’ da razão é, sobretudo, ‘meditação’: etimologicamente as duas palavras são sinônimas. Diferente da meditação do Extremo Oriente de tipo budista, a meditação filosófica greco-romana não está ligada a uma atitude corporal, mas é um exercício puramente racional ou imaginativo ou intuitivo. Ela é, em primeiro lugar, memorização e assimilação dos dogmas fundamentais e das regras de vida da escola. Graças a esse exercício, a visão de mundo daquele que se esforça para progredir espiritualmente será transformada por completo (HADOT, 2014, p. 245).

O projeto filosófico weiliano está em salvaguardar, da e com a forma da prece, a qualidade mais alta de atenção. Nesse intuito, reafirma a forma de uma autodisciplina suficiente a fazer frente aos desafios que possam dificultar o aperfeiçoamento espiritual. Assim, almeja tomar a potência insurgente do estado atencional enquanto conexão com o puro sagrado em Deus, legitimando um princípio balizador e gerador, ponto de transmutação do desejo e da ação. A atenção, como núcleo deste balizador, é o conduto capaz de legar um certo tom que participa da atitude espiritualizada. Por sua vez, a forma desta presença atencional retroalimenta o ânimo e a adesão indispensáveis ao exercício místico e, portanto, a busca por fazer da experiência mística um exercício para desnudar a alma, descama um a um os condicionantes expansionistas do ego. Neste sentido, o elo entre a consciência e o sagrado mantém o fluxo de sua própria manutenção: da confiança em Deus enquanto conduto para a mudança do regime de atenção e a mudança do regime atencional como presença do sagrado imanente.

Na expressão de Simone Weil (2019, p. 71), “a oração é feita de atenção. É a orientação de toda a atenção da qual a alma é capaz, voltada para Deus. A qualidade da atenção está na qualidade da oração”. Então: “Só a atenção religiosa é a atenção plena” (WEIL, 2020a, p. 167). Assim é que a oração e a atenção constituem a mesma faceta de um desejo de nutrição espiritual, o júbilo de cada homem ou mulher que busque o encontro do mais sagrado em Deus, a fortuna de tomar a contradição como elemento divino, e a graça de sintonizar transcendência e afirmação da vida, na compaixão, no mais puro amor ao próximo.

Nessa perspectiva, clamar por um Deus misericordioso e nele confiar a graça da plena conexão atencional, numa época em que as deidades demandam uma outra natureza de poderio, não deixa de ser um apelo político. A vinculação divina é também uma forma de

contravenção: a crença no amor ao próximo é um chamamento à desobediência aos discursos dominantes, e procurar a compaixão é blasfemar contra um tempo em que a barbárie se estabelece polindo as lentes e destituindo o humano em homens e mulheres. Deus é a manifestação da compaixão pelo próximo e, como assinala Nogueira (2020, p. 156), “a compaixão é o milagre operado pelo amor sobrenatural, no qual a presença divina se realiza em todos os miseráveis do mundo que recebem esse olhar amoroso”. Desprovidos dessa disposição atencional aos infelizes, e sem a forma ético-política do olhar, isto é, sem o resguardo espiritual na relação com a coletividade, “os infelizes seremos nós com os nossos apegos e com a ilusão da nossa vida medíocre e, deste modo, a infelicidade atingirá a todos” (NOGUEIRA, 2020, p. 156).

2.3.1 Atenção e graça: o sustento do mundo humano

*O essencial é saber ver
Saber ver sem estar a pensar
Saber ver quando se vê
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo
Uma aprendizagem de desaprender
(PESSOA, 2011, p. 39)*

Em Simone Weil, o conceito de atenção deriva de uma composição impressa no desejo por coadunar filosofia e vida, portanto, o estado atencional diz do investimento com o sagrado e da busca dos sentidos de ideias e ações, atendendo ao apelo por tornar a vida mais humana. A fortaleza do espírito é a meditação racional, trama entre inteligência e intuição capaz de nutrir o desejo autêntico de progresso espiritual, na afirmação da atenção que se entrecruza por gestos de esforço, regra, rito, tal qual se dá na temporalidade da prece, na entrega aos estudos, no mergulho nos padrões simbólicos, por exemplo, da Matemática ou da Física.

Para Weil, o esforço por alcançar a verdade demanda a condução da atenção. Mas, nesta perspectiva, força não é o mesmo que presunção da força; esforço não garante o êxito da plena expressão; o principal das faculdades mentais não se efetiva na execução técnica da focalização; o foco mental, no âmbito de uma execução quantitativa, não garante a qualidade da atenção. A atenção se constitui de uma especial vigilância à graça que emana da natureza, envolta na espera e na confiança no sagrado e, também, da tríade crer-amar-contemplar como caminho para o alcance espiritual de conexão com o mundo. A familiaridade com o estado

atencional conecta ser e mundo, assim, a condição da atenção é o indispensável a sustentar o amor ao mundo.

No sentido weiliano, o amor está onde estiver o domínio e não a posse, o desejo do encontro e não a obrigação pressionada. A condição de amar é intermediada, em especial, por uma vinculação atencional com a justiça, o bem e o belo, no entre-lugar de uma contradição amparada pela passividade do esperar e a altivez do desejar. Mas, para efetivamente desejar e esperar, é preciso a alçada consciente da beleza ordenadora e divina da natureza, isto é, não qualquer vontade que porventura leve ao desejo, não a dominação quantitativa e estritamente simbólica do universo. Como no seguinte trecho:

É por não conter nenhum fim que a beleza constitui a única finalidade aqui embaixo. (...) Uma coisa bela não contém nenhum bem, senão ela mesma, em sua totalidade, tal qual ela nos aparece. Vamos até ela sem saber o que perguntar. Ela nos oferece sua própria existência. Não desejamos outra coisa, possuímos isso e, no entanto, continuamos desejando. Ignoramos completamente o que seja. Gostaríamos de ver o que está por trás da beleza, mas ela é apenas a superfície. Ela é como um espelho que reflete nosso próprio desejo pelo bem. Ela é uma esfinge, um enigma, um mistério dolorosamente irritante (WEIL, 2019, p. 127-8).

Assim, o envolvimento espiritual com o belo, na percepção da ordem da natureza, torna possível a conexão enraizadora entre ser e mundo. É importante ressaltar que este *pano* só pode ser tramado com a medida *tecelã* da atenção. A beleza não possui uma linguagem, mas toca, afeta, invoca. Na expressão de Clarice Lispector (1998, p. 36): “toda uma vida de atenção (...) reunia-se agora em mim e batia como um sino mudo cujas vibrações eu não precisava ouvir, eu as reconhecia. Como se pela primeira vez enfim eu estivesse ao nível da Natureza”. E, com Simone Weil: “[a beleza] não fala, não diz nada, mas é dotada de voz para chamar. Chama e mostra a justiça e a verdade que não tem voz” (WEIL, 2016b, p. 95-97).

A potencial conexão com o mundo advinda da relação com as categorias do belo demanda o *tecido* característico de uma atenção. A beleza é algo em que podemos prestar atenção, é aquilo que pode ser contemplado, tal qual uma obra de arte para a qual podemos olhar durante horas. A beleza seduz a carne para obter a permissão de chegar até a alma (WEIL, 2020a). Assim, se é capaz de alcançar instâncias singulares, ela também demanda o cuidado de um estado íntimo de participação e envolvimento. Fruto da relação entre a percepção do belo e a disponibilidade ao sentimento que legitima tal percepção, a tensão que impulsiona o ser à experiência com a graça demanda um cuidado que cada singularidade irá desenvolver a partir de um domínio único, intransferível, resultante da fusão entre o que se

espera e o que se vislumbra – do alcance e participação no sentimento do belo. Este enredo tem como fio o amor ao mundo.

Nesta perspectiva, a beleza não é uma categoria estanque. Para chegar a ser beleza, requer uma combinação de abertura à atenção, o trato com o ponto adequado de uma espera ativa, um desejo suficientemente capaz de nutrir o caminho mesmo desse encontro. Demanda o comum e o espiritual, chama pela máxima entrega de cada singularidade no trato da própria entrada singular no mundo. Na expressão de Guimarães Rosa: “assim, noutro repingo: arejei que toda criatura merecia tarefa de viver por causa de uma grande beleza no mundo, à repentina” (ROSA, 2001, p. 488).

Se, como nota Weil (2019, p. 141), “todo ser humano está enraizado aqui embaixo por uma certa poesia terrestre, reflexo de luz celeste”, a atividade criadora da beleza pode dar a estabilizar, conectar, e se fazer chamado ao todo da vida. Por isso, cumpre considerar a disposição anímica da mente, a relação de um estado atencional que prepara o acesso a tal atividade da criação. Um preparo que não garante, mas abre, sintoniza, integra e promove. É com a via aberta pela sintonia com as coisas belas do mundo que uma pessoa pode escapar da mesmidade automatizada das tarefas – do olhar condicionado que promove o esquecimento do ser. Acolher o brilho das formas é o contrário de banalizar a vida, pois, assumir da natureza e da arte o alcance maior da experiência com a graça é também um modo de aprimorar a relação do ser no tempo.

A inteligência, revestida com a proeminência das estruturas, padrões e modelos, se expande com a compreensão da necessidade. De igual modo, a abertura ao sentimento do belo expede um convite capaz de instigar e amplificar a capacidade de pensar e sentir. Vigilante ao esplendor das formas, o ser se reafirma ser; na percepção do excelso da natureza, a vida se faz amplitude, contrário ao castigo da mediocridade. Como nota Weil: “quantas vezes a claridade das estrelas, o rumor das ondas do mar, o silêncio do momento que antecede o alvorecer, em vão solicita a atenção dos homens? Não prestar atenção à beleza do mundo é talvez crime de ingratidão tão grande que merece o castigo da desgraça” (WEIL, 1991b, p. 106).

Mas o investimento com a beleza do mundo também tem suas contradições: aquilo que pode ser legitimado como belo escancara a imponência das formas conquanto se dê a partir da justa percepção. Essa percepção, tomada de tensionamento, dá a suspender e dá a assentar: de um lado, a temporalidade pausada dos utilitarismos usuais; de outro, a concordância ativa e afirmativa da beleza que compõe as formas da natureza. Assim, a beleza demanda uma tensão entre abertura, consentimento e validação.

Para que uma variável possa ser tomada com o construto aproximativo da beleza, é indispensável uma *linha* que conecte a consciência a um valor suficientemente capaz de legitimá-la como tal. Para tensionar esta *linha* de modo satisfatório, a inteligência demanda conexão e familiaridade com as formas. Então, de que modo iniciar a justa frequência deste tensionamento? Com a espera que é uma fé, e com a crença na dinâmica mesma da presença. E, como nota Débora Mariz: “o conceito de atenção, ater-se ao momento presente, é central no pensamento weiliano, pois permite ao homem entrar em contato com a realidade, excluindo de seu pensamento expectativas futuras e preocupações pretéritas” (MARIZ, 2020, p. 77).

Essa forma de convidar à presença será suficiente apenas à singularidade munida do princípio condizente com a entrada na contradição. O tônus desta entrada se dá entre o desejar e o esperar. Por sua vez, o desejo suficientemente capaz de sustentar a espera demanda um princípio de aproximação e também de manutenção da beleza, na beleza. Este princípio é intermediado pela atenção.

Em Weil, a atenção é uma forma aguda de conexão: os sentidos repousam familiarizados, os canais estão entregues e continuamente se lançam, a mente deseja e espera, o espírito se reveste de brio. “Na atenção temos uma consciência luminosa” (WEIL, 1991a, p. 83). E, como ressalta Ecléa Bosi (2003), é o estado contrário da certeza, continuamente renunciando à posse do resultado. A plenitude atencional não busca encerrar-se no monopólio dos pressupostos, mas se afeiçoa e se habitua à exuberância das formas inacabadas. Assim, o gesto fundamental da atenção é uma combinação entre aspectos inteligíveis e sensíveis – a inteligência mais se revigora na misteriosa verdade da beleza, em proveito não do domínio proprietário da compreensão, mas do regozijo fecundo e vivaz da verdade e do bem.

O ser participa das formas, mas seu gesto de captura não pode querer resvalar no estrito de habilidades e competências, sob pena de desvirtuar o sentido comum a quem se esforça por compactuar e participar, não por dominar e acumular¹⁹. “Tudo o que provém do amor puro é iluminado pelo brilho da beleza”, afirma Weil (2016b, p. 96) e, em outra ocasião (1991b, p. 120): “na beleza do mundo a necessidade mais elementar se converte em objeto de amor. Nada é mais belo que a gravidade das dobras fugitivas das ondulações do mar ou as

¹⁹ Guimarães Rosa atenta a um esforço de apreciação da natureza em suas *belezas sem dono*, com o personagem Riobaldo, em *Grande Sertão: Veredas*: “O cio da tigre preta na Serra do Tatú — já ouviu o senhor gargaragem de onça? A garôa rebrilhante da dos-Confins, madrugada quando o céu embranquece — neblim que chamam de xererém. Quem me ensinou a apreciar essas *belezas sem dono* foi Diadorim... A da Raizama, onde até os passaros calculam o giro da lua — se diz — e cangussú mostra pisa em volta. Quando o senhor sonhar, sonhe com aquilo. Cheiro de campos com flores, forte, em abril: a cigantina, roxa, e a nhiíca e a escova, amarelinhas” (ROSA, 2001, p. 42, grifo meu).

curvas quase eternas das montanhas”. A familiaridade com a contradição circunscrita na natureza é o gesto constitutivo da conexão com uma temporalidade estendida, amplificada pela demora e comum ao experimentar, capaz de sintonizar amorosamente ser e mundo. Se justiça, verdade e beleza são irmãs e aliadas, o espírito de justiça e de verdade não é nada mais do que algum tipo de atenção, que é amor puro (WEIL, 1991b). O desejo de participação nas manifestações do belo pode legar a forma humana de enraizamento e pertencimento ao mundo e, como nota a autora: “o amor pela ordem do mundo, pela beleza do mundo é, assim, o complemento do amor ao próximo” (WEIL, 2019, p. 120).

O amor é um consentimento cuja face voltada para as pessoas se converte em caridade ao próximo, e cuja face voltada para a matéria é amor pela ordem do mundo ou, o que é a mesma coisa, o amor pela beleza do mundo (WEIL, 2019). Imbuído desse amor, a inteligência estará suficientemente resguardada para perceber o imediato contrário, para resistir aos elementos que possam vir a turvar a beleza ordenadora do mundo. Como sublinha Weil, “quando a inteligência, depois de fazer silêncio para deixar o amor invadir toda a alma, volta a se exercer, ela sente que contém mais luz do que antes, mais aptidão para compreender os objetos, as verdades que lhe são próprias” (WEIL, 2016a, p. 38).

O amor pela beleza do mundo atrai o amor por todas as coisas realmente preciosas que a má fortuna pode destruir. Aquele que foi mais longe, que chegou à beleza do mundo em si, traz um amor muito maior do que antes (WEIL, 2019). Uma vez conhecendo a harmonia das formas, deterá os meios para evitar imperfeições e renegar desacordos. Assim, a quem for dada a fortuna desse amor, da conexão com este afeto maior, terá vias para estranhar incoerências e atalhar as dissonâncias. Os olhos acostumados ao brilho da graça tendem a rechaçar o extremo do horror. A barbárie dos tempos se apresentará em desconformidade, e, em desarmonia, a violência banalizada ou a injustiça contra os menos favorecidos. A quem se familiariza com a atenção capaz de participar do amor ao mundo, sem nexos, serão todas as formas de apequenar a vida.

A beleza fomenta, eleva, fortalece a inteligência, mas não se encerra sob forma de imposição, pois, “toda obrigação que não a própria atenção imposta à inteligência no exercício de sua função sufoca a alma. Só a atenção é voluntária. Também só ela é questão de obrigação” (*Ibidem*, p. 141). Olhar com atenção o mundo se afirma na responsabilidade da vigília, enquanto modo ativo de aguçar os sentidos, de estar em abertura sem estacionar sob a forma ineficaz da pressão. A inteligência não pode ser invadida pela beleza, mas pode ser tocada e transformada por um estado de entrega assimilada à face alta da atenção. Com a

devida atenção, a beleza ordenadora do mundo é um resguardo para a alma. Sem a atenção adequada, que beleza, qual mundo?

Simone Weil buscou apreender da ideia de atenção um gesto de consciência suficientemente elevado para ser familiaridade, recepção e possibilidade de conexão entre ser e mundo. Trata-se de uma condição humana estabilizada no que tem de mais e de menos: de mais perto da perfeição divina; de mais longe da pretensão desta mesma elevação, dado a compreensão da humildade como mediadora. Um estado atencional deste tipo requer a captura de sutilezas equalizadoras do desejo por um *mais*, para sublevar o pensamento, um *quê* do estado atencional para transcender. E, ao mesmo tempo, o querer de uma medida que seja simultaneamente presença e imanência, suficiente para sustentar o singular de cada busca²⁰ – medida dada por um estado anímico que afirma a temporalidade de conexão e não de apropriação, a razão que quer o enlace e não a posse. A mente compõe, na justa frequência atencional, a amplificação da relação com o mundo. Nesse ínterim, equalizando a devida atenção, uma pessoa pode resgatar a beleza do universo, a graça e a dignidade da existência, no *ethos* de amor e paz.

A vontade de compor, amplificar e sustentar o legado humano estará alicerçada por um apuro ontológico do olhar – um olhar que é uma resposta política de engajamento na pluralidade, um olhar dado no enlace ético com as formas da vida, um olhar que assume o especial da atenção. Esse olhar o mundo, com Simone Weil, quer dizer resguardar e ativar o estado anímico da atenção. Desejar, esperar, recuar, confiar, amar. Envolver o *eu* de um cuidado suficiente para ser força e autonomia e, também, estender o *eu* para que não se limite ao gozo de demandas exclusivamente egocentradas. A possibilidade de um ego que se expanda ao outro, a fortuna de ser sustentáculo de um amor puro, suficiente para partir de si ao encontro do mundo, preparado e fortalecido para não se deixar seduzir nem pelas exigências cegas da coletividade, nem pelas requisições de desejos de satisfação egoístas e restritivas. Tal qual a estratégia de fertilizar o solo para possibilitar um florescimento adequado, é também capturar um grau característico de animosidade que se dê à recepção da forma adequada do estado atencional. Nas palavras da autora:

²⁰ A regência de uma forma de atenção solta, experimental e autônoma – desgarrada da vontade de dominar percepções e se apropriar de fatos, ou de *copiar* objetos à inteligência – é bem expressa por Clarice Lispector no livro *A descoberta do mundo*: “Perdoando Deus eu ia andando pela Avenida Copacabana e olhava distraída edifícios, nesga de mar, pessoas, sem pensar em nada. Ainda não percebera que na verdade não estava distraída, estava era de uma atenção sem esforço, estava sendo uma coisa muito rara: livre. Via tudo, e à toa. Pouco a pouco é que fui percebendo que estava percebendo as coisas. Minha liberdade então se intensificou um pouco mais, sem deixar de ser liberdade. Não era tour de *propriétaire*, nada daquilo era meu, nem eu queria. Mas parece-me que me sentia satisfeita com o que via” (LISPECTOR, 1999, p. 76).

Liberamos energia de nós mesmos. Mas ela volta a se apegar constantemente. Como liberar toda energia? Temos que desejar que isso produza dentro de nós. Realmente desejar. Simplesmente desejar que isso aconteça – não tentar realizar nada. Em um trabalho como esse, tudo que chamo de ‘eu’ deve ser passivo. A única coisa exigida de mim é atenção – essa atenção tão plena que faz o ‘eu’ desaparecer. (...) Se não desviarmos, se não a recusarmos, uma inspiração divina vai infalivelmente se operar (WEIL, 2020a, p. 153).

Desprovido da soma deste olhar, o mundo humano declina. Portanto, afirmar um estado especial de atenção, por esta perspectiva, é tocar o sentido fundamental da pluralidade humana. O desprendimento e a libertação das fantasias do ego e o redirecionamento do olhar à natureza, à reapropriação simbólica do mundo e à dignidade humana é um modo de resistir, com o direcionamento de outros gestos e estados atencionais, à tendência individualizante e egocêntrica circunscrita na contemporaneidade. É tal a ascese ética e moral a que Weil se refere quando aponta para o valor do desejo de verdade, o puro afã de concatenação do ser com o bem: a condição que lhe dá guarida é o encontro com o outro e não estritamente com o *self* originário. Dessa busca por suplantar o eu – demasiadamente egocentrado – surge o gesto de aproximação e exercício da sensibilidade, intuição e inteligência no encontro com a poesia e a beleza da natureza. Ele se configura no despir-se de condicionamentos, retirar camadas que turvam a percepção, potencializar ângulos²¹, e, principalmente, em esperar e confiar. Como em Heráclito: “se não se espera, não se encontra o inesperado, sendo sem caminho de encontro nem vias de acesso” (Fragmento 18. *In*: 1991, p. 63).

A elevação da alma – intermediada pela *descrição*, apagamento do eu, única via da salvação – é obra da graça e não da vontade²². “Somente a operação sobrenatural da graça faz uma alma atravessar sua própria destruição até o local em que se colhe esta espécie exclusiva de atenção que permite ter em conta a verdade e o infortúnio” (WEIL, 2016b, p. 94). Assim, o estado de liberdade atencional a que o sujeito busca para recriar suas relações simbólicas e se conectar amorosamente com o mundo não pode ser exercício instrumentalizado, tampouco um direcionamento tensionado ou forçado, mas, antes, um preparo e uma espera. Afinal, “essa

²¹ Ou, considerando outros intermédios, uma forma de esvazição de si, algo aproximado com o que Gertrude Stein nota do processo criativo de Picasso: “ele é um homem que precisa se esvaziar por completo, é necessário que ele seja muito estimulado para ficar suficientemente ativo e se esvazie por completo” (STEIN, 2016, p. 21).

²² Como afirma Gustave Thibon: “A vontade só é boa para as tarefas servis: ela assegura o exercício correto das virtudes naturais, que são pré-requisitos para o trabalho da graça. Mas o germe divino vem de outro lugar... Simone Weil atribui, nesse domínio, muito mais importância à atenção do que à vontade. (...) pela força do apagamento e do amor, deve-se atingir esse estado de docilidade perfeita para a graça, de onde o bem emana espontaneamente” (WEIL, 2020a, 25 [Prefácio]).

atenção é intensa, pura, sem motivo, gratuita, generosa. Essa atenção é amor” (WEIL, 2016b, p. 94).

Um grau de cultivo de uma atenção absolutamente pura, disciplinada e livre, em que, sendo possível destituir as fantasias do ego – e sua atinente inclinação expansionista – a inteligência é liberada para se revestir do estado de graça que é consentimento e externalização. E, cumpre reafirmar: “externalização” como abertura de amor ao mundo, trégua na centralidade das demandas subjetivistas e individualizadas, um respiro fora dos contornos egóicos. Ou, tomando uma vez mais um enredo literário, na seguinte expressão atribuída por Clarice Lispector a uma de suas personagens: “preciso ficar isenta de mim para ver” (LISPECTOR, 1998, p. 17).

A exposição às etapas concatenadas entre desejar verdadeiramente *algo*, atentar à natureza e fundamento da vontade, em si, e o cuidado ao quê esse *algo* se direciona, fortalece a conexão entre o compreender e o sentir, ressoando gradativamente tanto no aspecto ontológico quanto no ético-político. Essa experiência é impressa inicialmente pela disciplina da consciência, e torna-se um caminho espiritual e uma ascese moral. Se, para Weil, “a atenção é a forma mais rara de generosidade” (WEIL, 1979, p. 43), é premente incluir a relação e o cultivo da atenção como amor à condição humana – condição esta que há de legar a clareza do olhar, a agudeza do pensar e do sentir, a compaixão pelo próximo, o pertencimento e a responsabilização pelo mundo humano. E, para tanto, o amor.

O ser se fortalece no amor, e a graça de amar fortalece o ser. O amor frutifica uma atenção disponível e entregue ao bem, e o desejo do bem fortalece a atenção necessária à graça de amar. O desejo autêntico de bem se dá em abertura, atenção e cuidado. O puro desejo é uma graça. Em todo caso, o *método* a que Weil alude para iniciar esta intercessão retroalimentada de atenções não é uma fórmula replicável, posto não ser possível, como que acionando uma alavanca, iniciar uma relação circunscrita linearmente, interpondo forma e resultado. A graça não se deixa aparelhar, amar não diz de expedientes e esquemas. Assim, em Weil, a forma é uma aposta, o processo é uma espera, o rumo é uma disciplina.

O gesto de amor que amplifica o olhar, e é também amplificado por ele, alastra a capacidade da inteligência à percepção do outro, em especial, o olhar capaz de examinar e enfrentar o desamparo e a desgraça a que homens e mulheres estão submetidos, de considerar a história sob o viés dos vencidos. Esta atenção generosa toma forma de uma presença que, para Weil (2019, p. 80), cumpre indispensável o ato de desejar e pousar o olhar – “um olhar que é, antes de tudo, um olhar atento, no qual a alma se esvazia de todo conteúdo próprio para receber em si o ser que ela observa tal qual ele é, em toda sua verdade”. Portanto, um gesto de

olhar que busque descortinar discursos meritocráticos ou balizadores cristalizados no poder dominante, para sustentar e reaver o mundo humano.

Com o tom dado pela filosofia de Simone Weil, a atenção representa o esforço de cada pessoa em reservar e organizar animosidades, de tal modo que a condição da graça seja uma confiança. E, para que cada pessoa consiga acessar as possibilidades de passagem a níveis de atenção cada vez mais elevados elementos como solidão, o silêncio, a espera e a perseverança são fundamentais. “Recuar diante do objeto que perseguimos. Só é eficaz o que é indireto. Não podemos fazer nada se não tivermos, antes de tudo, recuado” (WEIL, 2020a, p. 152). Ao mesmo tempo, cumpre que a pessoa esteja aquecida, para que a desorientação não a force a se afogar no coletivo (WEIL, 2016b). A condição do engajamento com a graça de existir é uma espera, e não um pedido; é uma atenção disciplinada e não uma disciplina atarefada. Isto é, para a chegada genuína da graça, o estado atencional enraizado ao mundo; e para a graça de compor o mundo humano, o devido estado atencional.

O estado de atenção orienta e estará orientado em direção à graça; e o desejo por alcançar a graça pedirá a recorrência de uma espera e de uma esperança. A forma ativa da espera tem por fio um desejo sem objeto demarcado, isto é, uma vontade de conexão dada além do direcionamento exclusivo da objetividade. Isso não quer dizer que, para esta perspectiva, a atenção terá a marca da resignação e da passividade, mas, que o sustentáculo organizador do estado atencional tem na suspensão do pensamento a via de sua liberdade e amplificação. Portanto, estar atento é esperar, mas não estar inerte; é desejar expandir além da intenção circunscrita objetivamente. Eis o mecanismo da atenção: a consciência que se entrega, sem se deixar instrumentalizar, e deseja a verdade sem objeto específico, e sem tentar adivinhar-lhe de antemão o conteúdo que se recebe a luz (WEIL, 2016b). Se realmente houver desejo, se o objeto do desejo for realmente a luz, o desejo da luz produzirá a luz. “Há realmente desejo quando há esforço de atenção. Mesmo que os esforços de atenção permaneçam estéreis em aparência durante anos, um dia uma luz exatamente proporcional a esses esforços inundará a alma” (WEIL, 2019, p. 73).

A confiança de Simone Weil na capacidade iluminadora do esforço e na intensidade transformadora do desejo não elimina o problema da proveniência do estado capaz de sustentá-los. Nesse sentido, cada querer do esforço pede por uma fonte prévia, um início; e, cada desejo bem orquestrado com um ethos de amor e paz demanda um dínamo iniciador de igual medida. Se na perspectiva weiliana o esforço é tomado como sustentáculo, da mesma via podem advir outras questões, como as seguintes: de onde tirar, como iniciar o desejo de esforço? Como, num estágio zero de desejo, partirá o desejo +1, e daí sucessivamente, até que

tenhamos partido de nenhuma observância de um querer para o querer intenso e divinal a que remete?

Neste ponto, cabe ressaltar o modo como a atenção, dentro do projeto filosófico weiliano, tem o revestimento ontológico, ético, político. Apurar o estado atencional é cuidar da natureza do desejo, dos rumos tomados por atos e palavras, evocar a confiança no olhar amplificado, isto é, da singular atitude do olhar que garante um começar de dentro, para então ser capaz de refinar o acesso à exterioridade. Se, como afirma a autora (2020a, p. 152), “a atenção extrema é o que constitui a faculdade criadora no homem”, também se pode admitir o quanto é difícil atingir verdadeiramente a atenção (WEIL, 2016b), posto da vinculação da atenção ao desejo – não à vontade, mas ao desejo. Ou, mais exatamente, ao consentimento (WEIL, 2020a). Por isso, concerne ao espírito ativo a constante dedicação e responsabilização pelo mundo humano – com o esforço de mudança no regime atencional e na sustentação de uma fé consentida, com a consonância entre verdade, amor e compaixão (WEIL, 1979).

Atingir o devido estado atencional requer, a um só tempo, a viva crença no alcance da graça, a entrega ao projeto de graduação dos esforços, disciplina, consentimento e desejo. A condição de *ser* se diz em consentir, buscar e esperar. Considerar que as certezas são experimentais e estritamente dependentes da crença e, assim, compreender que a experiência que dá acesso a tais certezas retroalimenta a própria disposição do espírito de encontrá-las. A fé é uma condição indispensável, pois é a partir do suporte elementar, circunscrito por uma confiança estabilizadora, que a exposição à constância mesma dos afetos faz surgir, como num rompante, o fruto desta manifestação de contemplação e espera. Este fruto é entreposto pela gradação anímica que tanto demanda quanto estabelece um estado catalisador de atenções que, embora possa prescindir do conteúdo da religião, tem o suporte de sua forma.

Conforme a perspectiva weiliana, do sagrado nos rituais atencionais advém a aproximação com a forma da verdade e do bem. Se uma ideia perfeita é concebível, é porque principia uma possibilidade. Mas, enquanto perfeita, não deixa margem para a realização plena, afinal, a condição humana diz da concomitância entre aproximação e distanciamento da ideia de perfeição. Tomando o bem como ideia pura, o desejo de bem é a forma humana máxima de aproximação à ideia perfeita de pureza. Trata-se de uma familiarização com o valor supremo do sagrado, mas, ainda assim, o desejo é fator condicionante, e o esforço por capturá-lo apenas *gravita* e pode legar uma expressão imperativa de espera. Como afirma Weil:

Por grande que seja nossa força de vontade não podemos procurar o bem que não possuíamos em nós. Só podemos recebê-lo. E o recebemos infalivelmente com uma só condição. Esta condição é o desejo. Porém não o desejo de um bem parcial. Só o desejo diretamente dirigido para o bem puro, perfeito, absoluto e total, pode conseguir que haja na alma mais bem do que existia antes. Quando uma alma se acha nesse estado de desejo, seu progresso é proporcional à intensidade do desejo, e ao tempo; (...) O servo que será amado é o que se mantém de pé e imóvel perto da porta, em atitude de vigilância e de espera, de atenção e de desejo por abri-la, assim que baterem. (...) Sustentava-me a fé, professada desde os catorze anos de idade, jamais extraviada por nenhum esforço de atenção, ainda que esse esforço não leve nem direta nem indiretamente a nenhum resultado visível (WEIL, 1991b, p. 132; 141; 178).

No invólucro que a ideia de atenção ganha no conjunto dos escritos de Simone Weil, é tênue a linha interposta entre conceitos aproximativos, como da diferença a que atribui entre o *desejo* e o *esforço*²³. “A atenção está ligada ao desejo. Não à vontade, mas ao desejo” (WEIL, 2020a, p. 153). Desejo é flama que ilumina o caminho até a verdade, mas deixado em repouso, desprovido de um engenho sustentador, isento de um direcionamento adequado, o desejo, tal qual a resplandecente luminosidade, dissipa um tanto de seu fulgor. Desejar é a condição para receber. Desejar algo com toda a grandeza que há na alma é o gesto fundamental da busca pela verdade, o vivo esforço da atenção prepara o terreno.

“A atenção é um esforço, talvez o maior dos esforços, mas é um esforço negativo”, afirma Weil (2019, p. 76), assinalando que os bens mais preciosos não devem ser buscados, mas aguardados, “pois o homem não pode encontrá-los pelos seus próprios esforços” (*Ibidem*, p. 78). Assim, de sua abordagem da faculdade da atenção depreende-se *algo* que não se acha necessariamente quando se procura, mas não se acha sem que se tenha procurado. Um *algo* que está acessível a uma forma característica de espera – não a uma técnica orçada automaticamente ao procurar – e, que, por outro lado, não está apenas ao se esperar, sem que se tenha disciplinado a atenção. Este *algo* só pode se dar em intercessão com o sagrado, com instâncias superiores e também imanentes ao ser.

O fator que concatena humano e sagrado é uma relação com a contradição dada entre suspender e mergulhar, entre o desejar e o esforçar, entre a espera receptiva e a busca ativa.

²³ No trecho a seguir, Weil discorre acerca do equívoco de achar que um certo controle muscular e esforçado sobre si mesmo garanta à alma a aproximação com o sumo bem da verdade: “A natureza humana está disposta de tal modo que se um desejo da alma não passou através da carne por meio de ações, movimentos e atitudes que lhe correspondam naturalmente, carece de realidade na alma. O desejo não atuou sobre ela. Nesta disposição se baseia a possibilidade de certo controle de si mesmo por meio da vontade, devido à relação natural entre vontade e os músculos. Mas se o exercício da vontade pode, em uma medida por demais limitada, evitar que a alma caia no mal, não pode por si só aumentar na alma a proporção do bem em relação ao mal. Se não se tem suficiente dinheiro disponível na carteira deve-se ir a um banco buscar mais. Não o acharemos em nossa própria casa, já que ali ele não está” (WEIL, 1991b, p. 131).

Como destaca Weil (2019), a atenção consiste em suspender o pensamento, em deixá-lo disponível, vazio e penetrável ao objeto, em manter em si mesmo, próximo ao pensamento, mas em um nível inferior e sem contato com ele, os diversos conhecimentos adquiridos que somos forçados a utilizar. Nesse âmbito, manter a afinação da atenção também compreende, portanto, a busca por desgarrar do pensar os vícios e condicionamentos atrelados, como se o conjunto de aquisições da mente não necessariamente precisasse ser repetido, executado e continuado. Para a pura expressão da inteligência, a pura expressão da atenção: “o pensamento deve estar vazio, na expectativa; ele nada deve buscar, mas deve estar pronto para receber na sua verdade nua o objeto que vai penetrá-lo” (WEIL, 2019, p. 77). Assim, imbuída da contradição entre ter e não ter, entre *algo* dado e *algo* por chegar, o estado atencional reveste a inteligência e a inteligência nutre a atenção para a frequência entre o singular e o plural do mundo humano²⁴.

O elementar desta nutrição atencional sustenta e é sustentado pela amplificação do desejo, o estopim da vontade elaborada, e composto de um esforço suficientemente intenso para estabilizar o fator desejante, ao mesmo tempo em que dele se reveste e se serve. Mesmo que o seu esforço não tenha produzido qualquer fruto visível, afirma Weil, e até mesmo “fora de qualquer crença religiosa explícita, todas as vezes em que um ser humano cumprir um esforço de atenção com o desejo único de tornar-se mais apto a capturar a verdade, ele adquirirá uma aptidão maior” (*Ibidem*, p. 73).

Desprovida da sustentação deste desejo basilar, a atenção se transforma em focalização procedimental²⁵, ou qualquer outra noção suficientemente disponível ao discurso instrumentalizado, mas que tem pouca ou nenhuma correspondência com as perguntas fundamentais do ser no mundo. A desatenção tem ação entorpecente, amortece as instâncias

²⁴ Interessante o modo como Alfredo Bosi, retomando os *Cahiers* weilianos, estrutura a atenção em quatro dimensões: a perseverança, o despojamento, o trabalho e a contradição. A *perseverança* prepara o terreno para a chegada da epifania, necessária à percepção mais aguda e fundamental dos fenômenos. A atenção deve vencer a angústia da pressa, morar e demorar no tempo, para que o olho seja capaz de permanecer junto ao objeto, dele sorver os múltiplos perfis e do processo recuperar a complexidade mesma da percepção. O *despojamento* liberta os olhos das ilusões compensatórias e, no desapego dos caprichos do ego, mune a razão da capacidade de admirar as transformações do Uno Todo. O *trabalho*, por sua vez, é o olhar que age, fruto da relação entre a consciência e a ação eficaz. Olhar atento é em si mesmo operante, ativo, suficiente para que cada trabalhador ou trabalhadora tenha a consciência dos meios e dos fins das atividades com as quais lida. A *contradição* é capaz de legar uma atenção às mudanças das coisas e dos seres, por isso, quem trabalha com as mãos e ao mesmo reflete sobre a sua obra, do primeiro gesto à última demão, aprende que está lutando com forças em tensão, desafiando resistência no trato com a matéria (BOSI, 1988).

²⁵ Sobre a atividade de focalização, Virgínia Kastrup (2018) afirma que o foco desliza em movimentos sucessivos, mas não há espessura temporal da experiência. É boa essa imagem de um tempo com espessura, isto é, denso, cheio, consistente. Por esta perspectiva, a atenção pode ser dita como composta e espessa, capaz de preencher, durar.

essenciais da vida e compromete os sentidos do ser. Desatento, o homem é facilmente manobrado pelas intempéries da tirania.

Assim, atenção e desatenção são dois *convites* com demandas de empenho, comprometimento, entrega e sentidos inconciliáveis. A atenção dá a esperar e a contemplar; a desatenção, por sua vez, acaba por apressar e condicionar. A atenção é ativa – cria e abrange, alia o sentir ao refletir. A desatenção é passiva – restringe, desempenha e submete-se. A graça da atenção é a presença; a sedução da desatenção é a aderência.

A tirania da utilidade compromete o ganho desinteressado da contemplação e a todo lado os ecos do discurso dominante esmorecem a vinculação entre graça, atenção, amor ao mundo humano. Por entre camadas e camadas de comodismo, acaba por vedar a faculdade da inteligência e destinar a conexão ontológica a outros fins. Assim, fruto da sociedade do desempenho, desenraizado, atento aos ditames da meritocracia produtivista, o indivíduo resulta desatento do mundo humano.

Desatenção é incompatível com autonomia. Para atender às instâncias fundamentais do ser, a vida conclama o arrojo da atenção. A natureza dá a olhar: a ordenação intrínseca das contradições toca em pontos de estabilidade e transformação. Mas a desatenção, tal qual uma membrana impermeável, nubla o acesso à graça e à composição da beleza do mundo e, por consequência, ameaça o singular e o plural da presença. É preciso desvelar, furar a membrana: a mudança de um estado atencional ao outro requer forma e expediente específicos. Sem o recurso de um princípio catalisador que viabilize a passagem do estado de desatenção para o estado de atenção, isto é, destituído de um elemento dinamizador para atuar nos sentidos, e *limpar* o olhar, o indivíduo *desatento* tende a permanecer na desatenção.

Uma vez mais: olhar, porta de entrada que compreende muito além do princípio mecânico dado com o olho, na ação de enxergar, e modo de revelar o grau de relação entre ser e mundo. Dessa forma, a ação de olhar é o que torna viável alguma comunhão com a beleza ordenadora da vida, mas a desatenção é a exata condição de desvincular a potencialidade do olhar, logo, não perceber, invalidar ou desconectar beleza, atenção, graça e mundo.

Por esta perspectiva, cumpre sustentar o curso autônomo da reflexão, a liberdade do estado atencional capaz de sintonizar o trabalhar e o contemplar, o participar e o criar e, então, assegurar uma altivez espiritual suficiente aos domínios, também, da técnica. A proposta weiliana de espiritualizar o trabalho tem como destaque uma intercessão que busca dar a ver sempre mais do mundo – na aproximação entre o corpo do/a trabalhador/a com as regularidades e acidentes da matéria, na lida com as forças em tensão decorrentes da resistência material, e na integração entre os movimentos corporais e o pensamento do/a

trabalhador/a em sua ação²⁶. Nessa forma de participação na atividade realizadora do trabalho está circunscrita a ação do/a agente da realização à unidade da natureza. Dela e com ela resulta a familiaridade com a contradição, que somente uma temporalidade persistente e entregue à dupla *fazer e refletir* é capaz de esculpir no espírito.

Ora, se o trabalho é parte da incursão do ser no tempo, o resultante da relação autêntica entre a mão e a cabeça, ele conecta, também, unidade e totalidade. A atividade laboral que não possa munir o/a trabalhador/a²⁷ da capacidade de olhar a beleza e a graça do mundo há de ser questionada, pois, para Weil (2020a), só o belo permite que estejamos satisfeitos com o que existe. A partir desse pensamento da autora, podemos destacar o modo como ela procurou empreender a emancipação espiritual do oprimido, em especial, a libertação dos/as trabalhadores/as coisificados pelo maquinário da técnica mercadológica. Sua observação de que “trabalhadores precisam mais de poesia do que de pão” (WEIL, 2020a, p. 219) dá uma noção de como as questões condicionadas à estrita materialidade se deslocam do foco principal para que apareça, em especial, a aposta numa força de natureza espiritual, transformadora, capaz de fazer frente ao automatismo e ao reflexo mercantilista. Condição atencional suficiente, portanto, para conferir a homens e mulheres a conexão com uma vida menos subserviente à passividade e à inércia demandada pelo modo esteira-de-produção capitalista.

O desligamento dado na relação mecanizada entre mão e cabeça matou o sentido do trabalho bem-feito, suscitou a passividade, o abandono, o hábito de esperar tudo de fora (WEIL, 2020b). Mesmo no campo, o sentimento de um laço profundo entre a terra que alimenta o homem e o homem que trabalha desapareceu. “Mediante a realização de atividades alicerçadas em uma rotina repetitiva e irreflexiva, configurada a partir de gestos padronizados e ininterruptos, o trabalhador não teria a possibilidade de compreender o sentido de sua prática” (SANTOS, 2021, p. 46). Assim, na vigência do formato estritamente passivo da

²⁶ A este respeito, muito oportuna é a leitura dos seguintes textos de autoria de Débora Mariz: “Reflexões acerca do corpo do trabalhador no pensamento da filósofa francesa Simone Weil” (2014) e “O corpo e o trabalho na obra de Simone Weil” (2020). Neles, há um caminho interpretativo para a compreensão da unidade mediadora entre o espírito e o mundo com o corpo em trabalho, com destaque ao modo como Weil propõe tomar o trabalho físico, na representação do corpo do trabalhador, como central aos processos da significação espiritual.

²⁷ Como afirma Alfredo Bosi: “A força do pensamento de Simone Weil está em examinar por dentro a complexidade não só econômica mas estruturalmente política da opressão. (...) A contraideologia pensada [por ela] aproxima-se da esfera da utopia, embora recuse a acepção negativa do termo que lhe dera Engels. Ao contrário, ela almeja estimular um exercício rigoroso do espírito no seu propósito de liberar o trabalhador da esterilidade intelectual a que o reduz o sistema da grande indústria, apesar ou em razão mesma do progresso tecnológico” (BINGEMER, 2009, p. 25-26). Ou, ainda, conforme Fernando Rey Puente: “O problema da alienação produzida pelo trabalho industrial ela acreditava ser sanado apenas com uma profunda compreensão por parte dos trabalhadores das leis mecânicas e geométricas implícitas em seu trabalho, e jamais somente através de uma mera estatização de empresas (PUENTE, 2013, p. 67).

relação com o trabalho, distanciada da compreensão do resultado final de sua ação, uma pessoa estará cada vez mais sujeita a reificar a própria vida.

Frente ao desenraizamento instituído desde a esfera do trabalho, somente uma atenção ao mundo comum seria capaz de enraizar, conectar, e recuperar a garantia de cada início, com atenção aos ritmos, às temporalidades e ao que determina e encaminha vinculações e vontades. Neste sentido, a proposta weiliana instiga a que sejam tomados os *meios de atenção*: a graça suprime a subserviência às coisas e aos bens capitais; a conexão atencional é suficiente para legar ao ser muito mais que a submissão às benesses econômicas. O estado da consciência veicula uma medida de *poder*; afinal, o mais abastado dos homens pode ser tomado de uma mente sem brio, apequenada, pobre. Opulento nas finanças, mas miserável na condição espiritual da conexão com o mundo; afortunado, mas desvalido da experiência enraizante. O poderio das cifras pode dar a falsa impressão de comando e domínio, mas só uma condição atencional, conectada, aberta, autônoma, é capaz de revelar a grandeza vida.

Importa reacender a ideia de *poder* como via do *possível* em Simone Weil: possibilidade das faculdades mentais, intelectuais, espirituais – *poder* imbricado e nutrido da mais alta atenção. Como sustentáculo desta desconstrução propositiva ou desta proposição reconstrutora, o caminho sugerido é uma filosofia da atenção. A atenção à dignidade humana, atenção como fundamental à condição do pensar e, para tanto, a consciência da necessidade de superar o ciclo ilimitado de desequilíbrio da dominação econômica e opressão social²⁸.

Em especial, para assegurar a educação em sintonia com o mundo humano, a experiência com a face filosófica da atenção é a perspectiva legada ao centro das ideias, vivências e discursos. Como contraponto ao mundo moderno, é ainda mais urgente a proposta de resguardar e promover a atenção. Afinal, se ela é o elemento que viabiliza e sustenta uma relação com a vida capaz de reafirmar o mundo humano, é também ela a condição fundamental ao estudo.

2.3.2 Atenção e estudo: o resguardo da pluralidade

Estudar é ir continuamente um pouco adiante
(WEIL, 2019).

²⁸ Sobre o conceito de poder no pensamento de Simone Weil, muito pertinente é o artigo de Débora Mariz, intitulado “Considerações acerca do conceito de poder no pensamento de Simone Weil e de Hannah Arendt”. (Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/outramargem/issue/view/671/84>. Acesso em: 2 jun. 2021).

Como exposto no tópico anterior, considerar filosoficamente a atenção representa o esforço por afirmar um ânimo estudioso – partilha e graça – como elo entre ser, tempo e mundo. Buscamos apresentar a atenção não como um marcador instrumental e sim enquanto uma sintonia amorosa com o mundo; correlação entre renovação e conservação do legado de homens e mulheres; isto é, estado de afirmação da graça no sentido de gratuidade – com a qual e a partir da qual o estudo é sustentado na escola. É essa gratuidade, portanto, que a instituição escolar precisa ter reafirmada, para que os balizadores atencionais não derivem da métrica quantificadora, nem sirvam à ambientação meritocrática.

O critério de abertura ao estado atencional pede compromisso e autocontrole, mas não aflição e tormento. É possível à consciência estar atenta e descontraída ao mesmo tempo; é possível que a atenção se diga a partir de familiaridade, disciplina e entusiasmo. E, afinal, às exigências extremadas da focalização, do gerenciamento e domínio do controle dos corpos na escola, é preciso perguntar: de que maneira são feitas as demandas atencionais nas aulas e qual o sentido de atendê-las? Com vistas ao quê se pede que atenção, fadiga e pena compactuem no cotidiano escolar? Qual a intencionalidade que estrutura os marcadores docilizados e qualitativos da atenção?

Por espelhar um compromisso sem o qual a palavra e a ação declinam, o gesto docente é fundamental ao sustento da pluralidade humana. O gesto ético-político da docência promove a familiarização com o estado atencional do estudo e, com ela, o intermédio do singular e do comum do mundo. O/a professor/a está para o estudo, assim como o sentido do estudo está para o resguardo do mundo humano. Em relação à terminologia da palavra *estudo*: do Latim *STUDIUM* – ato de estar ocupado com alguma coisa, aplicação, zelo, cuidado. *Estudar*: procurar compreender através da reflexão; meditar, refletir (OXFORD LANGUAGES, s.d., s.p.). Vale, ainda, demorar na compreensão desta palavra para que dela possa advir a valia do estado atencional propício ao ambiente escolar.

É preciso reafirmar o elo entre a atitude e atividade da docência como possibilidade de conferir ao estudo o sentido de cuidar e de se ocupar do singular e do plural da cultura. Assim, dispondo os elementos do acontecimento estudioso, o professor e a professora buscam aprimorar o próprio gesto de estudo e o gesto de estudo dos e das estudantes.

Como professora, defendo que ‘estudar é um dever revolucionário’, porque diz respeito à criação de um ethos pedagógico, filosófico e político que nos compromete a reconhecer que somos sujeitos observadores, curiosos e críticos de nossa realidade. Leva-nos a indagar, constantemente, sobre nossa realidade e nossas práticas, para compreender melhor nossa luta, a favor da criação de uma sociedade justa, sem exploradores nem explorados e

desperta a defesa de uma educação orientada por um princípio moral: total rejeição a todo e qualquer tipo de opressão (PIMENTA, 2021, p. 39).

Compondo o centro da ocupação do gesto docente está a forma da atenção e a atenção enquanto forma; a forma do estudo e o estudo enquanto forma; e, assim, o investimento com a atenção, com o ato de estudar e dar a estudar. A docência estará ocupada da e com a experiência atencional-estudiosa indispensável à relação entre ser, tempo e mundo. Ao convidar cada estudante ao estudo, valorizar a realização do estado atencional dado na atitude estudiosa, organizar circunstâncias propícias à ação de estudar, o/a professor/a germina uma mudança na relação com a atenção e com os saberes. A temporalidade estendida por uma relação estudiosa com o mundo nutre o espírito, ao passo que a atenção amplifica o genuíno da atitude estudiosa.

Se a atenção, no sentido amplo do termo, é o elemento possibilitador do estudo, a atitude de estudar: 1) demanda uma forma característica de relação com os conhecimentos; 2) pede a qualidade de uma frequência mental disponível ao objeto estudado e, portanto, hábito aprimorado da concentração; 3) requer o atributo de uma familiaridade da consciência com o grupo conceitual ou experimental em tela; 4) solicita uma forma de entrega, engajamento, disposição, vontade, disciplina, desejo, escolha. E, ainda, na expressão de Gilbert Highet: “A concentração deve ser aprendida na escola. Um bom professor pode ensiná-la a seus alunos. Não deverá ser imaginada como uma coisa que se exerça no vazio, mas como força de vontade em coisas concretas. A concentração é também um processo intelectual. É a capacidade de escolher” (HIGHET, 1967, p. 81).

Mas, afinal, como da atitude estudiosa pode advir a conexão entre ser e mundo? Em que medida a atenção estudiosa pode viabilizar a emancipação intelectual? Primeiro, é preciso ter em conta que estudar demanda o cultivo de elementos que tornam possível o estado atencional apropriado ao encontro não apenas entre sujeito e objeto, mas entre a consciência da reflexão e as formas de composição no legado cultural. Desta perspectiva, decorre a busca por considerar os critérios e as condições do ato estudioso. A figura do/a professor/a – na lida com critérios e condições do ato estudioso – primando pela boa condução de escolhas e hábitos, suscita a faceta ativa do elo com os saberes tradicionais e, assim, habitua, familiariza a consciência com a possibilidade de renovação do legado da palavra e da ação. Porque dispõe coisas concretas e possibilidades amplificadas de escolhas, a formação escolar é capaz de intensificar o hábito disciplinado e ativo do estudo. Este, por sua vez, na boa condução do gesto docente, fornece elementos suficientes à emancipação intelectual. Afinal, quem estuda,

pensa, ao passo que quem está habituado com o domínio ativo e crítico da reflexão dificilmente se conforma à condição da passividade embrutecida. Quem estuda de forma a ser tomado do desejo por amplas conexões, está verdadeiramente atento ao mundo humano e legitima a perspectiva do bem e da generosidade entre os seres (WEIL, 2019).

Se a atitude estudiosa é a forma humana de compor o mundo, o gesto docente será a preocupação com a realização e o aprimoramento do gesto estudioso. Portanto, é parte do desafio da artefaria do gesto docente: 1) habitar e dar a habitar o autêntico de cada etapa da dinâmica da relação com o conhecimento; 2) experimentar e dar a experimentar a relação estudiosa capaz de adentrar o centro ativo do exercício; 3) demorar e dar a demorar para que cada ciclo de atividades cumpra seu turno; 4) sustentar a qualidade e a extensão do uso do tempo frente à otimização dos macetes operacionais; 5) dar e pedir mais do tempo, amplificando as temporalidades constitutivas da escola; 6) suportar o frenesi uníssono da posse dos dados; 7) instigar o desejo por determinado saber, não como apreensão e retenção simplórias de referências conceituais, no afã do uso proprietário, mas com a graça/gratuidade da relação com simbologias e culturas; e 8) resistir e tramar contra a aprendizagem instrumentalizada.

Com a artefaria docente, o estudo receberá a atenção-enlace para que não sucumba no excesso de abstração (capaz igualmente de entorpecer as faculdades mentais e ofuscar o especial de um olhar familiarizado com a graça da vida, na percepção de si e dos outros), tampouco para que se deixe apequenar no extremo do imediatismo objetivado. Excesso de abstração atrofia nexos intrincados que compõem a vida; excesso de factualidade torna míope o olhar-enlace, comprometendo o gesto de propor, imaginar, interpretar, transformar formas de vida. O olhar que muito aproxima perde o objeto em compreensibilidade; o olhar que muito distancia acaba por avariar a nitidez, sobrando uma longínqua mancha no horizonte.

No gesto docente, na artefaria e no compromisso de professores e professoras em cuidar da atenção estudiosa, a escola se constitui, efetivamente, com o sentido autêntico de *scholé*. Logo, não é demasiado reafirmar a escola como a formalização do estudo com vistas ao resguardo do mundo humano. Organizando e realizando a atitude estudiosa, a escola protege além do imediato geracional e toma parte do projeto humano viabilizador de uma história não circunscrita, mas contínua. Assegurando o estudo, ela assegura a manutenção do legado cultural dado entre a renovação e a estabilidade.

Assim, o engajamento com a ação de estudar é a condição basilar da formação escolar. A escola está para o estudo, como o estudo está para a atenção. Afinal, é ela a ambientação estruturante do estudo, com o objetivo de proteger o mundo humano, pois, organizando e

realizando a atitude estudiosa, toma parte no projeto humano viabilizador de uma história não circunscrita, mas contínua. O que se espera de uma escola é que se ocupe em criar as condições adequadas à familiaridade com o estudo.

O interesse e o hábito nutrem o estado atencional adequado ao estudo; o hábito estudioso retroalimenta a atenção. Todavia, a criação dessas condições não implica na disciplinarização dos corpos com a prerrogativa de controle forçoso do estado atencional. A condição do estudo certamente não virá da gestão autoritária que anseia por dominar perfeitamente os processos (múltiplos e diversificados) que se dão entre o sujeito e a coisa estudada. Tomar a atenção como sinônimo de inatividade é, como nota Weil, um equívoco:

A imobilidade física é diferente de atenção. (...) Assim como o homem realmente atento não necessita propor-se a permanecer na imobilidade para manter sua atenção, mas ao contrário, uma vez que seu pensamento se concentra num problema, suspende natural e automaticamente os movimentos que possam perturbá-la, assim os atos prescritos surgem automaticamente de uma alma em estado de espera imóvel (WEIL, 1991b, p. 140).

Estar atento não diz estritamente do momento de máxima focalização, nem de uma suposta capacidade do indivíduo em amortecer a expressão comportamental. Afinal, estar alerta é diferente de estar na condição da espera da plenitude da atenção. Pode-se estar focalizado a qualquer objeto sem que isso garanta a boa realização de uma tarefa. O estado de alerta contrai e fecha a atenção, e, por sua vez, o tempo da espera pela atenção plena é capaz de aguçar – abrir, amplificar – o duto da recepção criativa da consciência. Dessa forma, uma disposição focalizada pode tomar um dia inteiro da mente e ainda assim não permitir as fissuras necessárias à abertura da singularidade. Focalizar por três horas um objeto pode significar apenas três horas de fadiga, mas, pontua Weil, “vinte minutos de atenção intensa e sem cansaço valem infinitamente mais do que três horas de dedicação às sobranceiras franzidas que fazem alguns dizerem com o sentimento de dever cumprido: ‘eu trabalhei bem’” (WEIL, 2019, p. 76-77).

No esforço por sintonizar o devido estado atencional do estudo com o mundo humano, o gesto da docência engajada manterá a busca de uma atenção enquanto *acordo*. Elementos interdependentes se unem e dão forma a uma atmosfera de suspensão, estado anímico e gesto de olhar que requer o domínio de pares, em alguma medida, contrapostos. A atenção é uma *ocupação*: ocupar-se de, estar ocupado com. Mas tão fatalmente ocupado que não reste outra medida que não a forma mesma de *ocupar-se da* e estar *na relação com* o objeto da atenção.

Tal *ocupação* não pressupõe pena, imobilidade ou controle dos corpos. Afinal, como bem expressa Tiago Adão Lara:

O espaço físico escolar, para ser fiel à sua função de repensar e refletir a totalidade do processo cultural, move-se entre a quietude do pensamento mais abstrato e absorvente e o movimento barulhento da mais atordoante e aberrante imaginação criadora, abrindo caminhos variados para o manifestar-se das diferenças ou singularidades pessoais (LARA, 1996, p. 231).

Assim, a condução docente também pode dar a convidar a atenção em qualquer destas atividades escolares em que o fluxo de comunicação se efetiva embora em muito se distancie da aparência da imobilidade passiva – como numa dinâmica de construção coletiva de conhecimentos; em atividade de leitura compartilhada em que o fluxo de interações se intensifica ou nas rodas de debates em que nem sempre é exequível a plena organização das inscrições. Afinal, à construção coletiva dos saberes nem sempre é possível isentar a quantia de desordenação que lhe compõe. Como na afirmação de Emilia Sanchez (2019, p. 61): “Dispersão sempre haverá. Ninguém pode presumir que o aluno ficará ali o tempo todo concentrado durante a aula. É um equívoco supor que podemos ter controle sobre a atenção alheia”. Assim, para que venha a considerar a dispersão, a descontração, e mesmo a oscilação entre agitação e quietude como parte do combo atencional dos processos escolares, é importante que o/a professor/a tenha em mente a natureza das atividades que são dinamizadas pelo encontro escolar e as demandas solicitadas por cada uma das estratégias de estudo.

Interessa ecoar o modo como Simone Weil destrincha o equívoco dado entre a atenção e uma espécie de disciplina condicionadora da inteligência, comumente tomado nas estratégias da escola operacional, e a falsa impressão de que o cansaço gerado represente o êxito da tarefa realizado. “O cansaço não tem relação alguma com o trabalho, que é um esforço útil, quer ele seja cansativo ou não. Essa espécie de esforço muscular aplicado ao estudo é completamente estéril, mesmo quando realizado com boa intenção” (WEIL, 2019, p. 75). Nesse ínterim, a autora ajuda a desconstruir a confusão de que o aumento da capacidade de estudo tem relação direta com o aumento da habilidade em cumprir o etapismo característico da aprendizagem finalística. A atenção estudiosa diz de um estado de espírito e não de desempenho treinado²⁹ ou da aplicabilidade normativa derivada do estresse e da fadiga

²⁹ Como reitera Weil: “Se dissermos aos alunos: ‘Agora vocês vão prestar atenção’, nós os veremos franzir as sobrancelhas, segurar a respiração, contrair os músculos. Se após dois minutos lhes perguntarmos em que eles prestaram atenção, eles não saberão responder. Eles não prestaram atenção em nada. Eles não prestaram atenção. Eles contraíram seus músculos. Essa boa intenção é, então, uma daquelas que pavimentam o inferno. Estudos

do corpo. A aposta em induzir a face criativa da atenção é ineficaz, a busca por controlar o estado atencional é inútil: “quando o cansaço se faz sentir, a atenção quase não é mais possível; é melhor então abandonar-se, procurar relaxar, depois recomeçar um pouco mais tarde; desligar-se e ligar-se, assim como inspiramos e expiramos” (*Ibidem*, p. 76).

A plenitude da atenção estudiosa pede entrega, vigília, orientação, pois, a atenção plena é graça, conquista e conexão. O estado de atenção defendido pela filosofia weiliana é retroalimentado pelo desejo genuíno que lhe dá sentido e sustentação: hábito familiarizado ao mundo humano; interesse na participação no sagrado-tangível da vida; e capacidade humana de iniciar algo inédito no jogo da palavra e da ação. Assim, o grau de atenção de que é capaz um homem ou uma mulher atesta o exercício mesmo da singularidade. Daí a necessidade de tutelar a atenção e ser por ela tutelado. Proteger a atenção e ser por ela protegido. A atenção é maior do que a focalização porque procura sempre a justa composição entre ser e tempo, ser e mundo, ser e cultura.

Ao deteriorar instâncias fundantes da atenção criadora, a escola arranjada pelo e para o capitalismo absolutizado compromete o investimento com a pluralidade da expressão. Uma educação embrutecedora desorganiza a relação atencional indispensável à compreensão das arbitrariedades, incoerências e contrassensos de um sistema. Excetuando-se dos homens e mulheres a via ampla do pensar e do sentir, restará com mais força a possibilidade de uma soma de automatismo e irreflexão. Embrutecida, uma pessoa declinará o ânimo atuante e intermediador da potência necessária à entrada no jogo dos falantes, isto é, ao pertencimento à esfera da expressão possível apenas com autonomia de pensar, falar e agir entre singularidades.

Com o elemento ético-político do gesto estudioso/atencional, pode advir a força de contraposição e resistência ao sem-sentido do mundo. A face revolucionária do estudo é um alicerce contra a tensão acumulativa de saberes, contra a apropriação indevida da natureza, contra o que desfaz os vínculos entre o ser e o tempo. O alicerce dado no estudo fortalece o ser e, para tal, se vale de afetos amplificadores da atenção criadora. E, como assinala Weil (2019), a formação da faculdade da atenção é o objetivo verdadeiro e praticamente o único interesse dos estudos. Por isso, o sentido do estudo afirma a dignidade humana, sustenta é sustentado pela altivez de um *ligar* e também um *desligar*: conectar-se ao mundo, desobrigar-se do afã mercadológico; *ativar* uma atenção criadora, *desconectar* o frezezi consumista;

levados adiante dessa maneira podem por vezes ser bons na escola, do ponto de vista das notas e das provas, mas são bons, apesar dos esforços e graças aos dons naturais; tais estudos são sempre inúteis” (WEIL, 2019, p. 76).

intermediar a realização de uma atenção contraposta às demandas pré-formatadas pela razão mercantil.

A potência insurgente do *sim* da atenção estudiosa, gratuita, des-interessada, comum, plural e singular, viabiliza a abertura amplificadora da novidade, logo, o estudo não estará restrito aos balizadores da ascensão social-econômica. Em especial, o estudo afirma. Embora exija compromisso, esforço, organização, no devido tensionamento da atenção, o comum do estudo é a alegria e a desobstrução. Está aqui a diferença entre a tensão que retém e a tensão que conecta. O estudo aciona, mas não encarcera, requisita mas não esgota. O estudo é uma atividade das mais criteriosas, sem que a supressão do prazer ou o condicionamento sacrificado da inteligência lhes sejam próprios. Como afirma Weil: “A inteligência só pode ser conduzida pelo desejo. Para que haja desejo é preciso que haja prazer e alegria. A inteligência só cresce e carrega frutos quando há alegria³⁰. A alegria de aprender é tão indispensável aos estudos quanto a respiração aos atletas” (WEIL, 2019, p. 76).

É dinâmica a coligação de possibilidades legada com um estudo que busque a máxima conexão entre ser e mundo. Dinâmico ao consistir tanto no aprimoramento da potência de pensar e de sentir do eu originário (*self*, *ego*, consciência, mente, inteligência) quanto por redirecionar o olhar do eu originário para o outro (para a graça e para a desgraça do mundo, aos que padecem, aos injustiçados). Assim é que, como afirma Weil, ao se referir ao estudo de uma versão latina ou um problema de geometria, “(...) mesmo que tenhamos errado, contanto apenas que lhes tenhamos dedicado o esforço conveniente, podem nos tornar mais aptos a levar a um infeliz, exatamente no momento do seu maior desespero, o socorro capaz de salvá-lo” (*Ibidem*, p. 81). Buscar a amplificação dos processos mais elaborados da inteligibilidade e conquistar uma sensibilidade capaz de dar a ver melhor aos outros e ao mundo é o sentido a partir do qual o estudo se reveste da aposta ético-política e se contrapõe ao esboço egocentrado do aparelhamento meritocrático. Se o balizador da escola tomada da razão mercantil em tudo vislumbrará o ganho das vantagens, e em qualquer pessoa o risco da concorrência, o gesto docente buscará retomar a gratuidade como elemento fundamental da escola para que a educação tenha em vista o mundo humano. Emerge, pois, da possibilidade

³⁰ A partir da relação posta por Weil entre o desejo e a alegria do estudo, cabe um parêntesis para a perspectiva tecida por Adorno contra manifestações educacionais que se amparam na força enquanto “dureza” e severidade. Diz ele: “a ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. (...) O elogiado objetivo de ‘ser duro’ de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente” (ADORNO, 1995, p. 131).

de um tónus contrário ao instantâneo dos conhecimentos objetivistas, o alcance estabilizador de um feitio anacrônico, destoante dos contratos da educação para a seleção.

Importa questionar a construção das exigências dadas na escola, reacendendo o cuidado para com a realização dos sustentadores atencionais que formam o acontecimento escolar em consonância com o mundo humano. E, pra tal, localizar o hiato entre a escola dada com a forma do negócio (na vigência do discurso burocratizante – produção eficiente, entrega veloz, tarefismos e etapismos de todo tipo), e a escola que negue a centralidade temporal do negócio para afirmar o ser no mundo (ânimo contemplativo, atenção às dinâmicas próprias da intuição e inteligência, conexão entre singularidade e pluralidade da expressão humana).

Ao contrário do que roga a máxima difundida de que se deve estudar “para ser alguém na vida”, a busca por estudar porque se *é alguém*. Não apenas para adentrar na vida (*bios*) e garantir o suporte econômico, no avançar do progresso individualista, mas para compor, continuar e renovar um *quê* dado além da instância centralizada no capital. Estudar para se reafirmar um *alguém*, isto é, estudar para resguardar a realização essencial à condição de *ser*. Logo, não é desmedido ressaltar a procura por uma experiência atencional que reafirme, em cada indivíduo, um *alguém*. E não é menor o desafio de tocar a justa adequação do ânimo estudioso na escola.

Concerne à atitude docente o compromisso, como sugere Bárbara Botter (2012), em apresentar e realizar uma forma tal que o estudante possa percorrer um caminho de amadurecimento intelectual e espiritual e transformar-se interiormente. Para tanto, é preciso achar o tom de uma atenção estudiosa suficiente a interconectar a intimidade de cada ser com o comum do mundo. Frente à ameaça contemporânea do egocentrismo meritocrático, da apropriação utilitária e produtivista da atenção, interessa-nos reacender o projeto filosófico de Simone Weil e com ela sustentar a graça de uma atenção capaz de familiarizar o olhar da compaixão e da generosidade e, assim, acentuar o amor ao mundo.

2.3.3 Exercícios escolares como sustento da atenção – o estudo da Matemática

Se eu soubesse com certeza que morreria na próxima semana, ainda assim poderia passar a semana inteira estudando na minha escrivaninha, com toda paz de espírito, sem que isso fosse uma fuga
(HILLESUM, 2019, p. 239)³¹.

³¹ Este excerto foi extraído do diário de Etty Hillesum (2019), judia holandesa, na passagem datada de 1942, ano que antecede sua morte (aos vinte e nove anos) em consequência da barbárie nazista.

Apostar no engajamento estudioso com o mundo é uma das ocupações estruturantes do gesto docente. Como expresso no tópico anterior, o estudo lega a possibilidade de amplificar mundos dentro do mundo e, por seu turno, a ocasião da experiência escolar investe na busca pela qualidade da atenção que torna o estudo possível. Qualidade tanto para efetivar o sentido do estudo quanto para intermediar uma temporalidade capaz de dar, abrir, e pedir mais à presença. Neste rumo, estudar é uma forma de poder, na dupla acepção do termo: *possibilidade* de olhar, isto é, familiaridade com as formas culturais e afinação retroalimentada do estado atencional estudioso; e, também, é o potencial das faculdades intelectuais para adentrar e avivar o centro da expressão humana.

Por que uma relação de estudo é capaz de dar e pedir mais do ser no mundo? Principalmente porque o estudo nutre a inteligência e a intuição podendo ao mesmo tempo se estender e estar circunscrito na regularidade cotidiana; porque a mente estudiosa *pode* experimentar e expressar, não estritamente na promessa de um porvir ou de uma recompensa póstuma, mas na irrupção mesma de cada singularidade no sentimento de participação na pluralidade do mundo.

Considerar a instituição escolar como espaço de reserva para a conexão com a pluralidade humana significa resguardar o sentido genuíno do estudo nos diversos campos curriculares. A artesanaria docente procura, com a soma dos contextos (experiências, teorias, formas), a familiaridade atenta ao mundo. Para verter o enfoque condicionador da aprendizagem ao alcance transformador do estudo, propõe legitimar cada um dos saberes em sua suficiência, isto é, com o seu valor em si e não com o condicionamento instrumentalizado. Estes são meios para viabilizar a chegada do estado atencional ativo de estudo, portanto, do estudante em contraposição ao sujeito passivo das aprendizagens.

O gesto ético-estético-político da docência está, portanto, em exigir mais da intercessão entre o ato de estudar e as formas de estudo; entre estudantes e estruturas curriculares; entre as especificidades de cada campo conceitual e o estado atencional que torna possível o engajamento estudioso com vistas à manutenção e renovação da pluralidade. Gesto de transformar “*algo* em um objeto de estudo (o conhecimento pelo bem do conhecimento) e em um objeto de prática (a habilidade pelo bem da habilidade)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 39). Este *algo* deriva da minúcia de dualismos como inteligência e intuição; esforço e destensionamento; disciplina e interesse; conservação e transformação do legado da tradição.

A tomar como exemplo o modo como Simone Weil destaca o estudo da Matemática³², a ambientação filosófica da atenção implica em assegurar a ocasião da relação com os distintos campos curriculares sem a centralidade do uso apropriativo e utilitário dos saberes. Da experiência que esta tese busca, em especial, com e na escola, o exemplo do estudo da matemática anuncia que a relação entre o conhecimento instituído e o instituinte pode dar e pedir mais do mundo – dando e pedindo mais da relação entre ser e conhecer. Assim, o que é ofertado na demanda por “estudar Matemática” difere da oferta procedimental circunscrita em “aprender Matemática para”. Aprender-para requer manejo de aplicação e uso, condiciona o resultado, fecha o objeto no objetivo. Do contrário, sustentar um campo de saber a partir da conexão ampliada da palavra e da ação envolve elementos que extrapolam as requisições restritivas das etapas que só podem desencadear no fim, para habitar a potência de abertura dos intermédios.

O conjunto dos saberes matemáticos terá a marca de uma restrição figurada no porvir, ou poderá legar à presença uma atenção suficiente para amplificar a relação entre o singular e o plural da cultura mundana. Assim, estará em tela o *que* será oportunizado à expressão, no *modo* da exigência intuitiva, no *tanto* da amplificação da inteligência. Ao se aproximar da imagem posta por um problema matemático, a consciência se abriga em partes comuns, que marcam e continuam a história do ser. Um problema de geometria, afirma Weil (2019), traz em si a imagem de um bem precioso, embora não seja em si um bem precioso. Assim,

(...) caso busquemos com verdadeira atenção a solução de um problema de geometria e se, ao final de uma hora não tivermos avançado mais do que no início, de todo modo teremos avançado durante cada minuto dessa hora em uma outra dimensão mais misteriosa. Sem sentirmos, sem que saibamos, esse esforço aparentemente estéril e sem fruto colocou mais luz na alma. (...) Ele se encontrará sem dúvida também, como complemento, em um campo qualquer da inteligência, talvez completamente estrangeiro à matemática. Talvez, um dia, aquele que fez esse esforço ineficaz será capaz de compreender de modo mais direto, devido a esse esforço, a beleza de um verso de Racine (WEIL, 2019, p. 71).

³² A esperança na perspectiva emancipadora da Matemática revela o modo weiliano de atentar ao caráter fundante nas relações estabelecidas pelo ser no mundo: um olhar por *detrás*, um revirar o ângulo da visão para alcançar além do comumente aceito ou o meramente dado. Assim como realizou com Deus – mantendo em separado as críticas à instituição católica; com o amor – apartando-o dos interesses escusos, característicos das sociedades opressoras; com o sofrimento humano – aproximando-o da redenção mística que confere unidade e pertencimento ao sagrado; com a Política – sintonizando o máximo investimento na atenção aos explorados e injustiçados; com a História – lançando luz aos invisíveis, recontando a saga dos vencidos, legitimando a glória dos pequenos gestos. No encadeamento posto na sequência *revirar, propor e sonhar*, a Matemática revela, portanto, a forma de um olhar, um gesto de contemplação.

Arcar com o tempo da resolução de um exercício, gerindo problemas e resistindo às dificuldades surgidas na experiência com a matéria estudada, é uma forma de falar ao ser na relação com o mundo. Se puder dizer das derivações ativas do pensar e do sentir, os processos escolares serão constitutivos de uma unidade cara, portanto, não só à inteligência. Com a habituação ao tempo do exercício, isto é, no sustento atencional de uma temporalidade própria ao estudo, as experiências escolares legam não apenas uma expertise conceitual, mas também uma forma de relação com o tempo possível de ser estendida além da apropriação teórica.

A experiência do estudo, em si, é também um legado à consciência. Portanto, quanto mais se estuda, mais a mente se abre à possibilidade mesma do ato estudioso. E quanto maior a qualidade da relação entre o ser e a coisa estudada, mais significativa a composição cultural. Lidando com a forma estudiosa da atenção, o gesto docente é um elemento que oferece a cada estudante uma chance a mais de compor a história de feitos e obras humanas. Em maior ou menor grau, o tónus legado na participação do estudo nutre a consciência para que possa se expandir ao encontro de uma nova relação – amplificada e amplificadora. Assim, não é apenas a projeção do conteúdo curricular que encerra a pertinência dos exercícios escolares: o aparato conceitual e também a forma dada na relação com o estudo constituem a atitude procedimental capaz de amplificar o pensar, o sentir e o agir.

No ensaio intitulado *Reflexões sobre o bom uso dos estudos escolares em vista do amor a Deus*, Simone Weil (2019, p. 71) oferece algumas chaves de compreensão fundamentais acerca da familiaridade atencional propícia ao estudo, como no seguinte trecho: “os exercícios escolares desenvolvem uma parte mais elevada de atenção. Eles são plenamente eficazes para aumentar o poder de atenção”. E, mais adiante, complementa a afirmativa pontuando o quanto, por exemplo, a inabilidade natural para a demonstração de um problema matemático não impede que se busque sua demonstração para desenvolver a atenção. Não ter nem dom, nem inclinação para a lida com algum exercício escolar, na expressão da autora, acaba por se tornar uma circunstância favorável para a inteligência, uma vez que possa instigar o exercício, em si, e estimular a faculdade da atenção. Um esforço de atenção verdadeira não será perdido, sempre é eficaz espiritualmente e também sobre o plano inferior da inteligência, pois toda luz espiritual ilumina a inteligência (WEIL, 2019).

O avançar da atenção diz menos do resultado e mais do valor sustentado no ato buscante; assim, cada gesto de atenção lega algo à consciência realizadora do exercício estudioso. Depreende-se da atenção familiarizada a instância permanecida na e com a experiência de resolução de uma atividade escolar. Repetir, repetir, até que jorre a luz. Repetir, repetir, até que se sobressaia algum grau de compreensão. Repetir, repetir, até que se

avance em incursões secretas com saberes e sentidos. “Repetir, repetir – até ficar diferente”, assinala Manoel de Barros (2016, p. 16).

A insistência na resolução de um exercício, mesmo não sendo a aplicabilidade imediata o fim interposto por este, acaba por definir, em especial, uma forma, um manejo da inteligência com ela mesma e, então, do ser com o mundo. Das etapas comuns às atividades escolares – com os erros, correções, repetições –, a viabilização da chance de repetir e de continuamente recomeçar³³.

Do estudo como afirmação da pluralidade, decorre o elemento ordenador das etapas que sustentam a relação do ser com o conhecimento. Existe uma distância entre dispor o espírito ao feitio de um exercício escolar pelo grau de abertura comum ao próprio fazer – no tanto simultâneo de suspensão e profundidade que dele possa derivar – e desempenhar algo com vistas a obter dele a imediata correspondência quantificadora. São demandas atencionais contrastantes: expressam discrepantes formas de relação com o aparato simbólico e evidenciam diferentes graus de comprometimento com o mundo humano. Não é menor a lacuna teleológica entre realizar uma atividade com presteza gratuita *versus* tomar a realização condicionada à imediata aplicabilidade; executar por querer adentrar na grandeza mesma da possibilidade realizadora *versus* executar para atender a uma finalidade estanque; realizar, por querer, o experimento da melhor realização *versus* realizar pelo vislumbre da pontuação selecionadora; praticar para experimentar da amplificação ilimitada do espírito criativo e criador *versus* praticar com os condicionantes da escalada meritocrática. Como infere Weil: “É preciso estudar sem nenhum desejo de obter boas notas, de passar nos exames, de alcançar algum resultado escolar, sem nenhuma consideração aos gostos nem às aptidões naturais, dedicando-se de igual maneira a todos os exercícios, tendo a compreensão de que todos servem para formar nossa atenção” (WEIL, 2019, p. 74).

De acordo com o pensamento weiliano, a oportunidade de aproximação com ideias continuadas por palavras e ações humanas nutre a alma com a forma de um sacramento, uma vez que também requisita espera, confiança, entrega, participação, disponibilidade, intensidade, profundidade, engajamento. “Todo exercício escolar se assemelhará a um sacramento” (*Ibidem*, p. 78). A conexão da mente com a busca pela resolução de uma atividade abstrata e experimental abarca a entrada da inteligência em instâncias da exterioridade mais complexas. A inteligência tende a ir além dela mesma, pois o intelecto se

³³ Como da sugestão weiliana de “(...) contemplar com atenção, durante longo tempo, cada exercício que deu errado, em toda sua feiúra e mediocridade, sem buscar nenhuma desculpa, sem negligenciar nenhuma falta nem nenhuma correção do professor, tentando voltar à origem de cada erro” (WEIL, 2019, p. 74).

resguarda da mesmidade para encontrar a possibilidade de participação na novidade. Aí estará o sagrado do estudo, o tanto que permite ao ser estar em sintonia consigo, além de si; com o conteúdo, além do conteúdo; do íntimo da singularidade da percepção à extensão pública e estabilizada da expressão mundana. Assim, o fundamental das atividades escolares está no quanto representa ocasiões de abertura e amplificação da relação entre ser mundo, na graça de compor a pluralidade.

Por esta perspectiva, o engajamento com o gesto estudioso compreende já um valor e não necessariamente projeta uma intencionalidade póstuma, e tampouco tem sua relevância atrelada aos condicionantes instrumentais. O estudo não tem como fim o aparelhamento irrestrito da inteligência com o acúmulo quantitativo dos saberes, mas põe em jogo uma intercessão entre a vida ativa e a vida contemplativa, e, a partir de então, a possibilidade do encontro com o mundo. Isto é, o exercício de estudo abarca em si gratuidade e engajamento suficientes para transitar além dos balizadores instrumentais. E, conforme nota Weil, o homem deve renunciar a ver o universo apenas como um objeto de dominação e aprender a contemplá-lo de forma respeitosa (BINGEMER, 2009).

O fruto da intimidade com o exercício tem sua valia circunscrita nele e por ele mesmo. Portanto, cada exercício escolar estará legitimado com e no processo dado no elo entre a inteligência, sensibilidade e o objeto em questão. A frequência da atenção estudiosa faz do exercício a via a partir da qual o espírito humano se aproxima da forma singular da expressão. Familiarizada aos procedimentos comuns à resolução de uma questão, a consciência encontrará a ela mesma; sem que necessite obedecer ao tracejo demarcado pela imediata aplicabilidade do problema em tela, terá o bônus cadenciado pelo devir da ação, em si e para si. Nesta perspectiva, a busca pela solução de uma questão não será em vão. Ao experimentar a forma da resolução do exercício, a inteligência e a sensibilidade terão se encontrado com o objeto específico, além da especificidade do objeto. Desse modo, iniciado/a no estudo habituado, um/a estudante poderá participar do espírito das culturas, e, do elementar em cada parte, poderá encontrar o plural do mundo.

O valor do estudo é, portanto, a conjugação entre singular e plural com vistas ao resguardo do mundo humano. Para pensar com Weil, o único objetivo da educação deve ser preparar a possibilidade de que os valores autênticos e puros, do belo e do bem na atividade de um ser humano, sejam o resultado da aplicação da plenitude da atenção. “Os estudos constituem uma ginástica da atenção. Cada exercício escolar deve ser uma refração da vida espiritual. Isso exige um método” (WEIL, 2020a, p. 154). O manejo experimental,

disciplinar³⁴, gratuito, inútil³⁵, individual ou compartilhado das atividades escolares toca e é tocado por uma frequência da temporalidade capaz de intensificar os elementos ontológicos fundamentais.

O gesto docente cria condições ao estudo para que, a exemplo do sentido impresso por Simone Weil no estudo da Matemática, o valor atribuído ao ato estudioso seja não a estrita apropriação utilitária de números e fórmulas, mas tenha também a oferecer a *forma* da atitude estudiosa da Matemática. Nesta direção, a pergunta pela disciplina demanda o compromisso em descobrir outras possibilidades de *leitura* da vida, como da proposta weiliana por entrelaçar a esse campo a pergunta pela produção e consumo de bens³⁶. E, não custa reafirmar: requer uma atenção ontológica, gnosiológica, ético-política³⁷.

Se, como nota a autora, a Matemática contemporânea encontra-se amplamente cooptada por uma certa “deidade” capitalista, não se deve tanto ao intermédio da capacidade de abstrair, formalizar ou equacionar proposições, mas ao estrito estacionamento das forças na representação desarticulada do real ou na abstração desligada do mundo humano. Não é o exercício de especulação abstrata o problema da Matemática – e por aí também da ciência, da filosofia etc. –, mas a desconexão entre conhecimento e ser no mundo, e sua forma mais comum de subserviência aos desmandos da técnica mercantil. Assim como o questionável não é o todo da ciência, mas a ciência *desligada*, que afasta o indivíduo da natureza, do Bem, da dignidade de pertencimento ao legado cultural e simbólico.

É oportuno reiterar, com Weil, a raiz de todo mal como fruto da confusão realizada na substituição dos meios aos fins – sobretudo no formato quantificador, em que “(...) as coisas representam o papel dos homens, os homens representam o papel das coisas” (BINGEMER, 2007, p. 274). Compreensão que torna ainda evidente o compromisso de afirmar parâmetros epistemológicos e gnosiológicos que legitimem a face ético-política do estudo, tomando os processos e sentidos atribuídos à formação escolar como contraposição à reificação estrutural.

³⁴ Importa destacar, com Masschelein e Simons a relação entre disciplina e atenção: “A arte de disciplinar não é apenas a arte de manter a ordem, como gostamos de acreditar, mas é também a arte de utilizar as técnicas certas para criar a atenção e o foco na sala de aula. É a disciplina não como submissão muda e punição, mas como uma técnica de atenção” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 84).

³⁵ Tomemos, também, o exemplo da leitura de uma obra literária, para endossar a expressão de Gabriel Perissé: “(...) a literatura não traz receitas convincentes. O que pode um poema contra os graves problemas sociais, econômicos, políticos? Pode um poema descobrir a cura do câncer? Pode um romance deter as ações terroristas? Pode uma crônica, por mais bem escrita que esteja, corrigir os transtornos das megalópodes? A literatura nada pode contra tudo isso. É incompetente. Vulnerável. Queimável. Descartável (PERISSÉ, 2006, p. 37)”

³⁶ Como assinala Ecléa Bosi: “Simone Weil gostaria de um estudo aprofundado dos instrumentos de trabalho, não de um ponto de vista técnico, mas enquanto relação com as mãos e o pensamento humano. Estuda para isso, arduamente, matemática e geometria” (BOSI *apud* WEIL, 1979, p. 35).

³⁷ A este respeito, muito pertinente é a leitura do livro “A matemática é uma política” escrito por Chiara Valerio e publicado no Brasil em 2021 pela editora Âyiné.

Daí o projeto que convida e dá a convidar o ser da realização da técnica a assumir a vinculação do legado cultural com valores como a proteção à dignidade da vida, cuidado com a natureza, amor ao mundo humano.

No exemplo do campo matemático, a intermediação dos exercícios – da geometria ou da aritmética – constitutivos do hábito racional, legaria ao sujeito da realização o pertencimento às formas sagradas da natureza. Ao tornar possível a relação ativa e engajada da consciência com o esboço natural das formas, a familiaridade com a matemática amplifica as vias representativas da matéria. Esta sintonia entre a realidade sensível com o acesso privilegiado à imaginação, às representações da inteligência, pode impulsionar o caráter de mediação de saberes não instrumentalizados e, a partir destes, como ressalta Weil (1979), o sustento de uma vida menos medíocre. Assim, o cuidado com uma atenção capaz de vincular abstrações simbólicas e a busca pela dignidade da vida, consolida e amplifica o sentido do estudo. Desprovidos desta capacidade de olhar, preterindo o alcance ativo da intuição e da inteligência criadora, homens e mulheres são engolidos pela engrenagem reificadora: “embrutecidos que estamos hoje, e, desde há vários séculos, pelo orgulho da técnica, esquecemos que existe uma ordem divina no universo” (WEIL, 1979, p. 398).

Na imanência com as formas da natureza, a viva experiência do estudo abre margens à composição entre intuição e inteligência, em instâncias que se dão do mais simples ao mais complexo do aparato simbólico. Na perspectiva weiliana, a forma da conexão ofertada na abstração matemática sustenta estruturas intermediárias capazes de aguçar o divino do amor e da atenção ao mundo. Com a relação atribuída principalmente por Platão e pelos pitagóricos, Weil adota o conceito de *metaxu* para expressar o modo de ver um alcance menos afeito ao manejo puro dos símbolos algébricos e mais em seu valor de mediação imanente, na busca por retroalimentar a luz necessária à ligação do caráter simbólico dos saberes culturais com a face plural da sistematização³⁸. Assim se estabelece a centralidade da Matemática como intermédio entre a necessidade (posta na ordem natural do mundo) e o bem (sobrenatural); a articulação entre a unidade (elemento divino) e a multiplicidade (elemento humano). Do valor de intermédio (*metaxu*), destaca-se o centro ascético e purificador da matemática não apenas como especulação abstrata, mas como via possível a deslocar o “eu”, levando ao conhecimento da natureza³⁹.

³⁸ Como complementa Weil: “(...) relação, isto é, proporção. – Proporção, isto é, harmonia. – Harmonia, isto é, mediação. – eu traduziria: No começo, era a mediação” (WEIL, 2016A, p. 45).

³⁹ A este respeito, vale conferir o artigo “A matemática como *metaxu* entre a Grécia e o cristianismo”, escrito por Fernando Rey Puente, do qual destaco o seguinte trecho: “Dois dos principais intermediários enumerados por Simone Weil são o amor e as matemáticas. Ambos conduzem para a realidade exterior, ou seja, para algo

O destaque que Weil direcionou principalmente para a geometria permite entrever o valor de conjugação entre os diversos planos da realidade, legitimando não apenas o caráter abstrato das formulações algébricas, mas, sobretudo, o acesso especial à imaginação e à realidade sensível que torna possível o enraizamento ontológico e ético-político no mundo. A Matemática, como artifício que abre canais perceptivos, atenua o ego, amplifica a relação de pertencimento ao mundo e ao sobrenatural e, então, opera na linha intermediária entre o humano e o divino. Uma matemática que contempla mais e se conforma menos aos ditames da centralização econômica; que busca mais o compromisso com a vida justa e menos a abstração desconectada da realidade; que dá a ver melhor acerca da ordem e da harmonia do universo, para não mecanizar histórias de vida; que assinala uma menor subserviência ao tecnicismo e reificação moderna; que absorve as relações da matéria e da força, aguçando a atenção ético-política, para que o trabalho realizado por homens e mulheres – na fábrica ou no campo, por exemplo – possa se apropriar deste fecundo conjunto de analogias e formas circunscrito, em especial, na dinâmica dos geômetras. Para que seja dado, como afirma a autora, a “(...) transformar a própria vida cotidiana em uma metáfora de significação divina, em uma parábola, da melhor maneira possível” (WEIL, 1991b, p. 24).

Por esta perspectiva, a familiaridade com pontos, linhas, retas ou planos permite intuir manifestações simples e complexas postas nas dinâmicas da vida. Ao operar com intuição, figuração e estabilização de elementos tangíveis e intangíveis, a matemática constitui-se como unidade entre o que é humano e divino. É o envolvimento mesmo com essa intuição o que dá acesso às camadas representativas, no trato com o necessário e com o belo. A relação com as formas da matemática capaz de interpor dutos intuitivos sintonizados à representação da beleza é o que assinala o valor da matemática como um acesso privilegiado ao Bem, enquanto expressão intermediária para que à inteligência possa ser dada a passagem entre os diversos planos da realidade. Por sua vez, a possibilidade de assimilar da e na concretude das representações a composição ético-político derivada, é o que torna possível um modo de existir ativo e autônomo, com vistas ao mundo humano⁴⁰.

Assim, mesmo a uma pessoa não pertencente aos círculos acadêmicos institucionais, se tiver garantido o devido acesso e puder ser iniciada nas simbologias culturais, isto é, no

diferente de nós, e eles se unificam pela beleza, que, na verdade, é o verdadeiro objeto de contemplação de ambos” (PUENTE, 2013, p. 164).

⁴⁰ Como relata Clarice Lispector: “quando estudei no ginásio Matemática e Física, percebi que nesses dois ramos do conhecimento humano a intuição tinha um papel preponderante, embora meus professores achassem que se tratava apenas de uma capacidade aguda de raciocínio. É claro, o raciocínio tem enorme importância, mas também é claro que a intuição tem seu papel na Física e na Matemática. E para mim tudo aquilo em que entra intuição é uma forma de arte; Física e Matemática são de um poético tão alto que já é banhado de luz. São uma arte tão arte que as comparo a Bach” (LISPECTOR, 2018, p. 272)

modo da palavra que se reveste dessa atenção construtora de mundos, terá os meios de emancipação e liberdade intelectual. Emancipação possível no encontro com os saberes humanos; estado atencional em atividade capaz de reservar protagonismo no legado que forma e transforma experiências e discursos⁴¹. Essa liberdade é o que viabiliza uma vida menos fatigada pelos contornos da aceleração moderna, menos restrita à cadência das máquinas⁴², menos condicionada aos humores produtivistas. Na perspectiva weiliana, a Matemática tem a força de ser olhar, coerência e entrada no sentido da beleza das formas da natureza. Mas, desprovida do suporte ético-político da atenção, pode ser dispositivo quantificador, aparelhamento da barbárie, mecanismo de coerção burocratizante.

Por essa via, a linguagem da Matemática organiza, mas não encerra; traz para perto o que está fora de alcance; conecta e aguça. Operando com a finitude, constitui-se em um campo amostral para tocar o infinito, descartando a pretensão de circunscrevê-lo. A Matemática, então, configura-se como elo e como expressão, como anúncio e como experimento que, com a justa familiaridade atencional, abre portas ao incomensurável⁴³. O desafio está em afirmar a forma de operação de uma linguagem (matemática, literária, química, filosófica, educacional etc.) sem que esmoreça a relação entre ser e mundo.

⁴¹ É oportuno ressaltar que o modo weiliano de entender a Matemática como um intermediário também responde a uma possibilidade de visualizar elos em distintos campos, como de sua compreensão ontológica. Por isso renegou qualquer corrente filosófica que não estivesse em consonância com a realidade da vida, que não estivesse constituída do esforço da interseção entre ação e contemplação, pensamento e práxis.

⁴² Como destaca Ecléa Bosi: “Os movimentos têm que seguir um ritmo estranho ao ritmo do movimento da vida. A britadora dobra violentamente o corpo humano a seu serviço. Para abolir tal servidão não bastaria ao trabalhador apropriar-se da mina: seria preciso uma revolução na técnica. Certas máquinas são por si mesmas *a opressão*. Crê que na resolução desse problema está, em essência, a revolução. Receava que a revolução se fizesse só na aparência e que a escravidão continuasse disfarçada na maquinaria industrial, burocrática e militar” (BOSI *apud* WEIL, 1979, p. 23).

⁴³ Na expressão de Clarice Lispector, a valia da linguagem é o que dá a ver o inefável da vida: “O infinito não é uma abstração matemática, mas algo que existe. Nós estamos tão longe de compreender o mundo que nossa cabeça não consegue raciocinar senão à base de finitos. (...) O infinito é um vir a ser. É sempre o presente, indivisível pelo tempo. Infinito é o tempo. Que pena eu não entender de física e de matemática para poder, nessa minha divagação gratuita, pensar melhor e ter o vocabulário adequado para a transmissão do que sinto” (LISPECTOR, 2018, p. 169).

3 O GESTO DOCENTE ENTRE O DIAGNÓSTICO DO PRESENTE E A APOSTA NA PRESENÇA: *TEMPO-MÁQUINA VERSUS TEMPO-PRESENÇA*

*A vida é ingrata no macio de si;
mas transtroz a esperança mesmo do meio do fel do desespero.*
(ROSA, 2001, p. 185)

Na busca por afirmar a docência como gesto dado no elo entre a atitude ético-política e a atividade de ensino, será preciso discutir a relação com a temporalidade sustentada na experiência escolar contemporânea e destacar o aparato propositivo que dela possa derivar/emergir. Se a pergunta pelo gesto docente não se faz sem a pergunta pelo mundo humano, o envolvimento com a relação entre ser e mundo representa e está representado no engajamento crítico e propositivo de cada professor e cada professora. Engajamento esse que pede por **análise** dos elementos que apequenam a vida, e a contraposição que **aposta** na sustentação do humano do mundo.

Tomado o resguardo do mundo humano como balizador do gesto docente, a pergunta pelo sentido da educação demanda, portanto, o enlace filosófico com a questão do tempo na relação com as formas de vida. Assim é que o gesto estruturante da docência almeja o resguardo da familiaridade com a pluralidade, na duração singular da expressão humana: tempo do ser no mundo; tempo da manutenção do singular e do plural da vida.

Na apresentação do *tempo-máquina*, este tópico busca desenvolver a reflexão diagnóstica do presente, para analisar em que medida o modo fragmentário da relação da produção e consumo está refletido na forma comum das instituições escolares; a que modelo temporal atende o estrito aparelhamento utilitarista da formação escolar; quais atenções são exigidas ou descartadas pela subserviência quantificadora dos saberes; e, também, conjecturar modos de localizar a temporalidade do ser no mundo como contraponto aos tempos exigidos pelo modelo produtivista, dos moldes formatados pelo tempo do negócio.

Da dimensão contrária ao *tempo-máquina*, o tópico propõe a aposta no *tempo-presença*, isto é, na dinâmica de uma temporalidade que afirme o ser no mundo face aos ritmos que condicionam e promovem o apagamento do ser. Na perspectiva elencada, o *tempo-presença* é a forma de compor o mundo a partir da experiência afeita à participação na pluralidade; exercício singular do pensar e do agir com vistas ao legado cultural transformado e continuado por homens e mulheres; familiarização com a palavra e a ação como realização da dignidade humana; ação de dar e pedir mais dos arranjos, cadências e ritmos de vida; gesto

ético-político de resguardar a expressão humana e, portanto, cuidar e proteger a relação entre ser e tempo com vistas ao mundo da pluralidade.

São múltiplos os desafios que se lançam na composição desta atividade – questões de cunho ontológico, político, ético, estético, psicológico, social, gnosiológico, e assim por diante. Para o enfrentamento desses desafios, ao/à professor/a concerne o investimento com a reflexão crítico-propositiva a partir das conexões elementares da atividade com a qual lida.

3.1 TEMPO-PRESENÇA E MUNDO HUMANO

Preocupar-me-ei sem distração alguma, não com as coisas futuras e transitórias, mas com aquelas que existem no presente.
(AGOSTINHO, 1999, p. 338)

Tempo de estar presente. Tempo da presença no presente. O tempo do ser é a presença. Mas, qual tempo?

Para dar início a este tópico, vale assinalar o modo como Santo Agostinho (1999) compreende o tempo sob o viés psicológico, e como se atenta às apreensões e considerações de um tempo que não se dá numa sucessão de instantes separados, mas num contínuo indivisível. Para ele, a consciência não subdivide pretérito, passado e futuro, com demarcações póstumas ou prévias, e a mente não domina enlaces quantificáveis, uma vez que não é capaz de medir coisas que não existem no sentido material. Do livro XI das *Confissões*, depreende-se a concepção fundamental da temporalidade como intuição do movimento, da existência do tempo atrelada à alma ou à consciência do sujeito que o concebe, enquanto percebe. Assim, a instantaneidade do real está para o mundo como o tempo está para a alma. Nesse tempo da alma, as coisas são, duram e podem ser ditas a partir do que resulta das compreensões, afetos, atravessamentos e, portanto, o estudo do tempo não poderia demandar outro lastro que não seja o da apreensão do presente.

Por esta perspectiva, a atenção ao *pleno presente* fundamenta a temporalidade do ser no mundo. Isto é, a percepção do tempo é posto na intercessão entre o transitório e mutável (o instante que sucede o outro, um instante que se sobrepõe ao instante-imediato) e o que é estabelecido na permanência, na duração. O que se pode inferir do tempo é um algo que permanece gravado na memória. Nesse sentido, tempo é a consciência do tempo, e a medida é o presente. Daí que só se possa dizer de três tempos como “(...) presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras” (SANTO AGOSTINHO, 1999, p. 328).

O que a força dessa exposição agostiniana lega é, em especial, uma forma de atenção à presença. A presença se diz na consciência do tempo, pois, é este o que ressoa, vibra, permanece, continua. A mente familiarizada com o estado atencional da presença no presente opera com seus *enquantos*. (*Seus*: de sua singularidade, de suas impressões peculiares, daquilo que constitui memória, consciência). O *enquanto* da alma é o que permite a relação com o tempo. A impressão que as coisas gravam do tempo é o tempo. O ente vislumbra e experimenta uma temporalidade e, ao viver e pensar o tempo, o ser se constitui ser. Assim, perguntar pelo tempo é perguntar pelo ser. Ao refletir sobre o que toma e na forma com que toma o tempo, o ser se diz ser, e, por isso, a questão do tempo constitui-se a intercessão entre o ôntico e o ontológico.

São fundamentais as questões sustentadas por Santo Agostinho (1999). O que é o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? Em Plotino, por seu turno, o tempo é legitimado como “a vida da alma e consiste no movimento pelo qual a alma passa de um estado a outro de sua vida”⁴⁴. Caetano Veloso entoava uma *Oração ao tempo*, com a seguinte expressão: “Compositor de destinos/ Tambor de todos os ritmos/Tempo, tempo, tempo, tempo/Peço-te o prazer legítimo/E o movimento preciso/ De modo que o meu espírito/Ganhe um brilho definido/ Tempo, tempo, tempo, tempo”⁴⁵.

Se perguntar pelo ser é perguntar, também, por temporalidades que constituem e são constitutivas da experiência humana, são muitas as possibilidades de tomar o tempo em análise. Assim, pensar o sentido da educação e a experiência escolar – afirmando a atividade docente como elo entre ser e mundo – não se desvincula da pergunta pelo tempo. Dela pode derivar a consciência mesma da relação com o tempo; a crítica das formas e usos das temporalidades; a experiência da participação no espírito do tempo. Por seu turno, afirmar, sustentar e resguardar o *tempo-presença* é fundamental para o enfrentamento da barbárie desumanizadora do *tempo-máquina*.

Nessa perspectiva, assumir a expressão da presença frente às demandas do utilitarismo consumista tanto é a aposta quanto o desafio do gesto docente. Numa época maculada pelos balizadores frenéticos da produção e do consumo, neste contexto em que o tempo tanto se distancia da dimensão humana do mundo para servir às infindáveis demandas do capital, promover atenções insurgentes e sustentar o singular e o plural da vida é o desafio da vez. Atentar ao *tempo-presença* para apostar em experiências escolares que possam promover

⁴⁴ En. III 7.11. Plotino, 2008.

⁴⁵ *Oração ao tempo*, de Caetano Veloso (1979).

dinâmicas contrárias aos parâmetros da competitividade, práticas insubmissas à seleção quantificadora e ao domínio utilitário da natureza é o balizador filosófico e ético-político do gesto docente.

Não será demasiado reiterar o *tempo-presença* como proteção e resguardo do mundo humano. Afinal, se o mundo é composto por pensamento, ação, obra e palavra, é porque sustenta e é sustentado pela capacidade humana de dar início. Aqui, cabe relacionar a perspectiva arendtiana para afirmar a liberdade de começar como a marca fundamental do ser. Em suas palavras: “O milagre da liberdade é inerente a essa capacidade de começar, ela própria inerente ao fato de que todo ser humano, simplesmente por nascer em um mundo que já existia antes dele e seguirá existindo depois, é ele um próprio recomeço” (ARENDDT, 2008b, p.167). O investimento da autora no que define como “natalidade”, ou “o fato de que os seres humanos, novos homens, continuamente aparecem no mundo em virtude do nascimento”, é o que legitima a capacidade de começar algo, de dar início a um fato original, prima pela possibilidade de cada ser apresentar aptidões que vão além dos imperativos programados pela sobrevivência biológica da espécie. Ao nascer uma criança, não nasce apenas a manifestação de ajustes necessários à regulação das exigências orgânicas com as condições do ambiente, pois, com o pressuposto da natalidade, o recém-chegado que aparece no mundo é a mais completa expressão da singularidade humana, dado a capacidade de ocasionar o novo no mundo que lhe precede. Assim, para pensar com Arendt, nascer não só para a vida, mas para o mundo é o pressuposto que assegura a apresentação singular e o aparecimento de um “alguém”, que institui e compartilha o espaço comum e plural. Sem o *quem* que soma, continua e renova um legado cultural, jamais haverá mundo humano⁴⁶.

Importa reacender a perspectiva arendtiana em contraposição a uma forma de apequenar a vida que esmorece a composição pública da expressão, da forma de financeirização da existência que interpõe coisa (comercialização e produção) antes do homem (ação, palavra e mundo plural). Com o *tempo-presença*, no exercício continuador e renovador da palavra e da ação, a pluralidade resguarda o inédito de cada ser no mundo. Do inédito de cada perspectiva, a expressão plural da singularidade; da expressão plural de homens e mulheres, a multiplicidade da cultura. Quanto mais perspectivas, mais mundos se formarão entre elas. Nas palavras de Arendt:

⁴⁶ Este parágrafo, com modificações e acréscimos, foi retomado da dissertação intitulada “Hannah Arendt e a crise na educação como crise político-filosófica da modernidade” (MARQUES, 2012), realizada durante os estudos do Mestrado em Filosofia, cursado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

(...) se alguém quiser ver e conhecer o mundo tal como ele é “realmente”, só poderá fazê-lo se entender o mundo como algo comum a muitos, que está entre eles, separando-os e unindo-os, que se mostra para cada um de maneira diferente e, por conseguinte, só se torna compreensível na medida em que muitos falam sobre ele e trocam suas opiniões, suas perspectivas uns com os outros e uns contra os outros. (...) Só pode haver homem na verdadeira acepção onde existe mundo, e só pode haver mundo no verdadeiro sentido onde a pluralidade do gênero humano seja mais do que a simples multiplicação de uma espécie (ARENDDT, 2018b, p. 108-109).

A afirmação do ser da *presença* é o que garante o ser da pluralidade, isto é, o *tempo-presença* assegura que haja mundo humano. Por outro lado, o *tempo-máquina* atropela a capacidade humana de dar início e, desse modo, compromete o investimento de homens e mulheres com o inédito do pensar e do agir. Para garantir que à educação escolar seja dado o papel essencial da aproximação com o singular e plural do mundo, o gesto docente sustenta politicamente a defesa interposta entre o resistir e o apostar.

Resistir ao *tempo-máquina* e apostar no *tempo-presença* quer dizer, portanto, ativar a reflexão crítica e se valer da consciência do que turva o sentido genuíno da formação humana, do que desestrutura a relação entre ser e mundo. Ativar gestos que reforcem, na atenção que aguça a capacidade de olhar, a unidade dos fatores da macro e da micro-política, na multiplicidade de uma luta que coaduna o aspecto coletivo, compartilhado, e a singularidade de cada experiência; as práticas escolares, e o estudo acadêmico; o instituído e o por-instituir.

Aguçar o olhar é teimar em propor o avesso, converter-se em experimento, investir no contraponto estético, existencial, ético-político. É lançar-se em plena atenção. Ser do próprio tempo e a ele não sucumbir em subserviência irrefletida demanda a artesanaria engajada, bem como gestos de inconformidade para resistir às adversidades que tomam cada vez mais o campo da educação. Demanda, também, exercícios para que possa advir a contraposição ao *tempo-máquina*. Exercícios para ver e dar a ver o *tempo-presença*.

O/a professor/a reafirma seu ofício em constante atenção ao tempo que se justapõe cotidianamente em seus afazeres, em gestos que *duram*, compondo o elo entre o sentir, o pensar e o fazer. A artesanaria docente, no gesto de pedir mais da atenção e do tempo, viabiliza uma nova experiência com temporalidades e ritmos, isto é, uma forma de conexão não apenas com parâmetros produtivistas e instrumentalizados, mas a experiência do ser no mundo⁴⁷.

E, na procura por gestos que abram espaços – *buracos*, *refúgios*, *enclaves* – integrar a perspectiva ontológica dos povos originários e incorporar o potencial insurgente para fazer

⁴⁷ É o comprometimento com a pluralidade que viabiliza o encontro entre percepção crítica de temporalidades diversas e a sintonia do mundo humano. Afinal, com Wisnik (1988), confiamos na transformação da realidade na medida do contato mesmo com uma outra experiência do tempo.

frente às arbitrariedades do sistema que se fecha ao eleger a mercadoria e seu valor agregado como centro⁴⁸. Para dizer com Daniel Munduruku:

Diante dos claros sinais de esgotamento do modelo de civilização moderno-extrativista, os povos ameríndios podem contribuir com suas cosmovisões até mesmo sem fazer esforço extraordinário. Basta que se mantenham vivos e não percam de vista sua noção de pertencimento. No que isso implica? Implica na construção de um embate entre diferentes modelos de desenvolvimento. Para o ocidental médio crescer é destruir; para um indígena é interagir, é pertencer; é colocar-se numa atitude de respeito e consideração; é desenvolver a ideia de que somos frutos de uma mesma célula e o que fizemos contra a natureza estaremos fazendo contra nós mesmos (MUNDURUKU, 2018, p. 60).

Construir e abrir passagem à crença em *outros mundos possíveis*: quanto mais se puder afirmar uma temporalidade de conexão e não de apropriação, quanto mais houver a disposição da razão que quer o enlace e não a posse, mais estará em evidência o mundo humano. Uma forma de existir que considere a presença, no presente, como dádiva e sustente o ócio como posicionamento político, via de resistência às demandas do *tempo-máquina*⁴⁹. É, ainda, rotacionar em direção oposta ao instituído pela dupla produzir-consumir, como aponta Ailton Krenak:

O povo indígena quer viver colado na terra e não admite a propriedade privada como fundamento. É um princípio epistemológico. O pensamento vazio dos brancos não consegue conviver com a ideia de viver à toa no

⁴⁸ Nas palavras de Daniel Munduruku: “homens e mulheres indígenas são educados para viver tão somente o momento atual, não aprendendo a poupar ou acumular para o dia seguinte. (...) Claro está que pensar assim dentro de um mundo marcado pela especulação – esta sim uma visão utilitarista do tempo – nos leva a uma compreensão dos motivos que marcaram a relação do Ocidente com os povos originários. (...) Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores – do corpo e da alma –, o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel aos princípios fundadores. Isso desnortou os invasores e continua desnortando os de nosso tempo, os quais teimam em destruir as tradições originárias que permanecem resistindo, não sem muitas baixas, ao ‘canto da sereia’ do capitalismo selvagem, cujo olhar frio se concentra na fragilidade humana, que é capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de conforto e bem-estar ilusórios. (...) A resistência permanece viva até nossos dias a partir de uma prática regida por uma tríplice concepção: a educação do corpo, da mente e do espírito” (MUNDURUKU, 2012, p. 67-68).

⁴⁹ Como anuncia o poeta: “Eu sei que posso estar cantando prosa/E como é perigosa a minha afirmação/Sair do movimento bem que pode ser um tormento/Eis outra constatação/O fato é que eu sou muito preguiçoso/Tudo que é repouso me dará prazer/Se Deus achar que eu mereço viver sem fazer nada/ Que eu faça por merecer” (Gilberto Gil, 1997, “Pop Wu Wei”). E como revela o poeta o que lhe fala um outro tempo: “Já teve um tempo que atrás do Tempo eu andava/mas o Tempo sempre estava/no fim da reta sem fim/ Achava muito ruim viver correndo atrás dele/dei um pulo, montei nele, ele ficou redondin/O Tempo falou contente: vamo pra canto nenhum?/respondi - Simbóra Tempo eu e tu agora é um!/Dei um passeio no tempo/foi eu e ele tranquilo/de tanto rodar no Tempo/acabei dando um cochilo/Acordei fora de hora/demorei pra levantar/se é de viver atrasando/melhor nem ir trabalhar/Quando eu vivia correndo fazia nada direito/quanto mais eu nada faço/mais o que faço é bem feito/O Tempo tem um segredo que agora estou entendendo/tudo que fiz nessa vida fica melhor desfazendo/ Ô tempo bom, redondin!” (Siba, 2019, “Tempo bom redondin”).

mundo. Ficam horrorizados e dizem que somos preguiçosos, que não quisemos nos civilizar. Como se “civilizar-se” fosse um destino. Isso é bobagem, uma religião deles. A coreografia deles é a mesma. É pisar duro sobre a Terra. A nossa é pisar leve, bem leve, sobre a Terra. (...) Acham que o trabalho é a razão da existência deles. Eles escravizaram tanto os outros que agora precisam escravizar a si mesmos. (...) Porque o mito de origem dos brancos é um mito de dominação da Terra. Sobre uma humanidade que esqueceu quem é. Foi cooptada. Emoldurada pela ideia da mercadoria que o capitalismo imprimiu na mente e no coração das pessoas como uma religião. (...) Não podem parar, experimentar a vida como um dom e o mundo como um lugar maravilhoso. O possível mundo que a gente pode compartilhar não tem que ser um inferno, ele pode ser um lugar bom (KRENAK, 2019b, p. 23).

Dar a ver a ação e a palavra é tatear a máxima expressão do ser no tempo, é buscar viver a presença. Por isso, importa retomar um trecho em que Daniel Munduruku expõe os princípios que regem o existir do seu povo. Diz ele: “sociedades indígenas são sociedades do presente, a vida é feita para ser vivida com toda intensidade que o momento atual oferece. (...) As crianças nunca são empurradas para ‘ser alguém quando crescerem’ porque sabem que o futuro é um tempo que não existe...” (MUNDURUKU, 2012, p. 67).

Em outros trechos do mesmo livro, o autor destaca um modo de transmissão dos conhecimentos dos mais velhos que iniciam os mais novos na tradição a partir das narrativas, práticas de convivência, compromissos, sonhos comuns, cantos, ritos, que incluem gestos e manifestações externas, sinais internos subjetivos, e constituem a essência mesma daquele coletivo. A partir da consciência da obediência ao modelo social legado por herança, a trajetória histórica das narrativas orais alicerça o tempo no passado memorial, mas nunca numa ideia vazia de futuro. Isto, por sua vez, sustenta “a ideia do presente como uma dádiva que recebemos dos nossos ancestrais e na certeza que somos ‘seres de passagem’, portanto, desejosos de viver o momento como ele se nos apresenta” (*Ibidem*).

Ao primar pela herança ancestral e circunscrever a temporalidade no presente, não no longínquo do que se pode ou deve garantir ao porvir, a forma de vida dos povos originários move uma relação com o conhecimento – com a natureza e assim com a própria existência – que diz da experiência, autoridade, respeito, e não da posse, do controle e do acúmulo de bens ou saberes. Desejar respostas adequando a presença no presente e o resguardo ao passado é o que se destaca dessa busca, em especial, com a forma de implicar passado e presente, para que ganhem dimensões semelhantes e se autorreforcem mutuamente. É a via da resignificação dos símbolos que, na expressão de Daniel Munduruku (2012, p. 70-1), “permite às gentes indígenas passearem pelo passado utilizando instrumentos do presente, e vice-versa. É o momento em que a memória se atualiza e absorve elementos novos, fazendo com que a

cultura se autorressignifique e dê respostas às novas demandas”. A ancoragem dos símbolos e feitos ancestrais desloca a imediatez de setas que apontem ao horizonte da expectativa, do domínio e da propriedade do conhecimento.

O cuidado com o passado é também uma forma de conferir dignidade à presença, para que possa advir a novidade. Assim, a frequência entre o passado e o presente é, ao mesmo tempo, o sustento da potência da continuidade e da renovação. A esse respeito, Sandra Benites pontua: “quando lembro, lembro para refletir. Já que estou aqui, é para viver, cair, levantar, caminhar e seguir em frente. Sou isso hoje, tenho comigo a força de Nhandesy. Para amanhã, já me reinventei. Reinvento-me sempre quando me deparo com outra língua, com outro teko que não conheço” (BENITES, 2018, p. 16).

A decisão por privilegiar o *agora* ou esperar que garanta a efetivação estratégica de tarefas direcionadas às benesses futuras acaba por instaurar a distância (cultural, epistemológica, ontológica etc.) entre formas de vida. Afinal, a atenção ao presente lega o engajamento experimental com os saberes para a continuação e renovação do mundo; a preocupação conduzida pela promessa do porvir demanda o aparelhamento logístico para que o *tempo-máquina* leve ao resultado traçado.

São dois acentos distintos: por um lado, assegurando o olhar à tradição, estar presente na presença acentua o ser da atenção; por outro lado, estar no presente com interesse em resguardar o futuro acentua o ser do resultado. De um lado está a gratuidade da atenção, e de outro, a urgência do foco apropriativo; de um lado, o desejo da escola (*scholé*) por encontrar o mundo, de outro, o arranjo da *escola-máquina* disponível à finalidade economicista. Numa ponta, está o estudo como afirmação do ser; na outra, a aprendizagem como meio para a efetivação de interesses redirecionados (para o ranqueamento quantitativo, equipagem financeira, arranjos egocentrados e afins).

A perspectiva indígena lega um trato característico com o conhecimento, uma forma de experimentar o legado da ancestralidade, a qualidade de uma atenção e, portanto, o vínculo com a temporalidade de alcance insurgente. Em relação aos balizadores ocidentais, um contra-fluxo, em relação às instituições escolares hegemônicas, um anacronismo. Afinal, se a forma escolar dominante mira um futurismo finalístico (e para tal investe na pontuação dos instrumentos internacionais de avaliação, turbina a clivagem nos *rankings*, nutre a expertise ao modo das *startups*), a forma indígena de educar assegura o ser da presença, reavivando cotidianamente uma duração. “O sistema educativo indígena é todo fundamentado na necessidade de viver o hoje, e a cada nova fase da vida (infância, adolescência, maturidade e

velhice) revivem fortes momentos rituais que lhes lembram seu grau de pertencimento àquele povo” (MUNDURUKU, 2012, p. 67).

A considerar a inspiração da perspectiva ameríndia, tomando o rumo da aposta da presença no presente, o gesto docente acentua a relação entre ser, tempo, mundo humano e educação. Assim, o elemento estruturante da forma de educar dado no e com *tempo-presença* alcança a frequência entre contemplação e memória, organiza o tom da relação presentificada na vida, legando o cuidado com o olhar⁵⁰. Isto é, ao tomar o passado como contínuo sustentado na presença e buscar sustentar os símbolos para também renovar o ciclo da vida, o tempo educativo da presença institui o elo entre a amplificação do olhar e a atenção ao legado humano. Como afirma Daniel Munduruku:

É através do ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa a mente, de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias trazem. O corpo que vive o tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, através daquilo que a memória evoca do tempo imemorial. Não é, portanto, uma vida sem sentido, próxima ao reino animal, como queriam os colonizadores. Pelo contrário, é uma vivência plena de significações que reverberam pelo corpo. Nossos povos são, portanto, leitores assíduos dos sentidos da existência. Educa-se, portanto, para a compreensão do mundo, tal qual ele nos foi presenteado pelos espíritos ancestrais. Educa-se para viver esta verdade que, para nossa gente, é plena e nos mostra o caminho do bem-estar, da alegria, da liberdade e do sentido (MUNDURUKU, 2012, p. 71).

A artefania do magistério diz, em especial, da composição de uma temporalidade que acesse e dê a acessar, que abra ao presente e também resguarde o valor circunscrito no passado. Diz da realização entre o estético, o ético e o político que anuncie e prepare um futuro em que o mundo humano tenha, ainda, sustentação. Da realização, portanto, contrária ao esvaziamento utilitário dos meios (naturais, ambientais, morais, políticos etc.), e na contracorrente do discurso voltado a favorecer somente a geração em curso. Afinal, uma educação que afirme a atenção ao presente acaba por resguardar um cuidado prospectivo e uma atenção às gerações vindouras.

Dessa feita, o engajamento para resguardar o *tempo-presença* e legitimar a justa relação entre ser e natureza, produção e vida, isto é, o resguardo do pensar e do agir garantidores do mundo humano, é o balizador filosófico do gesto docente. Em outras palavras, o gesto estruturante da docência está em orquestrar a duração para que possa advir o

⁵⁰ E, afinal, afirma Ailton Krenak: “(...) se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas” (KRENAK, 2019a, p. 14).

valor devido de intermédio. Ao contrário, submetido ao excesso de futuro, o gesto docente servirá tão somente às exigências do aluno-cliente, com o enlace entre a formação escolar e a face utilitária dos saberes. Agarrado ao passado, entretanto, perderá a chance de renovar e dar a renovar a palavra e a ação, atravancando, assim, as possibilidades de germinação cultural porvir. Comprimido no presente, gravitará no frenesi dos fatos, escancarando nada mais que a insuficiência da unidade geracional. Não é menor a peleja por ajustar o ponto da implicação ético-político do gesto docente ao encontro do mundo humano.

Ocupado (reflexão crítica, trabalho, luta) do *tempo-presença*, o gesto docente dá condições para que estudantes possam ser capazes de tirar do processo de formação o melhor da experiência ao encontro ético-político-estético do mundo humano. Paralisado pelos condicionantes externos (sociais, históricos, políticos), o gesto docente não será gesto; descolado do entorno contextual, não terá tocado a complexidade do processo da formação humana. Assim, amortizado pelo cansaço de enfrentar continuamente uma realidade desconectada da teoria da escola, o gesto docente corre o risco de ser arrastado ao limbo do ofício. E esquivadas as contradições e ambiguidades comuns do trabalho docente, prevalecerá cada vez mais a inoperância da forma-escola como resguardo do mundo humano. Mas, sem a possibilidade de projeção de outras realidades, sem ambientação docente que busca, reflete, deseja, sonha, pesquisa e luta cotidianamente por espaços e condições melhores, o que restará ao campo da educação?

3.2 TEMPO-PRESENÇA E ESCOLA

*O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos.
Diminutos, invisíveis.
(BRUM, 2006, p. 21)*

O cuidado com o *tempo-presença* é o cuidado com a *scholé*. Portanto, o *tempo-presença* é o tempo da escola⁵¹. *Escola* deriva da raiz grega *scholé* – do encontro da expressão

⁵¹ Cumpre fitar a palavra *escola*. Quem quer que se envolva com a educação escolar participa do compromisso de continuamente perguntar pelo sentido da escola. Vale extrair da aura desse vocábulo os penduricalhos e crostas que foram se instaurando e turvando sua estrutura, demorar em seu sentido, revirar camadas para cuidar do que há, efetivamente, de mais basilar ao sustento mesmo do significado de *escolar*. Com o recorte contextual da escola enquanto preocupação do Estado, as instituições estatais passam a compor o cenário brasileiro no final do século XIX. Um acontecimento relativamente recente que, portanto, pode ainda guardar algumas marcas de seu escopo histórico-social, qual seja: “atendimento às indústrias, que requeriam trabalhadores instrumentalizados na leitura, na escrita e nos cálculos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI (Orgs.), 2018, p. 164).

que representa *lugar de ócio, tempo livre*. Um tempo isento das obrigações do trabalho, um tempo de resguardo ao estudo e à contemplação.

Mas, legitimando o tempo da presença no mundo humano, que é a escola? Lugar de sustentar as diferentes formas de olhar, encontro com a pluralidade, apuro do pensar e do sentir, portanto, manutenção cultural conectada com as múltiplas formas de expressão. É ambientação que oferece e convida a uma frequência, tal que um conteúdo curricular possa ser compreendido com gratuidade, enlevo, história, isto é, que um saber possa ser incorporado, intuído e pensado para além do vínculo imediatista. A escola ambienta o elementar da comunicação humana para continuar e renovar o enlace cultural dos povos, sustentando a temporalidade propícia ao ser da presença.

O tempo da escola é a vigência da composição duradoura do mundo porque dá uma chance de condução com vistas a uma experiência que tanto é envolvimento quanto é afastamento do objeto ou fato com o qual lida. É também oportunidade para que a algo, por exemplo, como uma molécula ou a uma equação de segundo grau possa ser lançado o melhor da atenção, na suspensão da utilidade produtivista. Ao experimentar e habituar o *tempo-presença*, a escola organiza uma atmosfera para que seja ofertado algo além do frenesi instrumentalizador dos conhecimentos. Uma escola organiza a atenção experimental e criadora; realiza a composição de uma temporalidade que responda ao plural e ao singular da vida; promove a relação entre as mãos e a cabeça na justa relação entre o pensar e o fazer. O compromisso com o *tempo-presença* afirma o próprio e o inegociável da *scholé*.

Não custa reafirmar a escola enquanto *scholé*: ocasião de formação efetivada pelo investimento genuíno com a ação de estudar, na reserva de um tempo apropriado à continuação e à renovação do legado humano. Forma da temporalidade sintonizada com o enlace entre ser e mundo, afirmação e sustento do *tempo-presença*. Ao familiarizar cada pessoa com as categorias e modos do pensar e do agir da pluralidade, uma instituição escolar possibilitará que haja mundo humano.

A escola é uma reserva de tempo, um resguardo de uma atenção multifacetada, uma ocasião de privilégio. Lugar em que a consciência pode fitar o transcurso do relógio e afirmar que, *sim, ainda há algum tempo*. Sim, há possibilidade de transformações para o enlace de mundos dentro do mundo. Sim, há espaço para concatenar o tempo que resta e o mundo que clama por renovação. A temporalidade escolar provê a dinamização de atividades que em muito se diferencia do tempo da produção, de um tempo quantificado e organizado para o capital. Dinamização criativa e criadora, porque engajada e partícipe da história legada por gerações. Um tempo familiarizado em dar e exigir mais das relações com os saberes; dar e

exigir mais das relações com as competências; dar e exigir mais da atenção. Para tanto, o hábito de dar e exigir mais do tempo.

A competência que o *tempo scholé* demanda é a aproximação entre ser e mundo. Neste sentido, cuidar para que *tempo-presença* seja o tempo da escola quer dizer legar a cada singularidade a possibilidade de participação no espírito da expressão. Assim é que o trabalho docente não se faz sem o duplo cultivo entre aposta e crítica aos contextos e possibilidades, no compromisso em manter ativo, em simultâneo, o diagnóstico do presente e a esperança na presença.

Apostar no *tempo-presença* quer dizer, em especial, tomar os sinais de não-conformidade, nos gestos *improdutivos*, anacrônicos. A revolução de cada dia operada pela atividade da docência engajada é um chamamento anti-mercantilização da vida, anti-agenciamento de conhecimentos e saberes. Esforço por afirmar um tempo que *dê tempo*; por um tempo em que o tempo possa aparecer, adição e não subtração, em que o tempo possa acolher a presença, duração e não quebra fragmentada. Tempo de reserva, gestos de sustentação da atenção, modos de conexão com a face humanizadora do mundo. E, afinal, a expressão cotidiana (singela, corriqueira, simples, e também complexa, grandiosa, ampla) como resposta da docência humanizada à educação.

Assim, o “verdadeiro espírito escolar”, como assinala Alexandre Soares (2014), funda a ideia civilizatória, que transcende a lógica restritiva da sobrevivência; abre portas para uma dimensão divina e propriamente bela, apresentando o novo e não o banal, o útil, libertando das amarras da lógica servil da vida cotidiana. Cabe à escola, principalmente, mostrar o que é admirável, o que vale a pena, com a incumbência de sustentar hábitos de estudo. Para a validação de uma temporalidade habituada ao estudo, a afirmação do legado ético-político da pluralidade mundana; para a consolidação do legado simbólico da pluralidade, a manutenção da dimensão filosófica dos conhecimentos, com a devida organização do estado atencional do estudo.

Com a forma da escola, o alcance dado a partir da realização ativa da atenção, na familiaridade de cada estudante com o singular e o plural da expressão, espelha, em especial, um cuidado que estará além da própria ocasião do acontecimento escolar. Afinal, o que o *escolar* lega, com a experiência comum operada a partir das transformações pedagógicas, dá início ao conjunto de elementos sem os quais não será possível ter do mundo a ambientação de seres que agem e falam politicamente. O gesto docente exigirá da escola que seja capaz de conjugar e dar a conjugar atitudes como pensar, sentir, ensaiar, exercitar, conhecer,

experimental, avaliar, errar, acertar, repetir, olhar, provar, analisar; em uma só palavra: estudar.

Nesta perspectiva, o que a escola circunscrita no *tempo-presença* lega, no pleno exercício da forma-escola, é uma tessitura que dá a transformar o estado de desatenção em estado de atenção. Por se tratar de sutilezas emancipadoras e não de quantificadores prescritivos, a forma-escola segue seu trabalho pelas bordas, intermediando pequenos e grandes chamamentos, convidando e ofertando a modelagem devida à dignidade do olhar. Isto é, a escola promove pequenas fissuras no véu da desatenção (tal qual o movimento teimoso da água continuamente esbarrando contra a pedra, no devagar lento das transformações) se valendo para isso da busca pelo melhor tratamento da forma. Um cuidado em preparar e oferecer as condições, e a procura pelo ponto cheio de uma captação que permita a conjugação entre o sentir, o pensar e o agir.

Em consonância com o *tempo-presença*, a escola – *scholé* terá meios de organizar, compor e tensionar os processos da formação humana. Como assinala Marilena Chaui (2019, p. 153): “A docência é o lugar da formação, e a pesquisa é consequência da formação. Insubstituível em qualquer século, a docência como insight formador, forma o pensamento”. Em outra ocasião, a supracitada autora assinala a formação como uma relação com o tempo; como possibilidade de introduzir alguém ao passado de sua cultura (como ordem simbólica ou de relação com o ausente), bem como de despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e de estimular a passagem do instituído ao instituinte (CHAUI, 2003).

Somente tomada pelo *tempo-presença*, a escola terá começo e extensão – um amplo e contínuo processo para estabilizar e transformar a relação do ser no tempo, em primeiro plano, com vistas à sustentação do singular e plural do mundo. Mas não necessariamente a demarcação do resultante finalizador, uma vez que seus acontecimentos continuam para dar a renovar, e o que institui tem como orientação o *por instituir*. Cabe um destaque especial ao que a autora acima mencionada concebe da formação enquanto trato do pensamento capaz de um excesso: “Há formação quando há obra de pensamento (...) e a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensando nem dito e, sobretudo quando, por seu próprio excesso, propicia-nos a pensar e dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la” (CHAUI, 2003, p.12).

Ocupada do espírito da singularidade, a formação escolar oferece a composição adequada para que o pensamento siga um curso de obra: atividade multifacetada que opera com o que foi e o que ainda não é, com o sustento do velho e da possibilidade do novo. Sua

forma é uma tensão entre o já determinado por um legado cultural e um construto de rompantes e novidades que cada singularidade põe em jogo. Cuidando desta tensão, mantendo acesa a composição novo-velho, uma escola pode ser, afinal, a justa relação entre ser, tempo e mundo.

Ao legar uma forma, um espaço e um tempo específicos, a escola oferece vias de contágio, acessos e conexões atencionais mais elaboradas. Na prevalência do *tempo-presença*, ofertará ambientação ao estado atencional característico do estudo. A forma da escola favorece, assim, a relação com o estudo dado com o tempo de uma experiência atencional de repouso, intensidade e maturação. Tal forma de atenção permite a afinidade entre o sujeito do estudo e o objeto estudado, portanto, o tempo da atenção estudiosa é o que viabiliza a relação íntima entre uma pessoa e o conteúdo estudado.

É nesse sentido que, na escola do *tempo-presença*, a desatenção sofrerá a ação do imediato contrário interposto no tempo e na forma da atenção e, em alguma medida, possibilitará orientar o *giro* do hábito. A cadência da desatenção é uma, e a cadência da atenção é outra. Na aproximação de ambas certamente continuará aquela com maior atividade e alcance. Neste aspecto, a escola definirá o valor do direcionamento interposto com as atenções e desatenções que demanda, e as atividades do processo de formação escolar cuidarão de consolidar ou desestabilizar as atitudes do sujeito da atenção – ou, evidentemente, do seu par oposto. Um indivíduo desatento não sentirá as resistências de um espaço que só lhe demande desatenção; a desatenção não sofrerá abalos com circunstâncias continuadoras das suas características mais basilares. A menos que se trate de exceções ou dádivas prodigiosas como as que se anunciam por gênios autodidatas, a oferta intermediada no espaço-tempo da escola será fundamental para que uma pessoa acolha a condição mesma da atenção e seja capaz da amplificação da sensibilidade e inteligência que tece o singular e plural da cultura e resguarda o mundo.

A atenção requerida no tempo-escola não é esboçada pelo vai e vem da comercialização dos produtos, tampouco se resume numa apropriação de habilitações, porque sua finalidade não é um produto ou um *status* social e sim uma frequência entre ser, tempo e mundo. Desta compreensão deriva uma demanda intrínseca aos processos e sentidos atribuídos à educação: o compromisso em averiguar se as formas estão a serviço das finalidades – e não o imediato contrário. Portanto, importa reacender a reflexão⁵² capaz de

⁵² Cabe notar o quanto os mecanismos fascitóides (muito bem camuflados com as tintas da *imparcialidade*) amortizam e desconstroem o sentido da crítica, da autocrítica, dos parâmetros que poderiam legar algum manejo com a dialética dos contrafluxos em nosso tempo. Marina Garcés, no livro “O novo esclarecimento radical”,

extrair dos dispositivos a possibilidade de uso que os mesmos capturam: a profanação do improfanável é a tarefa política da vez, como afirma Agamben (2008b). Assim, profanar o poderio dos discursos desenraizadores do mundo moderno implica em endereçar as perguntas aos eixos iniciadores, quebrar a rotina de causa e efeito, desarmar o esquema do sequestro atencional. Quando a característica mais marcante de um tempo se diz em balizadores mercantilistas, apostar na capacidade de resguardar a pluralidade do mundo é a via a partir da qual a atitude ético-estético-política constituirá o gesto docente.

Desse modo, parece oportuno reafirmarmos a compreensão do sentido da escola atribuído por Kohan, Martins e Vargas Netto (2014), na esteira de Masschelein, a partir de quatro características principais, quais sejam: *suspensão, profanação, atenção, amor público*. Também, com Maximiliano López (2014) irrompe a aposta e o compromisso em proteger uma temporalidade condizente com o sentido mesmo de escola, o tempo liberado para o estudo, o *tempo de disposição* para o estudo puro e simples, portanto, nem circunscrito na utilidade do trabalho, nem com o tempo de lazer e descanso. A formação escolar que se queira insurgente há de insistir no valor (no *em-si*) da ação compartilhada, da compaixão e empatia, para impulsionar aquele tanto da vontade socrática de questionar, de refletir, de estar-com e de garantir o discurso. Discurso e não monólogo, singularidade e não individualismo, pluralidade e não arbitrariedade coercitiva.

Por esta perspectiva, a docência sustentará a conjugação apostar-resistir, como da proposta seguinte: – onde queres ‘*networking*’, sou ‘ágora’; onde procuras o ‘*coaching*’, sou a estabilização; onde pedes previsão sou abertura; onde treinas para as melhores ‘*startups*’, educamos para o melhor do mundo humano; se vislumbras o depois, sustentamos a presença; se anseias por desempenho quantitativo, devolvemos o tempo demorado do experimentar; falas em cópia e esgotamento, mas oferecemos iniciação na autonomia; se recomendas o ‘*script*’, amplificamos a repetição e o erro como constitutivos; pedes frenesi e hiperatividade, elegemos engajamento e contemplação; olhas a eficiência, e nós acolhemos a ludicidade; queres previsibilidade, oferecemos ritmo; vês competências, linearidade e plano de carreira, mas procuramos delicadeza, pausa, alguma garantia de sanidade; chegas com o estrito das burocracias e vamos ao encontro de gestos que tocam o desejo por mais da práxis engajada.

expressa bem tal amortecimento da crítica, quando afirma: “Hoje temos poucas restrições de acesso ao conhecimento, mas muitos mecanismos de neutralização da crítica. Dentre muitos outros, podemos destacar: a saturação da atenção, a segmentação de públicos, a estandardização das linguagens e a hegemonia do solucionismo” (GARCÉS, 2019, p. 73). Mas, para a vigência de tempos sombrios, a realização ainda mais forte e engajada da resistência. Por isso, o gesto docente constitui o esforço por aprimorar a reflexão acerca do direcionamento ideológico, perguntando ao quê o curso do relógio se vincula, a que lógicas se atrelam os ciclos dos minutos e horas, a que demandas um dia, um ano ou uma vida escolar atende. Para que, finalmente, à escola esteja garantido seu sentido mesmo de *scholé*.

A busca por erigir uma educação que viabilize o encontro com a humanização da vida representa o esforço por enfrentar contradições e ambiguidades intrínsecas aos processos escolares. Assim, o cuidado em resguardar a temporalidade habituada com a presença é o ponto fundante do sentido da escola enquanto *scholé*, na concordância com aquilo a que Rancière destaca da forma-escola como norma simbólica de separação de espaços, dos tempos e das ocupações sociais. Apartada dos fins instrumentais, e da centralidade do mundo do trabalho, a escola dá aos indivíduos o privilégio de experimentar o tempo para o estudo – um tempo separado do balizador produtivista, uma ocasião de participação no legado simbólico do mundo humano.

Como assinala Maximiliano López (2021, p. 193), a escola se apresenta como “uma ilha de igualdade em um mundo desigual, e por isso a sua existência mesma constitui uma ameaça para as relações desiguais que regem o mundo da produção e do consumo”. A experiência escolar, e o que dela deriva com o tempo do estudo, possibilita um lastro autoeducativo, com alcance transformador. É nesse sentido que a escola abre a possibilidade, como argumenta o supracitado autor, de se constituir como um dos últimos lugares em que “a vida se oferece como um dom, como uma graça, no qual, pelo menos durante algumas horas, podemos experimentar o mundo em sua abundância, sua generosidade, sua imensa gratuidade” (*Ibidem*, p. 200). Ao desvincular o conhecimento da subordinação estritamente produtivista, o tempo-presença da e na escola – gratuito, experimental, abundante, criativo, compartilhado – familiariza os sujeitos com o ambiente da pluralidade.

Que a escola seja ambientação do *tempo-presença*, que isente os sujeitos das preocupações da esfera produtiva, que reserve a estes possibilidades de encontrar mais que a imediata instrumentalização dos saberes, é, presumivelmente, o desejo de quem vislumbra na, para e da escola a temporalidade e a forma condizente com a salvaguarda do mundo humano. Todavia, ainda que sustentar o olhar com vistas a uma linha no amanhã seja imprescindível, é preciso que este mesmo olhar possa enxergar as contradições do presente, as quais são capazes de tornar o horizonte ainda mais distante.

Ainda que seja necessário um esforço da imaginação para assegurar que a escola seja efetivamente capaz de “ilhar” os sujeitos e livrá-los de toda sorte de constrangimentos e desigualdades sociais que adentram suas salas e aula (a exemplo da seção 4.1 desta tese), é preciso considerar algumas “sobras”. Primeiro, é importante assumir as contradições inerentes ao tempo-espaço escolar para que cada professor/a realize seu trabalho sem que lhe seja destinado o fardo do discurso salvacionista.

É então que, compondo a aposta no gesto docente enquanto fundamental ao resguardo do mundo humano, e considerando o valor do estudo e da atenção para a manutenção do sentido da escola, cumpre, também, indagar: 1) Como um docente pode efetivamente centrar o ofício em criar condições ao estudo, em fazer de cada aula o estado de *engajamento atencional* com a matéria, enquanto suas condições de trabalho não convergem para tal?; 2) Como promover o tempo-presença num contexto em que, em parte significativa dos casos, tem que se desdobrar em mais de uma escola, somando o montante de centenas de alunos, com os quais, em casos como as disciplinas de humanidades, terá em média quarenta minutos por semana, ou, quando muito, dois tempos de aula a cada semana?; 3) Como fica a boa intenção do professor que deseja propiciar condições ao ensino a partir da artesanaria de um estado atencional estudioso, da forma de relação demorada com o conhecimento, frente a uma realidade em que não dá tempo sequer de guardar o nome de cada estudante? E sob a ótica do estudante, como sustentar a atenção com o largo câmbio de matérias e professores ao longo do dia?; 4) Qual é o *tom estudioso* da forma de pensar, por exemplo, a Geografia por quarenta e cinco minutos, em seguida mais quarenta minutos de Língua Inglesa, depois dois tempos de quarenta minutos de Química e um de Filosofia?

3.3 TEMPO-MÁQUINA

Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmo vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada.
(KRENAK, 2019b, p. 40).

O gesto da docência alcança a expressão da tríade *resistir, tramar e apostar*. Sem a compreensão do presente não há como projetar um porvir. Tal compreensão dos descompassos a que está submetido o trabalho docente pede o engajamento crítico e propositivo para fazer valer a aposta no presente, isto é, para fazer valer o estudo e a prática a partir dos quais seja possível abrir fissuras e ventilar outras formas de relação com a presença⁵³. Afinal, tomando como inquestionáveis as propostas e invariáveis os processos escolares, a/o professor/a será capaz de localizar o centro da sua ação como possível gerador de equívocos? A execução conformada e a resignação cômoda poderão legar à atitude do/a

⁵³ Para dizer com Marina Garcés (2019), se nossa época é a da continuação póstuma, em que apenas sobrevivemos uns contra os outros, em um tempo que apenas resta, será necessário efetivar um novo esclarecimento radical, estado agudo da crítica para afirmar a liberdade e a dignidade da experiência humana em sua capacidade de aprender sobre si mesma.

professor/a algo além das demandas pré-formatadas? Sem a devida atenção ao ofício, terão a dimensão do que precisa ser posto em atenta iluminação crítica?

Refletir sobre a relação entre produção e consumo de objetos e, assim, sobre a temporalidade dada na apropriação das coisas, espelha o exame sobre a destinação de estados atencionais, tomando a vida em análise. É desse modo que será oportuno questionar o que a forma acentuada na temporalidade produtivista lega ao mundo; em que medida a temporalidade impressa nos processos automatizados da geração de bens materiais condiciona a vida e ameaça a pluralidade do mundo humano.

Enquanto o *tempo-presença* afirma o pensar e o agir da pluralidade humana, o *tempo-máquina* representa a subserviência à lógica da geração de capital. A engrenagem do excedente monetário se dá no meio organizacional centrado em coisas ou em bens hipotéticos; por isso, a temporalidade que lhe é marca tem o desenho que a operação automatizada ou o enfoque da finalidade financeira lhe conferir⁵⁴. Ao contrário do *tempo-presença*, o *tempo-máquina* não admite a singularidade da expressão, porque o centro discursivo da ação está previamente atrelado à finalidade econômica. A novidade demandada no enlace operacional automatizado está comprometida com um ciclo já demarcado no fim último da coisa produzida ou hipotética. Isto é, para gerar produtos de consumo ou para empreender a financeirização do capital, o *tempo-máquina* captura a inteligência humana com vistas a enfoques demarcados. O tempo produtivo e reificado é o modo de operar do capital, como o tempo condicionado é o modo da produção e consumo de coisas.

Embora operando em formatos tão distintos quanto são as formas hodiernas da expropriação do trabalho, o *tempo-máquina* atende a uma mesma estrutura que acentua o automático em lugar do autêntico; o indivíduo e não a coletividade; o domínio do valor agregado em vez da valoração da natureza; o capital como simbologia máxima. Em ampla medida, os meios de produção e comunicação dominantes evidenciam este suporte simbólico, de modo que a face virtual ou real do poder tenha por sustentáculo a financeirização da vida. Nesta perspectiva, a atenção é também um produto; um dividendo a balizar plataformas, em especial, no âmbito virtual.

O *tempo-máquina* é o elemento que dá guarida a esta forma de compor o mundo. A disseminação das tecnologias virtuais, com o comércio da atenção, está nutrida do *tempo-*

⁵⁴ A este respeito, muito bem-vindo é o artigo “A temporalidade do presente e a arte de viver em um tempo em que o tempo não conta mais”. Nele, seu autor, Divino Silva, retomando Benjamin, busca suscitar um gesto de interrupção crítica a partir da consciência dos prejuízos causados pela temporalidade sujeita à lógica da produção e do consumo. Tempo da velocidade e da pressa que inviabiliza a demora necessária para compreensão das coisas, e que acaba por produzir um descompasso entre “o tempo abstrato dos relógios e o tempo interior necessário à estruturação e constituição do sujeito” (PAGNI, 2012, p. 177).

máquina; a expropriação do trabalho na forma *uberizada*⁵⁵ da força produtiva opera com o *tempo-máquina*; a esteira de produção⁵⁶ opera com o *tempo-máquina*. O desígnio do *tempo-máquina* está em manter a simbologia do discurso produtivista para cumprir o fito econômico, em orquestrar temporalidades com vistas ao giro do poder econômico, e, afinal, em gerar expectativas por programar, esperar, receber, repetir e intensificar o ciclo de criação de comandos, assim legitimando, sobretudo, a condição ativa do desejo de consumo. Neste enlace, estará sobreposto o aprendizado utilitário, *fast-quick-learning*, o treinamento das competências. Afinal, o *tempo-máquina* condiz com o tempo da escola?

O ciclo do maquinário estritamente vinculado ao fim econômico estará tão mais distante de um *ethos* quanto mais esmoreça a pluralidade do mundo. O quadrante ideológico do mundo moderno demarca e estrutura gestos e discursos, terminologias e categorias teleológicas, e acaba por condicionar homens e mulheres ao interior dos marcadores econômicos. Importa questionar a financeirização da vida na correlação com o esfacelamento do mundo público e averiguar os discursos que, no presente, tanto se correlacionam à expropriação do trabalho humano quanto à dominação indevida dos recursos naturais. Na expressão de Ailton Krenak: “Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. Eles

⁵⁵ Parte da chamada *economia de compartilhamento*, a empresa de transporte de passageiros *Uber* é um exemplo de precarização do trabalho. Operando a partir de um aplicativo vinculado ao *GPS Google*, chega a cobrar até 40% de taxa dos motoristas, sem que assuma ônus e gastos comuns da atividade, e definindo o modo do serviço, o valor cobrado dos clientes, o padrão de atendimento, a forma de pagamento e a modalidade de seu recebimento. Sem nenhuma responsabilidade sobre manutenção de automóveis – a exemplo dos altos preços dos combustíveis, taxas de licenciamento, seguros, dentre outros gastos comuns –, todas as despesas e riscos são assumidos pelo próprio trabalhador. Sem arcar com qualquer direito trabalhista, a empresa dispõe de um número expressivo de trabalhadores sub-remunerados com jornadas exaustivas que, a contar os números do ano de 2016 (seis anos depois de sua fundação), garantiram-lhe a soma de 64 bilhões de dólares em valor de mercado. Tendência do trabalho no século XXI, a *Uber* tornou-se uma chave para analisar as transformações contemporâneas do mundo do trabalho. Assim, a *uberização* “é mais uma forma de extração de mais-valia através da exploração baseada em um controle político e ideológico de novo tipo sobre a força de trabalho. São reestruturações que se inserem na própria dinâmica do capitalismo do século XXI por meio da redução dos custos da força de trabalho, ampliação da precarização das profissões e intensificação do trabalho de forma perversa, e que se baseiam na dificuldade da condição de reprodução do trabalhador, fazendo com que se submeta a qualquer forma de ocupação que gere renda para sua subsistência” (SILVA, 2019, p. 230).

⁵⁶ É certo que, ao assumir uma repetição e executar o serviço, a máquina desobriga o corpo do árduo da tarefa: não mais uma pessoa assumirá serviços pesados e realizará os encargos mais penosos e sim a máquina. Mas o que aqui é tomado como *esteira de produção* abarca uma diversidade muito mais ampla de encargos e circunstâncias que a função prometida inicialmente na realização mecânica. Em certas realidades, a forma de produção é tão ou mais hostil que a experiência de trabalho anterior ao uso da aparelhagem automatizada. A causa-promessa do uso da máquina de assumir a repetição acaba por desembocar em seu imediato efeito-consequência, isto é, com o advento da automatização do trabalho, são inaugurados novos meios de condicionamento e expropriação da força produtiva de homens e mulheres. E, quanto mais a automatização esmoreça a capacidade humana de criar e fabricar, tanto mais acentuadas serão as consequências. Na maioria dos casos, estará a pessoa que opera a máquina desobrigada do tipo de serviço penoso, mas, subjugada a condições e processos indevidos de trabalho, será partícipe de um mecanismo ainda mais cruel de alheamento das etapas produtivas.

inventam kits superinteressantes para nos manter alienados de tudo, e se possível tomando muito remédio. Eles vão fazer remédio e um monte de parafernália para nos entreter” (KRENAK, 2019a, p. 20).

No campo educacional, o alicerce do quadrado dá a ver o que legitima e é legitimado pelo interior de suas arestas: competição (em virtude de); aprender (para); selecionar (com vistas a); mérito (por causa de). É o cenário estrito da posse finalística e direcionada de conhecimentos. A principal questão é que o resultado do desenho se dá com amplo apelo e alcance, sem que dê a ver o que efetivamente é. Nesse âmbito, estruturas discursivas velam o traço das faces, de modo que possam crer do quadrado o verdadeiro e completo do processo de formação e do legado cultural.

Do quadrante supracitado pode se depreender a expressão daquilo a que Walter Benjamin (2012) toma como empobrecimento da experiência, o desenho moderno em que a superficialidade circunscrita na enxurrada de estímulos acaba por suprimir, no próprio ato de devoração, a coisa devorada. O sujeito repleto da experiência da cultura de entretenimento e do brilho da mercadoria, preso na tirania do comportamento, retroalimenta compulsivamente o caráter da insatisfação e, condicionado ao espetáculo, exaure a própria condição de ser. Da quantidade de experiência, acaba por ser carente da qualidade da experiência, isto é, de tanta oferta e estimulação, perde o tato com o estado atencional de mergulho e relação com os saberes que nutrem o mundo humano. Nesse sentido, Benjamin (2012) afirma que abandonamos, uma a uma, as peças do patrimônio humano, estamos empobrecidos. A escassez circunscrita pelos balizadores do *tempo-máquina* não é da quantidade de interações ou do fluxo de oferta impressa na relação com as instâncias simbólicas da cultura, mas do sentido e da qualidade dessas ofertas.

Ao esmorecer a condição de abertura aos inícios, ao comprometer a singularidade humana, o *tempo-máquina* legitima um estado atencional de fragmentação, passividade e celeridade, mas não de participação, de engajamento e de atenção à pluralidade. O gesto de um malabarista tentando equilibrar o maior número de pratos de uma vez se assemelha ao desenho desta atenção entregue às demandas ininterruptas dos moldes operacionais do presente. Então, atenção tensionada e assimilada, diante do excessivo trânsito de dados, acaba por desembocar na deficiência da forma – que, aliás, tem sido frequentemente tomada como focalização ou composição de uma técnica mental pré-ocupada, alerta, conectada. Em uma

palavra: disponível. Portanto, o modo da apropriação atencional comum ao *tempo-máquina* estará amparado por balizadores econômicos ou não servirá à centralidade do capital⁵⁷.

Para tomar as plataformas eletrônicas de interação virtual, um aparelho conectado permite a facilidade imediata da comunicação entre pessoas. Plataformas capazes de repaginar a *ágora*; revirar a forma de relação com a arte; aproximar perspectivas e encurtar fosso entre produtores e consumidores de informações; forma suficientemente poderosa de disseminar dados e mudar o curso da comunicação social. Como se diz, “tecnologias capazes de encurtar as distâncias”.

Todavia, plataformas são empresas, e empresas condicionam possibilidades e ideais, promovendo um ambiente capaz de espelhar e renovar a forma estrutural do sistema capitalista. Afinal, um aparelho conectado também permite injetar no ambiente doméstico, e estender ao tempo livre, a tríade basilar da roda produtivista: o produzir, o comprar, o descansar para melhor produzir. Estados atencionais circunscritos por dispositivos de conexão que, em si, representam o pressuposto corporativo; por hospedeiros virtuais que constituem a cada *clik* um nicho de mercado.

Portanto, é imprescindível ao gesto docente discutir o sentido pedagógico por trás do uso dos artefatos digitais; a direção tomada em cada apropriação das estratégias didáticas; a forma impressa na relação entre a virtualidade e consciência. Como assinala Elisiana Candian: “É preciso educar para a verdade dos fatos e para o senso crítico e problematizador, é preciso perguntar a serviço de quem as tecnologias estão presentes nas escolas, se a sua presença infla a sociedade consumista ou se está a serviço da sua emancipação” (CANDIAN, 2021, p. 64).

Cabe destacar que a principal diferença de épocas que demandavam por algum resguardo geográfico e temporal para a realização destas atividades é que, no presente, desvanecidas as linhas de marcação e no exercício frenético do giro, está cada vez mais difícil sustentar o estado atencional da relação entre ser e mundo⁵⁸. Quando vitrines tomam o mais

⁵⁷ É muito oportuno o questionamento expresso por Luiza Cortesão (2002) acerca do sentido do ofício de professor no contexto das preocupações neoliberais – em que sua função prioritária está centrada na procura por selecionar desempenhos e méritos alinhados às exigências do mercado de trabalho. Condicionado estritamente ao *tempo-máquina*, qual o valor e o sentido da atividade docente? Respondendo às demandas puramente instrumentais, o que significa ser professor/a? E, afinal, como alerta essa autora: “poderá realmente admitir-se que o professor pode ser substituído, até com certa vantagem, pelos estimulantes e ricos recursos educativos de que se pode dispor, como base de dados ou materiais interativos (CD-ROM etc.)” (CORTESÃO, 2002, p. 99).

⁵⁸ Para a proeminência de mecanismos de sequestro da atenção cada vez mais sofisticados, cumpre observarmos um cuidado necessário tanto da forma quanto das vinculações ético-políticas da atenção e conciliá-las às instâncias fundamentais do ser. É preciso assumir outro ritmo, ainda que as cores e dinâmicas das telas ameacem processos de subjetivação, porque, antes, é preciso *rotacionar* em direção oposta. Pensar, por exemplo, as temporalidades implicadas no uso da internet a partir do compromisso com estratégias que semeiem da insurgência, a crítica, e da crítica, a consideração de outras formas; considerar meios de apropriação autônoma de equipamentos e formas de relação que fundamentem o sentido mesmo do uso do instrumento. Problematizar,

privado das telas e a vinculação mais óbvia é aquela que envolve as cifras, a apropriação das temporalidades acentua o desenho do esfacelamento do mundo público e, portanto, a supremacia do *tempo-máquina*. Nas palavras de Hilda Hilst, nos *Poemas aos homens do nosso tempo*, temos:

XIII

Ávidos de ter, homens e mulheres
 Caminham pelas ruas. As amigas sonâmbulas
 Invasoras de um novo a mais querer
 Se debruçam banais, sobre as vitrines curvas.
 Uma pergunta brusca
 Enquanto tu caminhas pelas ruas. Te pergunto:
 E a entranha?
 De ti mesma, de um poder que te foi dado
 Alguma coisa clara se fez? Ou porque tudo se perdeu
 É que procuras nas vitrines curvas, tu mesma,
 Possuída de sonho, tu mesma infinita, maga,
 Tua aventura de ser, tão esquecida?
 Por que não tentas esse poço de dentro
 O incomensurável, um passeio veemente pela vida?

Teu outro rosto. Único. Primeiro. E encantada
 De ter teu rosto verdadeiro, desejarias nada (HILST, 2018, p. 121).

Se as paredes que antes separavam a casa do comércio já não são suficientes para atenuar a exposição, quanto mais de sonambulismo e esquecimento, para dizer com Hilst, serão entregues? E o mundo feito de homens e mulheres de ação e de palavra? – indaga a Filosofia. *E a aventura de ser?* – insiste o anacronismo da poeta.

O esforço da reflexão é já uma des-conformação, atitude empreendida na condição primeira de questionar, insurgência basilar para bagunçar os redemoinhos (ideológicos, econômicos, políticos) que engolem a atenção do presente. O desafio é assegurar a via crítica e propositiva do pensar e do agir. Frente ao que Simone Weil assinala como o desenraizamento moderno, isto é, a perda de raízes e ausência de solidez dos referenciais, a angústia e a morte das faculdades mentais, a desintegração da vida comunitária, no atrofiamento da experiência comum compartilhada, cumpre dobrar a aposta nas grandes e pequenas transformações do espírito. Desorganizar a soberania produtivista e intermitente da

nos intermédios do conteúdo curricular, a lógica da acumulação material sem as quais o núcleo do *marketing* digital desidrata. Isto é, descobrir vias para esmorecer o afã do consumo condicionado ao *clic* e buscar o proveito genuíno da tecnologia da conexão midiática, assinalando o elo entre ser, tempo e mundo. Na perspectiva de Alfredo Veiga-Neto, a ação pedagógica que contemple o ensino e a aprendizagem problematizadores, que aproveite o que as plataformas midiáticas oferecem de positivo, com uma postura interativa e crítica em relação ao uso da mídia e aos acessos ao consumo, poderá ter efeitos políticos interessantes (*In: COSTA, 2007, p. 116*).

vida condicionada – em que tudo cede ao brilho da mercadoria, tornando a vida mesma o item a ser comercializado⁵⁹.

Dessa reflexão, vale o aporte crítico de Jonathan Crary (2014) que, no livro *Capitalismo tardio e os fins do sono*, toma a realidade contemporânea como o anúncio de um tempo sem tempo, um tempo sem sequência nem recorrência, e faz notar o quanto a inteira vinculação aos ciclos de produção e consumo compromete instâncias fundamentais ao ser humano como o tempo livre, o ócio e até mesmo o sono. Em especial, evidencia o modo como a onipresença de transações eletrônicas de todo tipo imprime uma disponibilidade vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, dando a desaparecer os vestígios do que costumava ser a vida cotidiana livre de intrusões corporativas. “A economia da atenção dissolve a separação entre o pessoal e o profissional, entre entretenimento e informação, desbancados por uma funcionalidade compulsória de comunicação inerente e inescapavelmente 24/7”, afirma o supracitado autor (CRARY, 2014, p. 37). Se o formato 24/7 escancara a ilusão de um tempo sem espera, de uma disponibilidade instantânea, é porque atua diretamente na *paisagem psíquica interna*, e tanto a consequência como o fruto mais imediato desta atuação é, sem dúvida, a expressão de uma atenção disponível e subserviente a estes fins. Ao direcionar as múltiplas instâncias da vida às categorias de comercialização de bens, discursos, atenções, e imprimir, com isso, um contínuo estado de alerta reificador, o *tempo-máquina* terá cada vez mais a marca da discrepância com a condição de ser no mundo⁶⁰.

Ademais, na esteira da reflexão diagnóstica de Walter Benjamin e Giorgio Agamben, interessa-nos o modo como ambos evidenciam os riscos da tomada do capitalismo como uma religião e, com este último autor, a compreensão do pior de um sistema capaz de, em sua face extrema, consolidar estruturas tão sólidas que se tornam *improfanáveis*. Profanar não diz do intento de revogar ou invalidar as separações, mas de lograr a elas um novo uso, legitimando

⁵⁹ Se o curso do giro dado na produção e consumo é o que faz funcionar *o maquinário* desta ideologia, valerá redirecionar alguns resíduos, um contra-movimento estrategicamente lançado ao deslizar de seus mecanismos. Descarrilar suas acomodações; refrear o giro para que nossos corpos não atendam a mais uma flama dócil a nutrir o curso. Estranhar a ambientação para que se destaque o homem e não o paletó, como no seguinte trecho de Cátia de França: “Os homens e seus ternos limpos/Seus casacos sem remendos/Sua consciência nunca está tranquila/Na verdade existem poucos homens/E uma infinidade de calças e paletós” (Faixa 1: *Hóspede da natureza*, 5:39. Álbum: *Hóspede da natureza*, 2016, Porangareté/Natura Musical).

⁶⁰ É interessante a forma como Olgária Matos (2012) destaca os abusos da sociedade de massas que, ao intensificar os laços entre a mobilização infinita e o fetiche da inovação, imprime uma temporalidade hostil ao repouso, destituindo a prerrogativa à preguiça e ao ócio. Condicionados à mudança incessante, um homem ou uma mulher destinará todo o tempo, incluso nessa conta o próprio tempo de folga da produção. Assim, o descanso da fadiga será o amortecimento imediato dado com o entretenimento como mercadoria – aí estará mais um produto pelo qual o labor utilitário terá que ampliar suas metas. O discurso meritocrático enfatiza a correlação entre esgotamento e vantagem ao papel do vencedor: aquele que não dorme, que é proativo e alerta, aquele que melhor aproxima o corpo da predominância automatizada da vez.

a categoria essencial de *jogo*. Na ação neutralizante do jogo há a possibilidade de uma dissonância temporária no tom sagrado do mito, para que, com o rito, seja dado o intermédio da abertura (brincante) capaz de restituir o comum em coisas, lugares, animais ou pessoas. A atitude de profanar é uma brecha para que crenças possam ser revisitadas, reapropriadas e, em especial, implica a neutralização daquilo que profana. Do contrário, o improfanável baseia-se na “distração da intenção profanatória” (AGAMBEN, 2007, p. 68). A eficiência do sistema capitalista é fazer cumprir uma a uma as suas demandas mais fundantes, definindo contravenções e insurgências profanatórias. Esse fenômeno religioso-cultural, absolutista e parasitário, cujas forças não estão para redenção, esperança e transferência de mundo, mas para a culpa, desespero, destruição (AGAMBEN, 2007), acaba por criar uma dura camada (de justificativa, hábito e fatalismo) para se resguardar. Uma religião será tanto mais eficiente quanto mais conseguir organizar, consagrar e blindar as crenças que lhe sustentam.

As demandas interpostas no e com o *tempo-máquina* debilitam o projeto ético-político da escola enquanto *scholé*, porque, via de regra, as temporalidades condicionadas pela lógica do resultado se horizontalizam e cobram adesão. Ao destacar da relação com os saberes o aparato condicionado à aplicabilidade, no modelo da aprendizagem rápida e pré-formatada, a escola do mundo moderno⁶¹ apequena tanto a inteligência quanto um conteúdo. A tomar um exemplo do campo da Matemática, na relação entre um estudante e uma “equação de segundo grau”, é possível presumir que a inteligência será conduzida a se desenvolver até certo ponto – o *ponto* exigido numa modelagem previamente anunciada nos facilitadores da aprendizagem profissional; uma equação de segundo grau será aplicada como intermédio operacional – na medida em que o respectivo uso das categorias puder se adequar ao direcionamento tecnicista.

Na vigência do tempo-máquina como elemento estrutural dos tempos escolares, sobrarão ao/à professor/a um montante sempre maior de questões, como as seguintes, a título de exemplo: de que maneira é possível atrair ao enclave do engajamento atencional e ao gesto estudioso em sala de aula com a realidade de pessoas tomadas pelo excesso de *shopping*?

⁶¹ Para especificar, com Hannah Arendt, a compreensão acerca do *mundo moderno*, transcrevemos um trecho retirado de outro estudo já mencionado (MARQUES, 2012, p. 17): “A era moderna e sua transformação da vida ativa se desenvolveu ao longo dos séculos, desde o surgimento da racionalidade científica no século XVII, atingindo seu clímax político nas revoluções do século XVIII e desdobrando suas implicações gerais após a Revolução Industrial do século XIX. Estamos de acordo com Hannah Arendt para quem ‘a era moderna não coincide com o mundo moderno’ (2007, p. 13), pois, no limiar do século XX, a era moderna atingiu o seu estágio de consumação. Trata-se de uma fase de acabamento, politicamente iniciada com a explosão das primeiras bombas atômicas e com a série de catástrofes deflagradas pela Primeira Guerra Mundial, que dilacerou irremediavelmente a comunidade dos países europeus e fez surgir um outro período histórico denominado, na obra arendtiana, como ‘mundo moderno’. A tarefa teórica que Arendt se deu consiste em repassar historicamente os elementos formadores da moderna alienação do homem frente ao mundo ‘a fim de que possamos chegar a uma compreensão da natureza da sociedade, tal como esta evoluíra e se apresentava, no instante em que foi suplantada por uma era nova e desconhecida’ (ARENDR, 2007, p. 14): **o mundo moderno**”.

Como convidar ao mundo público quando a tônica se dá na vantagem individual do status social do *consumidor*? Como recuperar o estado atencional apropriado ao estudo frente aos condicionamentos cada vez mais sofisticados do capitalismo tomado como improfanável?

4 NO GIRO DO *TEMPO-MÁQUINA*: O REVÉS DA DOCÊNCIA

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair?
(KRENAK, 2019a, p. 57).

Como nota Bárbara Botter (2012), na sociedade hodierna parece impossível fazer de uma instituição de ensino uma comunidade pedagógica no sentido filosófico do termo, na qual mestres e discípulos vivem juntos experiências em comum, num comum ideal. Paulo Freire (1987), por seu turno, assinala que a experiência escolar contemporânea acaba por se revestir de puro treinamento técnico, tendo amesquinhado o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Cumpre questionar o quanto e em que medida destoará o estado atencional do estudante assujeitado à escola que serve aos “fins da estrita finalidade”; quão distante estará esta pessoa do legado das culturas, porquanto seja componente do maquinário da aprendizagem bancária⁶². A seleção meritocrática alimenta o sistema de acúmulo quantitativo das aprendizagens, ao passo que o cerne acumulador de conhecimentos legitima a seleção quantitativa e meritocrática de saberes: o girar desta dinâmica demanda tipos atencionais específicos, retém estados de ânimo, condiciona valores e baliza sentidos.

No giro do *tempo-máquina*, o panorama educacional do presente pode dar a ver o desenho tecnicista a partir de suas nomenclaturas comuns: créditos, pontos, quantidade de publicação, *qualis-x* – a régua é quantitativa, e a função selecionadora é o cumprimento de tarefas que alimentam e se alimentam de indicadores muitos dos quais arbitrários e dispensáveis. Indicadores de uma suposta qualidade que se dão em pleno desacordo da amplitude do sentido da educação. Fabiana Olarieta (2012) destaca outros termos que povoam o dicionário escolar, como: *repetência, avançado, atrasado, deveres, provas, notas, sucesso, fracasso*. Nesse mesmo íterim, Walter Kohan (2014) aponta a destituição de uma temporalidade autêntica na escola para, em seu lugar, vigorar o predomínio de um tempo ditado pelo mercado, por parâmetros curriculares, programas, exames nacionais e dinâmicas de seleção.

⁶² Termo encontrado na argumentação de Paulo Freire ao se referir ao educador que promove “depósitos” de comunicados aos educados, de modo que a transferência do saber ocorra sem comunicação, reinvenção ou criatividade, sendo tão somente uma demanda em que o aluno recebe, memoriza e repete o depósito de comunicados (Cf. FREIRE, 1987). Por esta perspectiva, o docente “bancário” é aquela que, como nota José Eustáquio Romão, “pensando que tudo sabe, deposita, por meio da aula, seus conhecimentos nos (as) alunos(as) ‘que nada sabem’, cobrando-os de volta, nas avaliações, no mesmo formato em que foram transmitidos, não se permitindo qualquer criação dos(as) estudantes” (ROMÃO, 2007, p. 14).

Enquanto destaca a propriedade, o privado e o excesso do sujeito (preocupação individual; desempenho individual; conquista, mérito, reconhecimento individuais), o acento da razão mercantil transferido à escola destitui os processos basilares da formação humana, comprometendo a melhor intercessão entre estudantes e professores, entre ser e mundo⁶³. Desprovido desta interseção, o sentido da escola terá declinado e atenderá a finalidades contrárias ao encontro pedagógico. Assim, tomada da estrita subserviência à esfera do trabalho, na continuação da vida privada, será não uma escola, mas um galpão de concorrência para promover ranqueamento entre capacidades. Ocupada da sintonização de ânimos entre alunos e mercado de trabalho, adequando corpos e mentes aos humores do capital, destacando dos saberes apenas a face atrelada a um uso imediato ou finalidade condicionada, não será, portanto, *locus* da genuína ambiência pedagógica.

Uma instituição escolar que encerre a eficiência de aprendizagem estrita da linguagem corporativista, alinhando tecnicismo positivista com a burocracia, e aparelhando um/a aluno/a exclusivamente à via econômica, deveria ter o termo *escolar* retirado de sua razão social. E, afinal, tanto mais restrinja a vida aos condicionantes automatizados do *tempo-máquina*, e represente em lugar do gesto docente um grupo de práticas assimiladas à figura do *coaching* – quiçá do *headhunter*, *show-man*, *promoter*, comerciante ou especialista em *marketing*⁶⁴ – tanto menos será escola⁶⁵.

Para pensar os desafios do trabalho docente sob tais circunstâncias, é o caso de repercutir o conjunto de análises e questões do qual Marilena Chauí se vale ao contextualizar o Ensino Superior no Brasil, caracterizando a universidade “em sua forma: ela está

⁶³ Com as demandas de um tempo que centraliza o *indivíduo* em lugar do *público*, o *meu* em lugar do *outro*, e, frente ao que Sennett (2014) destaca como as tiranias da intimidade e a força misteriosa do eu definindo as relações sociais, fica ainda mais evidente a pertinência do trabalho de mediação docente e a tarefa de lançar perspectivas dissonantes desta que resulta hegemônica.

⁶⁴ Como assinala Selma Pimenta: “Para os conglomerados financeiros, o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos scripts e currículos produzidos por agentes externos empresários/financeiros do ensino, que elaboram o material, as atividades, as técnicas e as estratégias a serem executadas pelos professores em qualquer que seja a realidade das escolas. Esses materiais são vendidos às secretarias municipais/estaduais de educação, em pacotes acompanhados de cursos e treinamentos para a formação contínua das equipes escolares. A docência, por sua vez, é reduzida a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzidos à prática; uma formação prática, com estatuto profissional precário: contratos por tempo determinado, sem direitos trabalhistas. (...) A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade” (PIMENTA; ALMEIDA, FUSARI, 2012, p. 290-1).

⁶⁵ Para formar os futuros *players*, a escola mercantilizada condiciona a aprendizagem aos interesses de cada aluno enquanto *cliente em potencial*, intercalando resultados que retroalimentem a gana por inovação. Mas, se o *tempo-máquina* demanda da escola um discurso simbólico para exigir elementos como *know-how*, *mindset*, *deadline*, *briefing*, o gesto autêntico da docência há de responder com o *tempo-presença*, na valorização de uma temporalidade processual e experimental – no resguardo da intuição, da alteridade, e com a afirmação da gratuidade nas relações com os saberes.

estruturada segundo o modelo organizacional da empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUI, 2018, p. 137). Identificando três momentos que culminaram na prevalência da universidade voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos, a autora assinala em que medida a universidade *operacional* é precedida pela universidade *funcional* (ambientada nos anos 1970, cuja marca se deu a partir da reestruturação curricular com vistas à formação rápida para o mercado), e pela universidade de *resultados* (que nos anos 1980 buscou o modelo mercadológico para primar pelos resultantes quantitativos da pesquisa). Assim, em vigência desde meados dos anos 1990, a universidade *operacional*, longe de sustentar o valor de *instituição* (que tem a sociedade como princípio valorativo e normativo para que exista formação, reflexão, criação e crítica), está tomada das ideias comuns ao modo da *organização* (tendo apenas a si mesmo como referência e efetivando as ideias de gestão, planejamento, previsão, controle). “Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (CHAUI, 2014b, p. 5). Em outro texto, a autora alerta aos riscos que a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda representa ao núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação (CHAUI, 2003)⁶⁶.

Para arregimentar sujeitos mantenedores caros e imprescindíveis ao modelo da instrumentalidade, para assegurar o *status quo* dessa ideologia, o leque discursivo hegemônico dá a perceber a situação como uníssona e uniforme. Se tudo está aparelhado, resta ao sujeito da docência incorporar papel imposto – do executante das tarefas cabíveis, do entregador de tudo aquilo que a burocracia instituída demanda. Ocupados com a tarefa exigida com os arranjos quantitativos, os/as professores/as têm um ambiente escasso para se lançar na contracorrente e tecer os arranjos da recusa. Há, nesse cenário, discursos dominantes suficientes, a esgotar e a expropriar o trabalho de homens e mulheres, seja a partir da oferta de

⁶⁶ A dinâmica do giro posto no *tempo-máquina* se evidencia nos sinais mais comuns do *marketing* providenciado para a divulgação das instituições de ensino. No contexto brasileiro, num amplo número dos *outdoors*, dos *slogans* vinculados pela internet, para citar os mais comuns, o foco publicitário torna comum o apelo ao que promete o aparelhamento dos resultados, quer seja em aprovação de vestibulares, no mundo do trabalho e mesmo com vistas ao trato do sujeito *preparado para a vida*. Obviamente, há a exceção, mas, como regra, é possível perceber o *neon* do *marketing* na eficiência produtiva do indivíduo, reafirmando a esfera privada ou prometendo o trato da *psique* na devida vinculação à linguagem empreendedora. “Campeã em aprovação”; “preparação garantida para o sucesso”; “à frente do tempo”; e “métodos e materiais de ensino modernos e tecnológicos”, entre outras expressões, são termos-chave recorrentes, assim como o percentual de aprovação no último exame de vestibular. Claro está a supremacia da escola preparatória, a escola-trampolim, a escola interessada na ascensão social, e mais claro ainda está o desafio ao gesto docente para tomar de volta o sentido autêntico de escola.

proventos indispensáveis, seja pela massificação de opções que põe *na roda* (com uma ideologia homoganeamente articulada, que de modo injustificado se diz *neutra*⁶⁷). A adesão à cultura escolar predominante é patrocinada também pelo temor que cada pessoa pode sentir de não mais pertencer, de *desatar-se* do cenário profissional. Afinal, quem arrisca se desviar da normatização estabelecida e furar essa bolha, que também toma conta do campo educacional, arrisca não apenas a perder credibilidade ou a legitimidade de sua tarefa, mas põe em risco também a validação e a oportunidade do seu emprego e, assim, a ocasião do próprio ofício de professor.

Como nota Milton Santos (1999): num mundo cada vez mais dominado pela técnica, considerada como autônoma, e pelo mercado, considerado como irresistível, a técnica e o mercado estão se impondo como baluartes da produção da vida, e penetrando, assim, nos fundamentos do ensino. Nesse interlúdio, o gesto docente é contraponto e resistência na aposta de fazer ver o mundo e realocar a devida acentuação plural e política. Lá estará o gesto desafiado e desafiador: no embate com os humores por vezes tirânicos da vida objetificada, para resistir, como lembra Maria Rita Kehl, à tentação fatalista que considera o capitalismo como uma força indestrutível da natureza, que consiste em pensar que, se ele se instalou dessa forma, é porque realmente está correto, não é possível transformá-lo, já não existem contradições nesse sistema. “Diante disso, a imaginação, a coragem, a esperança, os laços de solidariedade parecem inúteis, patéticos, incapazes de fazer valer outra perspectiva que não seja a do vencedor” (KEHL, 2009, p. 198).

Marilena Chaui questiona o que se espera do trabalho docente, num cenário em que o ensino, reduzido a adestramento, sobrepuja sua marca essencial da formação humana e passa a ser tido como transmissão rápida de conhecimentos consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes. “Que se entende por docência e pesquisa na universidade operacional, produtiva e flexível?” (CHAUI, 2018, p. 37)⁶⁸. Frente à estruturação de padrões inteiramente

⁶⁷ Discursos educacionais *neutros*, compreensões *neutras* de ensino e aprendizagem, mas, como ressalta Marilena Chaui, é a ideologia da competência a regra de inclusão e exclusão dos sujeitos. “Como mito da racionalidade encarnada no taylorismo e na burocracia e como afirmação dos padrões de organização e planejamento sob a forma ‘neutra’ da administração, silencia o discurso da educação, para que o poder dos dominantes fale sobre ela” (CHAUI, 2018, p. 43). Tome-se, por exemplo, o seguinte trecho do artigo “Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire” – que, aliás, constitui-se como uma leitura muito interessante acerca desta pauta: “O conhecimento é uma construção humana e, como tal, não pode ser destituído de valor: não existe conhecimento neutro, assim como não existe educação neutra, visto que todo conhecer, todo aprender, todo agir no mundo está imerso de significação pela própria dimensão constitutiva do ser humano. (...) Mesmo que um profissional da educação que atue dentro de e/ a partir de uma perspectiva de neutralidade afirme a sua desvinculação de qualquer tipo de valores, estará, implicitamente, fazendo uma opção pelo *status quo*, pois é impossível alguém não ter valor, ser amoral” (MARIZ; OLIVEIRA, 2019, p. 8).

⁶⁸ A dimensão da imediata consumação do acontecimento no instante mesmo de sua retroalimentação evidencia as vinculações atencionais a que estamos submetidos, as relações daí resultantes e as implicações para o sentido

alheios à formação humana, como atuar num contexto escolar maculado pela incapacidade de indagar o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, e que opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade? Como sustentar o sentido da formação diante da prevalência de micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual? (Cf. CHAUI, 2014b).

O comprometimento político há de ser uma constante, por isso, a importância tanto dos agrupamentos de professores, sindicatos, movimentos de resistência e frentes de ação em instâncias decisórias, como das organizações de intermediação com o legislativo e o executivo. Sem isso que pode ser tomado, em síntese, como a dignidade do ofício do magistério, e que se orchestra nos vincos do pragmatismo democrático, um/a professor/a terá cada vez mais de se habilitar a fazer milagre, cedendo ao aparelhamento compressor da realidade. E, de tanto ter que lidar com as concessões e arbitrariedades que afastam da atividade o sentido autêntico da formação humana (com o fluxo de frases como: “temos que atender às metas”; “não temos verbas”; e “com a verba são tais as condições”, entre outras declarações comuns) e sem as devidas circunstâncias de ofício, se assemelhará mais a um malabarista que a um docente.

A uma pesquisa que busca tomar a docência como gesto dado entre atitude e atividade que se faz fundamental à escola, cumpre investigar os principais desafios constitutivos desta aposta. Interessa discutir as contradições da atitude docente e, ao mesmo tempo, as condições do trabalho que torna tal atitude possível; as proposições teóricas e as possibilidades da experiência; se o conjecturar abre caminhos ao realizar; e se no experimentar está contido o trabalho infundável da reflexão. Por isso, o elo entre a atitude e a atividade constitutiva do gesto docente só pode ser formado na intercessão entre política, educação e filosofia.

4.1 A ESCOLA NO CONTEXTO DA FOME NO BRASIL: UM PROBLEMA, MUITAS QUESTÕES

*A criança com fome não consegue se concentrar. Falta energia nela. Crianças normalmente têm muita energia, então você percebe a apatia. (...) Como vamos pedir que essa criança tenha concentração dentro da escola, se a barriga dela está roncando?*⁶⁹

da formação escolar (básica ou universitária). É o que se faz pungente na argumentação central em outro livro da mesma autora, do qual tiramos um trecho: “Volátil e efêmera, hoje nossa experiência desconhece qualquer sentido de continuidade e se esgota num presente vivido como instante fugaz. Perdeu-se, hoje, a dimensão do futuro como possibilidade inscrita na ação humana como poder para determinar o indeterminado e para ultrapassar as situações dadas, compreendendo e transformando o sentido delas” (CHAUI, 2014a, p. 151).

⁶⁹ Frase de um conselheiro tutelar da zona oeste do Rio de Janeiro. Matéria disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59215351>. Acesso em: 16 abr. 2022.

Não custa reafirmar que o gesto estruturante da docência demanda um conjunto favorável de condições que viabilizam o trabalho docente. Isto é, para que o sustentáculo filosófico do gesto docente possa vigorar e constituir a escola, um grupo de fatores deve ser garantido na composição do ofício. Afinal, é sempre válido perguntar se faz algum sentido solicitar da boa vontade de professores a realização de uma atividade que, a tomar o contexto brasileiro, apresenta tanto em defasagem de condições como em desvio de prioridades.

Nossos/as professores/as são valorizados/as financeiramente de modo a possibilitar a redução de jornada de trabalho, e a viabilizar participação em grupos de estudos, curso de formação, com o devido tempo ao estudo e ao preparo das aulas? Há garantia do espaço político, social e afetivo para o desenvolvimento profissional contínuo e há, também, autonomia para o trabalho com redução de controle externo? Há instalações e recursos didáticos adequados nas escolas? É factível que um/a professor/a tenha condições de buscar, coletivamente, melhoria da qualidade do ensino? No Brasil, temos a ambientação adequada à efetiva realização do ofício, de modo a garantir as condições fundamentais ao trabalho docente, em cada contexto de atuação? As condições essenciais de vida de quem aprende e de quem ensina estão asseguradas?

Descolar a forma-escola da centralidade das demandas sócio-políticas não significa que seja possível prescindir do que delas transborda; do que delas ressoa; do que, a partir delas, é constitutivo em cada história de vida. Afinal, mesmo que a escola legue a fortuna desligada das intempéries externas, cada um de seus sujeitos trará consigo um sem-número de variáveis – suficientemente intrincadas e complexas para que possam ser prontamente sobrescritas. Mesmo a um processo de formação disponível a suprimir adversidades, ainda assim sobrarão questões capazes de transpassar (quando não, atropelar e comprimir) a escola teorizada.

No contexto do Brasil atual, com o exemplo do quesito dignidade nutricional, basta conferir os dados da pesquisa sobre segurança alimentar divulgada em 2022, pela Rede PENSSAN: 33,1 milhões de brasileiros/as estão passando fome e mais da metade da população do país – 125,2 milhões de pessoas – vive com algum grau de insegurança alimentar⁷⁰. No inquérito disponibilizado pela pesquisa tem-se que, em média, considerando

⁷⁰ Trata-se do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (II VIGISAN). A Rede PENSSAN (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional) disponibiliza os dados coletados entre novembro de 2021 e abril de 2022, com entrevistas face a face de uma pessoa adulta, em 12.745 domicílios brasileiros – áreas urbanas e rurais, distribuídos nos 26 estados e Distrito Federal. A Segurança Alimentar e a Insegurança Alimentar foram medidas pela Escala Brasileira de

todas as regiões, 3 em cada 10 famílias relataram incerteza quanto ao acesso a alimentos em um futuro próximo e preocupação em relação à qualidade da alimentação no futuro imediato. E em 28,3% dos domicílios, pelo menos uma pessoa não consumiu as 3 refeições (café da manhã, almoço e jantar) diariamente. São 15,6 milhões de brasileiros que estão inseridos numa rotina desumana e inaceitável para obtenção de alimentos. Outrossim, a insegurança alimentar moderada e grave está presente em 49,1% dos lares que informaram endividamento, em 48,7% dos que relataram venda de bens ou equipamentos de trabalho e em 55,2% dos que relataram que algum morador parou de estudar para contribuir com a renda familiar.

Primeiro, como enfrentar a complexidade desses dados para compreender seus efeitos na vida de cada indivíduo – e, então, os efeitos daí derivados ao povo e à cultura? Segundo, pensando mais especificamente na escola e no ofício de professor no contexto brasileiro, em que medida é possível ao/à professor/a criar a ambientação atencional a um público sujeito a toda sorte de desfavorecimentos sócio-políticos? De que modo tomar a igualdade enquanto forma da sala de aula se mesmo os estudantes que nela estão “protegidos” no espaço-tempo escolar não se furtam das diferenças estruturantes sem as quais até a mais bem lapidada estratégia de ensino declina? Como fazer da sala de aula um espaço suficientemente capaz de liquidar ou mesmo atenuar vantagens e desvantagens que cada aluno carrega ao adentrar suas portas?

Vale tomar, por exemplo, o destaque dado por Mariana Santarelli, do Observatório da Alimentação Escolar, ao fato da insegurança alimentar gerar uma enorme instabilidade emocional e comprometer em alto grau o aprendizado e a capacidade cognitiva das crianças. Alguns dos efeitos mais diretos da privação de uma nutrição adequada, conforme ela aponta, “é o efeito sobre a capacidade de **memória** e de **atenção**. O que tende a prejudicar o rendimento escolar dessas crianças” (SANTARELLI, 2022, s.p.).

Ainda que a forma-escola (dentro da escola a sala de aula, e dentro da sala de aula a melhor das intenções e atitudes das/dos professores/as) instigue um modo de vida alinhado com o *tempo-presença*, um estado atencional familiarizado com a temporalidade capaz de habitar o presente como dádiva, destacando a graça e a nobreza do estudo, não obstante, a *ilha de igualdade* não será suficientemente lócus igualitário. Numa realidade em que o elementar de condições, como moradia, garantia à saúde e mesmo o acesso ao mais básico da alimentação é negado a uma parcela significativa da população, nunca é dado pressupor que nossos/as estudantes tenham apenas que querer estudar, ou tenham que lançar *só* um grau a

mais na força de vontade e na vinculação da atenção. Num contexto de privações, o “basta querer” ou o “só depende de você” é um delírio meritocrático. Afinal, tais discursos nem mesmo se dispõem a averiguar os impactos cognitivos, psíquicos ou emocionais legados com a excepcionalidade da dignidade humana.

Como sobrevive a boa intenção da professora e do professor em criar condições ao estudo frente a questões que ultrapassam a sua capacidade de atuação, como do fato de receber estudantes em estado de privação alimentar, ou que estão submetidos às formas variadas de violência⁷¹? É preciso perguntar como a escola pode ofertar a estes sujeitos a experiência com o *tempo-presença*; e quais estratégias serão suficientes a enfrentar desigualdades que saltam por entre tomadas da *igualdade* pressuposta em cada tempo-aula ou turno.

A despeito da escola e do esforço da filosofia da educação em tecer melhores discursos e ideias, é preciso questionar, também, em que medida é coerente demandar, do gesto docente, o enfrentamento de realidades sociais que excluem de cada aluna/o as condições necessárias para que adentrem as claves culturais e participem com toda a potência de uma aula. É fundamental considerar de que modo este e esta trabalhadora da educação terão meios de se apropriar dos conceitos que circulam em seus cursos de formação; bem como questionar quanto há de interlocução entre a perspectiva acadêmica e a realidade histórico-social da escola em que estas pessoas atuam.

A pesquisa em Educação sente o choque com o *chão da escola* (como branda o dito – talvez dos mais ouvidos na sala dos professores: “na prática, a teoria é outra”). A um tanto de páginas escritas em defesa do ofício de professor como a atitude estudiosa, artesaniana que maneja uma temporalidade adequada e provê uma forma de habitar o ócio de maneira estudiosa, os impeditivos estruturais são evidentes e latentes. O lume da expectativa esbarrará

⁷¹ Por exemplo, na matéria intitulada: “*Minha aluna desmaiou de fome*: professores denunciam crise urgente nas escolas brasileiras”, escrita por Thais Carrança (publicada pela “BBC Brasil” em 17 nov. 2021), é possível ler o seguinte: “Desmaios por fome e pedidos de doação de alimentos tornaram-se rotina nas escolas públicas, em meio ao desemprego elevado e avanço da insegurança alimentar no país. (...) Os professores ouvidos pela BBC News Brasil relatam que os alunos com fome sofrem com perda de motivação e apresentam episódios de agressividade com colegas e educadores”. O caso que intitula o artigo parte do relato de uma professora da rede municipal do Rio de Janeiro, cuja aluna de 8 anos desmaiou por fome. “Eu fiquei realmente sensibilizada por essa situação”, conta a professora. “Por que é isso: a fome. Que envolve muitas vezes a vergonha. Para ela é algo humilhante, por isso ela não consegue expressar”. Pelo que esclarece a matéria, este não é um caso isolado: professores da rede pública de todo o Brasil relatam episódios semelhantes. Em outros relatos (todos mantidos anônimos nesta reportagem) é possível ler o seguinte: “Não existe desenvolvimento infantil completo com barriga vazia. A fome não atinge apenas o estado emocional, ela é da carne, é do corpo. É muito difícil pensarmos que uma criança vai ter acesso a direitos, conseguir ter uma vida plena, se ela está sentindo fome. O acesso à cultura, à educação, ao lazer, tudo isso é impactado quando essa criança não está tendo o mínimo, que é se alimentar. São crianças que, por causa da fome, estão tendo sentimentos e aprendendo sensações muito dolorosas e muito cruéis para o tempo delas nessa vida” (Matéria disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59215351>. Acesso em: 16 abr. 2022).

na realidade opaca em que professores/as (infelizmente, no contexto brasileiro, a maioria destes e destas) atuam, encontrando motivo de sobra para notar o *solo desgastado* da escola, com desafios e cobranças que aniquilam os processos educacionais e que destituem as espessuras que singularizam os fazeres do ofício de professor (Cf. PREVE, 2021, p. 164).

Afinal, é possível (e também sensato e justo) solicitar do professor e da professora o acerto de suas aulas como chave de entrada na ambientação *ilhada*, isto é, é razoável demandar-lhes a tarefa de efetivar aulas *ilháveis* o bastante, enquanto o entorno contextual imprime o imediato contrário? Como demandar ao gesto docente o esmero em promover a equidade e a universalidade de saberes e aprendizagens, se na maioria das vezes o contexto de cada estudante – quando não também da realidade de cada professor/a e da escola em que trabalham – escancara possibilidades de ordem oposta? E, afinal, em que medida é garantida a condição estrutural para que a/o professor/a estude e dê a estudar? De que modo a substância cultural possibilitadora da atividade docente será concretizável?

Reafirmar a escola como lócus da atenção estudiosa, com a ambiência do *tempo-presença*, é um desafio não apenas epistemológico e pedagógico, mas, político. É nesse sentido que, do clarão elogioso do estudo, do investimento na defesa da escola com a salvaguarda da forma *scholé*, irrompe o plano enquadrado na realidade cotidiana da escola. Com o gesto docente, o choque dual de tais planos: um, do aparato da ideia, com a observância da teoria da escola; outro, dos condicionantes reais do trabalho docente, com o enfoque do acontecimento escolar – entre aquilo que se espera e se deseja, e daquilo que se observa e que se faz possível. Ou, como bem observa Ana Maria Preve, de um lado o fascínio que possibilita e retoma algo de artesanal no ofício, que põe o professor no movimento da criação enquanto estuda, e de outro, as condições reais para que o professor estude e prepare o seu ofício (PREVE, 2021, p. 162).

O engajamento na atitude estudiosa demanda uma ambientação complexa que envolve aspectos cognitivos, emocionais, psíquicos, e que, por sua vez, dependem de elementos sociais, políticos, culturais. Portanto, não é menor o desafio do/a trabalhador/a em educação que se depara com um público fragilizado por um sem número de questões a atravessar e, muitas vezes, destituir a relação entre vontade, capacidade e iniciativa do estudo. Como este tópico busca discutir, parte significativa dos nossos estudantes está submetida a uma condição de privação de itens nutricionais suficientes à manutenção do corpo e da plena atividade das faculdades intelectuais. Assim como é plausível, também, considerar a inexistência de ambientação para estudos complementares – com moradias que não oferecem as condições

necessárias para que um/a estudante possa se dedicar às tarefas escolares, e que dificultam, quando não inviabilizam, a criação de um hábito da atenção estudiosa.

Se achar o tom atencional propício ao estudo não é uma tarefa simples, fazê-lo frente a um contexto sócio-político que atenta contra a dignidade humana é ainda mais desafiador. O professor e a professora aí se deparam com o expediente de uma busca que tanto foge do seu alcance quanto, de alguma maneira, permeia o processo de ensino-aprendizagem. As questões sócio-políticas serão, em alguma medida, partícipes nos processos de escolarização, quer apareçam em números que almejam auferir o rendimento escolar, quer se evidenciem no modo como cada aluno/a compõe a aula. Portanto, é necessário ter claro em mente a dimensão e a complexidade destas questões, pois, é a partir delas, com elas, e apesar delas que professores e professoras atuam, cotidianamente, em um número considerável de escolas brasileiras.

4.2 DOCÊNCIA EM CONTRAFLUXO: O GESTO ANGUSTIADO

Acha-se num dos contos de Grimm uma narrativa sobre um moço que saiu a aventurar-se pelo mundo para aprender a angustiar-se. Deixemos esse aventureiro seguir o seu caminho, sem nos preocuparmos em saber se encontrou ou não o terrível. Ao invés disso, quero afirmar que essa é uma aventura pela qual todos têm de passar: a de aprender a angustiar-se, para que não venham a perder, nem por jamais terem estado angustiados nem por afundarem na angústia.
(KIERKEGAARD, 2013, p. 39)

Compondo o enredo estruturador da docência, estão os afetos constitutivos – dentre os quais a angústia tem destaque. Com ela e dela resultam a aflição, o desânimo, o sentimento de impotência, a ansiedade – dentre outras composições comuns ao trabalho docente. O artigo intitulado “A angústia no ofício de professor”, Marli Zibetti (2004) aponta para as múltiplas formas de manifestação do sentimento de angústia e, a partir de um recorte da Psicanálise, destaca a sensação de desamparo e de desorientação a que professores estão submetidos frente às exigências da atualidade. Em especial, assinala o modo como as demandas do contexto atual legam um conjunto de expectativas no docente que, além de precisar assumir o papel da máxima eficiência na transferência de conteúdos, enfrenta cotidianamente a ameaça da destituição do emprego. Arcando com as demandas produtivista ⁷², o/a professor/a

⁷² Para pensar as demandas produtivistas lançadas, em especial, aos docentes que atuam em nível universitário, muito pertinente é o debate suscitado no texto “O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria” de Trein e Rodrigues (2011). A ver os seguintes trechos: “a hegemonia da ideologia do produtivismo – com todas as suas consequências – é um meio pelo qual se procura simultaneamente acelerar, baratear e controlar a produção de conhecimento-mercadoria, seja na forma de artefatos tecnológicos, patentes de produtos ou processos, ou mesmo de mercadoria-educação, isto é, de força de trabalho qualificada, segundo as demandas do capital. O produtivismo é fantasma-fetichismo que assombra/seduz, com promessas e

experimenta o desamparo frente à iminência do fracasso e a sensação de impotência diante da luta por valorização e reconhecimento profissionais.

Cumprido considerar o seguinte trecho, em que a autora supracitada expressa o vínculo entre o desejo e a angústia:

Na relação professor-aluno está em jogo a enunciação de dois desejos – o desejo de ensinar e o de saber. O professor, ao fazer seu planejamento didático, prepara-se para o previsível considerando o seu desejo. Ao ingressar na sala de aula, se depara com o imprevisível, ocorrendo aí o desencontro entre o seu desejo e o do aprendiz. Este desencontro põe em cena a necessidade de considerar o desejo do outro. E é neste momento que entra em cena a angústia. O que eu penso que o outro quer de mim? Essa expectativa é vivida com muita ansiedade, pois por meio do desejo do outro, resgatamos e colocamos em cena o nosso desejo (ZIBETTI, 2004, p. 221).

Se, como destaca Zabetti, no planejamento didático o previsível caminha sempre ao encontro do imprevisível, é de se esperar uma sobra angustiada na composição do gesto docente. Afinal, a não efetivação de uma espera gera a sobra – que poderá se apresentar com o afeto da angústia, da frustração, desânimo, dentre outros. Uma aula será o misto daquilo que se espera e daquilo que se observa, daquilo que se planeja e daquilo que se efetiva, do que se projeta e do que se apresenta. O gesto docente inclui, neste aspecto, a expectativa que *algo* seja um *algo mais*, e a ânsia por uma intercessão plena dos desejos – de professores e estudantes. A inclinação em projetar que o encontro de ensino seja a harmonização dos interesses, vontades e ânimos, encontrará sempre um número maior de variáveis. E as variáveis, isto é, as (infindáveis) circunstâncias dadas no acontecimento escolar, estão na ponta oposta da expectativa por previsibilidade e estabilização. Neste sentido, Marilena Chaui assinala que “a consciência é frágil, mas é ela que decide e aceita correr o risco da angústia e o risco de desvendar e decifrar o inconsciente. Aceita e decide enfrentar a angústia para chegar ao conhecimento” (CHAUI, 2000, p. 215).

Legitimar o afeto da angústia como parte constitutiva do ofício de professor demanda a lida com desejos nem sempre conciliáveis ou, ainda, com contradições nem sempre manifestas. Afinal, se a atitude desejante do/a professor/a compõe o gesto estruturante do ensino, o dispêndio que daí deriva pode vir a constituir, em diferentes graus e manifestações, os afetos com os quais cada um dos sujeitos precisará lidar. Então, quanto maior o conjunto

ameaças, a Academia” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 780). “As exigências produtivas nos distraem, nos dividem, fragmentam nossos esforços, superficializam nossas produções, aligeiram nossa elaboração, nos confinam ao fazer em si nos apartando do para si, da reflexão sobre o valor de uso social para a classe trabalhadora dos resultados do que produzimos num cotidiano amesquinhado” (*Ibidem*, p. 784).

de expectativa, maior é a probabilidade do sentimento angustiado e quanto mais intenso o grupo de afetos, maior é a demanda por estratégias e formas de enfrentamento. O gesto angustiado, portanto, está para a docência assim como um fator desestabilizador (a exemplo da angústia) está para o desejo por criar condições (a exemplo da projeção de estratégias de aula).

Nesta direção, o artigo “O estado de angústia manifestado por professores em uma formação continuada” (BORGES; FENSTERSEIFER; FRAGA, 2021) apresenta e discute o fato de que professores em processo de formação, ao se depararem com assuntos que desconheciam, relatam sentir afetos como angústia e sensação de vazio. Com o recorte da filosofia de Kierkegaard, e tomando depoimentos apresentados por quinze docentes na relação com as novas estratégias de ensino, os autores assinalam:

É possível pensar que, ao confrontar um modo de atuação tradicional, constituído ao longo do tempo, com uma forma de atuação inovadora, emergiu um estado de angústia nos professores que não se reduz à dimensão da profissionalidade, pois exige deles uma conversão enquanto sujeitos. Dito de outro modo, ao tomarem contato com assuntos que desconheciam, os docentes perceberam um estado de angústia que os deixavam numa situação de vazio. Um local abstrato - no que se refere à dimensão conceitual - entre uma atuação docente que pautou suas trajetórias profissionais, a qual percebiam não ser a mais adequada (modo tradicional), e outra que tinha a importância reconhecida (práticas inovadoras), mas que ainda não era dominada conceitualmente (BORGES; FENSTERSEIFER; FRAGA, 2021, p. 10).

A construção dos saberes históricos é um todo dado entre encontros e conflitos entre gerações, entre perspectivas, entre formas de resguardar e transformar a vida. A tradição e a novidade podem até formar um par em direção a um destino comum, mas não consentirão em caminhar numa via de mão única. É nesta perspectiva que pode ser considerado o embate intrínseco às práticas e discursos educacionais do nosso tempo. Embate este que espelha a avalanche de transformações vividas nos múltiplos campos sociais, e transformações que, por sua vez, adentram de modo incisivo as paredes das escolas.

Quer sejam estas transformações trazidas por reivindicações dos próprios estudantes, quer sejam recheios dos balizadores de concorrência e atrativos das empresas escolares, hoje é acentuada a demanda por aulas que sejam inovadoras, descontraídas, “antenas”, dinamizadas etc. No entanto, o professor e a professora, os que almejam responder ao chamamento de tais demandas, ou aos quais não sobram alternativas, terão meios de atender às expectativas do presente e, ainda assim, resguardar o sentido genuíno da escola? Existirá

um modo de agilização ou facilitação da aprendizagem sem que a própria atitude estudiosa seja dissolvida e nulificada?

O estudo é a marca maior da experiência escolar. Sem esta marca maior, haveria de se perguntar sobre os sentidos e os significados de uma escola. Como visto no curso da presente tese, experiência escolar demanda a existência de alguns critérios sem os quais o estudo não será estudo – no sentido amplo do termo. Assim, recai ao gesto docente um cuidado extra para que inovação, entretenimento ou instrumentalização do saber não extirpe a experiência do estudo, isto é, não esmoreça a experiência nem sempre recreativa de aprendizagem, na aproximação com os saberes nem sempre passíveis de aceleração. Será este cuidado, dentre os tantos outros cuidados comuns ao trabalho docente, um dos componentes da carga excessiva de exigências lançadas ao ofício?

A possibilidade de que o embate entre o novo e o velho, na representação da pedagogia tradicional *versus* o clamor por inovação intensificado nos dias de hoje, gere um excedente de frustração e angústia certamente não é algo comum apenas à geração de professores de hoje. A tirar pela discussão de uma pesquisa realizada na década de 1970 e publicizada no livro “Planejamento de ensino e avaliação” (TURRA *et. al.*, 1986), os desafios comuns ao trabalho docente figuram em cada contexto histórico. A esse respeito, Turra *et al.* apresentam como “classificação a partir dos recursos didáticos segundo a evolução e aplicação” os seguintes balizadores:

Primeira geração: Demonstrações, explicações no quadro. Exposições, modelos, quadros, mapas. etc. **Segunda geração:** Após 1450: Manuais, livros de classe, testes, etc. Característica: Máquina no processo de informação/ indústria do livro. **Terceira geração:** Séc. XIX e XX: Fotografias, diapositivos, filmes fixos, epidiascópio etc. Rádio: Após 1920; Filmes mudos e sonoros Séc. XX; Televisão educativa: Após 1950. Característica: Máquina na reprodução de textos e como substituição da vista e do ouvido. **Quarta geração:** Instrução programada; Emprego de computadores. Característica: Comunicação estabelecida entre o homem e a máquina (TURRA *et al.*, 1986, p. 38).

Um recorte menor desta classificação dá a ver algumas das demandas lançadas àqueles/as docentes que, no curso do século passado, acompanharam a chegada de uma soma de novidades e vislumbraram, com elas, a possibilidade de algum alcance didático. Por exemplo, com o uso de um epidiascópio; ou, ainda, a atmosfera de insegurança antecedendo

cada decisão por agregar ou não recursos fílmicos ao conteúdo curricular⁷³. É sempre possível supor um conjunto de desafios específicos a um conjunto contextual específico. Faz algum sentido, então, imaginar que a atualidade em vigência não é única em lançar desafios, assim como faz sentido assinalar que esse é o tempo em que a ideia da educação como resguardo do mundo público se depara com uma crise sem precedentes.

E porque o ofício de professor tem parte significativa nesse embate, isto é, porque o/as professores/as estão na linha de frente da tarefa de promover a formação cultural escolarizada a um público composto por indivíduos ultraconectados⁷⁴, hiperestimulados, e afeitos à lógica produtivista, é que estão, também, mais sujeitos a afetos como angústia, ansiedade ou frustração. Naturalmente, também professores estão inseridos no mesmo contexto de estimulação dos sentidos, de um tempo em que a atenção salta numa virtualidade estendida de janela em janela do navegador, de aplicativo em aplicativo de um *smartphone*, afinal, a trama da conectividade instantânea excessiva alcança a ambos, em maior ou menor grau. Mas, é o trabalho docente que estará incumbido de passar adiante uma *mensagem* legada por gerações e, quer se diga com especificidades matemáticas, históricas, biológicas, filosóficas ou qualquer que seja o campo curricular, a *mensagem* só pode ser devidamente continuada se puder sustentar alguns elementos constitutivos da relação entre sujeito do pensamento e objeto de estudo.

O sustento dos elementos constitutivos da relação com o conhecimento é, portanto, passível de legar ao/à professor/a encargos correspondentes à soma dos desafios de cada tempo. No contexto em que a fragmentação do conhecimento e a extrema demanda por entretenimento se alinham ao desempenho e o cansaço tarefístico, o arranjo do ensino, no esforço por continuar e renovar o legado cultural, tanto é complexo quanto desafiador. Diante do domínio da recreação-desempenho, o desafio principal está em enfrentar as demandas de um público que deseja ser entretido; que espera encontrar ampla facilitação de conteúdos e eficiência da aprendizagem; de um público que, tomando a educação como a compra e a

⁷³ Em MATTOS (1964), é possível encontrar o seguinte quadro intitulado “Os audiovisuais mais usados em sala de aula, antes da informática”: **Livro** (primeiras tipografias oficiais): Sec. XIX; **Quadro de giz**: introdução nas escolas: Sec. XVI / Introdução no Brasil: 1927; **Retroprojektor** (com a função de ensinar): a partir da Segunda Guerra Mundial; **Projektor de Slide**; **Visuais Diretos**; **Fita de Áudio**; **Montagem Audiovisual** (sem data apresentada); **Televisão** (uso no Brasil): 1950; **Videocassete**: 1980 (grifos da autora).

⁷⁴ No ano de 2019, o Brasil ocupou o segundo lugar no *ranking* mundial de horas gastas em mídias sociais. Globalmente, a média é de quase 150 minutos por dia; no Brasil, são 225 minutos diários gastos exclusivamente nas mídias sociais. Neste *ranking*, em primeiro lugar está Filipinas (241 minutos) e em terceiro Colômbia (216 minutos). Vale destacar que esses dados compõem uma realidade anterior à Pandemia de Covid-19 – os números aumentaram ainda mais na quarentena. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-49602237>. Acesso em: 25 abr. 2022.

venda de mercadorias, não mais suporta que alguma dificuldade possa turvar a expectativa do resultado almejado.

Da compreensão da educação como mercadoria resulta um aluno-cliente incapaz de lidar com contrariedades e frustrações; e do aluno não familiarizado com os processos comuns à relação entre conhecimento e mundo humano, o compromisso em legitimar a escola enquanto *scholé*. O/a professor/a aí se depara com a ambiência para a qual há de intermediar um trato político tanto de forma quanto de método. E, em cada forma-aula, o desafio de orquestrar didáticas, currículos e instrumentos avaliativos que possam, ainda, dizer do tempo-presença.

4.3 DESISTIR E PERMANECER: A DOCÊNCIA EM *BURN-OUT*

*Todos somos peças de um jogo, no interior do qual oscilamos ritmicamente (...)
[são] numerosos moinhos de vento que giram sobre as nossas cabeças.
Tal giração, cada vez mais autônoma de interferência humana, nos vai a todos
moendo em farinha amorfa. Toda tentativa de rebelarmo-nos contra os moinhos de
vento é quixotesca.*
(FLUSSER, 2011, p. 88)

A tirar pela exposição dos tópicos anteriores, os desafios da atividade docente são constituídos de um complexo e diversificado conjunto de elementos. Do ser-professor decorre uma soma de questões que transitam entre fatores psíquicos, sociais, culturais, políticos, econômicos e que, enfim, representam contextos históricos. No esforço por enfrentar o grupo intrincado das adversidades que permeiam a trajetória de cada professor/a, incide a percepção de que não pode haver análise capaz de *decodificar*, ou, ainda, capaz de apresentar de modo definitivo e decisório o rumo das muitas variáveis envolvidas. Aliás, as questões que compõem o campo da Educação abarcam tantas sutilezas que, compondo o par com a iniciativa em abordá-las, está a impressão de que alguma outra perspectiva igualmente significativa foi deixada de lado.

No estudo sobre condições e condicionantes do trabalho docente merecem realce as análises que se ocupam da pergunta disposta entre os elementos psíquicos e as relações entre sujeitos e a ambientação (contexto). Do modo como o ser-docente ativa (ou não) a medida de um estímulo suficiente (ou não) ao engajamento com a atividade. Da forma como cada sujeito confere (ou não) o sentimento de participação no ofício. De como se aproxima ou de como se distancia do ânimo fundamental ao trabalho. De como a este sujeito incide a medida de uma personificação capaz (ou não) de legar a identidade-professor.

Vale destacar o estudo realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB e publicado em 1999 no livro “Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação” (CODO, 1999)⁷⁵. A partir da consulta a 52.000 sujeitos, em 1.440 escolas espalhadas em todos os estados do Brasil, discute as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores da educação do país: professores, funcionários e especialistas em Educação da rede pública estadual. Buscando considerar a percepção de cada professor/a sobre a relação travada subjetivamente e objetivamente com sua profissão e os respectivos sentidos que são atrelados à docência no cotidiano, constrói um caminho de entendimento sobre o grau de envolvimento e engajamento deste ou desta professora com o ofício. A consulta dirigida a quase 39.000 professores propõe um roteiro de entrevista a partir do qual é possível extrair o encaminhamento de questões que privilegiam o sentimento de cada professor/a na relação com a docência. O roteiro elenca uma escala composta por 3 fatores, num total de 22 itens: *exaustão emocional*, *envolvimento pessoal no trabalho* e *despersonalização* (CODO, 1999).

O primeiro item desse roteiro, o fator “Exaustão emocional”, busca investigar o nível de recorrência do sentimento de desgaste, frustração e estresse enfrentados cotidianamente; a verificação da frequência em que vigora sensação de impotência e a percepção de insuficiência dos recursos emocionais frente aos objetivos pessoais e às exigências da profissão. O instrumento de análise apresenta itens como os seguintes: “Pouca importância dada ao trabalho.”; “Falta de esperança.”; “Sente-se esgotado, cansado, sem energia, de forma persistente”; “Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim”. O estudo aplica uma escala variável entre “baixa, moderada e alta”. Para o fator em questão, a pesquisa quantifica em 25,1% o número de professores que apresentam como resposta “alta – exaustão emocional”, 27% “moderada”, e 47,9% das respostas como “baixa” (CODO, 1999, p. 271).

O item “Envolvimento pessoal no trabalho”, o segundo do roteiro de entrevistas, investiga o valor que cada professor confere à sua atividade; o sentimento de realização na vida cotidiana; a forma como este/a professor/a localiza o interesse em estar com alunos/as; a busca por sensibilizar-se com as questões de outras pessoas e enfrentar os problemas emocionais surgidos. O fator apresenta itens como os seguintes: “Possui sentimento de querer

⁷⁵ Em sua contracapa, é possível ler o seguinte: “Este livro é sobre o trabalho dos educadores. Produzido em uma parceria entre a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação) e o LPT (Laboratório de Psicologia do Trabalho – UnB). Trata-se do primeiro estudo nacional, exaustivo e abrangente sobre saúde mental e trabalho de uma categoria profissional realizado no Brasil, e o mais extenso (quer pelo espectro de variáveis investigadas, quer pelo número de sujeitos e organizações envolvidos) que se tem notícia no mundo.”

ajudar ou realizar pouco mais do que aquilo que já vem fazendo.”; “Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.”; “Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho”. Para auferir o índice do item “envolvimento pessoal”, a pesquisa apresenta 37% de respostas para alto, 31,5% moderado, e 31,6% para “baixo” (*Idem*).

O terceiro item, tomado como “Despersonalização”, representa um mecanismo de *esfriamento* da afetividade ou bloqueio da energia afetiva a partir do qual o/a professor/a, com vistas a se proteger do sofrimento psíquico instalado e represar a energia do enfrentamento das questões, objetiva as relações cotidianas. Assim, o trabalho passa a ser tomado pelo seu valor de troca, na “coisificação” do aluno, isto é, no seio de relações que substituem pessoas por “objetos”. Como expresso na discussão do referido estudo, a/o professor/a estabelece uma distância do objeto/sujeito do seu trabalho, mantém a indiferença e evita a interação social, ou, ainda, desenvolve atitudes negativas e faz prevalecer a crítica exacerbada de tudo e de todos, atribuindo aos outros o seu próprio fracasso. É um caminho encontrado para que tenha meios de “blindar-se” psiquicamente dos desafios da realização docente. “Por um lado, torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, de outro, ele sofre: ansiedade, melancolia, baixa auto-estima, sentimento de exaustão física e emocional” (CODDO, 1999, p. 263). O resultado deste item mostra um percentual de 10,7% dos respondentes para o nível “alto” de despersonalização, 20,2% com o marcador em “moderado”, 69,1% para “baixo”.

Embora já se tenham passado duas décadas desde as conclusões deste estudo até o nosso tempo, não deixam de ter relevância as amostragens nele expressas. Se não se pode dizer de mudanças estruturais satisfatórias no trabalho docente, e se a realidade educacional brasileira lega, atualmente, um conjunto similar de desafios ao cotidiano do/a professor/a, é apropriado considerar os números dessa pesquisa em conformidade com o presente⁷⁶. A busca por participar da pergunta por fundamentos e condições do trabalho docente demanda, portanto, que os desafios do presente ou, ao menos, aqueles que atravessam o cotidiano do/a professor/a com mais recorrência, sejam enfrentados.

⁷⁶ Nesses vinte anos que nos separam deste estudo, é possível dizer de algumas mudanças estruturais positivas no campo da educação brasileira, como a amplificação de programas que buscam garantir acesso e permanência do/as estudantes nas instituições de ensino; da significativa amplificação do número de novas unidades de escolas e universidades; da atenção às pautas das minorias políticas, desde a diversificação dos conteúdos curriculares até a inclusão programática dos seus sujeitos nas instituições de ensino. São alguns dos elementos incorporados ao contexto brasileiro nas últimas duas décadas que conferem melhorias e avanços ao campo educacional. Todavia, em que medida é possível dizer que tivemos uma mudança estrutural satisfatória nas condições de trabalho docente?

Mas, como responder a uma realidade que, a tirar pelos dados supracitados, escancara um nível moderado de sofrimento psíquico relatado por docentes? Considerando pelo menos uma das três subescalas que compõem o estudo (exaustão emocional; despersonalização, envolvimento com o trabalho), trata-se de uma incidência de quase metade (48,4%) da população estudada (39.000 professores). Esta é uma parcela significativa de professores que, a tomar a valia estatística desses dados, sinaliza do cotidiano escolar brasileiro não apenas a baixa inserção de projetos e investimentos destinados ao campo educacional, mas elementos que refletem as condições do trabalho docente – espelhando e sendo espelhado pela questão de saúde mental do/a trabalhador/a da educação.

Quiçá as duas pontas desta imagem tenham estreita relação. Afinal, num contexto de fomento e valorização da carreira, será sempre mais provável que o sujeito do trabalho encontre a ambientação adequada para a realização e identificação com as demandas de sua atividade. É também legítimo argumentar que a forma como as relações subjetivas vão sendo construídas diz da disposição psíquica de cada ser da consciência. Mas não é possível afirmar a total desconexão entre as condições psíquicas e os elementos condicionantes do ambiente: estes afetam, com maior ou menor grau de incidência, a experiência psíquica de cada um e cada uma. Desse modo, os dados que publicizam noções sobre a saúde mental do trabalhador e da trabalhadora da educação podem ser analisados por intermédio de duas frentes. Uma, pelo viés de uma luta que é pragmático-política, e que revela a demanda por tocar o centro das instâncias decisórias; outro, que permeia os campos da psicologia e da psiquiatria, com os fenômenos emocionais do indivíduo e seus respectivos processos.

Deste último, a síndrome tomada como *Burnout*, ou “Síndrome do esgotamento profissional”, é o resultado dos distúrbios emocionais derivados da relação do/a trabalhador/a com o trabalho, quando do estresse laboral crônico. Derivada da língua inglesa, o significado da palavra *Burnout* (*Burn*: queimar + *out*: fora) pode ser aproximado como “queimar para fora”, “perder a energia”, “esgotar”. O sujeito em *Burnout* tece estratégias de abnegação e fuga da relação com o trabalho; busca desapegar-se das relações interpessoais, renunciando ou retirando-se psicologicamente dos acontecimentos cotidianos para, em seu lugar, fazer valer a apatia e a indiferença como mecanismos de defesa.

No Brasil, de acordo com a publicação feita pelo Ministério da Saúde, o conceito envolve sintomas de “exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, (...) comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e

com responsabilidades constantes como enfermeiros, professores, policiais, dentre outros”⁷⁷. Trabalhadores/as na lida com uma carga de responsabilidade e do cuidado com outros seres humanos estão mais sujeitos à tensão emocional daí resultante. Entram com mais frequência em *Burnout*, isto é, perdem a energia, se esgotam, e assim, buscam se desvincular emocionalmente da atividade. Nesse processo, certos recursos psíquicos são perdidos. É exaustiva e desgastante a sensação das demandas como mais complexas que os mecanismos capazes de respondê-las e, nesse cenário, faltam estratégias de enfrentamento porque falta a dinâmica psíquica para responder às demandas cotidianas.

A extenuação depois de uma jornada de trabalho, a prostração após o término de uma semana de atividades intensa, ou a sensação de cansaço como parte do exercício laboral não representam *Burnout*. Quando um/a professor/a sente que a exaustão não finda, quando férias ou tempos de descanso nunca são suficientes para renovar as energias necessárias ou, ainda, quando a fadiga pode ser tomada como núcleo dos afetos relacionados à sua atividade, é o caso de investigar a recorrência de um estresse não restrito, nem localizado, mas dissipado e totalizante. Um esgotamento que, ao tomar o corpo e a mente, compromete o próprio sentido do engajamento com o trabalho docente.

Para o sujeito em *Burnout*, o colapso da energia destinada ao cotidiano toma uma significação principal e a exaustão, por ser totalizadora e não secundária, alcança o centro do envolvimento psíquico com a atividade. Com a energia de filiação em declínio, entra em cena uma energia de recusa, uma abstenção subjetiva dos processos laborais. “Seu ‘gás’, seu ‘combustível’ está falhando. Sofre a dor da perda da esperança, do incontestável, e as questões afetivas do trabalho se afloram. Nesse processo de frustração e perda se instala o *Burnout*” (CODO, 1999, p. 430).

O mecanismo de defesa mais comum aos sujeitos em *Burnout* é a busca por evitar oscilações na intensidade dos afetos. Daí a “despersonalização” ser uma das subescalas da síndrome: des-personificar, des-singularizar, isto é, destituir as marcas que possam gerar identificação ou que demandem proximidade emocional. Na tentativa de evitar o contato com a fonte geradora da carga afetiva, o sujeito resolve pela eliminação psicológica de um dos lados. Nesse sentido, o/a professor/a em *Burnout* busca evitar frustração, conferindo ao seu público um valor diminuto, destituindo a todos e a si mesmo de qualquer sinal de singularidade. Os estudantes serão como uma massa disforme e, tomados estritamente como

⁷⁷ “Síndrome de Burnout”. Publicado em 24/11/2020 Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 24 out. 2022.

números, tanto faz se estão ali ou não – se há alguém ouvindo e participando da aula; se conseguem um bom desempenho; se evoluem a partir do conteúdo dado. Assim,

(...) a despersonalização é um estado psíquico em que prevalece o cinismo ou dissimulação afetiva, a crítica exacerbada de tudo e de todos os demais e do meio ambiente. O professor começa a desenvolver atitudes negativas, críticas em relação aos alunos, atribuindo-lhes o seu próprio fracasso. O trabalho passa a ser lido pelo seu valor de troca; é a “coisificação” do outro ponto da relação, ou seja, o aluno, em nosso caso específico, sendo tratado como objeto, de forma fria. (...) Isso acrescido de uma grande irritabilidade por parte do profissional, este quadro torna qualquer processo ensino-aprendizagem, que se pretenda efetivo, completamente inviável. Por um lado, o professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, de outro, ele sofre: ansiedade, melancolia, baixa auto-estima, sentimento de exaustão física e emocional (CODO, 1999, p. 263).

O estudo supracitado mostra, ainda, os elementos que compõem os instrumentos de registro e compreensão do *Burnout*, na subescala qualitativa da *despersonalização*. Em suma, são os seguintes itens elencados como sintomas: adoção de atitudes cínicas e comportamentos mecânicos, burocratizados; problemas de relacionamento com colegas; atitudes críticas e negativas em relação ao trabalho, organização e alunos; ausência de confiança relativa à organização, colegas e alunos; sentimento de não querer dar aulas; evasão a contatos físicos e emocionais com colegas e alunos (distanciamento emocional); sentimento de perda da sensibilidade para com os problemas apresentados (CODO, 1999, p. 266).

Destituindo o singular em sua singularidade, o/a professor/a em *Burnout* busca evitar o conflito atenuando o engajamento e a participação no ofício. É desistência da relação docente-discente como mecanismo de defesa: com a pouca energia psíquica facultada às demandas escolares, resta eliminar a fonte mantenedora da frustração e sustentar algum nível de estabilização afetiva para que a docência se efetive – ao menos em alguma medida. A renúncia do engajamento interpessoal é uma forma do sujeito em *Burnout* sustentar o fluxo mínimo da manutenção laboral.

Assim, comprometendo o centro da energia de engajamento com a atividade, a despersonalização no/a professor/a em *Burnout* elimina psicologicamente não apenas a singularidade de cada estudante, mas, também, os traços de identificação com o ser-professor. Portanto, a despersonalização alcança duas pontas: baixo envolvimento com o aluno – eliminação simbólica do aluno; baixo envolvimento com a atividade docente – eliminação simbólica do professor – característica esta que se torna possível com a mudança de um perfil ‘idealista e impulsivo’, comum em início das trajetórias profissionais, para um perfil de

esgotado e desencantado com o trabalho. Se, no começo da carreira, havia alguma expectativa, algum idealismo, a dificuldade em lidar com a afetividade mina o impulso realizador e substitui o vínculo com a identidade docente por uma frustração que toma o sentido de reclamação e desânimo. Os alunos passam a ser vistos como fracos e incompetentes – “são maus porque são indisciplinados e desinteressados; a família dos alunos é má porque não apoia o seu trabalho; a sociedade é má porque não valoriza sua profissão; a direção da escola é má porque não oferece o suporte que ele precisa; os outros profissionais também são maus... Enfim, tudo vai mal” (CODO, 1999, p. 431).

É desse modo que ideais, projetos, expectativas comuns aos modos de apropriação do sujeito com a profissão saem de cena, restando em seu lugar o caráter da transitoriedade. A docência passa a ser tomado como um posto momentâneo, eventual ou dispensável. Mirando no porvir (no interesse por outro emprego ou, ainda, na intenção por deslocar-se para uma função distinta da sala de aula) o/a professor/a em *Burnout* tenta dissipar a energia psíquica represada. Autorizando uma ideia no porvir, pode esquivar-se das propostas de ação ou intervenção com os alunos e dos projetos com a comunidade escolar. Se a esquiva do ofício é a fuga da própria realização do ser-docente, faltam a este ou a esta professora recursos psíquicos para atender as demandas postas e, naturalmente, o investimento psíquico para iniciativas de autonomia propositiva. Logo,

(...) um certo endurecimento afetivo e coisificação ou materialização da relação, surge neste caso como resposta ao sofrimento instalado. A ilusão do professor é que através do endurecimento afetivo-emocional sofreria menos. Essa ‘alienação’ afetiva não resolve e traz um sentimento amargo de distanciamento emocional. Amargo porque toda atividade do professor se faz através da mediação afetiva. Negando essa mediação, esfriando a relação de trabalho, a baixa-estima profissional se apresenta e reforça a exaustão emocional já existente (*Ibidem*, p. 283).

Se, por inúmeros fatores, não resta ao/à professor/a em *Burnout* a alternativa de abandonar o ofício e represar o sofrimento psíquico que sua profissão gera, este ou esta buscará manobrar com o mínimo, diminuindo a carga de expectativas e anulando a identificação com o magistério. É a via encontrada por uma psique “em chamas” para se manter no posto – *a desistência de quem ainda está lá*. Nessa situação, o/a profissional não consegue dar de si ao “acontecimento escolar”, mas a escola continua sendo o seu destino cotidiano. Quando em *Burnout*, o elo psíquico do/a professor/a está em renúncia constante e,

no entanto, é na constância de um esforço que este sujeito torna a permanecer em sala de aula⁷⁸.

O endurecimento emocional como mecanismo de defesa demanda um alto custo psíquico ao sujeito da docência. Se, atrelado à perspectiva intelectual, a atividade docente se realiza com a mediação afetiva, a impossibilidade de responder a esta intercessão lega uma carga residual de insuficiência e desamparo com a qual o/a professor/a precisará lidar cotidianamente. A retirada psicológica da situação conflituosa desencadeia um nível de estresse crônico e o esforço por sustentar o sistema de defesas dia após dia acaba destituindo não apenas a pragmática do ofício, mas a própria condição psíquica que legitima o sentido do ser-professor, retroalimentando a exaustão daí derivada.

Esse contexto de trabalho também leva ao sentimento de impotência, “de incapacidade pessoal para realizar algo tão vital para si, algo que tanto sonhou. Num processo contínuo, onde a expectativa colocada em si próprio é muita alta, o não cumprimento de seus objetivos passam a ter um peso insustentável” (CODO, 1999, p. 430). O sofrimento gerado pela incapacidade de entrega plena à realização do ofício reforça a exaustão emocional vigente e, então, o esforço para enfrentar um dispositivo exaurido gera ainda mais esgotamento e estresse. Daí que a síndrome de *Burnout* diga de uma atenção a sintomas que expressam tanto a recorrência quanto a interdependência entre afetos constitutivos da despersonalização, da exaustão emocional, e do baixo envolvimento com o trabalho.

Dentre os marcadores que caracterizam a “exaustão emocional” na composição do *Burnout* em professores, de acordo com a publicação do estudo supracitado (*Ibidem*, p. 265), merecem destaque os seguintes: “eu me sinto como se estivesse no meu limite; eu me sinto frustrado com meu trabalho; trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado; eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho”. É possível notar que não se trata de uma fadiga relacionada estritamente a um cotidiano de desgaste físico, mas de uma falta de energia expressa por estresse e cansaço persistentes, em

⁷⁸ A este respeito, cabe destacar os seguintes trechos do estudo supracitado: “O Burnout é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma inconscientemente uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco”; “Não tendo alternativa, se sentindo esgotado, se angustia mais e, numa tentativa de não sofrer com a situação, procura se afastar do que lhe causa dor. Qual a saída? Não pode e também não quer largar a escola, tem um compromisso com a educação de seus alunos e com o sustento de sua família. Se toda a sua relação com o trabalho é mediada por afeto, e lhe salta aos olhos como também precisa de afeto, a saída encontrada é de minimizar este afeto. Mas como? Os alunos estão ali demandando afeto e atenção, cuidado e apoio; gosta do que faz e não pode e não quer perder o vínculo com este trabalho. Provoca, inconscientemente, um endurecimento emocional, se tornando insensível aos problemas do dia a dia e às demandas. Lança mão da despersonalização” (CODO, 1999, p. 176; 284).

meio ao sentimento de frustração e insatisfação com o trabalho. O estudo atrela, ainda, a prevalência de sintomas como a baixa autoestima profissional, caracterizada por sentimentos de impotência e de insuficiência, somado à inexistência de recursos psicológicos suficientes. E, ainda: “sentimento de não poder dar mais; falta de esperança; crença de que seus objetivos no trabalho não serão alcançados; sentimento de que o trabalho exige demais de si mesmo; pouca importância dada ao trabalho; pouca motivação, poucos interesses e ideais” (CODO, 1999, p. 265).

Intensificado pela dificuldade do/a professor/a em lidar com as relações interpessoais, a falta de suporte social no trabalho nutre e é nutrida por sintomas comuns ao *Burnout*. A dificuldade em estabelecer vínculos afetivos com companheiros/as de profissão torna ainda mais difícil o enfrentamento da tensão psíquica. Se “os vínculos entre as pessoas, quando bem estabelecidos, podem proteger o professor da síndrome do Burnout” (*Ibidem*, p. 304), a inviabilidade em compartilhar situações adversas e obter apoio daqueles que já passaram por situações semelhantes pode vir a fomentar a sensação de desamparo. Por sua vez, a sensação de desamparo contribui com a manutenção da introversão e do isolamento do/a professor/a. A falência dos vínculos afetivos e das relações sociais aumentam os conflitos no trabalho e com isto sobrevêm frustrações capazes de exaurir ainda mais o/a professor/a em seu cotidiano. Eis o mecanismo de sustentação de uma síndrome que, pela soma dos sintomas, engendra barreiras às relações interpessoais dificultando que tais relações possam perfurar as próprias barreiras constitutivas.

A referida publicação traça um perfil do educador que é mais suscetível ao sentimento de *Burnout*: “De uma forma geral, estudos têm associado determinadas características de personalidade a esta maior vulnerabilidade: locus de controle (interno ou externo), baixa resistência egóica, intolerância e ambigüidade de papéis” (CODO, 1999, p. 264). Há, ainda, a menção a uma maior incidência da síndrome entre aqueles indivíduos altamente centrados no trabalho: sujeitos que, ao destinar toda a dinâmica emocional ao aspecto profissional, aumentam a probabilidade de sobrecarga no sistema de recompensas, comprometendo a valoração da atividade para a qual os recursos psíquicos são destinados.

Assim, a psicodinâmica da síndrome tem sua origem nas condições subjetivas e objetivas do trabalho. O valor da intercessão tem, aqui, a chave da compreensão do *Burnout*, afinal, ainda que em um indivíduo a propensão psíquica seja maior ou menor, as condições objetivas de trabalho têm papel significativo. O cotidiano do trabalho docente e a vida fora dele estão atuando no processo: os problemas econômicos, sociais e políticos; os salários baixos; a falta de perspectivas de ascensão na carreira; o excesso de tarefas e a carga mental

daí derivada; a excessiva burocratização da atividade; sobrecarga quantitativa e fragmentação de aulas e, conseqüentemente, dissolução da relação discente-docente; gestão escolar insensível aos problemas dos/a professores/as; ataques à docência e a queda de prestígio da categoria; falta de condições básicas para o exercício da profissão; as condições materiais e estruturas físicas impróprias; violência nas escolas; falta de segurança; falta de uma rede social de apoio; falta de autonomia docente. Sem que tenham sido elencadas todas as amostragens possíveis, são estes alguns exemplos dos elementos que, em especial, quando somatizados, podem desencadear sofrimento mental ao/à professor/a. Afinal, vale lembrar a complexidade e a diversidade dos processos que caracterizam “a escola como uma das piores organizações para se trabalhar” (CODO, 1999, p. 330).

Aos sintomas que configuram a síndrome do *Burnout* podem se somar todo um conjunto de análises sobre as condições de vida do presente. Com o *tempo-máquina* na centralidade as relações de trabalho, quais possibilidades sobram para uma ambientação minimamente adequada à saúde mental de cada um dos sujeitos do trabalho? Se é apropriado inferir que os afetos comuns à relação do sujeito com o coletivo dão lugar à competição e individualismo, e que elementos como colaboração, cooperação e cuidado não compõem o cerne do trabalho taylorista-fordista – intensificada com a produção em massa –, é também válido concluir que o modo capitalista de relação com o trabalho cobra um alto preço, com conseqüências que se estendem ao campo social, ético-político e psíquico. Assim, com a ambientação do trabalho docente tomando uma face burocratizada, produtivista e normativa, como demandar uma boa resposta psíquica a todo esse conjunto por vezes tóxico e adverso dissipado no cotidiano das escolas?

Se, portanto, as condições do ofício de professor conferem desafios que acabam por aumentar a incidência do adoecimento mental em seus sujeitos, é então que cumpre intensificar a atenção às demandas dadas nas instâncias decisórias, a partir de uma luta pragmático-política cotidiana, articulada, e que precisa estar ativa sempre com mais intensidade do que o grupo de adversidades que lhe faz frente. O apoio mútuo entre pares, os atos da mediação sindical, as frentes acadêmicas ou escolares, a horizontalização das pautas do trabalho docente: todas essas instâncias são bem-vindas para coadunar o pensar e o agir com vistas à composição multifacetada da luta pelo direito à dignidade do ofício de professor.

4.4 O GESTO FRUSTRADO: CONTRADIÇÕES E DESENCANTOS DA DOCÊNCIA

Todos os tempos são, para quem deles experimenta a contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.
(AGAMBEN, 2009, p. 62)

Os elementos multifacetados da docência demandam enfrentamento como parte do jogo dialético a ambientar o ofício. Dentre estes, e compondo o gesto estruturador da docência, está a compreensão da limitação e insuficiência das projeções que acompanham o trabalho. Não sem alguma medida de desencanto, o professor e a professora terão ciência de que o que é almejado com o ensino acaba por se distanciar, em maior ou menor grau, dos alcances e sentidos impressos em cada grupo de expectativas. E não sem alguma frustração perceberão o desalinho entre aquilo que ronda como promessa a educação escolarizada e aquilo efetivamente a escolarização lega aos indivíduos.

Mas, de averiguar e apostar, o professor e a professora sustentam o ofício; e de falhar e persistir, asseguram a composição dada entre atitude e atividade. Afinal, a docência se diz em gestos de esforço, engajamento, orientação, mas não invariabilidade, infalibilidade e garantia. A forma tomada com a possibilidade limitadora faz da atitude um investimento, e não uma realização estabilizada. Por mais que a atitude de um/a professor/a possa espelhar o melhor da intercessão entre forma, empenho, interesse, ainda assim tal gesto não pode garantir a plena estabilização de todos os elementos que compõem a docência.

Como nota Luiza Cortesão (2002), o professor não é um “agente messiânico”, mas, antes, um ser que tenta explorar alguns espaços de autonomia que, apesar de tudo, pode identificar fragilidades e contradições que atravessam os contextos históricos. Assim, ao gesto docente recai a sobra de afetos posicionados entre o que se espera do processo de ensino e seu alcance efetivo. Resultante da relação entre formação escolar e a composição ético-estético-política no mundo humano, os desencantos e frustrações se estendem onde a ação docente já não alcança.

Por vezes, a ilustração e a “alta cultura” têm como sombra um legado marcadamente atroz e desumano. Nos eventos totalitários ou nos bastidores das guerras, os homens que matam sem nenhum constrangimento são também aqueles familiarizados com a alta literatura, a música primorosa, no mais altivo das artes. Com muito mais frequência do que desejaria os que apostam na emancipação humana a partir dos suportes culturais, o politicamente sádico e

o artisticamente sensível são duas facetas de um mesmo indivíduo⁷⁹. “A coexistência amigável entre a inumanidade sistemática e a indiferença ou a simpatia capaz de criar a grande cultura ainda não foi esclarecida”, afirma George Steiner (2017, p. 66).

Esperamos da relação com a educação um composto de reflexão e bom senso, mas, vemos com frequência um arrojo de elaborada barbárie. Pedimos da cultura letrada a defesa do mundo humano, e constatamos, com desgosto, o apanhado histórico de crueldade e bestialidade. O volume de sangue esparramado pelo chão do século XX também tem uma chancela do mais ilustre acesso ao conhecimento: economistas, filósofos, linguistas ou advogados, pessoas com notáveis carreiras acadêmicas, indivíduos que receberam todo o aparato para a entrada na “alta cultura”, aqueles e aquelas que também são gabaritados e intelectualizados, indivíduos sofisticados e familiarizados com as manifestações artísticas, como parte da desmesura brutal e incivilizada de uma história.

Dos casos em que alunos e alunas são academicamente brilhantes, mas politicamente sádicos, acaso o professor ou a professora não sentirá o peso da frustração, perguntando pela valia de cada hora, semana, ano ou vida escolar dedicada ao compartilhamento da experiência cultural e letrada? Acaso não perguntará um docente pela valia de seu trabalho e do valor do esforço em proporcionar a experiência com o legado alto de uma cultura, da profusão de textos, das tantas pastas repletas de obras, dos filmes etc.?

Com frequência, os fatos históricos⁸⁰ versam sobre sujeitos altamente esclarecidos e versáteis em engendrar igualmente a aparelhagem da viva intelectualidade com a mais desmedida barbárie. “A história é um tecido de baixeza e de crueldades em que algumas gotas de pureza brilham de longe em longe”, afirma Simone Weil (2001, p. 209). Sujeitos ultra especializados ou pensadores primorosos podem ser, também, austeros e desumanos. O mais acurado processo de trabalho (a mais hábil e funcional relação entre manufatura e intelecto ou o mais preciso encadeamento lógico) é também capaz de produzir desgraça e infortúnio (“*as metas da razão produzem monstros*”).

Um exemplo é a experiência do Projeto Manhattan, a bilionária mobilização norte-americana para o desenvolvimento de armas nucleares, que arregimentou uma nata de físicos, matemáticos, químicos, militares e engenheiros, dentre os quais, vinte e um laureados com

⁷⁹ Como lembra o personagem Riobaldo, em “Grande Sertão: Veredas”: “Tudo é e não é... Quase todo mais grave criminoso feroz, sempre é muito bom marido, bom filho, bom pai, e é bom amigo-de-seus-amigos! Sei desses. Só que tem os depois” (ROSA, 2001, p. 10).

⁸⁰ “Já leu tudo, menino? Já sabe tudo de mim, como me fiz, o que sou?/sim dona História/ viu que gente de primeira já andou por aí?/ sim dona História/ e que sangueira hein filho? Que linguagens, que porte, que pompas (Hilda Hilst. Trecho de “AXELROD (DA PROPORÇÃO)”, 2012).

Prêmio Nobel. Por onde começar a falar deste projeto, senão por notar a soma das credenciais, isto é, da fartura de expertise intelectual legitimada socialmente e da titulação acadêmica das pessoas envolvidas na missão de desvendar os mistérios da matéria físsil do plutônio e do urânio?

Os gabaritados pesquisadores participantes desse projeto (formados, em sua grande maioria, pelas melhores escolas e universidades dos seus respectivos países) dispunham de uma estrutura física monumental e toda a mão de obra de que precisassem. Estima-se que, entre os anos de 1942 a 1946, mais de cento e trinta mil trabalhadores, entre civis e militares, somaram-se às estratégias de síntese de combustível nuclear. Ou seja, a pesquisa dispunha de um ostensivo aparato estrutural, demandando dos pesquisadores contratados a tarefa intelectual e criativa indispensável à efetivação do projeto.

A perspicácia e a expertise de estudo compunham a chave da missão dos pesquisadores de Manhattan. O objetivo: desenvolver, a partir dos elementos naturais e artificiais, um método de bombardear os nêutrons de urânio e plutônio para efetivar as etapas de uma reação nuclear em cadeia. Os *cérebros* do projeto chegaram, então, à compreensão de que, ao acumular certa quantidade da substância de fissão num mesmo lugar, atingindo a chamada *massa crítica*, é dado início a uma reação absolutamente grandiosa. Por sua vez, a tal reação (absolutamente grandiosa), oriunda dessa também avultada oficina científica, constitui-se um oportuno e tático trunfo da guerra em curso. E assim, a tabela periódica, quem diria, tinha entrado para mudar o rumo da Segunda Guerra Mundial.

A tabela periódica, aliás, é uma amostra de exuberância. Em temperatura ambiente, o elemento urânio, por exemplo, é sólido e muito denso, de um cinza brilhante e prateado assemelhado ao níquel. Abundante e comum, é o primeiro a ser descoberto com a propriedade radioativa, e recebeu a alcunha que honrava a descoberta feita do planeta Urano. Devidamente trabalhado pela técnica eficiente e orquestração premiada da inteligência, envolto com o curso da Segunda Guerra e lavrado com centenas de milhões de dólares, o urânio foi levado às ultracentrífugas para a concentração no seu isótopo mais leve. Enriquecido dessa forma, transformou-se no Urânio-235. Dentro de um projétil de 3 metros de comprimento, 65kg desse material foi o combustível perfeito para a bomba *Little Boy*, que, levada a uma altitude de 9 mil metros pelo avião “Enola Gay” (curiosamente assim nomeado pelo piloto para homenagear sua mãe), e arremessada sobre Hiroshima, fez sumir a luz do sol numa poeira cinza e grossa que apagou, instantaneamente, setenta mil vidas. Mais que o dobro desse número foi a órbita, depois, em decorrência da radioatividade (Cf. OKUNO 2015 e 2017). Em Tennessee, cientistas ansiosos colavam os ouvidos ao aparelho de rádio à espera do resultado

de dois anos e meio de trabalho; com a notícia do sucesso da empreitada, comemoraram com champanhe⁸¹.

O Plutônio, por sua vez, um metal denso, radioativo, frágil, que aparece em estado sólido (se em temperatura ambiente), facilmente oxidável em contato com ar, é encontrado em poucas quantidades junto a minérios de urânio. Na técnica específica de enriquecimento dos elementos, transformou-se em Plutônio-239. Foi preciso *apenas* 6,4 kg desse combustível dentro de um projétil rechonchudo – nomeado *Fat Man* – para que o mundo conhecesse a arma mais potente até então noticiada. Em nove de agosto de 1945, três dias depois do ataque à cidade de Hiroshima, *Fat Man* foi lançado sobre Nagasaki. Numa área ovalada de 11 por 19 km, a irradiação dos átomos de Césio-137 e de Iodo-131 legou um acontecimento sem precedentes. O suntuoso projeto militar-científico atingiu a meta: a fissão iniciada com Plutônio-239 provocou uma reação em cadeia capaz de alastrar gás tóxico suficiente para dizimar instantaneamente milhares de pessoas, além de toda a estrutura física da cidade inimiga. Com o sucesso da empreitada, o líder militar telefonou ao líder científico para expressar sua gratidão e orgulho pelo feito, ao que ouviu vindo do outro lado da linha: “Foi um longo caminho”. Estava iniciado um novo curso para a história (Cf. OKUNO 2015 e 2017), um caminho posto em curso com a intercessão precisa entre poder, recurso e pesquisa. Do que é possível a excelência da tríade ciência, política e economia?

Estima-se que mais de 240 mil seres humanos sucumbiram ao impacto das duas detonações tornadas possíveis a partir das pesquisas do Projeto Manhattan. A tese difundida oficialmente: a arma atômica cessaria o conflito mais sangrento da história, por sua capacidade de intimidação; o fim da guerra, portanto, representaria a considerável minimização do número de mortes dos soldados norte-americanos. A antítese: com o Japão praticamente devastado, bastaria publicizar os testes para assegurar a eficiência da destruição atômica, sem vítimas – também para estar em consonância com os códigos próprios de uma guerra e resguardar o contingente civil. Além do que, se a chave da justificativa estava no uso do dispositivo para fins de advertência e ultimato, qual o escopo do segundo lançamento, apenas três dias depois da devastação da primeira bomba, sem mesmo atender ao tempo da publicização efetiva dos danos? Assim, a principal linha de contraposição à motivação oficial para o lançamento da bomba nas áreas povoadas está em circunscrever o interesse norte-

⁸¹ “Robert Oppenheimer, chefe científico do projeto Manhattan e um dos cientistas mais brilhantes do seu tempo, conta que, quando souberam dos efeitos do ataque a Hiroshima, ele e seus colegas no projeto comemoraram com champanhe. Tinha funcionado! Depois, Oppenheimer se arrependeu e até recorreu a uma citação do Baghavat-Gita para expressar seu horror. Fica-se pensando o que é pior, o champanhe ou o humanismo poético tardio” (VERÍSSIMO, 1997, p. 104-5).

americano em aproveitar o novo *dispositivo de luxo* (orçado em cerca de dois bilhões de dólares, o que hoje equivaleria a trinta bilhões) para se afirmar como potência e dar o recado ao mundo, em especial à União Soviética.

Da elite intelectual do projeto Manhattan, uma mediana pode ser ensaiada. No pesquisador vinculado a ele aparece o artífice familiarizado com a resistência da matéria; a qualidade da persistência no estudo e o desejo por conhecer mais da natureza; a colaboração com os colegas e a organização de etapas e tarefas; a paciência com o tempo de cada elemento e procedimentos da pesquisa; a justa relação entre mão e cabeça com o objetivo de enriquecer a pesquisa; a obsessão por fazer uma coisa à perfeição; a expertise com a materialidade de uma oficina bem aparelhada para facilitar a regularidade transformadora da disciplina em obra e a chegada do *insight*. A mediana será, então, a relação entre o homem e seu objeto de estudo (Urânio e/ou Plutônio) na boa orquestração entre oportunidade, engajamento e execução. Sem que seja tocado pelo objeto da pesquisa, não sentirá a transformação operada com o processo de estudo; e tomado pelo objeto da pesquisa não será capaz de ajustar o impulso criativo à pergunta pelo sentido do estudo. Mas, arrebatado pelo elemento Urânio, um homem pode desprezar a pergunta pelo sentido de sua atividade e seguir num fluxo continuado por forças externas (as animosidades político-econômicas são, ou não, suficientemente sedutoras?); tomado tão somente da intimidade intelectual com Urânio, o ser do estudo e da pesquisa será capaz de abrir mão do mérito que se vincula a um certo tom de vaidade e perspicácia?

E, afinal, como discutir a composição do júbilo daqueles homens ao constatar a excelência de um trabalho bem realizado, de um estudo efetivado, de um projeto que atingiu a meta ou de uma produção autêntica lançada ao mundo? Qual o élan comum entre o notável burocrata e funcionário cumpridor (como no exemplo argumentado por Arendt, tirado do caso Eichmann⁸²); e os pesquisadores que abrilhantaram o Projeto Manhattan, sem os quais uma arma de Plutônio ou Urânio seria, quando muito, terrorismo ficcional de um escritor ou cineasta?

É imprescindível considerar a parcela da elite intelectual como parte da barbárie, assim como, também, conjecturar a sobra da angústia que recai aos entusiastas do investimento cultural, na devida anuência acadêmica, quando da constatação que a alta representação esclarecida pode compor e também intensificar o sombrio dos tempos. Mesmo a participação

⁸² Otto Adolf Eichmann (1906-1962) foi administrador do programa da Solução Final judaica e um dos principais líderes do regime nazista. Fiel cumpridor, homem da eficiência e das estratégias primorosas; a excelência de sua atividade se deu na garantia de celeridade na morte de milhares de seres humanos. Ainda aqui o trabalhador em busca do trabalho bem feito. Hannah Arendt localiza uma categoria da vida para enxergar em Eichmann as modulações do homem moderno. Na condição de judia alemã, a esta autora se fez possível notar o *modo operandi* dos ensandecidos pela técnica banalizada.

controversa de Heidegger no regime nazista, por exemplo, chega a frustrar menos por se esperar de um filósofo ou escritor que seja imaculado e integralmente ético, e mais pela expectativa na capacidade genuína de alcance da relação entre o ser e a palavra. O que a medida ou a forma de envolvimento do indivíduo Heidegger com uma ideologia totalitária mina é a própria capacidade de crença na emancipação cultural. Se é certo que o estatuto de criação e a habilidade criativa eficiente (de um artista, filósofo ou musicista etc.) não estará necessariamente implicado nos atributos morais, e que uma obra de arte ou uma obra filosófica merecerá ser tomada por si, com os desígnios da pura expressão, é certo também que a cada exemplo de apoio ou adesão do seu *agente* à barbárie, um ponto é extraído da esperança que o fio entre a inteligência, o sensível e o belo possa tocar o espírito.

Nesse âmbito, enfraquece em algum grau a busca em vislumbrar um quê a mais da relação do ser com a expressão autêntica. Onde a aposta aspira por bom senso, dignidade e vinculação ética, encontrará egocentrismo, incivildade e miopia moral. Na medida em que forçar a crença, sobrevirá o desencanto: se não é a relação com os saberes o estopim de uma sensibilização disponível para além interesses individualistas e egocentros, para além do irrevogável brutal e inumano categórico que macula a história, o que será? No exemplo tomado, ainda que a obra de Heidegger transite no depositário cultural da expressão legítima e especializada, não há como escapar da contradição que lhe serve de lastro: o discurso fundamentado sobre o ser compõe o *combo* de uma atitude genuinamente filosófica, se o agente da escrita compactua politicamente com o apagamento do ser? “O perigo da filosofia reside em isolar-se no universo seguro dos conceitos e do discurso em vez de ultrapassar o discurso para se engajar no risco da transformação radical de si” (HADOT, 2014, p. 337).

Abonamos a capacidade do filósofo de se largar das correntes, de se içar fora dos fossos que apequenam o espírito e de convidar para sair os que ficaram do lado de dentro da caverna. Esperamos mais do edifício ativo da reflexão: ansiamos pela limpidez da relação entre o pensar, o sentir e o agir. Acreditamos nos ensinamentos dos mestres para os quais atividade filosófica e modo de vida não se desgarram. Com Platão, no desejo pela identidade entre a verdade, o bem e o justo; com a compreensão aristotélica da virtude, a aposta na ressonância do hábito virtuoso e, portanto, do cultivo da boa ação e da excelência moral. De um filósofo é esperado a contraposição às sombras da barbárie e da irreflexão; de um escritor, a obra e a vida em consonância. Mas em que medida é possível efetivamente ter do agente a consonância com a sua obra, e da obra a consonância com o bom senso?

Em Heidegger, é tão grave o revestimento de uma expressão capaz de estender (até mesmo a régua usada para aferir) a capacidade de anunciação da palavra que é de se inferir

que sua filosofia alcança e *dobra a própria meta*. Em “Ser e Tempo”, por exemplo, do legado amplificado por uma gramática do ser, vale o tanto que esta obra dá a pensar e o quanto amplifica a percepção do sentido de coabitar o tempo (HEIDEGGER, 2015). Mas o que dá a pensar a obra e seu respectivo legado ao ser tomada a partir da hipótese do consentimento, adesão ou do entusiasmo da conveniência do autor com o regime nazi? A hipótese do escritor, cuja forma pode se constituir por uma camada de *sensibilidade técnica*? O caso de experimento com a linguagem, ou do estrito de um emprego eficiente, virtuoso e impassível da pergunta pelo ser? O especialista da linguagem do ser – o sujeito e sua expertise, o escritor e sua maestria conceitual – e, ainda assim, o indivíduo no flerte com a barbárie? O que adicionar ao lastro da pergunta pela atitude filosófica, na e da obra filosófica?

O profissional conhecedor que não se implica ética e politicamente no próprio trabalho é a peça-chave de qualquer processo viabilizador dos regimes autocráticos. Desconectar a reflexão de uma prática, burocratizada ou não, e banalizar a ação em nome de interesses espúrios pré-formatados é a estrutura nevrálgica do totalitarismo. Mas, em especial, perguntamos ao filósofo: como a face *aguda* da palavra pode tão primorosamente tecer a pergunta pelo ser ao mesmo tempo em que se aparta da atitude de olhar e de reconhecer no diferente, no não-idêntico, o ser? Como deslocar do construto de uma obra – que tanto dá a expandir a pergunta pelo ser – a ação no mundo da ação-escrita? Como o escritor que domina a forma virtuosa da palavra (do específico de uma palavra que pergunta e responde pelo ser) compõe o mesmo grupo de homens para os quais o sustentáculo ideológico está em *desdizer* a verdade do ser, na gana por circunscrever um *quem* merecedor da dignidade de existir?

É então que a angústia e a frustração constituem o gesto docente. E, quiçá afete, em especial, o/a professor/a que aposta na fortuna legada pelo que julga mais selecionado de uma cultura a compartilhar com a classe; aquele/a que carrega dentre seus artefatos didáticos o que toma como antídoto à irracionalidade; aquele/a que busca constituir o melhor repertório à classe. Mas o que poderá derivar desse encontro com os saberes? É lícito supor que um/a professor/a deseje usar a história da barbárie como contraponto para uma vida não examinada, como da sugestão socrática. Uma vida sem o estudo do ser, sem a via da expressão entre ser e tempo, é uma vida que não merece ser vivida. Mas, por vezes, a alta cultura e alta barbárie se entrelaçam de modo tão definitivo que o/a professor/a será continuamente entregue à expiação do seu ofício.

A razão estacionada na ação de dominar e cumprir estará afastada dos vínculos humanos fundamentais. Na apresentação da razão-domínio, poderá compor uma sala de aula ou um ambiente de trabalho sem que seja possível acessar outras camadas da relação do ser

no mundo. A eficiência sem a reflexão, no perfeito agrupamento de procedimentos da realização, é o centro da estrutura que nivela estudantes a partir da métrica da seleção quantitativa, do ranqueamento tornado fim, da concorrência irrestrita. Uma classe ou um ambiente de trabalho será, então, a reunião hominizada de estudantes ou trabalhadores em constante estado de concorrência e, nesse âmbito, a busca das melhores notas para o sucesso no vestibular ou a caça da máxima produtividade para o alcance das metas terá como estrutura a razão inchada do acúmulo de conhecimento instrumental e egocentrado. Como nota Milton Santos (1999), nada é mais perigoso no trabalho de educadores que as diversas formas de instrumentalização – pelo mercado, pela “politicaria”, pela mídia, pela carreira, etc. Ou, ainda, com o apelo expresso nas seguintes palavras de Adorno, “é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 130).

Neste rumo, cumpre atentar ao esquema que instrumentaliza a razão para que concorrência e mérito estruturem a ideia do *outro* como inimigo; ao esquema que toma o foco no indivíduo em evidência, ao passo que a diferença, representada por qualquer parte não-identica, seja vista como ameaça; ao esquema que aguça a pior faceta nas formas de cooperação e colaboração entre as partes. Vale redobrar a atenção no modelo instituído socialmente (logo, também estabelecido nos discursos escolares) da lógica capaz de legar a *um* a ideia de que o *outro* é indigno dos acessos, do bem-estar e, então, em sua face mais radical, do próprio direito à vida.

Na expressão de Savian Filho (2016, s.p.): “o século 20, infelizmente, testemunha que educar não significa trazer bem-estar; pode mesmo trazer destruições e holocaustos. (...) O acesso à educação não faz crescer proporcionalmente a cultura do espírito; mas é dessa cultura que pode provir alguma luz humanizadora e não apenas hominizadora”. Nesta direção, considerar as contradições inerentes entre o pensamento e a atuação – ou entre o ato de escrever e a experiência viva, tomado no exemplo da obra “Ser e tempo” (obra) versus Heidegger (autor); ou o perigo posto na efetivação do ato estudioso e sua instrumentalidade (tomado no exemplo dos pesquisadores do Projeto Manhattan – demanda o cuidado com o sentido e o significado da expressão legada com a racionalidade ocidental e, dela, a vigência de uma cultura.

Desse cuidado decorre o esforço do professor e da professora em defender a intercessão entre o agir, o pensar e o sentir nos processos da educação escolarizada, com vistas ao mundo humano. Uma intercessão que busca a pluralidade e não a unicidade circunscrita por uma ideologia ou interesse isolado de grupo. Afinal, podemos entrever nos

pesquisadores que compunham a *elite intelectual* de algo com as dimensões de um Projeto Manhattan, ou de algo como a eficiência técnica da barbárie nazista, as crianças mais gabaritadas na escola (alunos inteligentes e habilidosos em fazer cálculos, dominar fórmulas químicas e sistemas filosóficos, intelectuais familiarizados com obras clássicas, linguistas capacitados, entre outros) e ainda assim não tratar das chagas da razão-domínio sustentada com a cultura escolarizada?

Se depois de Auschwitz ou de Hiroshima e Nagasaki a razão-domínio não estiver abrigada no devido encargo crítico, nada teremos aprendido sobre o centro dessa busca iniciada com o selo da civilização. O discurso educacional levará em conta a face crítica da racionalidade e o questionamento dos sentidos e significados do processo civilizatório que ajuda a continuar ou será apenas parte de um motor que impulsiona o giro de um mundo em crise. Na expressão de Adorno: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. (...) Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 129).

Como ressaltado no curso desta tese, a pergunta pela educação diz, em primeiro plano, da manutenção da pergunta pelo ser e do cuidado com o mundo humano, portanto, toca a intercessão entre filosofia, ética, política, gnosiologia. Assim, cuidar dos processos de escolarização é a busca (infindável e sem garantias) por tecer uma razão-enlace capaz de agregar o pensar, o sentir e o agir – e não apenas a razão que olha, deslocada, preterindo as formas da sensibilidade inclusas no elo entre ser e mundo⁸³. Há de valer a expectativa da implicação nas camadas críticas da razão; da palavra que leva além da experiência do *um*, que cuida do olhar para que seja possível enxergar o *outro*, em sua completa e inegociável dignidade.

⁸³ A este respeito, muito oportuna é a leitura do livro “Bergson pós-colonial”, de Souleymane Diagne (2018).

5 COMO CUIDAR DA AULA, RESGUARDANDO O *TEMPO-PRESENÇA*? O GESTO DOCENTE – ATIVIDADE E ATITUDE DE CONVIDAR À ATENÇÃO

*O mestre tem nas mãos algo muito íntimo de seus alunos:
a matéria frágil e inflamável de suas possibilidades.*
(STEINER, 2018, p 102)

O principal do gesto docente está em compor e participar da pergunta pelo sentido da Educação e, a partir de então, buscar o revestimento das questões que dela derivam. Ao gesto docente compete habitar a pergunta pela escola, problematizar o ensino e a forma-ensino; a aula e a forma-aula; o estudo e a forma-estudo. Toda forma contém um sem número de possibilidades e ao menos uma escolha. A forma encerra, sem que possa restringir, um campo de ideias, teorias, propostas, experiências. A forma será *uma* forma: todavia, *uma* forma é suficiente, em alguma medida, para estabilizar e transformar o pensar e o fazer. *Uma* forma será sempre *a* aposta, e toda aposta um aceno à possibilidade infinita de iniciar. Nesse meio, o gesto docente é o constante investimento com inícios, embora possa apontar e relacionar processos findos. A cada dia de trabalho, investirá o/a professor/a em, ao menos, um início: afirmando e negando uma forma; analisando e desistindo de outras. Ao perguntar da intercessão entre forma, sentido e significado de sua ação, o gesto docente dinamiza a realização das apostas multifacetadas em Educação.

Assegurar a formação humana enquanto manutenção e renovação do mundo da pluralidade e, assim, afirmar a escola com o *tempo-presença*, demanda a aposta em perspectivas que afirmem o mundo humano. Requer, portanto, tomar a atitude educativa em contraposição ao modelo utilitarista do *tempo-máquina*. Se a temporalidade do condicionamento empreende a forma *máquina*, o modo de fechar o pensar e o agir imprime, com ela, um *status quo* automatizado e fechado em ciclos próprios. Análogo ao processo de produção dado na entrega presumida e pré-formatada, o direcionamento da *forma máquina* escolar, quantificando e objetificando suas relações, pedirá igualmente por repetição e celeridade. Sujeita a esta forma, a escola legitimará a vigência de uma temporalidade e uma atenção *máquina*.

5.1 ARTESANIA E *TEMPO-PRESENÇA*: A REALIZAÇÃO DO GESTO DOCENTE COM A FORMA DA OFICINA

O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio

entra decidido e malvado sala adentro e corta seus corpos pouco abrigado
(FREIRE, 2000, p. 37).

A relação entre o fazer e o pensar comum à engenhosidade da artesanaria é o elã sustentador de um *algo* que não se encerra no consumir por consumir, que não se regule estritamente à voracidade quantitativa e focalizada na expectativa do produto entregue. Neste modo de estar no mundo, comum ao feitio da artesanaria, o valor de fissura crítica e amplificação das relações é o contraste dos ritmos, práticas e discursos característicos do *tempo-máquina*. Nesta perspectiva, Tiago Adão Lara reafirma o sentido escola como “oficina da vida, em oposição à escola como loja, onde se vendem e se compram ideias prontas e acabadas” (LARA, 1996, p. 230). É que na oficina, diz ele:

(...) produz-se algo. Passa-se pela experiência do processo de produção. Mas aquilo que se quer tomar consciência, na escola, é do processo de produção do ser humano, realizando-se no ventre de determinada cultura para que, então, venha à luz o ser humano não mais alienado de si, joguete das forças socioculturais, mas o ser humano que se apoderou do processo social que o produz a fim de sobre ele influenciar. Adquiriu poder, ou melhor, constituiu-se como poder (*Idem*).

Com gestos anacrônicos e insurgentes, o artífice abre à relação mão-cabeça uma temporalidade afinada ao ritmo da realização humana; na expressão afeita ao *tempo-presença*, apresenta o modo da composição aberta, inventiva e criadora. Esta atmosfera que o *quem* da artesanaria sustenta é estopim das possibilidades insubmissas às dinâmicas automatizadas da produção, destoando da reificação mercadológica. Assim, a temporalidade persistente, duradoura, continuada, retida, dilatada, alastrada, permanecida, entregue – e sustentada pela forma da artesanaria – abre uma fissura, um *contrafluxo* em relação aos parâmetros que se fecham em uma via finalística.

Neste caminho, o livro “O artífice”, de Richard Sennett (2013), propõe localizar o pensamento e o sentimento no processo do fazer e perguntar o que os mecanismos de fabricação das coisas revelam a respeito do ser no mundo. Investigando o que homens e mulheres podem legar com o processo de feitio das coisas e/ou com as atividades que executam, a aposta principal é na capacidade do indivíduo em sustentar o pensamento com e na materialidade da vida. Para Sennett, existirá uma ressonância especial entre a cultura material e o pensamento⁸⁴, de maneira que sujeitos verdadeiramente ocupados na excelência do ofício possam aprimorar as relações sociais e o trato com a vida humana. “O animal

⁸⁴ “O animal humano que é o *animal laborens* é capaz de pensar; as discussões sustentadas pelo produtor podem ocorrer mentalmente com materiais” – afirma Sennett (2013, p.17).

humano que trabalha pode ser enriquecido pelas capacitações e dignificado pelo espírito da perícia artesanal” afirma ele (SENNETT, 2013, p. 319) destacando o modo como o trabalho aprimora a relação mão e cabeça, corpo e mente, práticas concretas e ideias. O processo da atividade artesanal lega ao sujeito da realização habilidades que se estendem além do processo em si, e estarão para além do produto entregue como resultado do manuseio. Este resultado encontra o aprimoramento não apenas da relação sujeito e objeto, mas do sujeito da realização com os outros e com o mundo. Assim, a capacidade de gerir dificuldades, enfrentar resistência, modular problemas materiais para fazer bem um trabalho acaba por frutificar entendimentos acerca da relação entre pessoas.

Sennett (2013) mira num carpinteiro tranquilamente instalado em sua oficina, num violinista bem intencionado ou numa técnica de laboratório mergulhada no desafio da solução de problemas para apostar na justa relação entre mãos e cabeça. *Seu* trabalhador se engaja de forma prática, mas não necessariamente utilitarista, sustenta a arte pela arte e mantém acesa a busca do trabalho bem feito. Desenha, assim, a ação de um trabalho antídoto às atividades produtivistas e frenéticas do homem moderno e afirma sobre o perigo da vida mecanizada. A proposição de considerar um materialismo cultural mais vigoroso destaca a força de contágio do material para o imaterial; por isso, o autor vislumbra a pergunta pelo “como fazer?” como condição para o “por que fazer?”. Confia que a entrega verdadeira ao trabalho possa construir as etapas de emancipação de homens e mulheres; acredita que a técnica não mecanizada possa promover um nível de frequência do pensar e do sentir suficientes para inspirar aportes éticos e morais. *Seu* artífice é uma espécie de sujeito contemplativo com excelências manuais – ser da habilidade relacional capaz de transpor o feitiço característico de coisas para o característico de relações sociais⁸⁵.

Mas, afinal, como seria possível a passagem da forma 1 – êxito do sujeito da realização material *versus* objeto exitoso –, para a forma 2 – êxito da relação sujeito *versus*

⁸⁵ Cabe destacar a diferença entre as perspectivas deste autor e Hannah Arendt – a quem, aliás, teve como professora por um longo período. Se para Sennett, o trato com a moldagem processual lega uma temporalidade, gestos e formas capazes de resvalar na imaterialidade das relações sociais, em Arendt há um destaque crítico a partir da preocupação de que sujeitos da materialidade se percam no automatismo das atividades laborais ou, ainda, estejam entregues às infundáveis demandas da vida biológica. Notando a desconexão entre o trabalho braçal, repetitivo, com o trato necessário ao surgimento da novidade e manutenção da palavra e da ação, afirma Arendt que o trabalhador do mundo moderno acaba por recair no ciclo da *mesmidade*, tornando-se estéril ao manejo com a pluralidade. Enquanto circunscrito no cumprimento de tarefas e no aprimoramento do desempenho burocrático, a frequência do *animal laborans* estará resumida à realização das técnicas definidas de fora, previamente demarcadas. A centralidade do automatismo inviabiliza o aparecimento de um *quem*, esmorece a força da autêntica reflexão e aparelha este trabalhador apenas com a destreza em cumprir ordens, acionar botões, bem como em garantir o funcionamento operacional e retroalimentação do sistema. Absorto pela pergunta *como?* Em vez de *por quê?*, o *animal laborans* vê no trabalho um mote com vistas à autopromoção de interesses individuais, desvinculados da vida pública e do cuidado com balizadores morais ou éticos (Cf. ARENDT, 2007).

mundo da pluralidade?⁸⁶. Na aposta sennettiana, a realização da artesanaria imprime no sujeito realizador um modo residual a partir do engajamento com elementos como empenho, esmero, engenhosidade, antecipação, revisão e avaliação. De acordo com esta perspectiva, tais elementos seriam suficientes para conferir não apenas um significado aprimorado ao resultante tangível do trabalho, mas estaria presente na forma mesma do sujeito do trabalho se relacionar e compor o intangível do mundo.

Ao legitimar o *tempo-presença*, a forma da artesanaria dá a experimentar outras conjugações, como: demorar, perceber, permanecer, respirar, cuidar, repetir, concentrar, segurar, errar, gerir, ordenar etc. O exercício laborioso desligado dos moldes tecnicistas habita a pura presença da artesanaria; realiza um modo de *estar* e de estar em relação com o objeto para além dos arranjos pré-formatados. Fazer cuidadoso menos condicionado aos fins da estrita finalidade e mais afeito à busca processual a um certo estado de ânimo. Assim, a realização da experiência com a oficina possibilita sustentar uma compreensão do processo de produção das coisas – processo capaz de intermediar irregularidade, erro, incongruências para garantir a marca humana da criatividade que também alcança, regulariza e promove.

Na expressão de Sennett (2013, p. 295), por “se basear no aprendizado lento e no hábito”, a atenção do artífice é uma entrega, engajamento na concretude. Entrada e vínculo com o que destaca cada objeto em relação, na realização material e imaterial da cultura, ao modo: “manipulo os objetos com excelência e realizo um bom trabalho, logo, estou no mundo”. Ou: “se o mundo é composto de objetos, relações com objetos e produtos, logo, desejo lançar a melhor apresentação material que puder ser legada na relação corpo e mente”. O estado atencional assumido pelo artífice mantém as habilidades manuais complexas em consonância com as formas de compreensão mental, na forma lançada como lenta engenhosidade, criação inventiva, e resistência aos fluxos contemporâneos da estrita objetificação.

Assim, o desígnio estético-ontológico (e por aí também ético-político) da artesanaria é o contrário de espontaneísmo, embora alcance um quê de autonomia criativa e fluidez que não se dá sem espontaneidade. Descobrir a tensão deste ponto não estacionado em um lado (isento da sistematização, método e repetição), nem em outro (estritamente preso à técnica de

⁸⁶ Tomando o contexto brasileiro (em que reluz um tanto de banalização da vida, em gestos de intolerância e no vigor dos elementos fascistóides, muitas vezes, expressos pelos mesmos sujeitos que também apresentam o domínio de muitas habilidades manuais, intelectuais, artífices de autênticos e inventivos trabalhos, produtores de técnicas e procedimentos admiráveis), haveria de se perguntar: onde repousa, nestes, o artífice pintado por Sennett? Antes, é possível concluir de alguns desses casos mais notáveis os sinais do *animal laborans* de Arendt.

repetição e cópia fidedigna), diz do compromisso em aparecer no mundo e em dar a aparecer o mundo.

É tal o retrato que pode ser feito do artífice, em suas atenções e desatenções: atento ao objeto, lançado aos procedimentos, empenhado em realizar-se no prazer da coisa bem feita; estranho às dinâmicas do *marketing*, deslocado do cenário da hierarquização financeira. Assim, o foco não se transmuta ao porvir, mas é exercício de adentrar no melhor feitio, na busca de fazer bem feito. O trabalho, em si, veicula e impulsiona os afetos derivativos da elaboração processual, da capacidade de realização como recompensa e manutenção da continuidade. O *télos* sustentador do trabalho do artífice é, portanto, mantido pelo desejo de aprimoramento e progresso do uso das técnicas, para que a expressão do produto seja um marco de originalidade, ineditismo e singularidade.

Esse conjunto de disposições de ânimo atende ao que Sennett tomará como a entrada “num mundo em que reina a satisfação com as coisas comuns bem feitas”. (2013, p. 110) Dinâmicas muito particulares ao ser que se percebe potencialmente iniciador, na relação ontológica e fenomenológica com as formas com as quais lida. O esforço em si é a prova da fecundidade do ente, que não se realiza sem o elemento buscante de sua inclinação por um cuidado realizador. O sustento do entusiasmo e do esforço de transformação de si e do mundo marca a própria relação com a incompletude, em um misto de impulso insatisfeito e investigação buscante.

Na expressão de Clarice Lispector (1998, p. 22), a harmonia com o objeto posto por uma conexão é suficiente para dar a ver o estado de um *repouso na presença*: “uma calma quase sem alegria, o que me seria um bom equilíbrio: com as horas de escultura eu aprendera a calma quase sem alegria”⁸⁷. A experiência com o processo de produção lega um ritmo, uma atenção e, nesta perspectiva, a forma de uma atenção que é, ao mesmo tempo, procura por um projeto, abertura à singularidade e estruturação criteriosa de objetos e ocasiões.

⁸⁷A autora também toca a consonância entre mãos e cabeça a partir da menção à relação com o manejo de esculturas feitas pela personagem G.H.: “ajo como o que se chama de pessoa realizada. Ter feito escultura durante um tempo indeterminado e intermitente também me dava um passado e um presente que fazia com que os outros me situassem: a mim se referem como a alguém que faz esculturas. (...) Quanto à minha chamada vida íntima, talvez também tenha sido a escultura esporádica o que lhe deu um leve tom de préclímax – talvez por causa do uso de um certo tipo de atenção a que mesmo a arte diletante obriga. Ou por ter passado pela experiência de desgastar pacientemente a matéria até gradativamente encontrar sua escultura imanente; ou por ter tido, através ainda da escultura, a objetividade forçada de lidar com aquilo que já não era eu. (...) Da escultura, suponho, veio meu jeito de só pensar na hora de pensar, pois eu aprendera a só pensar com as mãos e na hora de usá-las. Também da escultura intermitente fica-me o hábito do prazer, a que por natureza eu já tendia: meus olhos tanto haviam manuseado a forma das coisas que eu fora aprendendo cada vez mais o prazer, e enraizando me nele” (LISPECTOR, 1998, p. 16-18).

O desejo de aprimorar o ofício, sustentáculo do estado de atenção do artífice, em muito difere da focalização das entregas quantitativas, na esteira da produção uniforme do *tempo-máquina*. O estado criador demanda uma atenção ativa e ativadora constituída como paciência, persistência, método, entrega esforçada ao processo e, com isso, entrelaçamento pleno entre singular e plural. No dizer de Bergson: “o esforço é penoso, mas é também precioso, mais precioso do que a obra que resulta dele, porque graças a ele, tiramos de nós mais do que tínhamos, elevamo-nos acima de nós mesmos” (BERGSON, 2009, p. 22).

Em escritos que versam sobre as especificidades da criação literária, Wisława Szymborska (2021) destaca que talento não se limita à inspiração. A autora afirma que, de vez em quando, “todos são tocados pela inspiração, mas apenas os talentosos conseguem se sentar por horas em frente a uma folha de papel e aperfeiçoar o ditado do espírito” (SZYMBORSKA, 2021, p. 72). Esta demanda do aperfeiçoamento e da correção, legada com o exemplo do trabalho com a palavra, pode ser tomada como estrutura do desejo por realizar bem uma atividade – desejo atrelado à disciplina e resiliência com as quais será possível ascender do sacrifício à satisfação.

Numa passagem do livro “A queda do céu”, Davi Kopenawa e Bruce Albert assim apresentam o caminho processual para se tornar um xamã:

é preciso recomeçar muitas vezes e isso leva muito tempo (...) Se eu tivesse comido e copulado sem medida, não teria podido tornar-me xamã. Meu pensamento teria permanecido entupido(...). Se eu não tivesse tido essa vontade tão firme, hoje ficaria o tempo todo deitado na rede, como tantos outros (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 170-171).

Este esforço do hábito representa o impulso capaz de firmar e *desentupir* o pensamento, de tomar as rédeas dos percursos iniciadores e, assim, elevar e reafirmar o diálogo com os saberes para desconstruir e reconstruir o inédito de cada ação. Aparecerá um xamã, um escritor ou um professor, porque o que se destaca, por sobre as camadas processuais, é o sustento da atividade implicada, critério para a renovação do agir e do falar no mundo humano.

Tal critério processual dado com a forma da relação continuada, estendida e demorada com o objeto da lida constitui, também, a aposta do gesto docente ao empreender elementos capazes de convidar, inspirar e suscitar vontades, esforços, para garantir que haja mundo; por isso, parece oportuna a ocasião em que Walter Kohan (2015), com Simón Rodríguez e Rancière, assinala que “educar é formar vontades”. *Formar a vontade* é o que estará em primeiro plano na fala de Kopenawa e Albert, no livro supracitado, enquanto traça um

caminho para evidenciar o valor do ensino dos parentes para a efetivação da atividade de xamã. A realização será acolhida na expressão de um contágio, de um *quê* definidor, da passagem de outros elementos além de instruções técnicas legadas também (mas não somente) por seus interlocutores parentes.

Como nomear essa *animosidade contagiante* que os mestres legam? A partir da criação de uma forma (ritmo, presença, atenção), pode o gesto docente ser convite, companhia e instiga? Como potencializar a ambientação propícia ao exercício estabilizador e dinamizador do desejo da realização?

Queria que meu pensamento ficasse direito e se estendesse ao longe por múltiplos caminhos. Queria ganhar conhecimento. Não queria ficar sozinho desamparado em minha ignorância, depois da morte de nossos mais velhos xamãs. Se os meus parentes mais experientes não tivessem insuflado *yākoana* nas minhas narinas, se não tivessem feito entrar em mim o sopro de seus espíritos, eu nunca teria podido virar outro realmente (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 170).

Realizar bem uma atividade, para ser mais, para ser outro; buscar a máxima expressão de si, com os outros; estar de um todo no engajamento com a arte da realização: é esta a esperança que também circunscreve os gestos do professor ou da professora que, a partir do ofício, compõe uma forma de assumir – estabilizar e transformar – o mundo. Com o trabalho de aula, na forma da oficina, espelha a persistência realizadora da pluralidade. “A busca de qualidade também é uma questão de iniciativa, o motivo propulsor do artífice. Mas a iniciativa não corre num vazio social ou emocional, especialmente no caso do trabalho de boa qualidade” (SENNETT, 2013, p. 113). Iniciar e ter iniciativa diz, portanto, do ser em busca de um lugar no mundo.

A tônica da implicação docente dependerá principalmente da forma tomada na relação entre o pensar e o agir, do tanto que cada um ou uma dispõe e (se) dispõe à dinâmica comum da atividade própria de investigar, enquanto sustentáculo do envolvimento com a palavra e a ação. Uma busca atuante ou uma atuação investigativa são variáveis que acompanham a realização do ofício. Um ofício, por sua vez, estará nutrido pelo desejo do sujeito realizador, na esperança de “*saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na articulação de suas dimensões *técnica* e *política*, mediadas pela *ética*” (RIOS, 2010, p. 23, grifos da autora). É por esta perspectiva que o gesto docente, não reduzido ao conjunto de técnicas de ensino tampouco prescindindo destas, será a composição adequada entre abstração teórica e experimentação cotidiana. De acordo com Milton Santos (1999),

pede-se aos professores abrangência no seu ensino, mostrando como, a partir da maneira como elas são utilizadas ao longo da história, as técnicas ganham significado através da política: a política considerada como exercício da ação humana. Ou, ainda, na expressão freiriana:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 50-51).

O investimento do professor e da professora com a reflexão sobre a melhor realização do ofício não se dá sem a dimensão ético-estético-política. Portanto, demanda cuidado, manutenção, perseverança: cuidado, para perfurar a superfície contrapondo a atitude engajada à atitude indiferente e negligente; manutenção, para aprimorar e continuar o engajamento na trama artesã; e perseverança para sustentar a aposta no *tempo-presença*⁸⁸.

Por esta via, a atmosfera de oficina que substancia o trabalho de aula demanda uma atenção especial para que os elementos intelectuais e intuitivos se transformem publicamente a partir do encontro dos vários pontos de vista, a partir do embate dos vetores. Isto é o mesmo que dizer que a atividade docente cuida do mundo público enquanto cuida do *laboratório da palavra*, posto em movimento nas aulas. Nesse contexto experimental de formação, no cenário da possibilidade efetiva do encontro (com as devidas oposições e concordâncias), a expressão plural será o fator a multiplicar interlocuções. A aula avoluma e dilata as atividades particulares da relação com o conhecimento – o recolhimento em si para o resguardo do estudo, no esforço íntimo do pensamento – para se estender além do indivíduo. Na expressão de George Steiner, “o trabalho do grande mestre, a educação do espírito humano para a busca do estético, do filosófico, para o desenvolvimento do intelecto, eterniza não apenas o indivíduo como também a espécie humana” (STEINER, 2018, p. 59).

A relação escolar que se dê no cuidado com a palavra e a ação é capaz de germinar uma atmosfera ativa que não sucumbe aos ditames quantitativos ou à estrita burocratização

⁸⁸ Do contrário, a experiência educacional descuidada é capaz de gerar desalinhos de graves dimensões, a considerar a seguinte perspectiva posta por George Steiner: “Ensinar seriamente é pôr a mãos no que há de mais vital no ser humano. É tentar ter acesso ao que há de mais sensível e de mais íntimo da integridade de uma criança ou de um adulto. Um mestre invade, força a abertura, é capaz de devastar a fim de purificar e reconstruir. (...) O mau ensino é, quase literalmente, assassino e, metaforicamente, um pecado. Ele diminui o aluno, reduz a uma insanidade abjeta o assunto apresentado. (...) Milhões de pessoas tiveram e têm suas experiências da matemática, da poesia, do pensamento lógico aniquiladas por um ensino assassino, pela mediocridade talvez subconscientemente vingativa de pedagogos frustrados” (STEINER, 2018, p. 26).

instrumentalizada que embargam o sentido pedagógico do gesto docente. É da artesanaria docente o desafio da realização com vistas ao embelezamento dos gestos que tanto constituem a materialidade quanto atribuem significados à experiência escolar. Afinal, a escola é o tempo e o lugar “onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 39). Com a oferta de atenção, desafio, condução, cada estudante experimenta o *em-si* da possibilidade (*posso experimentar; posso errar; posso refazer; posso avançar; posso reter etc.*).

A escola, com seu *estado de oficina*, assegura o privilégio dado com a *possibilidade da possibilidade*, por isso o processo de escolarização pode ser a *via* para que cada um e cada uma inicie uma travessia (singular e compartilhada) posta no *começar*. A partir da entrada na tradição e da chance de cada início (identidade, confronto, continuidade, entre outros), o que a experiência escolar realiza é a viabilização, por excelência. A possibilidade dada na exposição ao mundo permite o conhecer inaugurante e, daí então, cada qual será um *quem* convidado a um uso experimental e não utilitário dos objetos. Como assinala bell hooks, “a academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações, continua sendo ambiente de possibilidades” (HOOKS, 2017, p. 199).

No campo das possibilidades, cada estudante tem a chance de se familiarizar e re-familiarizar com setas (novas e velhas setas) que lhe atravessam e com as quais pode verter ou converter modos próprios de ver, pensar, e de ser. Poderá, assim, um/a estudante familiarizado/a com o estado de artesanaria atencional, acolher, afunilar, continuar e/ou transformar o que lhe é apresentado. E, como busca ressaltar a presente pesquisa, a forma desta familiarização com a atenção estudiosa será intensificada, oferecida, compartilhada pelo gesto docente. Por isso, vale considerar o seguinte chamamento de Masschelein e Simons:

Imploramos aos professores que sejam personagens que amam a escola porque amam o mundo e a nova geração; personagens que insistem que a escola não consiste em aprender, mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não consiste em tempo produtivo, mas em tempo livre; que não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente e elevar os alunos para fora de seu mundo da vida imediato; que não se trata de ser forçada a desenvolver, mas da experiência de “ser capaz”. Valorizamos os professores porque eles são os únicos que desbloqueiam e animam um mundo comum para as nossas crianças. Eles são porta-vozes para um tempo e lugar inventado como uma personificação física de uma crença: a crença de que não existe uma ordem

natural de proprietários privilegiados; de que somos iguais; de que o mundo pertence a todos e, portanto, a ninguém em particular; de que a escola é uma aventureira terra de ninguém, onde todos possam se elevar acima de si mesmos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 101).

Agente da partilha, o/a professor/a oferta artefatos, estratégias, formas de prestar atenção ao mundo. Com uma marca que é fundamentalmente ético-estético-política, a docência implicada na forma da oficina possibilita uma evocação do mundo, como nas seguintes hipóteses: Existe este livro, vamos ler?; há uma forma de relação entre símbolos e números, vamos experimentar?!; entre este fato da contemporaneidade e aquele fato do passado, há alguma correlação?; olhe bem, aqui temos uma representação acerca dos padrões da natureza...

Portanto, para dizer do gesto docente, é preciso tocar o núcleo da aula como oficina, numa tríade que circunda artefatos escolhidos para a composição; atividades impregnadas de forma e enredo; sentidos que compõem a teoria da educação. Com a soma do tangível e do intangível da atitude e da atividade, um/a professor/a cria condições e possibilidades. Assumindo a expressão recorrente dos sinais, *entra* no estado de ofício, quando, por resistir e apostar, empreende o melhor de si para dar a ver além de si.

5.2 GESTOS DE AULA E GESTOS DE ESCRITA: ENREDOS DO *TEMPO-PRESENÇA*

(homenagem a Alexander Solzhenitsyn)

*Senhoras e senhores, olhai-nos.
Repensemos a tarefa de pensar o mundo.
E quando a noite vem
Vem a contrafação dos nossos rostos
Rosto perigoso, rosto-pensamento
Sobre os vossos atos.*

*A muitos os poetas lembrariam
Que o homem não é para ser engolido
Por vossas gargantas mentirosas.
E sempre um ou dois dos vossos engolidos
Deixarão suas heranças, suas memórias*

A IDEIA, meus senhores

*E essa é mais brilhosa
Do que o brilho fugaz de vossas botas.*

*Cantando amor, os poetas na noite
Repensam a tarefa de pensar o mundo.
E podeis crer que há muito mais vigor
No lirismo aparente
No amante Fazedor da palavra*

Do que na mão que esmaga.

*A IDEIA é ambiciosa e santa.
E o amor dos poetas pelos homens
É mais vasto
Do que a voracidade que vos move.
E mais forte há de ser
Quanto mais parco*

*Aos vossos olhos possa parecer.
(HILST, 2018, p. 38)*

O trabalho docente é, em especial, a criação corriqueira de um enredo de mundo, para uma cultura já instituída e por se transformar. A artesanaria docente consiste em convidar a pensar, em publicizar os objetos de conhecimento e compartilhar histórias em classe para continuar e renovar a pluralidade da palavra e da ação. Ao lidar com o enredo dos conceitos, a/o professor/a faz refletir, dá a ver personagens e teorias, apresenta possibilidades, anuncia contradições, ensaia diferentes pontos de vista para, afinal, participar e dar a participar do mundo humano. Operando com o legado do passado e com a projeção de um futuro, sem prescindir do fundamental do *tempo-presença*, lega uma marca em, com e para a sua obra – a aula. Assim, uma aula é um acontecimento-obra que anima o presente.

O convite que esse acontecimento-obra continuamente lança diz de um cuidado da atenção à presença. Uma aula demanda mais da atitude do olhar: ela pede sempre mais para que se possa tomar as incongruências e ambiguidades comuns à comunicação; para firmar saberes que nutrem e se nutrem tanto de inteligência quanto de imaginação. Por isso, nas *mãos* do professor e da professora, a ocasião da aula terá uma forma original estabelecida entre enredos singulares. Uma aula é uma obra suficientemente refutável, aberta às dinâmicas da crítica e, portanto, será passível de retomadas e reinterpretações – ou não será genuinamente aula.

A ação iniciadora do/a professor/a precisa ancorar-se na sede – no duplo aspecto desta palavra: para sustentar um *princípio fixador*, e para manter o anseio por *mais*. Para que o acontecimento de ensino abarque o espaço para a manobra do que está por vir, combina o singular e o plural da expressão humana. Se o mundo humano é instituído a partir da capacidade de começar, a educação do imaginário e do pensamento é o escopo da obra-aula. Assim, a tirar pelo enredo que afirma e sustenta o *tempo-presença*, é de se esperar da aula a aventura perguntadora pelo mundo. Obra ensaiada entre técnicas, sentidos, objetivos, planejamentos, perspectivas de ensino.

A composição de cada encontro-aula é o itinerário processual de uma espécie ativa de trato com a materialidade e a imaterialidade do mundo que, embora não possa se resumir à aplicação imediata de técnicas, não prescinde destas. A condição criativa e criadora do magistério continua a reflexão sobre a prática, pois, se são muitas as variáveis específicas de cada contexto de aula, também são muitas as possibilidades de arranjos e rearranjos. Cada escola, cada estudante, cada currículo, cada realidade histórico-social e a intenção de encontrar a sintonia adequada entre o ser, o tempo e o mundo. Em razão da multiplicidade contextual do ensino, o enredo da docência será um construto de caráter autêntico.

Uma vez que atue com a sensibilização da capacidade de pensar e agir, que seja convite à renovação e estabilização do mundo, que expresse a interdependência entre forma e conteúdo com vistas à pluralidade, a aula permeia e é permeada de invenção e permanência. A autenticidade criativa e criadora da docência sustenta uma frequência dialógica entre anúncio e estímulo, entre a ideia e as derivações da mesma ideia, entre a história e o porvir.

O professor e a professora roteirizam os saberes a cada aula e, assim, noticiam mundos. Por exemplo, na forma de narrar um fato e retomar contextos; ao relacionar uma equação com a realidade; ou no modo como publiciza objetos e temáticas. A forma escolhida para tomar e apresentar fatos e conexões é única: não haverá em outra parte algo expresso com características idênticas à conjuntura, à turma, ao conteúdo e, afinal, ao composto específico da realização do acontecimento-aula. Desse modo, a aula abre uma roteirização com vistas ao mundo e se constitui enquanto obra.

Sustentar a obra-aula implica em afirmar a multiplicidade das culturas. É neste sentido que o gesto docente se nutre de outros gestos também afinados ao *tempo-presença*. Afinal, o professor e a professora precisarão reunir um montante cultural maior que o imediatamente dado pelas especificidades do campo curricular com o qual trabalha. Assumir a atitude humanizadora do mundo está em abrir sempre mais o leque do pensar, do sentir e do fazer. Para tanto, a composição do gesto docente demanda acolher a complexidade de outros gestos.

A exemplo do modo como a Literatura amplifica a face plural e singular da comunicação humana, o/a professor/a com ela pode experimentar e dar a experimentar um tanto mais do *tempo-presença*. Se os gestos da criação literária apresentam formas características de comunicar e dar a comunicar com vistas ao mundo humano, importa ao gesto docente investigar: 1) se é possível que a relação entre escritor/a e obra literária aponte algo à relação professor/a e obra-aula; 2) em que medida o estado de atenção comum à forma da literatura pode se integrar à forma da docência; 3) de que modo o gesto de evocação da

escrita literária inspira o processo criador da aula. Com essas e outras tantas perguntas vale tecer uma proposta para esboçar, à obra-aula, uma forma disponível à obra literária.

Esse intento encontra ressonância naquilo que Alcir Pécora destaca como estrutura fundamental da aula, qual seja, a capacidade de fabricar linguagens de passagem e formular hipóteses sobre objetos novos em auditórios diversificados⁸⁹. À artesanaria da aula, assinala o autor, “o que é mais decisivo é o estímulo a formular teorias de passagem, com as quais você lida com questões que admitem olhares diversos, fazendo-as circular entre vários campos do pensamento” (PÉCORA, 2019, p. 30). Assim, o trabalho de criação docente diz do esforço por aprimorar enredos, possibilidades, afinal, se transitar menos, o/a professor/a dará menos a transitar; circunscrito no reducionismo instrumentalizado, o gesto docente pode represar a multiplicidade dos repertórios.

Nesse sentido, destacam-se as sugestões pedagógicas postas por Chauí (2018, p. 58) na busca por legitimar a visão do aluno como consciência contraditória e resguardar “momentos objetivos e subjetivos nos quais a contradição possa vir a explicitar-se”. Afinal, o gesto docente é também a atitude de criar condições ao trânsito das expressões, no esforço por assegurar formas de ver e dar a ver as incoerências e as antinomias do legado humano; atividade cotidiana de preparar o estado atencional adequado à manutenção da reflexão crítica que implica, em especial, o cuidado com as formas de educar para as contradições e ambiguidades que compõe cada pessoa e cada cultura.

Por seu turno, o gesto literário demanda e orchestra uma atenção característica na relação com a linguagem, com a frequência sintonizada entre ser, tempo e mundo. Ao dinamizar o pensar e o sentir com a experimentação de palavras capazes de silenciar e de conectar, seu elemento estruturador se dá em consonância com o *tempo-presença*⁹⁰. A trama criativa da palavra lega uma sensibilidade capaz de fomentar o imaginário, dando condições para que inteligência e intuição possam coabitar na relação com os saberes. Assim, a

⁸⁹ Este trecho, na íntegra, traz o olhar do autor sobre o que considera uma marca da pesquisa acadêmica e da aula nas universidades brasileiras. Vale a pena estendê-lo: “(...) No Brasil as pessoas na universidade tendem muito rapidamente a se filiar a uma autoridade, a uma linguagem, a um vocabulário final, a um tipo de jargão em se sentem mais à vontade, mais protegidas. Quer dizer, sem perceber, elas deixam de ser capazes de se colocar diante da variedade e diversidade das interlocuções ou das formas de pensar. Além do repertório ser reduzido, reduz-se a capacidade de fabricar linguagens de passagem, hipóteses sobre objetos novos em auditórios diversificados” (PÉCORA, 2019, p. 33; 35).

⁹⁰ Os aspectos criativo e criador amplificam o repertório dos signos, levando-o para além das evidências. Nessa direção, Merleau-Ponty apresenta a amplificação de repertório legada pela linguagem além-signo, a exemplo do seguinte trecho: “quando alguém – autor ou amigo – soube exprimir-se, os signos são imediatamente esquecidos, só permanece o sentido, e a perfeição da linguagem é de fato passar despercebida. Mas essa é exatamente a virtude da linguagem: é ela que nos lança ao que ela significa; ela se dissimula a nossos olhos por sua operação mesma; seu triunfo é apagar-se e dar-nos acesso, para além das palavras, ao próprio pensamento do autor, de tal modo que retrospectivamente acreditamos ter conversado com ele sem termos dito palavra alguma, de espírito a espírito” (MERLEAU-PONTY, 2002b, p. 21).

habituação com a escrita literária nutre os dutos de uma atenção amplificada e amplificadora da diversidade das formas de percepção, de modo contraposto a certos hábitos de pensar formatados⁹¹.

O principal da literatura, aponta Alfredo Bosi (2009, p. 32), é dado “por uma abertura ao mundo-da-vida inerente à faculdade rara de atenção às coisas e aos homens que nos rodeiam; atenção que a sociedade do consumo e da concorrência nos rouba a cada momento”. Na linguagem literária, a procura desligada dos fins da estrita finalidade⁹² evidencia o sustento da riqueza material, imaterial, simbólica, representativa, subjetiva – valorações efetivamente humanas. O tensionamento capaz de alargar perspectivas é expresso por Merleau-Ponty no seguinte trecho:

Uma linguagem que só buscasse exprimir as coisas mesmas esgotaria seu poder de ensinamento em enunciados de fato. Ao contrário, uma linguagem que oferece nossa perspectiva sobre as coisas, que dispõe nelas um relevo, essa linguagem inaugura uma discussão sobre as coisas que não termina com ela, suscita ela mesma a pesquisa, torna possível a aquisição (MERLEAU-PONTY, 2002b, p. 118-9).

A mente habituada ao texto literário pode atravessar camadas e demãos daquilo a que Bergson (1983, p. 72) apresenta na imagem do véu que se interpõe na consciência, “espesso para o comum dos homens, leve e quase transparente para o artista e o poeta”. A instância em que atua a palavra inventiva transpassa demãos de significados até se constituir enquanto forma de olhar. Fruto da atenção-criação e atenção-convite, esse olhar é capaz de frequentar conexões, enlaces entre modos de vida afins ou contrastantes. A possibilidade do olhar que estabeleça com a realidade uma relação mais direta, do olhar que tire do comum dos dias o ganho de mundos dentro do mundo⁹³. Se esta habituação legada com a atitude literária

⁹¹ O que se espera do gesto literário é, portanto, que se estenda além do instituído, buscando inaugurar novas e outras formas de falar ao mundo. Afinal, a inferência explicativa compõe o legado cultural, mas não pode querer circunscrevê-lo, reduzi-lo. Nas palavras de Tarcísio Santos Pinto: “Há uma poética na vida, sua energia é continuamente criadora e ultrapassa nossas possibilidades de representação e de explicação absolutas, contém sempre mais do que podemos controlar e expressar” (PINTO, 2015, p. 337).

⁹² Na afirmação de Humberto Guido (2004, p. 138-148): “A vida adquire notoriedade quando é contemplada na obra literária, ganhando significação que extrapola os limites imediatos da existência (...). A obra literária é uma fotografia da consciência humana deixada para o porvir”. Mas, porquanto seja a extrapolação de instâncias objetivas, de que serve esta forma de expressão? Responde Eduardo Frieiro: “Para nada. Mas justamente esse nada – a ilusão literária – é tudo para uma certa raça de imaginativos. É dessa ilusão que se alimentam os indivíduos de curso lento, os introvertidos, os que aborrecem a vida frenética e cobiçosa dos indivíduos voltados para fora e só pedem que lhes seja permitido saborear devagarinho as doçuras e branduras das coisas inúteis” (FRIEIRO, 1983, p. 116).

⁹³ Como assinala Elsa Morante (2017, p. 165): “um escritor não pode se esquivar das condições necessárias: da atenção, da honestidade e do desinteresse”. E também Susan Sontag (2020, p. 376) pontua: “Uma grande obra de arte (...) é um objeto que modifica nossa consciência e sensibilidade, alterando, ainda que muito ligeiramente, a composição do húmus que alimenta todas as ideias e sentimentos específicos”. Henri Bergson, por sua vez,

familiariza inteligência e intuição ao *tempo-presença* e, portanto, ao mundo humano, parece oportuno sustentar a seguinte pergunta bergsoniana (2006, p. 155): “como pedir aos olhos do corpo ou aos do espírito que vejam mais do que aquilo que veem? Como acrescer esse “a mais” do olhar ao gesto docente?”

O gesto criativo da escrita literária convida o conjunto simbólico da expressão humana a um novo *lugar*, diferente do ponto inicial. Na suposição de uma escala de variáveis arbitrárias, o experimento literário lega ao sujeito (P) da percepção o “+1”: [P → P+1n; P+1n+1n; P1n+1n+1n+1n...(∞); **P** = o sujeito da percepção; **n** = campo amostral de percepções adicionadas com e a partir de cada novo arranjo linguístico]. Embora estejam as possibilidades circunscritas no campo delimitador da linguagem, múltiplas (infinitas: ∞) são as possibilidades de intercorrências interpretativas. Somar permite expandir o intervalo específico, portanto, o que a adição de possibilitadores lega não é somente a coisa ofertada com o anúncio formal, mas o próprio caráter possibilitador de amplificação que se estende além da operação formalizada.

Para cada arranjo impresso na linguagem há um número sempre maior de conclusões possíveis, e a cada nova dupla formada (escritor/a-leitor/a) abre-se uma nova frequência de mundo, pois, graças à “linguagem temos com o pensamento do outro a mesma relação que teríamos se ele fosse nosso. (...) Cria-se um intercâmbio entre pensamentos. Esse intercâmbio constitui a cultura” (WEIL, 1991a, p. 64). Por esta perspectiva, se a expressão verdadeira da palavra não for capaz de preparar o terreno para o resguardo da forma *des* – desembrutecer, desterritorializar, desacostumar etc. – é preciso investigar a quê se vincula e com o quê compactua.

Com Gabriel Perissé (2006), no livro “Literatura & Educação”, perguntamos: que tipo de especialista uma pessoa se torna por dedicar-se à leitura de contos, poemas, romances? Especialista em nexos, como, por exemplo, entre Literatura e Educação. Pois uma leitura ativa, criativa, formadora, transformadora leva a configurar uma personalidade aberta, atinada, integradora; ajuda a desenvolver e amadurecer a inteligência em três aspectos: longo alcance, compreensão e profundidade (PERISSÉ, 2006). Desse modo, com a familiaridade da inteligência com outras fontes geradoras de sentidos, como a minúcia e a intuição, uma pessoa fará parte e tomará parte numa cultura propulsora e mantenedora de amplos enredos. Por isso, ao ser incorporado ao gesto docente, e fazer parte do cotidiano da aula, o engenho literário

afirma que: “Quando [os artistas] olham para alguma coisa, veem-na por ela mesma, e não mais para eles; percebem por perceber – por nada, pelo prazer. Por um certo lado deles próprios, quer por sua consciência, quer por um de seus sentidos, nascem desprendidos. (...) É, portanto, realmente uma visão mais direta da realidade que encontramos nas diferentes artes” (BERGSON, 2006, p. 158).

reforça as condições a um estado atencional aberto, condizente com a forma da oficina e suficiente para criar uma ambientação que, em maior ou menor grau, constitui o elo entre ser e mundo.

Para considerar o que o gesto da escrita literária pode oferecer ao gesto de aula, parece oportuno pinçar um trecho em que Virgínia Woolf (2017, p. 96) assinala o modo como a boa escrita oferece um mundo tão definido, “uma beleza tão distinta e peculiar, da qual não conseguimos ficar satisfeitos e queremos experimentar mais, entender cada vez mais, porém ser livres da perpétua tutela da figura do autor, seus planos e ansiedades”. Ao versar sobre a moldagem de um romancista, a autora dá a pensar nas potencialidades comuns da boa escrita:

Um poder que não é o da precisão, do humor ou do *pathos*, também é usado pelos grandes romancistas para moldar seu trabalho. À medida que as páginas são viradas, algo é construído que não é a própria história. (...) é o dom do estilo, do arranjo, da construção, de colocar-nos à distância da vida especial e obliterar suas feições; enquanto é o dom do romance nos colocar em contato com a vida. Os dois poderes lutam se forem combinados. O romancista mais completo deve ser aquele que pode equilibrar os dois poderes de modo que um realce o outro (*Ibidem*, p. 131).

Este arranjo do estilo apontado por Wolf representa uma imbricação entre forma e conteúdo capaz de convidar e instigar além do que está circunscrito e demarcado por um texto. Ao romancista, a minúcia estilística de distanciar e aproximar o comum da vida; ao professor, a lida com enredos que não se encerram no modo como são *enredados*, isto é, de enredos compartilhados sem que o estilo da aula confine ou apequene o mundo humano⁹⁴. Desse modo, se o fruto da atividade de uma obra é capaz de convidar, de encaminhar ao *mais*, e se dá conta de orquestrar e combinar forma e conteúdo, o produto final (nunca acabado) permite que exista não um escrevão ou um instrutor, mas um escritor e um professor. O desafio está em sustentar enredos sem que o legado do ofício dê a cair no anúncio embrutecido e embrutecedor.

⁹⁴ O texto a seguir, também de Virgínia Woolf, é valoroso para o vislumbre da boa aula. Afinal, a excelência do magistério não está em reascender o desejo de algo ainda por se fazer, inacabado e aberto, lapidado com a verdade da presença? De modo aproximado, o/a professor/a não é aquele/a que busca, com a experiência plural, a diferença? Diz a autora: “O escritor é aquele que, pelo seu sacrifício, isto é, pelo sacrifício da verdade, da efetividade, da utilidade da sua palavra, nos conduz além do que nos é familiar, arrancando-nos aos projetos comuns e às coisas feitas ou por fazer, convidando-nos a um espaço imaginário onde o que está em jogo é o sentido do que somos e do que (ainda) não somos, do que poderíamos ser”. (...) “A prova mais significativa dessa fertilidade é proporcionada pela nossa consciência de sentir algo que ainda não foi dito; de algum desejo ainda não satisfeito. Uma visão muito geral, muito elementar, desse desejo pareceria mostrar que ele aponta em duas direções. A vida – é um lugar comum – está se desenvolvendo mais complexa. Nossa autoconsciência está se tornando mais alerta e melhor treinada” (WOOLF, 2017, p. 78; 133).

O estado atencional dado entre intuição e inteligência – com a amplificação do olhar e abertura gnosiológica – pode ser o substrato (inspiração e convite) para outras atividades, como dar aula, escrever um texto acadêmico, criar um projeto de extensão ou de pesquisa escolar. Nesse sentido, a tônica de criação do ofício comum a um/a escritor/a (ou cineasta, musicista, artista plástico etc.) será bem-vinda não necessariamente para que seja realizado um livro (ou um filme, uma ópera, uma instalação artística), mas será imprescindível para *tratar* os olhos, inspirar e convidar à intensificação da relação do ser no tempo. Afinal, é a arte, como principal fonte de cuidado do ser no tempo, uma via para “remover os antolhos” (BERGSON, 2006, p. 159) e abrir novas camadas à relação de homens e mulheres com as culturas. E quanto mais o produto da arte não sirva a nada delimitado, mais estará afinado para educar a atenção.

Clarice Lispector, no livro “A paixão segundo G.H.”, compõe o estado atencional da narradora-personagem G.H a partir do enredo que, em sua totalidade factual, não ultrapassa a ocasião experimentada em um quarto, pela mulher que, sozinha e em atividade de intensa atenção, conduz a trama a partir das percepções daí derivantes. O trecho seguinte é ilustrativo da proposta da obra:

Estava atenta, eu estava toda atenta. Em mim um sentimento de grande espera havia crescido, e uma resignação surpreendida: é que nesta espera atenta eu reconhecia todas as minhas esperas anteriores, eu reconhecia a atenção de que também antes vivera, a atenção que nunca me abandona e que em última análise talvez seja a coisa mais colada à minha vida - quem sabe aquela atenção era a minha própria vida. Em mim, tudo o que eu superpusera ao inextricável de mim, provavelmente jamais chegara a abafar a atenção que, mais que atenção à vida, era o próprio processo de vida em mim (LISPECTOR, 1998, p. 35).

Da captura de uma temporalidade estendida e ampla, da duração de uma visitação presentificada poderá advir, em maior ou menor grau, a participação no mundo humano. O gesto de afirmação do *tempo-presença* e a procura por tocar o núcleo da expressão compõem a qualidade atencional partilhada no enredo literário – desta atenção que não *serve a*, e que não está *condicionado a*, e que é, portanto, suficientemente destoante da focalização produtivista. Isto pode ser ilustrado com a seguinte passagem de Sophia Andresen (2011, p. 839) ao explicitar as demandas que um poema lhe faz: “Pede-me [o poema] que viva atenta como uma antena, pede-me que viva sempre, que nunca me esqueça. Pede-me uma obstinação sem tréguas, densa e compacta”. A qualidade constante de certa disposição receptiva confere ao trato com a literatura a frequência habituada à presença no presente. Habituação

assumida não só por quem escreve, mas também por quem lê e, por isso, a literatura confere não só ao ofício de escrita, mas ao ato da leitura a valia de conexão com o *tempo-presença*.

É ao compartilhar o produto de um estado atencional experimentado que um/a escritor/a pode dar a experimentar. Trabalhando técnicas de expressão e formas de falar ao mundo, Clarice Lispector e Sophia Andresen, para tomar dois exemplos, legarão um tanto de participação na presença – um tanto capaz de exceder a individuação característica da atenção. O gesto da escrita literária tem a oferecer a outros gestos tanto as especificidades próprias da concepção comunicativa quanto a imbricação entre forma e conteúdo, tomada em cada obra.

A atenção em abertura própria ao gesto literário, o *estado de antena* que presentifica a vida, constitui um dos substratos com o qual o/a professor/a nutrirá o pensar, o sentir e o fazer de seu ofício. Portanto, a aposta na obra literária para a composição dos currículos básicos e formação de professores é válida tanto pelo que o fruto legado na indissociação entre forma e conteúdo da obra deixa à realização do *tempo-presença* quanto pelo que pode a multiplicação dos enredos legar à aula.

A despeito da obediência contemporânea a tudo aquilo que condiciona o sentido da vida (automatismos de toda ordem, subserviência à lógica neocapitalista, flertes entre os empreendedorismos individualistas e a instrumentalização focalizada dos saberes)⁹⁵, cabe reaver a experiência atencional de abertura ao *tempo-presença*. E, como Martha Nussbaum (2015, p. 24), apostar em instâncias que possam “desenvolver o ‘olhar interior’ dos alunos, numa formação cuidadosamente moldada nas artes e nas humanidades”. Isto é, em atividades que possam dignificar e não coisificar os saberes e as pessoas; gestos que possam entrar e descarrilar os principais mecanismos embrutecedores da vida.

Com Selma Pimenta, entendemos o ensino como uma atividade conflituosa, que exige constantemente posições éticas e políticas. Afinal, para ser professor, afirma a autora, “é preciso ser um intelectual que desenvolva seu saber de experiência e de criatividade para fazer frente às situações que são únicas, ambíguas, incertas e conflituosas em sala” (PIMENTA, 2002, p. 18). É nesse sentido que as situações postas na experiência docente, ou com os planejamentos e alinhamentos hipotéticos, tanto não encerram quanto não esgotam as circunstâncias do ensino. E, ainda assim, o gesto docente busca enfrentá-las, isto é, articulando a sensibilidade da experiência e a indagação teórica permanente. O gesto docente busca criar condições para tornar a aula – com seus tantos aportes curriculares e formas de

⁹⁵ “O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado!” (ROSA, 2001, p. 35).

ensinar, com seus multifacetados instrumentos de avaliação, com suas incógnitas, imprecisões e incertezas – o melhor encontro possível.

5.3 O PROFESSOR ALCIR PÉCORÁ, UMA TURMA INABITUAL, UM LIVRO EM COMUM

Como pedir aos olhos do corpo ou aos do espírito que vejam mais do que aquilo que veem?
(BERGSON, 2006, p. 155)

Para discutir as condições que são criadas a partir da arte da docência, em especial, no enlace entre forma e enredo, é revelador o relato do professor Alcir Pécora, publicado no livro “A arte da aula”, de Cordeiro e Furtado (2019). Ao discorrer acerca dos elementos fundamentais para o ensino a partir da própria história de atuação no magistério, o professor pinça aquela que rememora como a mais emocionante dentre as experiências que se deram em mais de quatro décadas como ministrante de Teoria Literária da Unicamp. Diz ter se voluntariado para ministrar aulas de literatura a um público de cento e vinte estudantes de escolas públicas municipais, que um programa intitulado ProFIS selecionava na tentativa de promover a aproximação entre escola básica e universidade. Esses estudantes do Ensino Médio (selecionados a partir de um nivelamento das melhores notas) entrariam na Unicamp para um curso preparatório de dois anos, até que escolhessem uma graduação para seguir, sem a necessidade do exame de vestibular. Pécora relata sua empolgação com a proposta na mesma medida do sentimento de desafio de lidar com a turma, pois o público a que estava familiarizado era composto por adultos, em pequeno número, e a dificuldade para falar alto demandaria o uso do microfone, o que também não lhe era habitual. E, como enfatiza: “não lembrava como era dar aula para alunos tão novos e bagunceiros”, afirma (PÉCORÁ, 2019, p. 29).

De acordo com o relato de Alcir Pécora, a pergunta sobre como dariam aula àquela turma excepcional tomou os professores da Unicamp, voluntariados ao projeto, que se dividiram em estratégias distintas. Os que eram especialistas em literatura moderna ou contemporânea buscaram os textos que interessavam mais diretamente ao público, com um recorte do que entendiam como mais *afetivo* e relacionado às questões comuns da faixa etária, também a partir da crônica, gênero considerado por estes como mais *palatável*.

Pécora, por sua vez, resolveu que faria exatamente o mesmo dos seus cursos habituais da graduação e pós-graduação e, no intuito de oferecer aos secundaristas um tipo de leitura

que não teriam habitualmente, decidiu-se pelo “Cancioneiro”, de Petrarca. No que diz ter notado como a falta de uma tradução realmente boa da obra, o professor pensou em dar o texto no original, aproveitando as aulas para ir ensinando italiano junto com os poemas – “um italiano que era mais um tateio para o entendimento de cada palavra e frase do poema” (PÉCORA, 2019, p. 29).

E assim ele relata da estratégia escolhida: “os alunos, ao longo do tempo, foram se interessando por aquilo, esse jogo meio de charada, meio de cabra-cega” (*Idem*). Então, Pécora aponta que a bagunça foi gradativamente diminuindo e que, a certa altura, os alunos participavam ativamente da aula, com sinais de interesse por aquilo que lhes era inteiramente novo: “alguns chegavam a se emocionar com os poemas. O que não é trivial, pois Petrarca é intrincado e cerebral, antes de ser imediatamente emocionante. Mas eles, algumas vezes, ficaram muito emocionados, possivelmente pela própria descoberta de sua capacidade de leitura” (*Idem*). Ao que segue:

Nunca me aconteceu isso, foi a única vez. Terminei o curso meio eufórico, achando que tinha feito um grande acerto ao apostar na ideia de que, em aula, não é preciso facilitar, se você trabalhar duro com os alunos. E, mais do que isso, acreditei no poder da literatura. A poesia de Petrarca, a certa altura, começou a falar mais alto que todo mundo. (...) Acho que o desejo [deles] nem era mesmo entender, mas ouvir: perceber a sonoridade, as aliterações. O êxito do curso tinha a ver com a surpresa que tiveram ao saber que podiam aprender uma língua estrangeira, uma língua antiga, um poema que parecia além de toda a compreensão. O ProFIS me mostrou que a grande literatura pode falar a qualquer um (*Ibidem*, p. 29-30).

É interessante este relato. Um professor universitário se vê diante de cento e vinte secundaristas que, de supetão, ocupam o espaço antes modelado ao tom de nem duas dezenas de estudantes já implicados com o específico do curso. Cento e vinte alunos secundaristas dentro de uma universidade, sem que tenham feito a escolha de um norteamento acadêmico, diante de um professor que tem nas mãos o livro de um autor e de uma língua que desconhecem. O professor diz, ainda, que em decorrência de uma úlcera na garganta, sua voz é mais baixa, e fala à classe com ajuda de um microfone.

Nenhum dos cento e vinte adolescentes diz ter sequer ouvido falar alguma vez em Petrarca. Mas, por algum duto misterioso, a voz dessa poesia atravessa e perpassa a frequência das ondas, alcançando uma dimensão que não pode ser exatamente atribuída à potência sonora da caixa amplificadora acoplada ao microfone. O que vemos é que Pécora tomou para si a capacidade da literatura de falar mais alto que qualquer lacuna e que o duto a que a linguagem de um Petrarca consegue acessar está além da exposição do expositor ou do

anúncio do anunciante, isto é, alcança o canal da própria capacidade de alcance da linguagem. Os alunos captaram a voz de Petrarca porque, na ocasião, foram convidados à possibilidade de ouvir, no experimento de uma *onda* maior que é ser partícipe e captar o que a palavra faz transitar. A onda captada se deu na intercessão entre a poesia de Petrarca e o enredo do professor, que foi capaz de intensificar a vontade dos alunos em tocar o núcleo da palavra. O apostador jogou alto com aquele “Cancioneiro”, e reconheceu o êxito da estratégia atribuindo ao poder de anúncio da poesia.

Mas o bom apostador tem macete suficiente para superar a atribuição casual das boas cartas ao feliz destino do jogo. Também o professor, na excelência do ofício, afirma satisfatoriamente o poder inerente que a palavra (o altivo da palavra literária) tem de seduzir e dar a ouvir, de modo a se valer da estratégia para convidar e entrelaçar a atenção (do aluno) e a palavra (da obra). O professor não facilitou o conteúdo, como ele mesmo ressaltou, mas encurtou o fosso entre a palavra de Petrarca e a dispersão aparentemente tomada do comportamento dos adolescentes, isto é, *facilitou* na forma, apostando na criação do hábito estudioso – e, neste caso, no hábito da leitura poética, para que a *bagunça* percebida pudesse se transformar em outra sorte de impulso. Nesse ínterim, Pécora remete a seta do êxito da experiência à obra e ao poeta, mas é preciso, também, tomar sua artesanaria docente na composição. Afinal, a relação com o conhecimento não se dá no fluxo imperativo e automático da expressão, nesse exemplo, no falar de Petrarca e no ouvir dos alunos, e sim na justa orquestração entre o professor, o mundo, os alunos, a palavra e Petrarca.

Ao enredo do “Cancioneiro”, ele somou uma forma de anúncio e, com ela, a disposição de uma exposição que também é um enredo. O enredo do professor não é a criação da obra literária, mas traduz-se na forma de lançar luz e direcionar a atenção à obra literária⁹⁶. Assim, há o roteiro lançado por Petrarca no “Cancioneiro”, e há o gesto do professor Alcir Pécora em criar um roteiro de exposição desse texto. A depender do quanto consegue atrair o auditório ao texto, o gesto docente de roteirizar o conteúdo será capaz de despertar mais ou menos a atenção ao objeto almejado. Se é certo que a escrita de Petrarca tem luz própria e responde àquilo que é comum nas grandes obras, é também certo que a roteirização de aula de Pécora conduziu e amplificou o caminho atencional capaz de dar vez e voz à obra.

Para uma “roteirização de mundos”, a expertise didática atua numa trama entre conteúdo e forma. A atitude pedagógica busca o fio entre obras e modos de dar a ver obras e,

⁹⁶ E, como assinala Walter Kohan: “o professor deve ir em busca da atenção dos seus estudantes, sair ao encontro dessa atenção para seduzi-la, perturbá-la e convidá-la a repousar sobre o que é preciso questionar, compreender, pensar e inventar” (KOHAN, 2015, p. 88).

nesse sentido, ao animar e roteirizar conteúdos, a atitude pedagógica é uma pedagogia dos enredos. Isto é, o professor, na incumbência de apresentar um elemento curricular à classe, trama uma apresentação autêntica, estabilizada entre o singular e o plural da expressão e, ao mesmo tempo, capaz de permitir estabilidade e renovação. O gesto implicado em apresentar um livro é a representação de um caminho para que melhor se chegue ao livro, afinal, o que se destaca do investimento docente é a busca por apostar no legado da pluralidade.

A experiência do professor Alcir Pécora dá a ver um modo de concatenar a reflexão (compreensão do sentido da aula) e ação (estratégia didática expressa), em especial, ao assinalar o princípio da formação como a exposição a lugares, tempos, repertórios e pessoas diversas e, também, em sua maneira de entender o lugar privilegiado da aula na construção do argumento público (PÉCORA, 2019, p. 42-3): “A aula é fundamental para as passagens entre experiências diferentes, tempos diferentes, ideias diversas. Isso vale tanto para o aluno quanto para o professor”. E, mais adiante, complementa: “você tem de ensaiar falar com pessoas diferentes, se colocar num lugar estranho ao seu, ter paciência, ter a ideia de um tempo de compreensão que não é o mesmo para todos os interlocutores” (*Idem*). O/a professor/a que tenha capturado esse fator estruturante do sentido da formação escolar, que compreenda o papel ativo de um gesto didático em intermediar a passagem entre experiências diferentes, certamente será capaz das melhores apostas e orquestrações didáticas.

Todavia, outros desfechos podem ser conjecturados em relação a este relato. Primeiro desfecho hipotético: uma turma de cento e vinte secundaristas encontra um professor com um livro de difícil entendimento, numa língua estrangeira, de forma que sua leitura resulte terrivelmente insossa. Entre eles há uma distância abissal, podendo cada palavra guardar em si um escudo que impede a visitação do todo: insistir na empreitada seria desperdiçar tempo e energia; qualquer coisa em lugar daquela leitura anacrônica de Petrarca em italiano; qualquer coisa em lugar de persistir em suplantar esse hiato – estariam, então, os jovens distraídos com qualquer atividade paralela. Com o resultado da experiência tendo se deslocado em muito do planejamento, o professor conjectura que, ao impor um ritmo demasiadamente árduo e ao apostar alto demais, acabou por se equivocar na orquestração entre a capacidade dos estudantes e o conteúdo almejado.

Nesta hipótese, o que poderia marcar a diferença entre os desfechos, se os dois professores se valem da mesma estratégia didática? Tanto Alcir Pécora quanto o professor da hipótese usam o livro como artefato didático, escolhendo um título previamente a ser compartilhado com a turma. Para o primeiro, a estratégia foi exitosa; mas, para o segundo, não. Onde estaria a suficiência da palavra e, neste caso, da poesia de Petrarca, em convidar e

transformar a partir do contato entre estudantes e obra, em sensibilizar a partir de um estado efetivamente contagiante daquilo tido como o mais elaborado do conteúdo curricular? As duas estratégias partem do mesmo artefato didático, então, se ambos empreendem a mesma forma-estratégia, o que poderia ser somado enquanto forma-enredo ao professor da hipótese? Desprovido do enredo adequado da docência, qual o alcance do artefato didático, neste caso, o livro?

O gesto docente não se encerra no anúncio da estratégia didática, mas é constituído, também, por um chamamento ao tom atencional adequado à aproximação com a obra, da entonação engajada no trato com a leitura, da multiplicação dos pontos tangenciados pela ação de partilhar compreensões sobre o conteúdo e, afinal, da forma de ver e dar a ver o artefato didático. Trata-se, naturalmente, dos mais evidentes dentre os sinais, considerando aqueles elementos comuns à presença docente dos quais não se pode presumir e reprisar.

Gesto docente também é o enigma de uma presença *incopiável e inauditável*. Mesmo a mais recorrente das metodologias de ensino não terá garantido o melhor desfecho, porque cada estudante, e cada agrupamento, é uma singularidade – e cada grupo de contexto, ocasião, condição, situação, enfim, o acontecimento escolar não resulta invariável. E, ainda assim, a docência será o investimento cuidadoso com o preparo, a tentativa e erro da experiência estudiosa. Ainda assim, a busca pelo melhor enredo para dar a ver a continuidade e a renovação do mundo humano. Aos dois casos, que partem de estratégias didáticas semelhantes, outras duas formas distintas podem se somar, na hipótese das mesmas circunstâncias contextuais.

Segundo desfecho hipotético: para trabalhar com uma turma de cento e vinte secundaristas, um professor de literatura toma a sensibilização didática como estratégia, solicitando da classe o compartilhamento de livros. Das obras indicadas pelos estudantes, o professor seleciona as que contemplam os pontos aventados e as toma como referência para a chegada em outras obras, dispostas no programa curricular. As sugestões dos estudantes seriam, portanto, relacionadas às do professor, constituindo uma linha comum esboçada pela proposta em questão. E, porque cada um precisou atender à solicitação da procura pelo ponto em comum, o engajamento em torno deste foi exitoso. Os estudantes puderam publicizar e compartilhar formas de compreensão, bem como impulsionar a perspectiva acadêmica em relação às obras com as quais estavam familiarizados. O interesse pelos livros trazidos por colegas se somou à curiosidade estimulada com as pautas deles derivados. Se, por um lado, grande parte da turma não participou da proposta didática em virtude da ausência do hábito de leitura, por outro, a curiosidade em relação às obras trazidas pelos colegas logrou alguma

participação. Além das questões interdisciplinares tangenciadas no curso das aulas, ao final do período letivo a classe seria avaliada acerca da relação entre as obras trazidas pelos estudantes e as obras clássicas indicadas pelo programa.

Terceiro desfecho hipotético: para trabalhar com uma turma de cento e vinte secundaristas, um professor de literatura solicita da classe o compartilhamento de livros preferidos. Como muitos dos estudantes expuseram a ausência do hábito de leitura e, portanto, não disponibilizaram livros à proposta, o professor seguiu o objetivo a partir do quantitativo disponível, com tempo suficiente para cada um. Tomando como objetivo o estímulo da leitura, centra as aulas em torno das questões advindas dos enredos para deles fazer derivar o conteúdo comum à produção textual. Em sua maioria, os títulos compartilhados eram de autores consagrados pela mídia, títulos já com uma entrada massificada no mercado atual, quase todos com uma leitura fluida e simplificada. Julgando não ser adequado propor um investimento com a dita literatura clássica, o professor seguiu todo o período letivo com as obras trazidas pela classe, já que logravam o êxito didático com suficiente adesão e engajamento dos estudantes. Além das questões interdisciplinares tangenciadas no curso das aulas, ao final do período letivo a classe seria avaliada acerca dos novos autores compartilhados, além da solicitação de uma produção textual aprendida com e a partir dos elementos comuns às obras.

Partindo do mesmo artefato didático, os dois enredos hipotéticos supracitados procuram consultar a classe com vistas ao compartilhamento das referências de estudo. A escolha por horizontalizar as fontes de leitura aproxima as estratégias dos dois professores, mas a atitude de agregar outros elementos ao repertório dos estudantes marca uma diferença fundamental. O professor da segunda hipótese assinala o objetivo de relacionar o conteúdo da proposta curricular com o contexto dos estudantes (neste caso, a nova ou a velha literatura, com a velha ou nova experiência para os estudantes). A obra clássica em relação à vivência dos jovens representa o elemento da novidade e, assim, em termos de critério literário, a conquista pedagógica assinala a possibilidade de dar a conhecer algo distinto da oferta comum ao entorno social de cada jovem. Desse modo, com relação à segunda experiência didática, o gesto docente está em tramar o enredo da pluralidade ao compromisso com um legado dado com o (e além do) delineamento geracional. Trata-se de um gesto de pedir *mais* da inteligência, de exigir do esforço que dê um passo além da facilitação arbitrária; de um gesto de tomar do mundo a estabilidade para que dela seja possível advir alguma novidade. Do contrário, a terceira hipótese, mesmo que consiga dar a ver suficientemente o mundo circunscrito pela (e com a) vivência dos estudantes, ainda assim os privaria da familiarização

com o legado da expressão plural – que sem a aproximação propiciada na escola, será cada vez mais escasso e limitado. Com isso, ao disseminar e impulsionar o hábito da leitura entre os jovens e promover compreensões acerca da produção literária atual, esta última hipótese pode até representar um importante ganho pedagógico, mas, ao estacionar nas referências em evidência na atualidade, com o que se constitui como gosto e interesse de cada indivíduo ou com o que resulta das demandas do mercado editorial, tal proposta acaba por prescindir de uma relação mais sólida que o decurso geracional. Tomando unicamente a via da facilitação habituada, e privilegiando estritamente o contexto anunciado por cada indivíduo, a estratégia de ensino estaria cada vez mais distante da sintonia pedagógica entre ser e pluralidade.

No panorama da sala de aula, de um lado está o velho mundo, sua tradição herdada e transformada a cada geração; e de outro os recém chegados, com o potencial de continuidade e renovação do *jogo* da palavra e da ação⁹⁷. No espaço-entre, experimentando e convidando a jogar, está uma professora ou um professor, dínamo de possibilidades, presença implicada com o que já foi e o que ainda não é, enfrentando sem que encerre a pergunta “Como ensinar?” a partir do questionamento pelo que há para ser renovado e estabilizado, e de que modo fazê-lo. Isto é, a sintonia da docência está em revisitar, continuamente, a frequência entre o instituído e o instituinte – seja com a escolha por um elemento prévio (como um filme, um livro, notícia recente ou outro *elemento sensibilizador*), seja com a condução de uma atenção suficiente para ver e dar a ver o potencial de transformação do legado cultural. A artesanaria entre forma e enredo permite a combinação de infindáveis desfechos para que, a partir deles, o gesto docente sustente o compromisso de criar mais mundos dentro do mundo.

5.4 DOS ARTEFATOS E DOS ENREDOS DOCENTES: COMO CRIAR CONDIÇÕES?

*Cada partícula desta pedra, cada lasca mineral desta montanha plena de noite,
forma um mundo só dele. A própria luta rumo ao topo basta para preencher o
coração de um homem.
É preciso imaginar Sísifo feliz.
(CAMUS, 1989, p. 39).*

5.4.1 Dos enredos

⁹⁷ Nas palavras de Pedro Pagni: “A educação escolar e o ensino são responsáveis por dotar os indivíduos a quem se destinam de certa equipagem para jogar o jogo, com suas regras, normas, regulamentos, que os implicam com as relações de poder nas quais se encontram e podem dispô-las a enfrentar as vicissitudes da vida e os acontecimentos que irrompem no mundo” (PAGNI, 2012, p. 152).

Vale iniciar um tópico que versa sobre enredos docentes a partir de um episódio extraído da obra “Abdias”, escrita por Cyro dos Anjos (1965). A trama ficcional apresenta elementos da experiência de Beirão, professor de filologia românica, retratado no trecho a seguir:

Culto, imaginoso, de elocução fácil, Beirão sabe enfeitiçar os que o ouvem e não ignora como tirar partido do pitoresco ou do excitante que toda matéria, ainda a mais árida, pode propiciar, para condimento das aulas. E como associa a palavra ao gesto, vivifica-a com sua extraordinária mobilidade fisionômica, movimenta-a com flexões do corpo ou caminhando para um lado e outro, à maneira de um comediante. (...) para produzir efeito, se deteve de modo espetacular junto a uma das janelas, como a ver, absorto, a paisagem. Sei que é um hábito fazer dessas pausas, às vezes demoradas, para depois volver, com ênfase, à exposição do ponto (ANJOS, 1965, p. 25).

Como circunscrito no curso da presente tese, ao compor atitude e atividade na estruturação de um gesto, o/a professor/a inaugura, evidencia, consagra um modo de estabelecer relações, de capturar atenções e endereçá-las ao encontro com o mundo humano. De uma amostra de sua performance⁹⁸, faz circular a participação no legado cultural. A partir das estratégias escolhidas pelo trabalho docente, estará em evidência a matéria com a qual lida; o personagem Beirão, no caso supracitado, será o fio da condução da filologia românica. O indivíduo Beirão é menos que o mundo – ou a filologia –, mas sem Beirão esta apareceria menos; afinal, é no espaço em reservado da escola que o professor continua e lança ao jogo algo como a filologia românica. O ser é anúncio do mundo e não o próprio mundo. É preciso que Beirão revele o mundo, a partir de um enredo de partilha e ensino. É preciso, pois, que desvele não só a si, não só ao mundo, mas que seja capaz de, a partir de sua atividade de ensino, manejar a atenção com vistas ao legado cultural – constitutivo do mundo. Por isso, o gesto fundante do ser “professor”, um ativo conjunto de atividades que confere sustentação e legitimidade à forma de ser “professor”, demanda rito, forma, correção e fundamento.

São tais os aportes de Abdias, personagem narrador da obra supracitada, em sua tentativa de realizar sua primeira aula destinada a uma turma de secundaristas: “preparei, antecipadamente, o esquema de duas ou três preleções, mas temo que pareçam às alunas muito secas, demasiado técnicas. Não possuo nenhum talento verbal, e sei que a exposição da matéria demanda algum colorido, para que logre despertar o interesse de auditório” (ANJOS, 1965, p. 4). O personagem deixa entrever suas falhas, erros e ausências, evidenciando uma

⁹⁸ Não é só a transmissão do conceito estático, não é só o gesticular autômato, mas um performer capaz de sustentar, ao mesmo tempo, singularidade e mundo, trabalho e obra, forma e conteúdo. Como assinala Ceppas: “o ‘conteúdo’ de um curso nunca é algo que cabe inteiramente num texto ou numa fala autônoma. Ele é também (e talvez seja isso que ele tem de mais essencial) performativo” (CEPPAS, 2019, p. 37).

insistência em tocar o ponto dinamizador da aula. Quiçá falte ao professor Abdias algum talento para o aceno verbal perfeito, mas a compensação lhe é possível pelo cuidado em adicionar alternativas, daí derivando a captura de algum sinal para tratar daquilo que falta, pois, é sob a luz da consciência da falibilidade que se desloca em procura de outros enredos.

Abdias não estaciona na plenitude egóica simbolicamente colada ao modelo do *mestre*, mas afina a autocrítica e lança luz aos equívocos de sua prática iniciando, então, a busca (constante, infundável) de aprimorar a atividade de ensino. É com aquilo que lhe gera ambiguidade e contradição que participa do gesto docente.

Em vez de me cingir ao que dizem os compêndios (...) aprofundi o assunto, varejei livrarias, vasculhei bibliotecas. Tratei como coisa familiar, problemas literários de cuja existência as alunas nem sequer suspeitavam. Embora dessem mostras de interesse, vislumbrando em minhas dissertações um mundo que desconheciam, percebi, com alguns dias, que o nível intelectual do auditório não alcançava o das preleções. Adaptei-me, agora, à turma, conheço a linguagem que convém ao professor, acostumei-me a repetir palavras e a repisar noções, para dar tempo a que sejam assimiladas. O que, a princípio, constituía tema para uma aula é atualmente desenvolvido em três e quatro (*Ibidem*, p. 8-9).

É por tentar aprimorar a composição entre atitude e atividade que o professor em questão extrai a iniciativa para ir a outro ponto distinto do ponto inicial. Esta ação confere uma artesanaria insatisfeita, que busca da e na relação com as culturas o apuro de resguardar e atualizar os conceitos com vistas a manter aceso um legado simbólico lapidado por gerações, separando o que degrada o *ethos* da educação. Para tanto, são oportunas as perguntas lançadas por Paulo Freire (1986, p. 34): “estou sendo professor a favor de quem?” “Que tipo de política estou fazendo em classe?”.

Uma aula diz de enredos e formas e, portanto, de um sem-número de possibilidades dadas nos encontros, mas não restritas aos tipos e categorias de apropriação material. O que definirá a forma, a estratégia e a direção do uso de tal ou qual artefato é, em especial, o olhar atento, a disposição sempre acesa de perguntar e dar a perguntar: *Por quê? Para quê? Com vistas ao quê ou a quem? Qual o sentido?* Achar a tônica apropriada ao ensino; dar tempo, dar-se ao tempo de reserva da atitude educativa; tecer a face estética de cada encontro; atentar aos conectivos estéticos da presença; e sustentar eticamente a composição com os saberes – a atitude de cada professor e cada professora demanda o indispensável de um cuidado político com o mundo.

Somado às ações coletivas em sindicatos, organizações políticas, em comissões, frentes parlamentares ou nas diversas instâncias decisórias, a docência participa da construção

dos discursos, ideais, conceitos e, portanto, o conjunto de perspectivas tecidas no gesto docente compõe uma parcela do empreendimento político, sem o qual o mundo humano não se sustenta. A forma como participa das escolhas e posicionamentos no jogo do *instituído* e do *por instituir* dos discursos determina a participação no cenário da pluralidade mundana. Na expressão de Maria Isabel da Cunha, “quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico” (CUNHA, 1989, p. 126).

Será preciso, uma vez mais, ressaltar em que medida a formação escolar está tangenciada e tangencia questões políticas. A escola não se constitui como *lócus* da politização institucionalizada, mas, uma vez desprovida da amplificação política vinculada aos balizadores éticos, não terá tocado o sentido da mediação entre ser e mundo. Não é sensato pedir à escola que propague e realize instâncias decisórias eleitoreiras e conjunturais, que se ocupe da estrita institucionalização política, assim como não é coerente exigir que se isente da composição das ideias e discursos postos pelas circunstâncias históricas, sociais, culturais, políticas. A escola lida com ideias e discursos, com teorias e fundamentos e, portanto, com o aparato político com o qual o ser se diz ser. Ou, como resumido no adágio aristotélico: *o homem é um animal político*.

Nessa perspectiva, o esforço por criar condições para a expressão requer a minúcia de um enredo em que seja possível a justa medida da comunicação e demanda a familiaridade com a frequência comunicadora. Para que aflore na/o estudante a capacidade singular de participar da expressão, é preciso que seja iniciada/o no lastro das possibilidades; é preciso que domine certas regras e categorias do mundo plural. Uma oportunidade que se dá com o encontro entre sujeitos constitutivos da experiência escolar, isto é, no embate entre o que se constitui similaridade e diferença.

O gesto docente atento ao sentido da experiência escolar sustenta, em especial, o valor de *e* dado na presença. Múltiplas perspectivas, formas de ver, ouvir, sentir, dizer, entender, comunicar. A esse respeito, Sandra Benites, na expressão dos *vetores* da educação em seu povo, evidencia a busca nuclear da comunicação:

Para nós guarani o nosso teko é dinâmico, o nosso arandu (conhecimento) também é dinâmico. O bem-estar coletivo dependem de todos e de cada um. Meu movimento e minhas atitudes estão associados com o outro; se eu falhar, se não tiver cuidado com a forma com a qual eu trato as pessoas, não estou fazendo mal para outro, estou fazendo mal para mim mesma. Por isso entendo que ensinar requer mais esforços para convencer o aprendiz a saber

lidar com o outro, saber tolerar o outro e, muitas vezes, fazer sacrifícios pelo outro e isso significa amar a si mesmo (BENITES, 2018, p. 40).

Sustentar o feitiço comum da expressão docente, enquanto artesanato da presença, diz da integração de setas que vão e vêm, mas que não partem nem voltam as mesmas. Cada um muda, nem que seja para permanecer, mas não pode ser exatamente o mesmo quem ouve, observa, considera e acolhe outras formas, outras pessoas. A intermediação do gesto docente viabiliza a frequência entre singular e plural e, com ela, a estrutura discursiva do contraste e do dissenso. É essa saída de setas dispostas em direções múltiplas que dá sustentação ao valor-de-mundo da escola, pois, no confronto, na tensão entre contrários, no embate entre o velho e o novo, entre o que já-é e o que ainda não foi, se dá a dinâmica da interação que oportuniza a cada participante a ambientação na pluralidade.

A apresentação política do gesto docente está em possibilitar que cada sujeito tenha em vista a liberdade e a competência para elaborar politicamente a composição do mundo humano. Ao realizar as atividades de ensino com o sentido pedagógico genuíno, estará o/a professor/a resguardando o acesso de cada pessoa aos condicionantes da participação cidadã, ao conjunto estruturador do investimento com a reflexão singular e autônoma. Assim, dadas as circunstâncias histórico-sociais, cada singularidade compõe politicamente o mundo; e dadas as circunstâncias histórico-sociais, a mediação do gesto docente possibilita que cada singularidade aprimore a composição política do mundo.

Ao interrogar pelos sentidos e princípios educacionais, o professor e a professora estarão “fazendo” política da melhor qualidade. O gesto docente será um composto politizado e politizador, sem que se deixe tomar de politicagem e doutrinação. Buscará participar de um construto plural sem que se deixe levar por arbitrariedades e autoritarismos. Desse modo, o gesto docente será fundamentalmente uma ação política, sem que para tal ao professor ou à professora cumpra anunciar sua vinculação partidária, proclamar um posicionamento político institucionalizado ou, ainda, sem que lhe resvale o engajamento organizacional obrigatório.

O engajamento ético-estético-político com o *tempo-presença* não se dá sem o compromisso com a realização pedagógica e o conjunto de valores que dela derivam. Responsabilidade com currículos e com os aportes críticos do conteúdo compartilhado; com o que é estudado e com a própria atitude estudiosa; com a teoria da escola e com as formas de ensino. O/a professor/a faz transitar, com seus gestos, uma autoridade que dá a ver o mundo, a partir de enredos didáticos. Ela ou ele chega, apresenta, compartilha, publiciza, sustenta: aí estará o retrato de uma presença além da e com a presença. Para Masschelein e Simons

(2014), o professor maneja um entusiasmo para trazer os estudantes a um ponto no presente onde sua atenção é exigida – uma *presença no presente*. Ou, no dizer de Larrosa (2018), o professor é um *artesão da presença*. A artesanaria presentificada resguarda o fluxo das interações; é a presença no presente, que realiza o nuclear do gesto em buscar o plural e o singular da palavra.

5.4.2 Dos artefatos

*A matéria vibra de atenção, vibra de processo,
vibra de atualidade inerente.
(LISPECTOR, 1998, p. 94)*

Ao perguntar por aquilo que anima os objetos que compõem a classe, a atividade e a atitude da professora e do professor serão o gesto necessário. Buscando corriqueiramente estratégias e enredos que melhor coadunem o ético, o técnico, o estético e o político da atitude pedagógica, o trabalho docente participará desse gesto estruturante da docência. O gesto docente será a justa adequação entre o sentir, o pensar e o fazer com vistas a afirmar a pluralidade humana.

Um dos elementos estruturantes da docência é o cuidado com a aula a partir e com a manifestação emblemática dos artefatos, na relação implicada entre forma e enredo. Cuidado com o saber e com o saber ensinar; ocupação com o modo de tematizar cada objeto e com a tematização; trama entre o material e o imaterial tangenciada com a disposição pedagógica. Assim, a marca de um ensino é dada na escolha dos objetos didáticos e formas de uso dos objetos; de artefatos possibilitadores de anúncio e formas de anunciar. Um artefato didático anuncia possibilidades e enredos capazes de evidenciar, em maior ou menor grau, a consonância com o mundo humano. Cada forma de ensino dá a ver uma medida no investimento teleológico com a pergunta pelo mundo. E, como assinala Nadja Hermann, a compreensão é um modo de ser. Nossa compreensão sobre educação atua decisivamente nos encaminhamentos de nossas ações (HERMANN, 2014, p. 102).

A atividade de ensino demanda o estudo do método e exige o esforço em construir a excelência da técnica. Não será demasiado reafirmar que a técnica está a serviço do processo de ensino, e não o contrário; que a técnica tem um caráter de subordinação aos fins e, portanto, estão as técnicas destinadas aos professores e aos alunos, e não estes às técnicas. Como destaca José Carlos Araújo, no livro *Técnicas de Ensino: por que não?*, “toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. Não é a técnica que define o ideal

educativo, mas o contrário. Assim, é possível usar do retroprojektor sem ser tecnicista. É possível a aula expositiva sem ser tradicional” (ARAÚJO, 1999, p. 25). Ainda dessa mesma obra, merece destaque o seguinte trecho escrito por Maria Eugênia Castanho:

A técnica é sempre *meio para*, nunca fim (...) Não se pode usar as técnicas de modo anárquico, ao sabor das circunstâncias. É preciso pensá-las e introduzi-las com critério, tendo clareza que o objetivo é o estudo e não a agitação. Saber usar mecanicamente as técnicas não garante nada (...) proporcionar liberdade intelectual exige zelo por parte do professor no sentido de propor tarefas operatórias que exercitem ao máximo seu pensamento. Trata-se de uma atitude pedagógica bastante distante do *laissez faire* e do autoritarismo (...) É preciso saber muito bem a matéria, graduar as dificuldades, entusiasmar os alunos pelo trabalho a ser feito (CASTANHO, 1999, p. 92-95).

Dessa compreensão da apropriação de uma técnica de ensino, importa reafirmar o gesto docente na forma de um cuidado presentificado na aula, afinal, a cada escolha didática do professor e da professora estará em tela, ao menos em alguma medida, a composição dos processos pedagógicos que conferem tal ou qual identidade a uma escola. Neste sentido, é coerente indagar qual é a relação do gesto docente com a técnica; o que dá a ver um/a professor/a, com seu delineamento tangível e intangível estabelecido na triangulação presença, artefatos e mundo.

Tomemos o exemplo de um livro. Na escolha por um livro, o que pode ser esperado *deste* livro? Qual pertinência atribuída ao livro, símbolo e conteúdo, intermédio e forma? Qual a representação, o valor e o sentido do objeto livro dentro do conjunto dos objetivos em aula? Como o/a professor/a escolhe dar a ler este livro? O que diz, de que modo diz, o que dá a pensar o livro escolhido? Este objeto-livro é capaz de intermediar alguma expansão de si ao encontro do mundo? Para dizer com Caetano Veloso (1997), na música “Livros”: será este livro capaz de “lançar mundos no mundo”? (“Mas os livros que em nossa vida entraram/São como a radiação de um corpo negro/Apontando pra expansão do Universo/Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso/É o que pode lançar mundos no mundo”). Ou, ainda, é possível que chegue ao ponto de desvelar algum grau de amor e *vontade de mundo* a partir da conexão vigorosa dada na ritualização e no hábito – proximidade, convívio, manuseio, relação –, numa frequência familiarizada entre sujeito e livro? Uma pessoa tomada pelo grupo atômico do objeto livro pode, então, aprender a suportar a transcendência de suas linhas, na intimidade das disposições proximais da presença? “Os livros são objetos transcendentais/Mas podemos amá-los do amor tátil/Que votamos aos maços de cigarro/Domá-los, cultivá-los em

aquários/Em estantes, gaiolas, em fogueiras/Ou lançá-los pra fora das janelas/ (Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)” (VELOSO, 1997, s.p.).

No exemplo livro *versus* gesto docente, o que sobressai é o enlace *ente-artefato-mediação-mundo*. O tal objeto escolhido, passando a compor o ambiente de sala de aula, atuará como mediação entre estudantes (ser) e o mundo (conjunto de simbologias artificiais). Ao apostar no alcance de um artefato didático – no exemplo, um livro – será este um componente intermediador do engenho docente na relação com a presença. A partir de então, dará a ver um recorte do que se assenta na tradição, não apenas na conveniência curricular, não somente com vistas à totalização dos parâmetros enunciativos, mas *com* a concreta aparição do objeto escolhido e para *além* dela.

O que tem em potência e em ato a viva presença do livro é precisamente a possibilidade enlaçada deste *com* e deste *além*: com a objetividade do que traz o conjunto de suas páginas; além da objetividade de suas páginas. Com o artefato em questão, um dínamo de perguntas, problemas e modos de pensar e de ver; além do artefato, o infinito dos modos e categorias. Então, um livro pode dar a ver mais do mundo e também reduzi-lo e coisificá-lo; pode abrir e pode restringir relações com o conhecimento; pode expandir a capacidade *inaugurante* comum a homens e mulheres em direção à multiplicidade de simbologias, e pode destruir vias de acesso à pluralidade⁹⁹.

Lousas, filmes, tabuadas, *tablets*, almanaques, imagens, mapas, dentre tantos outros artefatos, alcançam essa dupla possibilidade em relação à abertura ao mundo humano: podem ser *sim* e também podem ser *não*. A lousa espera pelo gesto docente para revelar o que pode dar a revelar, desvelar o que tem para ser desvelado. Na superfície branca da lousa, cabe alargamento e acúmulo, a estrita cópia ou o começo de uma jornada que se estende além da repetição. A superfície do utensílio tem em potência o início e o encerramento: o ato de interromper o vazio da lousa ou de uma folha, e dar a mostrar um além. A lousa dá exterioridade, o gesto docente lhe imprime uma marca. Portanto, a composição da aula e do encontro docente-discente é uma presentificação intermediada por artefatos. E, como afirma Paulo Freire, “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores da cotidianidade do professor a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente” (FREIRE, 1996, p. 24).

⁹⁹ Afinal, o artefato didático espelha, media ou veicula escolhas e perspectivas de um conjunto maior e mais amplo que lhe dá sustentação. Neste sentido, é imprescindível ter em tela o investimento crítico ao conteúdo vinculado, e a pergunta contínua acerca dos sentidos, objetivos, ideologias que compõe tal conjunto de sustentação. Não será em vão tornar a considerar que “as palavras podem promover um fechamento de mundo, assumindo muitas vezes um caráter mítico que precisa ser desafiado pela reflexão”. (SANTOS PINTO; PERISSINOTTO, 2021, p. 4)

Da intercessão docência-lousa, para tomar outro exemplo, será possível advir aparência, aspecto, conexão, referência e, assim, a renovação e estabilização do mundo. É preciso que o engajamento atravesse, com a forma, a materialidade dos artefatos e alcance a relação fenomênica para, deste percurso, dar a revelar a pergunta pela pluralidade humana. É então que o gesto docente será composto das perguntas estendidas além da metodologia didática: como dar a pensar a partir dos conceitos? Como animar a teoria na lousa? Como da experiência compartilhada em classe amplificar a relação com o conhecimento? De que maneira uma lousa pode acentuar o mundo humano?

Um artefato dá continuidade à expressão cultural legada historicamente. Um/a professor/a orchestra esta expressão – dando a conhecer de uma tradição e abrindo margens ao inédito – a partir dos artefatos. Nesse viés, os livros podem enunciar por si, bem como um estudante, também por si, pode buscar quantos livros alcançar o seu interesse. Quiçá frequente bibliotecas ou tenha um soma exorbitante de livros eletrônicos disponíveis para leitura em seu computador, uma pessoa, ao habitar *tempo-presença* da sala de aula, poderá ter a chance de vivenciar outro ritmo e experimentar um jeito de pensar e de arguir que não digam apenas de si para si.

Na escola, um/a estudante terá a chance de se familiarizar com a diferença, a partir da multiplicidade das formas encontradas. O encontro escolar dá a conhecer uma gama amplificada de ritmos: livros e modos de ler livros, perspectivas amplificadas de interpretação, considerações plurais, embate, discordância. Lousa e múltiplas formas de dar e receber o anúncio da lousa. Eis, então, a triangulação entre o artefato, o gesto docente e a composição da sala de aula ou auditório, isto é, o ganho de uma participação na pluralidade da expressão.

A justa adequação entre forma e enredo – considerando o tangível e o intangível ofertados no repertório do trabalho docente – é o sustentáculo realizador da docência. Assim, na hipótese da escolha do artefato livro, será pedido ao gesto docente a familiarização com a leitura e as derivações que dela surgirem. Que conduza e aprimore atenções ao conteúdo do livro; que dê a ver múltiplas leituras e compreensões; que organize e ajuste enredos em torno do livro; que solicite o que dá a pensar o conjunto escrito; que seja dado ao estudante esperar sua hora de falar para também aguçar o ouvir e aprender a refletir-com; que permita que a palavra estabilizada nas páginas do livro seja elemento continuador e iniciador de novas e outras palavras; que a relação com o livro possa afirmar o engajamento com o mundo da palavra e da ação humanas.

Na conjectura em tela, o gesto docente é o elo entre um livro e o mundo, afinal, a potência de um livro dentre os objetos mundanos só será ato se houver um *alguém* da realização. Realização que estará com e além da decodificação alfabética e se estenderá a partir das questões com o objeto livro, a forma livro, a relação e a aparição livro. O objeto pede um gesto potencial de relação, que começa em considerá-lo, manuseá-lo, abrir-lhe uma página. E, na relação escolar, de acontecimentos simbólicos, materiais e imateriais, é fundamental a reiteração de um *quem* da mediação, um *iniciar* entre sujeitos e artefatos culturais. Este gesto de intermediação dispõe em estado de encontro e embate, leitores e escritores, estudantes e o mundo. O professor é “capaz de animar os alunos, mas também os livros, os mapas, os relacionamentos, o assunto do estudo”, e o processual arquitetado em sua artesanaria anima “o autor, trazendo-o de volta à vida através de uma combinação de sentido, ritmo, beleza”, afirma Maximiliano López (2018, p. 422).

Para pensar o que pode dar em seu exercício de ofício¹⁰⁰, daquilo que se firma na concretude e daquilo que se assume enquanto estado de busca, o ser das escolhas habita precisamente a relação: não um modo definitivo e encerrado, mas o sustento da relação que procura por permanência nos artefatos, estratégias e repertórios. O que pode ser dado pelo ativo da realização didática ao se tomar algo como livros, tabuadas ou lousas? Modos de ler os livros, e amplificação do que faz transitar os livros; modos de memorizar números, realização do alcance dos números e o que faz ver do mundo os números; formas de apresentar sínteses e intimidade com as palavras. Tal como a ideia de “professor artesão”, apresentada por Emilia Sanches (2019) para assinalar atitude docente de costurar, articular, relembrar, ressignificar e construir *links* em cada aula.

Do embate entre o singular e o plural, com a materialidade e a imaterialidade do acontecimento, na manutenção de estados de atenção, a artesanaria docente substancia o encontro pedagógico e acentua o mundo humano. Como da expressão de Masschelein e Simons (2014, p. 84): “o professor é alguém que se coloca a serviço do assunto ou da tarefa. Ele não os vê nem como ‘seu’ assunto ou ‘sua’ tarefa, precisamente porque é o assunto ou a tarefa que o cativam e apaixonam. Ele está a serviço das crianças que não são suas crianças, mas lhe foram confiadas”. Se a variedade de matérias ou vocabulários que compõem a atitude docente assume e dá a continuar o legado da cultura, o gesto será a orquestração devida entre

¹⁰⁰ Como expressa Maximiliano López: “o que pode ser dado no ensino: ferramentas, materiais, vocabulário, procedimentos e bons exemplos (repertório), da parte do transferível, (...) sentido próprio, atenção, cultura individual e beleza, da parte do intransferível” (LÓPEZ, 2018, p. 165).

o ter e o oferecer, entre o reter e o entregar, entre o agarrar e o desprender. No dizer dos autores supracitados:

A arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, nesse sentido, ela traz esse algo para a vida. É a arte de trazer algo para a proximidade, envolvendo-o e oferecendo-o. Isso não é um ato de oferta passivo, neutro, nem uma entrega indiferente. É encorajar, envolver ou convidar o aluno para participar na tarefa que está à mão – em suma, criar interesse – e isso a partir de uma posição incorporada (*Idem*).

Ao perguntarmos pelo artefato didático que a professora e o professor escolhem para compor a relação com o conhecimento, tocamos, também, na pergunta acerca da manutenção do jogo cultural e simbólico. Ao constituir o poder simbólico da educação, o gesto docente participa “daquilo que incentiva interiormente cada um em vista do estudo. Na sua ausência só há o constrangimento externo, a entrada em cena da força bruta e a perda do sentido do espaço escolar” (SOARES, 2014, p. 30). É parte do gesto docente o esforço por criar estratégias que viabilizem o hábito e o interesse pelo estudo. Requer minúcia, estratégia e empenho necessários ao destino desta artesanaria *incorporada*, que corresponde, afinal, a um modo de vida. Se cada escolha didática abarca, em menor ou maior grau, a possibilidade de lançar mundos dentro do mundo, é porque convida cada singularidade a experimentar um estado atencional de participação no legado compartilhado.

A artesanaria do ensino mantém a dinâmica estética para viabilizar ética e politicamente instâncias e significados essencialmente humanos. Se, como assinala Susan Sontag (2020, p. 46), “o mundo é um fenômeno estético”, cuidar da experiência de ensino representa o esforço por resguardar e transformar cotidianamente a experiência escolar. Representa, assim, um esforço para deixar vir um modo de fitar a lousa ou um livro, pausar e prosseguir, *dentro da exterioridade* do artefato. A apresentação docente marca e constitui o poder simbólico da educação, organizando o hábito para que dele possa advir o interesse e o engajamento com o conhecimento.

5.4.3 Artefatos e enredos. O preparo da aula e a lei do maior esforço

Complicações sempre são fáceis, mas outra visão, diferente do resto do mundo, é algo muito raro. É por isso que os gênios são raros, complicar as coisas de um jeito novo é fácil, mas enxergar as coisas de um jeito novo é realmente difícil.
(STEIN, 2016, p. 81)

É contínua a artesanania que busca planejar, estruturar, preparar e que, assim, anima o acontecimento escolar. Animar o acontecimento escolar e criar condições ao ensino demanda a presença docente engajada. A condução de um bom trabalho de encontro, de uma boa aula, não se dá de qualquer modo, não é casuísmo embora potencialmente mantenedor de novidades. Sustentar a presença no presente solicita do *ser* docente o *ser* estudante e o *ser* experimentador.

Na implicação entre a forma impressa com os artefatos didáticos e a forma impressa nos enredos de ensino, o gesto docente dinamiza continuamente a experimentação estudiosa com o ofício¹⁰¹. É com a regularidade do estudo que o/a professor/a busca o alcance teleológico de seu ofício, esforço que exige critério e disciplina¹⁰². Preparar uma aula tem a ver com a ocupação laboriosa, assídua e dedicada – e preparar quer dizer estudar, experimentar, avaliar, e regularmente cuidar do encontro de aula e, na composição do mundo, esquivar a escola dos sequestros da instrumentalização reificadora. Como da sugestão de Eduardo D’ Oliveira França: “sempre recomendei aos meus estudantes que iam ser professores, um cuidado especial com a disciplina. Sem disciplina, não há ensino. A disciplina precisa ser dosada, precisa ser uma disciplina de compreensão, sem deixar margem para o abuso.” (In: FONSECA, 2006, p. 99).

Como visto ao longo desta pesquisa, o gesto docente é composto de atenção, estudo, rigor, preparo de condições, mas não encarceramento, posse, controle. Nesta perspectiva, o preparo de uma aula diz menos do *script*, e mais da lida com o elo ontológico, político, ético, estético; diz menos da repetição irrestrita de etapas e mais de um trabalho inventivo, criterioso, contínuo. Afinal, para a ação docente, o legado da pluralidade é o principal a ser dinamizado no encontro de ensino. Encontro que demanda dialogicidade e partilha da palavra; legado que não é continuado tal e qual, nem preterido, mas passível de transformações. Na afirmação de Nadja Hermann, “enfrentar o núcleo duro do trabalho docente pressupõe revermos nossas posições (...) é o trabalho que nos põe diante do outro, pelo diálogo. Esse outro é o nosso aluno e também os livros, as teorias, os acontecimentos que nos mobilizam a pensar” (HERMANN, 2014, p. 133).

Assim, o ponto que dá vida ao trabalho docente requer o vigor estudioso em busca de gestos para instigar e intensificar o embate entre perspectivas. Trabalho dado numa

¹⁰¹ Como em Gramsci: “uma verdade é fecunda somente quando se fez um esforço para conquistá-la. Que a verdade não existe em si e por si, mas foi uma conquista do espírito, que se deve reproduzir em cada indivíduo singular, aquele estado de ansiedade que atravessou o estudioso antes de alcançá-la” (GRAMSCI, 2019, p. 1).

¹⁰² Afinal, como assinala Paulo Freire, “estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar, e não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário” (FREIRE, 1999, p. 59).

confluência de estruturas sutis e minuciosas para operar entre o íntimo e o público, pelo que é subjetivo e também coletivo. Valoração para tomar o encontro na amplificação do possível, misto de orquestração continuada que tanto transcende quanto circunscreve a própria presença.

O esforço por criar condições e oferecer *algo* à presença, no investimento com uma trama entre enredos, artefatos, e possibilidades de estudo e ensino constitui o gesto docente. Daí que a artesanaria docente consista, especialmente, em ir buscar o conteúdo além do conteúdo, o artefato além do artefato, o produto além do produto, a matéria além da matéria, o sentido além do que se evidencia. O *ser* docente *em ação* em seu respectivo acontecimento-aula, tendo em vista o mundo humano e de acordo com a marca que lhe é própria, participa de uma artesanaria sempre inédita, uma vez iniciada a partir de um grupo amplificado pelas transformações socioculturais e dado numa multiplicidade de circunstâncias dos eventos escolares. Desse modo, a combinação entre enredos e artefatos será mais complexa que qualquer tentativa de previsão arbitrária.

É coerente apenas ensaiar a participação do gesto docente em algumas destas situações, por exemplo, na hipótese da escolha por um texto clássico, entrecruzando em seu enredo uma música iniciadora, um poema afim, uma piada. Ou uma piada tomando como referência a leitura de um documento histórico. Ou um texto da historiografia com um concurso de perguntas. Ou um concurso de perguntas com o desenvolvimento de questões de estatística. Ou um cálculo de probabilidades com a vinculação de HQs. Ou o uso de HQs no desenvolvimento cruzado de um equacionamento químico. Ou um estudo de química analítica com a imagem de personagens literários. Ou tramas literárias entrecruzadas na trama de um texto do livro didático. Ou a discussão de um artigo acadêmico com *memes*. Ou o estudo dos *memes* com foco nos aspectos socioculturais. Ou o artefato didático de um artigo de jornal entrecruzando em seu enredo a imagem escolhida para estampar o objeto analisado. Ou uma notícia de jornal com uma peça teatral. Ou um filme na relação com o teatro, a literatura e o silêncio. Ou uma enquete com um debate por grupos. Ou o destaque a uma conversa em pauta na escola atrelada a uma leitura compartilhada. Ou um texto em leitura individual. Ou uma fotografia com uma discussão sobre o grupo temático da vez. Ou a escrita de uma dissertação que pode ser relacionada com um texto clássico. Dentre tantas possibilidades, o valor do *ou* no trabalho docente é o conectivo que localiza o gesto entre a experimentação e o estudo.

É desse modo que, ao operar com o esforço de criar condições de estudo e de atenção, importa menos saber se um/a professor/a escolhe usar um aparato ultramoderno ou tomado como antiquado e mais como consegue convidar à presença; se convida à pluralidade; em que

medida instiga transformações entre tradição e novidade; o quanto seus gestos de artesanaria encontram uma temporalidade que contemple a dimensão criativa e a dimensão crítica na relação com os saberes. Afinal, a tomar o exemplo da escolha supracitada, um livro didático porventura adotado pela escola pode ser fruto do frenesi financista da publicação; por seu turno, as plataformas virtuais estão circunscritas na lógica empresarial e, portanto, no afã do retorno econômico.

O método não vem antes do sentido atrelado ao método, do mesmo modo que a estratégia didática não prescinde do fundamento que lhe dá sustentação. Constitui o gesto docente a procura pela justa orquestração do acontecimento escolar tendo como *ethos* os balizadores enlaçados à palavra e à ação, na vinculação entre ser e mundo – e que, portanto, está muito além da realização do método pelo método. Nesta perspectiva, que o feitio de uma aula tenha elementos ultra dinamizados ou não, seu valor-de-gesto está, antes, na direção da proposta e no sentido atribuído ao encontro.

Sem o conjunto da boa condução da atividade docente; sem o estudo da técnica a melhorar a transmissão de conteúdos, como a cultura pode melhor adentrar a frequência de estabilização e renovação que é intensificada, em especial, na educação escolar? Por isso, como assinala Sílvio Gallo, não podemos deixar de lado nem a faceta da transmissão de conteúdos, expresso na *instrução*, nem sua formação social, traduzidos no método de trabalho pedagógico pelo exercício de relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. “A educação é, pois, uma questão de método” (GALLO, 1999, p. 20).

Cuidar de uma aula exige um envolvimento ontológico; exige sensibilidade ético-política; exige inspiração, vontade, ensaio, trabalho¹⁰³. “Difícilmente se pode satisfazer o desejo de realizar um bom trabalho obedecendo à lei do menor esforço” (SENNETT, 2013, p. 57). A aula pede por um preparo que envolve ler, anotar, voltar, tentar, experimentar e analisar o experimentado, ponderar práticas que se dão no comum, discutir o cotidiano, passar e repassar na cabeça o dia a dia, questionar a inconsistência do método, tentar uma vez mais.

Para encarar a minúcia da aula, cabe discutir o que Deleuze chama de “matéria em movimento”, acontecimento que “não tem o objetivo de ser entendida totalmente” por não dar conta apenas das instâncias conceituais ou lógico-dedutivas. Diz ele: “uma aula é tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma

¹⁰³ Como assinala Deleuze (1996): “uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”.

questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente”¹⁰⁴. O tensionamento entre emoção e inteligência, o *eu* e o *outro*, o *nós* e o *mundo* (e por aí uma diversidade desses pares) são fatores dinamizadores do gesto docente.

Interessa, em especial, a deixa deleuziana em tratar esse “cubo de espaço-tempo” que é a aula como mescla de preparo, fascínio, amor e entusiasmo.

É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso. (...) É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... (...) É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição (DELEUZE, 1996, s.p.).

Ou, ainda, o que assinala George Steiner, “o magistério inspirado é um intrincado híbrido de amor e ameaça, de imitação e autonomia” (2018, p. 100). Mas, em que medida o amor pode ser tomado enquanto condição pedagógica? Como verter do pedagógico, o amor; e do amor, a ação pedagógica? Para Adorno,

o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada (ADORNO, 1995, p. 135-136).

Assim, na inviabilidade de *predicar* o amor, na ausência de meios de *transferência* de entusiasmo de um manual para um indivíduo, ou de um currículo a um estudante, de que maneira o amor ao mundo pode ser incorporado ao gesto docente? Em que medida o amor – esta palavra já batida e desvirtuada – pode ser parte de um processo educacional, em especial, na formação de professores, de modo a ser contraponto à barbárie da modernidade e ao esfacelamento do mundo público? E, ainda, como potencializar um *pathos* – contágio, afetação, implicação – em nossos estudos e pesquisas acadêmicas?¹⁰⁵

¹⁰⁴ DELEUZE, 1996 [recurso audiovisual]. Disponível em: <https://vimeo.com/439383542/6de13b596e>. Acesso em: 21 jul. 2022.

¹⁰⁵ Amar a condição humana, com Simone Weil; amar o mundo humano, com Hannah Arendt; amar a vida em suas multifacetadas experiências e crer na emancipação de homens e mulheres, com Paulo Freire; cuidar racionalmente dos afetos, com Espinosa; amar além do próprio umbigo, como dado nas perspectivas ameríndias; explicitar o amor com a palavra, como da excelência de mundo posta por grandes escritores; amplificar o alcance da relação com o mundo, com Henri Bergson...

Cabe ecoar a busca por um atributo que Hilbert Highet (1967) considera valioso para o magistério, mas que, como destaca, não pode ser ensinado nas escolas que preparam professores e, nem sempre, desenvolvido pela meditação e experiência. “Os bons mestres”, diz o autor, “gostam de seus alunos e estimam o resto do mundo” (HIGHET, 1967, p. 218). Generosidade e amor pela humanidade, qualidade a que nomeia como “grandeza do coração”, reclama boa dose de energia física e psíquica. Comum aos grandes mestres, essa energia

não se desenvolve, ou mesmo não parece existir, quando seus possuidores estejam a sós, meditando, escrevendo, encerrados num quarto ou viajando. Ela surge com maior intensidade quando o seu possuidor esteja cercado por pessoas que estejam sendo ensinadas ou que estejam recebendo alguma coisa dele. Alguns mestres dizem que essa força deles não depende, mas dos outros, dos homens e mulheres que estejam ao seu redor – ouvintes, observadores, alunos (*Ibidem*, p. 222-223).

Se, a partir desta perspectiva, o atributo anímico que compõe o gesto estruturante do magistério não pode ser ensinado nas escolas de formação docente, é lícito apostar na dimensão instituinte do encontro entre estudantes e professores como sinal manifesto de amor ao mundo. O elo implicado no encontro é o que faz com que o processo educacional seja mais que instrução, mais que um repasse simples de conteúdos de um sujeito supostamente deslocado da relação. Tal implicação, a que o autor supracitado toma como forma de legitimar afetos imprescindíveis ao encontro docente, leva em conta a própria manifestação do encontro e, portanto, suscita a dupla intenção de uma “amorosidade”: o amor pela matéria com a qual se lida e o amor pelos estudantes para os quais se destina o ensino. Esta intercessão é suficiente para compor e vigorar a docência. Afinal, a disposição de uma energia lançada exclusivamente à matéria com a qual se trabalha, sem que se crie um elo com o público a que se destina, será capaz de legitimar, efetivamente, a docência? Por outro lado, a disposição de uma energia amorosa destinada exclusivamente a um público de estudantes, escamoteando as formas de implicação com os campos de saberes envolvidos no ensino, será capaz de legitimar, efetivamente, a docência?

Para pedir mais da implicação amorosa entre a voz da autoridade que abre ao imponderável e dispõe o espírito ao encontro entre ser, educação e mundo, importa atentar ao que assinala Terezinha Rios (2011, p. 38): “a ação docente envolve inteligência, imaginação,

sensibilidade, afeto”. Importa também considerar a seguinte afirmação de Antônio Candido¹⁰⁶:

A nossa principal missão é viver a aventura do pensamento junto com os alunos; procurar enriquecer de tal maneira a nossa sensibilidade e a nossa visão das coisas, que nos seja possível transmitir, ao lado e acima da noção e da ideia, o sentimento imponderável de calor e de harmonia que permite estender com maturidade os olhos sobre o mundo e o semelhante (CANDIDO, 1947, s.p.).

Se a comunicabilidade de professores abarca forma e conteúdo – a materialidade estratégica dos artefatos, o imaterial que a voz da autoridade projeta – cada professor/a dará de si e do mundo ao compartilhar o uno e o múltiplo do assunto com a qual trabalha¹⁰⁷. Como assinala Rancière: “é preciso aprender com aqueles que trabalharam o abismo entre o sentimento e a expressão, entre a linguagem muda da emoção e o arbitrário da língua” (RANCIÈRE, 2013, p. 100).

A expressão pedagógica do amor consiste, ao mesmo tempo, no esforço pelo trabalho bem feito e na resiliência frente aos desafios: a dedicação é uma atenção, o estado atencional uma resposta de amor e responsabilidade pela expressão humana. Afinal, um professor ou uma professora cuida da relação entre forma e enredo para melhor dar a convidar à presença. Convidar à presença, isto é, oferecer aulas em que seja possível a ampla participação no espírito da palavra. É assim que a boa aula – encontro em que cada qual consegue dar o melhor de si, a aula com a qual um/a professor/a sonha em planejamentos e projeções... – é a máxima expressão de amor do gesto docente.

Estudar, atentar, suportar, analisar, comunicar, tramar, assumir, resistir, organizar, transformar, compor – ou, numa palavra –, *preparar* cada aula é um gesto de amor. É este o sentimento que permite haver, dia após dia, o ser do estudo para o ensino – afinal, se a aula é regida pela lei do maior esforço, é também em nome de quê o/a professor/a não deixará nunca de ser estudante. E, somente tomado do afeto vinculado ao objeto com o qual lida, terá o/a professor/a uma condição psíquica para continuar a profissão. Assim, se é um contrassenso

¹⁰⁶ Proferindo, em 1947, um discurso como paraninfo para bacharéis e licenciados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. In: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1939-1949, 2v., 1953, p. 278.

¹⁰⁷ Escreve Christian Dunker: “um verdadeiro professor transmite a relação que ele tem com o saber do qual também se torna autor ao tornar seu o que lhe foi legado. Isso tem a ver com certo empenho do desejo naquilo que se faz. (...) Professores disciplinados transmitem disciplina; professores críticos transmitem perguntas; professores amorosos transmitem sua capacidade de amar; e há tantos tipos de professores quanto modos de relacionar desejo e saber” (DUNKER, 2016. p. 26).

reforçar o adágio “professor por amor” e incorrer no equívoco de prescindir das condições (materiais, intelectuais, técnicas etc.) que viabilizam a profissão, é também válido incluir na composição do ofício de professor a parcela do engajamento amoroso que lhe dá sustentação.

Aqui, vigora a mesma sugestão a que Rilke destina ao aspirante a poeta quando este lhe interroga sobre a valia dos seus versos: “Investigue o motivo que o impele a escrever; pergunte a si mesmo: preciso escrever? Desenterre de si mesmo uma resposta profunda. E, se ela for afirmativa, então construa sua vida de acordo com tal necessidade; sua vida tem de se tornar um sinal e um testemunho desse impulso” (RILKE, 2012, p. 24-5). Ao aspirante a professor poderia ser dito o mesmo: *Investigue o motivo que o impele ao magistério; pergunte a si mesmo: preciso dar aula? Desenterre de si mesmo uma resposta profunda. Se a resposta for afirmativa, então construa sua vida de acordo com tal necessidade, com o sustento de uma busca criteriosa, atenta e estudiosa por gestos que expressem a verdade desse impulso.*

Antes de perguntar ao profissional, cumpre perguntar ao sujeito: *isto com o que pensas em se envolver profissionalmente, qual sentido expressa em sua vida? Quanto de entrega amorosa genuína tem nesta escolha? Quanto de mundo tens como vontade de partilha? Quanto de tu mesmo há para ser envolvido nesta tarefa?*

5.5 A AULA COMO NÚCLEO E O NÚCLEO DA AULA

Ensinar com grandiosidade é despertar dúvidas no aluno, é treiná-lo para divergir. É preparar o discípulo para partir (‘Agora deixem-me’, ordena Zaratustra). O verdadeiro mestre deve, no final, estar só.
(STEINER, 2018, p 102)

Vale começar este tópico com um depoimento de Marilena Chaui publicado no livro, já mencionado anteriormente, intitulado “Arte da aula”: “Penso que nasci para ser professora. É o que sei fazer e o que gosto de fazer. O núcleo da minha vida intelectual, o núcleo da minha vida filosófica é ser professora” (CHAUI, 2019, p. 151). Tomamos a fala da parte – Marilena – para pensar a possibilidade do todo contextual do trabalho docente de uma época em que, em especial, nos departamentos de Humanas, o ensino dá o tom da atividade acadêmica. “Antes da pesquisa, antes do livro, antes do artigo – a aula estava sempre em primeiro lugar. E, portanto, o aluno. A pesquisa como subsidiária do ensino”, assinala Franklin Leopoldo e Silva (2019, p. 76). Não a pesquisa interessada na sequenciação de artigos, não a meta da publicação, mas a pesquisa para a aula, e a publicação do conjunto produzido para as (e das) aulas. É o que pode ser capturado dos outros relatos que constam no livro supracitado: professores com pelo menos trinta anos de atuação em distintos

departamentos de universidades de São Paulo que, em comum, compõem um recorte histórico da docência universitária brasileira em que se garantia a reserva de condições e temporalidades propícias ao preparo das aulas. Isto é, o tempo devido da atividade do pensamento, sem o qual o estudo não pode efetivamente se transformar em ensino.

Revisitamos esta história, até bastante circunscrita, mas suficiente para tirar delas o vislumbre do exercício de magistério não ensandecido pelo aparelhamento burocrático, numa época em que os mecanismos quantificadores da pesquisa não balizavam a vida acadêmica. O que estes relatos dão a ver é uma forma de posicionar no centro do processo acadêmico aquilo a que Marilena Chauí chama do trabalho lento do pensamento, em especial, viabilizado com o preparo minucioso, processual e esmerado da aula, para que dela pudesse derivar a familiaridade com o espírito da expressão.

Dentre os relatos do livro supracitado, pinçamos de Franklin Leopoldo e Silva a percepção das transformações das prioridades acadêmicas, tendo este uma dupla experiência: como estudante de Filosofia da USP e, a partir dos anos 1972, como professor dessa mesma instituição. Franklin chama a atenção para o contexto em que a aula era o fim do acontecimento universitário, e tira do lócus de sua experiência (o departamento de Filosofia) a compreensão de uma época em que tudo haveria de girar em torno da aula, criteriosamente preparada, esperada e respeitada por alunos e professores. Diz ele: “Não era brincadeira preparar uma aula. E os alunos correspondiam a esse empenho do professor com o próprio empenho deles, na medida do possível. Então, você vai lá, lidar com o que fez, lidar com o inesperado. A gente sentia o peso da aula” (SILVA, 2019, p. 76). Legitimar o valor do tempo-presença e preparar a aula – não para atender à burocracia, não para cumprir tabela, mas para tão somente fazer a coisa bem feita e assumir o peso do que se faz.

A gente sentia o peso da aula. (Não há como se desgarrar dessa frase. Ao coração esperançoso, basta uma experiência escolar genuína para que se avizinha a possibilidade, mesmo que as circunstâncias históricas tenham desbotado as condições e requisitos fundamentais). E, continua Franklin Leopoldo na obra supracitada: “os alunos, de alguma forma, sentiam que o professor, ali, estava falando de uma coisa na qual ele estava muito empenhado. Ele passou muito tempo pensando naquilo, para poder falar alguma coisa de interessante”. (Não parece basilar a *lei do maior esforço* do gesto docente para que o processo da formação escolar tenha garantido seu devido peso?) “A gente tinha muito mais tempo para preparar aula. A aula era uma vez por semana ou, no máximo, duas vezes. Logo, a semana toda era dedicada à preparação daquela aula” (Vemos condições sustentarem o peso. A conjuntura de uma ambientação será propulsora da caracterização dos processos de estudo e

ensino. O preparo de uma aula exige condições, demanda a justa ambientação). “Você pesquisa para dar boas aulas e não para ganhar pontos em qualquer lugar. Nos últimos tempos, a aula passou a ser uma atividade menor. O nível do universitário passou a ser medido pela pesquisa, e não pela aula. Mas naquele tempo, isso podia ser feito” (SILVA, 2019, p. 38).

Boas condições salvaguardam o sossego e a tensão apropriados à obra de pensamento; propiciam uma reserva de temporalidade necessária ao estudo e ao ensino; facilitam o vislumbre e a efetivação da aula como principal, isto é, protegem a aula como núcleo das atividades acadêmicas. Todavia, cumpre também a busca pelo núcleo da aula. É preciso perguntar por um *eixo* sem o qual a aula não será a boa aula, tampouco a boa aula será suficiente à promoção de uma estabilização na memória de um/a estudante – da passagem das horas-relógio à duração.

Com as e além das condições circunstanciais, a sustentação nuclear da aula se efetiva com o tom de um desejo suficientemente forte de estudo, a inclinação para a pesquisa e do manejo com a forma de compartilhar a pesquisa.

No meu primeiro dia de aula como professora universitária achei que não ia conseguir, que ia dar uma aula ruim, medíocre, sem interesse para os alunos. Mas ao receber de volta, pelo olhar, pela escrita dos alunos, que aquilo fazia sentido para eles, me recuperei. São os alunos que despertam, primeiro, o tom da aula. Porque a aula é compassada e articulada por estes, por uma pergunta que é feita, pelo modo como eles estão anotando, pelo interesse nisso ou naquilo, pelo modo como eles se entreolham. A aula muda, o ritmo da aula muda. Faço acréscimos, cortes. Cada aula é *uma* aula, embora ela esteja escrita (CHAUI, 2019, p. 148).

É indissociável da atividade de ensino o gesto contínuo do estudo, que é, primeiro, a familiaridade com o ato de ler, interpretar, argumentar, escrever e, depois, a disposição de levantar os olhos da própria pesquisa e dos respectivos resultantes para encontrar a frequência dos outros olhares. Um professor ou uma professora terá de fato entrado no ofício quando puder se familiarizar com o tom dado por estudantes, isto é, quando tiver em si um desejo suficientemente forte de fazer valer a presença. Em suma, quando se dispuser a olhar e ver o público, no singular de cada pessoa.

Ora, aqui o bom senso já de antemão cumpriria um papel. Afinal, se o processo de formação envolve o encontro entre pessoas, logo, tem a ver com interlocuções e não com a expressão em solilóquio. Ou uma interlocução evidencia a face plural da palavra e, então, pede e oferece ajustes de recepção e forma, ou não será nada além de um extrato uníssono.

Parece óbvio dizer que a transformação do pesquisador em professor demanda, além da leitura de uma palavra assentada culturalmente e constituinte de todo um legado, a *leitura* de um mundo composto, muitas vezes, por sinais fugidios e velados, mas que são, ainda assim, o *repertório* a partir do qual, como assinala Marilena Chaui, a aula terá um tom.

Mas, parece menos excessivo repetir o valor do magistério com o sentido e significado do encontro genuíno quando percebemos (infelizmente, com mais frequência do que desejaríamos) excelentes pesquisadores atuando como professores relapsos, negligentes e ineptos. Esta questão também escancara apenas uma das consequências da insuficiência de fomento à pesquisa, a exemplo do Brasil. A precariedade do segmento de pesquisa escasseia opções àqueles e àquelas que acabam por se ocupar do magistério – da tríade acadêmica pesquisa, ensino e extensão – quando, em verdade, desejam condições para desenvolverem com excelência suas pesquisas, sem que o trabalho com a docência componha, necessariamente, a atividade.

O trabalho docente demanda a compreensão de uma linguagem constituída por sinais nem sempre transparentes e explícitos, ou mesmo capturáveis. No relato de Franklin Leopoldo e Silva aparece a tipificação de duas concepções de professores: uma, do professor distanciado e separado do aluno, cuja função é dar a melhor aula possível, independentemente do que isso vai refletir no aluno. Mas, diz ele, “uma aula magnífica, mas que não chega a ninguém, não tem nada” (SILVA, 2019, p. 82). A outra concepção é a do professor que lança mão do esforço de se colocar na posição de quem está ouvindo, que busca se fazer compreender: “será que ele está entendendo? Será que não preciso repetir, trocar em miúdos, falar de outro jeito? ‘Por que ele está dizendo isso? O que ele quer com isso?’” (*Ibidem*). Nesta toada, apostamos que um professor que porventura domine os macetes da performance expositiva pode deixar a aparência de sua aula impecável, mas, ainda assim, estará faltando algo para que tenha tocado o fio estruturante do gesto docente.¹⁰⁸

Merece destaque o caso da professora Marilena Chaui, na sua forma de roteirizar cada uma das suas aulas, escrevendo dissertações para a leitura com estudantes e, a depender do rumo das circunstâncias, prescindir do roteiro preparado. Diz ela: “durante quarenta anos, escrevi as minhas aulas, como fizeram meus professores. Embora elas estejam escritas, cada aula, como um *acontecimento*, era e é, sempre, diferente. A minha escrita era e é o roteiro da

¹⁰⁸ Esta preocupação em adequar o ensino ao público encontra ressonância no seguinte depoimento proferido por Eduardo D’ Oliveira França (*In: FONSECA, 2006, p. 97*): “procurei ser o melhor e penso que o segredo de ser professor está, talvez, numa coisa muito simples: **pensar nos alunos**. E sinto que nos tempos atuais, os professores mais novos, sobretudo, pensam muito neles mesmos, na sua carreira, nas suas pesquisas, nas suas publicações (grifo meu).

aula, mas esta acontecia e acontece graças ao que se passa em classe” (CHAUI, 2019, p. 148). O relato desta professora dá a ver que o núcleo de uma aula não compreende o estrito do espontaneísmo nem a fixidez do esquema, mas expressa a combinação de uma forma dada entre o instituído e o instituinte. “Ocorre que uma pergunta feita durante a aula me tire totalmente do roteiro previsto (...); abandono o texto que está preparado e sigo outro percurso, a partir da pergunta, a qual, aliás, acaba suscitando novas perguntas. Improviso a aula a partir do que os alunos colocam” (*Idem*, p. 151). Pinçamos este desenho de aula como acontecimento, no jeito de sustentar, ao mesmo tempo, roteiro e improviso:

A aula nunca é aquilo que vou realizar, do começo ao fim, conforme trouxe por escrito. Não. Ela acontece. Embora sempre considere que os alunos merecem o respeito do professor, e que o professor tenha de vir com uma aula preparada – e bem preparada –, também faz parte dela o improviso, uma direção nova e inesperada (*Ibidem*, p. 151).

A tirar por este relato, o que se observa com as devolutivas, reações, animosidades ou avaliações em sala é, também, uma forma de aferir acerca do trabalho proposto em cada contexto da atividade docente. Nesse sentido, a boa regência de classe demanda revisitar sinais dados pelo público de múltiplas formas, a fim de que algo possa ser revelado acerca das estratégias pedagógicas (desde o aporte individual, na unidade aluno e, também, do conjunto de alunos, compondo a classe).

Sobre tal demanda, conjecturemos dois estudantes com dificuldades de compreensão de um assunto proposto pela professora Marilena Chaui. Suponhamos, na hipótese primeira, que um deles não acompanha o conteúdo, mas tece questões e publiciza a dúvida. E, na hipótese segunda, que um outro estudante também não acompanha o conteúdo nem expressa a própria incapacidade. Se porventura a professora Marilena escolhe a fidelidade integral ao seu roteiro escrito, ela não alcança nenhum deles; se escolhe tomar a pergunta do primeiro e dela viabilizar a entrada dos parênteses, tem a chance de alcançar os dois. Em especial, a multiplicidade de elementos didáticos amplifica as possibilidades ao estudante que, por reserva, introversão ou qualquer motivo, não publiciza nem se interessa em participar em classe.

A abertura de parênteses tomada na atividade de ensino é partícipe da atitude de pesquisa para a aula. “Estou falando sobre um determinado assunto e penso: ‘eu poderia ilustrar isso com o romance x, ou com o filme x, ou com a peça x, ou com o poema x, ou com

o artigo de jornal x’. Digo aos alunos: ‘vou abrir um parêntese’”¹⁰⁹ (CHAUI, 2019, p. 150). No íntimo de suas escolhas e leituras, a pesquisadora Marilena procura o melhor jeito de estabilizar a palavra no papel; na companhia de uma classe, a professora Marilena procura o melhor jeito de esticar, espalhar, avolumar e renovar essa palavra.

Quando interrogada acerca do que considera ser uma boa aula, Chaui expressa, no livro supracitado, a resposta a partir dos seguintes requisitos:

Costumo dizer que uma boa aula tem quatro requisitos. O primeiro é que esteja bem preparada e que, se você sair do roteiro que preparou, esteja em condições de fazer isso. Em segundo lugar, é preciso que os alunos percebam o movimento interno de uma argumentação fundamentada. A aula é parte de um conjunto maior, que lhe dá sentido. O terceiro requisito de uma boa aula é despertar, nos alunos, o interesse por aquilo que lhes está sendo trazido pela exposição. O quarto requisito é que a aula seja condição do bom resultado que surgirá no trabalho que os alunos apresentam no final do curso. A qualidade dos trabalhos dos meus alunos exprime, para mim, a qualidade do meu curso (*Ibidem*, p. 152).

Para qualquer um dos verbos possíveis de ser conjugados pelo manejo docente, o primeiro a encabeçar a lista, que é também a aposta da presente pesquisa, há de ser um: preparar. E aqui lembramos a virtuosidade de instrumentistas excepcionais como, por exemplo, o baixista cearense Michael Pipoquinha, ou a violinista holandesa Janine Jansen¹¹⁰. Só a pura familiaridade com um instrumento lega o misto de técnica refinada com a sensibilidade em suas execuções e improvisos. Para notar o tanto da intimidade da violinista com seu violino, precisamos apenas ouvir uma de suas muitas execuções, por exemplo, de Tchaikovsky, e teremos ainda mais clareza do que representa a oportunidade de acompanhar, num auditório, a aura dos seus gestos de interpretação. Daí derivará a impressão de que a virtuosidade está em dominar de tal modo o instrumento (e estar de certo modo tão implicado nele), ao ponto de dar a parecer que há um indivíduo sendo conduzido por um objeto, e não o lógico contrário. Vemos, também, na forma de Michael Pipoquinha *organizar* cifras com o contrabaixo que, relaxado e suficientemente seguro, há então a entrega de uma sonoridade que inaugura um novo leque de possibilidades àquelas cordas. Ouvimos a execução de uma peça ou o *desenho*

¹⁰⁹ É tal o relato de Henrique Piccinato Xavier, ex-aluno da professora em tela: “A Marilena sempre traz um texto para ser lido e normalmente alega que é para evitar que ela fale demais, mas ao mesmo tempo ela sempre abre longos parênteses em que fala espontaneamente de alguma questão ou alguma ideia que lhe venha à cabeça no momento; normalmente são inúmeros parênteses por fala. Há também os longos diálogos provenientes das perguntas dos alunos (*In: Cadernos Espinosanos. Especial Marilena Chaui*, 2017, p. 194).

¹¹⁰ Queremos endereçada aos professores a seguinte pergunta de Marilena Chaui: “e se a filosofia, em lugar de falar sobre as belas-artes, interrogasse o trabalho dos artistas trabalhando?” (CHAUI, 1988, p. 57).

de um solo, percebido como algo que tem soltura e aleatoriedade, e intuímos o tanto que deriva da participação ativa na técnica.

No caso do Michael Pipoquinha, o conjunto da execução dá a ver uma expressão de alegria tão evidente, que logo entendemos de um achado maior da relação homem-instrumento: entre eles há uma história prévia, há horas e horas de aproximação, há o esforço estudioso, há a participação no transcurso do tempo. Se a temporalidade estendida é o intermédio dessa história repleta de *pathos*, certamente a resistência da matéria e a exaustão da repetição foram antecessores da satisfação da esperada realização. Afinal, o esforço extenua e também excita; o estudo alenta e pede por mais; a disciplina atende e mantém o giro. Sob a condição paulatina do trabalho, um baixista, por exemplo, que tenha aprendido a conservar e a resistir pode muito bem renovar e *deixar*. Exímio em improvisar e levar o contrabaixo muito além da condução secundária, Michael, desde criança, já começou uma intensa relação com as cordas. Sobre isso, é possível conjecturar da relação com o estudo disciplinado um dos pilares do trabalho bem feito.

“Ao agir sobre a matéria inerte, o ser humano abre-se ao transcendente ao vivenciar a necessidade presente no mundo”, afirma Débora Mariz (2020, p. 98). Desenvolvendo a relação entre corpo e trabalho, como em Simone Weil, Mariz destaca a suficiência do trabalho para reintegrar o ser humano ao ritmo da natureza estando, assim, os movimentos corporais de tal modo integrados ao mundo que a visão do obstáculo seja suficiente para ação de superá-lo. Tal composição entre a sensibilização do corpo e a nutrição do espírito permite entrever uma relação com o trabalho não circunscrita aos ditames do tempo-máquina, nem amparada estritamente por balizadores econômicos. Nessa linha, é oportuno retomar a dimensão espiritual de trabalho presente em Simone Weil, em especial, na medida em que trata da aproximação entre a consciência realizadora e a matéria com a qual lida. A partir desta perspectiva, a relação consolidada no, do e com o hábito constitui-se como componente basilar da relação entre ser e mundo. O exercício ritmado entre corpo e matéria, e entre utensílios e consciência realizadora é o que viabiliza ao ser a percepção do ritmo (necessidade) da natureza. A incorporação de uma cadência lega ao sujeito da ação a proximidade não apenas com a coisa da manipulação, mas com padrões, relações e formas que transcendem a materialidade para encontrar, pensando com Weil, a beleza ordenadora do mundo. Do desejo como realização disciplinada advém o impulso à ação bem feita. No exemplo supracitado, a dupla mulher e violino ou homem e contrabaixo evidencia uma medida em que elementos como dedicação, esforço, repetição (e daí, um hábito consolidado) são viabilizadores da faceta espiritual do trabalho.

O pleno ofício em um/a professor/a, ou em um/a musicista, é capaz de dar a ver um tanto de fluidez e espontaneidade suficiente a secundarizar dificuldades e, portanto, suficiente a expressar, com a técnica e além da pura técnica, alguma abertura à transcendência. Ao gesto docente é dado procurar o peso de certa autoridade somente viabilizada na justa relação com os artefatos e enredos com os quais lida. Essa relação de cuidado e atenção ao mundo humano que, naturalmente, cobra esforço e dedicação. Como é latente na fala e na atividade profissional de Marilena Chaui, demanda o desejo por participar da aventura do pensamento, a atmosfera anímica virtuosa e estável, adições e parênteses, isto é, as instabilidades que vão se somando ao roteiro (tal qual a virtuosidade sentida a partir de um contrabaixo ou violino).

Dos requisitos elencados por Marilena Chaui, como condicionantes para a boa aula, são muitos os verbos que sucedem ou se relacionam com o *preparar* enquanto passo fundamental da busca das boas condições do trabalho docente. Ressaltamos os seguintes: estudar, improvisar, articular, coordenar, reter, soltar, participar, avaliar, autoavaliar, recomeçar. Enfim, de um sem-número de ações a conjugar, também, com a exaustão e a disciplina para colocá-las em giro. (Nos bastidores da aula-virtuosidade, imaginemos as exigências feitas ao corpo do/a professor/a. Se contassem com o artifício da linguagem, que diriam depois de longa atividade, por exemplo, suas articulações ósseas, a estrutura da coluna, a elasticidade do cristalino do olho?).

Conjecturamos, por exemplo, de quantas outras atividades do seu próprio interesse o baixista Michael Pipoquinha precisou abdicar para dar-se às horas necessárias da relação com o contrabaixo. Da mesma forma que a uma professora será dado a graça de afirmar: “considero dar aula uma alegria” (CHAUI, 2019, p. 151), em algum momento, a partir do artefato *contrabaixo*, teremos comungado do mais íntimo de uma expressão na imagem de um homem sendo içado a uma dimensão amplificadora do conjunto cultural das experiências.

Também no livro “Arte da aula”, Alcir Pécora testemunha sua trajetória de mais de quarenta anos de magistério, revelando o modo de conceber o núcleo da aula como uma *conversa interessada*, que demanda preparo e esforço de reflexão e método. Ele evidencia em que medida as estratégias didáticas de que lança mão estão dadas no desejo do diálogo genuíno, com o fito de levantar, discutir e inventar questões sobre algumas linhas dos livros que devem se tornar problemas. “Quando tenho de dar um texto, produzo um esquema reflexivo, com possibilidades diversas de desenvolvimento. Vou de uma coisa bem descritiva para esquemas mais abstratos, até ter uma visão quase geométrica do texto, como se eu fosse desenhar sua forma” (PÉCORA, 2019, p. 36).

Neste ponto, é interessante a tática de desenhar geometricamente o texto e abrir esquemas de desenvolvimento para que esteja na medida do compartilhamento com a classe. Tornar o texto um objeto de investigação, mapeando estruturas que tanto são descritivas quanto abstratas, isto é, que operam com o dado e com o que pode vir a se dar – dessas geometrias conceituais de que um professor é porta-voz e das quais se usa para que a voz continue aberta e operante. Na sequência do exemplo, Alcir Pécora pinça, da atividade docente, não somente presença de espírito e improvisação, mas também destaca em que medida evita um reflexo da imitação de um tom épico na forma de comunicar, como encenação teatral. “No meu caso, não sinto esse ímpeto dramático, muito menos épico. Sinto mais o esforço reflexivo. O núcleo de uma boa aula, para mim, é a conversa interessada. O excesso de performance é um perigo a evitar” (*Ibidem*, p. 36-38).

É importante perceber o alinhamento entre o gesto do professor que entende a aula como o núcleo da vida acadêmica, e o sentido atrelado à aula, na busca por tocar-lhe o núcleo. Ao considerar que a relação com o conhecimento demanda o avanço no domínio de mecanismos da conversa organizada, Alcir Pécora destaca *a aula como chave e princípio de estudo*. Assim, diz ele, “colocar gente conversando é decisiva na ideia de universidade, para conseguir encontrar um modo próprio de pensar. Ouvir argumentos vindos de outra direção, coisas de que você jamais suspeitava, é a melhor das experiências de aprendizado” (*Ibidem*, p. 42-3). Dessa forma, o tom da aula será dado no desejo por um princípio de estudo e de compartilhamento desse estudo, com vistas à amplificação do pensar genuíno.

Mas, afinal, como tocar o núcleo da boa aula? Sobre isso, afirma Franklin Leopoldo e Silva:

Se a sua aula não diz respeito a você, ela não vai chegar ao aluno. O aluno sente que você está fazendo aquilo burocraticamente. Logo, é preciso que você fale daquilo que lhe interessa e entusiasma, daquilo em que você está empenhado. **E o grande exemplo disso, para mim, ainda continua sendo a Marilena.** Porque, mesmo quando ela fala do sujeito que viveu no século XVII, dá a impressão que está ao lado dela (SILVA, 2019, p. 77, grifo nosso).

6 PARA DAR E PEDIR MAIS DA ATENÇÃO, NO TEMPO-PRESENÇA: A PROFESSORA MARILENA CHAUI E O PROFESSOR CLAUDIO ULPIANO

*Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende.*
(ROSA, 2001, p. 37)

No depoimento em que Richard Sennett (2013, p. 16) fala sobre sua mestra Hannah Arendt, resta um tanto a pensar: “o bom mestre dá uma explicação satisfatória; o grande mestre – caso de Arendt – gera dúvida, inquieta, provoca discussão”. Tomemos estes verbos como dínamos. *Gerar, inquietar, provocar*. Da relação com a professora sobressai a excelência dos inícios; não a estabilização estacionadora, mas a estabilização renovadora. Na expressão de W. Kohan (2015), o professor interessante precisa não só saber os princípios dos conhecimentos, mas inspirar em alguns e excitar em outros o desejo de saber, retirando-os de sua apatia, de sua comodidade.

O que se espera do gesto docente é, portanto, o legado de uma inspiração com a qual seja possível traçar uma entrada em dissonâncias e contrastes, contraposições e conflitos, na dinâmica de pares que nem sempre apontam para o encontro pleno da identificação. Uma aura de contágio e transmissão; uma influência que em muito difere da relação de imposição de mando e obediência; que em muito se aparta da solicitação pela repetição irrestrita dos dados transmitidos. Então, o que se deseja é o alcance *autorizador* de uma presença, isto é, de uma forma ativa da *autoridade* docente – a qual, no acento conceitual arendtiano, espelha a responsabilidade pelo mundo, em uma atitude de resguardar a capacidade única de cada início a partir da conservação de um legado da cultura. Da continuidade da palavra e da ação, a possibilidade da renovação; da conservação, a chegada da novidade. Por esta perspectiva, a autoridade docente é o que garante que exista mundo. Como assinala Arendt:

(...) a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo: Isso é o nosso mundo! (ARENDR, 2005a, p. 239).

Para além do unísono das incursões subjetivas, e do ajuste estabilizado da consciência com ela mesma, o encontro nem sempre confortável e sossegado representa a ocasião de ganho amplificador da relação entre professores e estudantes. A partir da perturbação do

confronto, ao usufruir da chance de encontrar uma professora, o estudante Richard, no caso supracitado, vivenciou o privilégio da dupla frequência entre o singular e o plural da expressão. E, do encontro, a oferta de inquietação, a pertença ao experimento da palavra e da ação, a possibilidade de ensaio no mundo humano. A imagem de um dínamo é oportuna; a professora engajada no ofício busca a captura de um feitiço dinamizador que viabilize a constância frente ao cenário humano de inconstâncias e, mais, que procure a força dual das contradições que asseguram a vinda da novidade. No fim da relação estendida entre professora e aluno, terá vigorado uma presença implicada, o envolvimento com a notícia de um mundo a ser compartilhado e renovado. Ao aluno Richard, a sorte de uma memória que ratifica o elemento dinamizador da relação educativa. À professora Arendt, a participação na frequência mesma do encontro educacional. Entre os dois, o plural do mundo.

Nesse âmbito, tomamos outro depoimento, desta vez proferido por bell hooks (2017, p. 31), acerca da experiência como aluna do professor Paulo Freire: “No curto período em que estudei com ele, fui profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica. Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora.” Afinal, com quais cuidados e atenções, com quais gestos, ressonâncias, com quais feitiços e mandingas foi possível assegurar essa presença-permanência do professor na aluna? O que confere o alcance suficiente para continuar em presença para além e por tempos a mais da presença física?

No seguinte trecho, também Paulo Freire rememora um professor seu:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu... (FREIRE, 1996, p. 23).

Gilda de Mello e Souza, por sua vez, numa passagem em que destaca seu professor, Jean Maugüé, lega considerações pertinentes ao gesto docente:

Para os alunos que tiveram a ventura de assistir às aulas de Jean Maugüé entre 1935 e 1944, o seu nome evoca todo um folclore. Maugüé não era apenas um professor – era uma maneira de andar e de falar; era um modo de abordar assuntos, hesitando, como quem ainda não decidiu por onde começar e não sabe ao certo o que tem a dizer; e por isso se perde em atalhos, retrocede, retoma um pensamento que deixara incompleto, segue as ideias ao sabor das associações. Mas esse era o momento preparatório ao qual, como um acrobata, esquentava os músculos; depois, alçava vôo e, então, era inigualável. A impressão e a marca que deixou em nós foram extraordinárias e, mesmo agora, depois que o correr dos anos ofereceu tantas oportunidades de comparação, continuamos considerando-o como um dos maiores professores que já conhecemos (SOUZA, 1980, p. 10).

O que é demonstrado nesses relatos são os gestos de trabalho que desenham com e depois do assunto abordado, modos de aparecer e formas de apresentar e incorporar o conteúdo. O que sobressai da experiência são os elementos imprescindíveis à continuação do legado simbólico, na expressão do professor ao compartilhar assuntos com a classe. “Suas aulas eram, acima de tudo, uma longa meditação que tomava frequentemente como temas a arte e a política”, complementa a aluna que acima narra (*Idem*). Da reserva de tempo-espço que a escola separa à ocasião do encontro, foi possível ao professor aguçar as vias que melhor dão a ver. De uma artesanaria impressa no tom da docência, foi possível à aluna o choque com a multiplicidade de perspectivas. “Com Jean Maugüé, em 1940, por ocasião da grande exposição de pintura francesa, aprendemos a olhar um quadro”, afirma Souza (1980, p. 11). O conjunto entre presença e gesto docente e a participação dos estudantes é o que viabiliza, afinal, que esteja em primeiro plano o melhor do olhar com vistas ao mundo humano.

Também é o caso de pinçar o relato feito por Marilena Chaui sobre seu professor e orientador de mestrado, Bento Prado Júnior, a quem atribui o cuidado em elaborar cada aula como uma pequena obra de arte, composta de “tesouros de ensinamento e de erudição que os anos não envelhecem e sim rejuvenescem a cada nova leitura, manancial precioso a ser incessantemente descoberto e redescoberto” (CHAUI, 2018, p. 36). Chama atenção o modo como a aluna diz da presença deste professor, como um aporte de segurança e a tranquilidade frente às ocasiões de crise.

O grande professor é aquele que não se interpõe entre o estudante e o saber, mas se faz instrumento e caminho para que o aprendiz aprenda sozinho e por si mesmo no contato com o pensamento se fazendo. O pensamento de Bento vai explorando terrenos batidos para fazer surgir o inesperado. Sua maneira

generosa e atenta de sugerir caminhos, oferecer pistas, corrigir equívocos sem jamais invadir o pensamento do orientando, discutir seu ponto de vista sem jamais impô-lo, porque sempre pronto a aprender com seu aprendiz (...) de ser exemplar sem jamais transformar o orientando em repetidor ou imitador (CHAUI, 2018, p. 37).

Generosidade, atenção, partilha da palavra, convite ao mundo. Se é certo que não há fórmula capaz de encerrar as possibilidades didáticas ou, ainda, capaz de presumir o mistério da composição do gesto docente, é certo, também, que a autoridade da experiência nutre, em alguma medida, o departamento das apostas e estratégias sem as quais transitaremos sempre no (e desde um) ponto zero. Em especial, é possível tirar de algumas experiências de ensino não um molde definitivo e replicável, mas um elemento estruturador da docência suficiente para espelhar, ainda, a busca pela manutenção da novidade no diálogo com a tradição.

6.1 UM TOM DE CONVITE: A PROFESSORA MARILENA CHAUI

“Os instantes de sistematização, de avaliação do significado do trabalho filosófico sempre me vieram através do trabalho como professora mais do que através dos meus primeiros exercícios acadêmicos como o mestrado e o doutoramento”
(CHAUI, 2011b, p. 180).

No intuito de discutir a realização da docência entre a atividade engajada de ensino e a atitude dialógica com vistas à pluralidade, buscamos pinçar, da experiência da professora Marilena Chaui, elementos que possam evidenciar o gesto docente como sustento da atenção, partilha do tempo-presença, convite ao mundo. A escolha por trazer a experiência desta professora de Filosofia justifica-se a partir dos elementos que angariamos para relacionar a trajetória de uma vida dedicada ao magistério com aquilo que nesta pesquisa se constitui como gesto docente. Sublinhamos uma obra de docência em Marilena Chaui, destacando os seguintes elementos: a marca de uma intenção comunicadora no encontro com estudantes, no tom de um convite ao fluxo horizontalizado da expressão; o modo como os encontros de aula e/ou das atividades de orientação intensificam o estado atencional familiarizado com a pluralidade; a autoridade de uma presença dinamizadora da reflexão que, ao trabalhar o instituído, abre possibilidades ao instituinte; o engajamento com o ofício sob a forma de uma dedicação no preparo dos encontros; o compromisso com a crítica ao sem-sentido do mundo e a realização da docência sob égide do tempo-presença.

Ao termo-chave “Marilena Chaui” inclui-se como resultados de pesquisa em buscadores virtuais descrições como: “escritora e filósofa brasileira”, “especialista na obra de

Espinosa” e “professora emérita de Filosofia da USP”. Ou, ainda, “como uma das filósofas mais importantes do Brasil e uma das mais influentes intelectuais do país, com vasta e reconhecida obra”. Sua atuação intelectual é amplamente reconhecida, sobretudo – mas não somente – no meio acadêmico. O reconhecimento desta atuação se estende ao engajamento com a cena política, seja a partir da participação em instâncias decisórias, na diligência do envolvimento com a reflexão sobre a atualidade, ou, antes, a partir da importância de sua luta no contexto brasileiro do final dos anos 1960.

Deste último elemento, destaca-se o modo como as implicações da repressão ditatorial (1964-1985) que maculam a história desse país resultaram em fatos tomados de arbitrariedade, não só pelo controle da palavra, mas pela gerência do direito fundamental à vida. A partir de então, é imprescindível questionar em que medida o coercitivo deste período comprometeu a liberdade do pensamento e da expressão, matéria estruturante da vida intelectual. Dos relatos da professora Marilena Chaui, tem-se que a devastação da liberdade de expressão demanda à docência o compromisso e a busca por mecanismos que possam refrear e desarticular o funesto derivante da barbárie e, ainda que alvo da própria experiência da barbárie, ser capaz de dar curso à palavra e manter ativa a reflexão. Chaui assinala como o domínio da repressão demandou aos estudantes e aos professores uma atuação resiliente em defesa da continuidade da universidade, pois, como relata, “era o momento no qual você entrava para dar aula sabendo que havia na classe policiais, que o DOPS estava lá registrando. (...) Trabalhávamos não sob tensão mas sob terror, e um terror ilocalizável. (...) Nenhum de nós sabia se haveria dia seguinte” (CHAUI, 2011b, p. 183-4).

Da relação entre o contexto da repressão vivido no departamento de Filosofia da USP e a trajetória da professora Marilena Chaui deriva a evidência do elo entre a atividade intelectual e a luta política. A partir dos seus depoimentos, é possível perceber a construção de uma estratégia de atuação que buscou imprimir no trabalho acadêmico a legitimidade para a sua própria sustentação. Chaui relata ter sido esta a época em que mais estudou, pesquisando e orientando inúmeros trabalhos de conclusão de curso para que houvesse lastro intelectual e burocrático suficiente à continuidade do departamento de Filosofia¹¹¹. “De onde foi que tiramos força para sobreviver?” pergunta, ao que ela mesmo responde: “No caso particular do Departamento de Filosofia, uma revista foi criada (por Dona Gilda [de Mello]), teses foram feitas e defendidas, o Departamento foi reestruturado, uma pós-graduação foi criada, e os cursos de Graduação foram inteiramente reformulados” (CHAUI, 2011b, p. 184). É de se

¹¹¹ A partir de 1h:31 do vídeo “Colóquio Filósofas: Mesa de abertura - Homenagem a Gilda de Mello e Souza”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YPPiDh27AYs&t=5460s>

questionar como foi possível que estes sujeitos realizassem as demandas da produção intelectual frente a um cenário de controle, tensão e arbitrariedade. Como continuaram em operação com o núcleo de uma atividade que abarcava exatamente o elemento a ser desfigurado? Como resposta, Marilena Chaui apresenta uma ideia sustentada pelo sentimento de uma “profunda convicção política de que não era possível permitir que um mínimo de produção cultural e de trabalho de pensamento pudesse ser destruído, que não podíamos permitir que o obscurantismo mais profundo imperasse no país” (*Ibidem*).

A identidade docente constitui a luta pela dignidade da palavra – se a palavra for tomada como o singular e o plural constitutivos do mundo humano, evidência maior da liberdade criativa e do direito à expressão. Como assinala Chaui (2019, p. 146-7): “as aulas são o lugar de aprender a escutar, falar, ler e escrever, aprendizado extraordinário que a ditadura rouba dos jovens: o mundo da expressão. As aulas de filosofia têm o papel de uma iniciação e acesso ao trabalho lento do pensamento”. Neste sentido, vale notar os trajetos graduais a que alguém, cujo propósito é a primazia da palavra, engendra e desenvolve para ser capaz de transpassar a intimidade do ato de pensar para o *possível* da expressão compartilhada – como que encontrando os misteriosos dutos que viabilizam a conversão do aparato simbólico pensado para a linguagem expressa. Afinal, na realização docente, o *pensar* é dinamizado e transposto para o *dar-a-pensar*. Mas, para publicizar a matéria do pensar não basta a melhor relação subjetiva com a atividade mesma do pensar; é preciso efetivar uma transformação que dê a passar a potência ao ato. O sujeito da reflexão se familiarizará com habilidades específicas a compor o ensino – desemboca deste composto de atividades um grupo de outras composições para os tons de persuasão, relação e transmissão, caros ao magistério.

No caso da professora Marilena Chaui, a evidência da atitude política somada à atividade de partilha intelectual como gesto fundamental da docência dirigem-se ao garantir condições à continuidade do mundo humano, isto é, ao garantir elementos suficientes à consolidação da pluralidade. Nesse sentido, a trajetória de Chaui realça uma luta dada entre as esferas macro e micropolíticas, incluindo circunstâncias vivenciadas a partir da condição de mulher, intelectual e professora, na ambientação acadêmica dos anos 1960. Vejamos este relato¹¹² proferido por Chaui para abordar o contexto específico do departamento de Filosofia da USP.

¹¹² A partir de 1h:31 do vídeo “Colóquio Filósofas: Mesa de abertura - Homenagem a Gilda de Mello e Souza”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YPPiDh27AYs&t=5460s>

Eu tive todas as experiências de interditos. Mais do que vocês que são jovens e que aqui e ali encontram esses interditos de uma maneira muito camuflada. Eu pertenço a uma geração em que não tinha disfarce nenhum. E quando você infringia a interdição, quando você dava um passo a mais do permitido, era imediata a reação de considerar que você não tinha juízo. Era uma expressão que se usava muito ‘ela não tem juízo’, ou seja, colocava [a mulher] na dimensão da loucura ou então na dimensão da prostituição. Eu passei pelas duas experiências o tempo inteiro, no início, em que ou era porque eu não tinha juízo, ou era porque eu tava num processo de sedução. [nessa perspectiva] Eu não deveria ser levada a sério porque eu era uma menina que queria seduzir os professores. (...) O departamento de filosofia se organiza como uma horda masculina e não se percebe assim, mas é o que ele é. (...) A coisa mais anti-filosófica é o preconceito que reinou do departamento de Filosofia durante décadas a respeito das mulheres.

Alguns dos condicionantes políticos são indispensáveis à análise do conjunto constitutivo da docência. Deles é coerente questionar, por exemplo, como da atividade filosófica e/ou acadêmica, em que se espera a abertura da palavra, pode derivar o pensamento limitativo. Ou, ainda, como do ambiente de familiarização e amplificação dos artifícios da reflexão pode advir a segregação irrestrita ao direito mesmo da condição de ser e pensar. A tirar pelo modo como a trajetória da professora Marilena Chaui situa-se no contexto dicotômico de privação e abundância da expressão; de como lhe foi oportunizado, na formação escolar, o acesso ao legado cultural e também o modo como o ambiente escolarizado lhe extirpa a legitimidade da expressão, com o recorte da questão de gênero. A partir do vislumbre das contradições postas em cada sistema, destaca-se o seguinte questionamento: o que cada sujeito da docência experimenta implica naquilo que tem a oferecer, com o gesto docente?

Chama atenção a quantidade de elementos originados a partir da atuação de Chaui e todo o aparato relacionado ao tempo de mais de quatro décadas dedicado ao exercício do magistério. Chama ainda mais atenção o conjunto anunciado nos depoimentos de ex-alunos/as sobre o que, então, buscamos destacar da professora Marilena Chaui.

Parece relevante o modo como a identidade docente em Marilena Chaui encontra ressonância com o que esta relata ter recebido da instiga dos/as seus/suas professores/as. Ou, ainda, a partir do fato de que Marilena é filha de uma professora primária, de um jornalista, e neta de um professor de literatura árabe e francesa. Mas, para o recorte da presente pesquisa, será relevante notar como diversos/as de seus/suas professoras/es, desde o início de sua formação escolar, figuram como essenciais à composição de uma trajetória de vida.

A considerar desde o 1º ano do colegial, com o caso do professor de Filosofia João Villalobos, a quem Chaui assinala como uma figura definitiva, até mesmo em sua decisão por

cursar Filosofia¹¹³. Trata-se de professor que, ao expor a filosofia de Heráclito e Parmênides em sala, e por oferecer um curso de lógica aristotélica e outro curso centrado em Sócrates e nos sofistas, deu a circular a dinâmica do pensar aos jovens estudantes. A tirar por estes relatos, Villalobos buscava incentivar os estudantes a trabalharem sozinhos, trazendo à tona o movimento caro à atividade filosófica: a possibilidade de sensibilizar o olhar a partir da operação intelectual. Chauí destaca desta ocasião o sentimento de um “fascínio por ver, pela primeira vez e em estado puro, o pensamento funcionando” (CHAUI, 2011b, p. 179).

Outro conjunto de apontamentos digno de nota é o modo como a trajetória intelectual de Marilena Chauí foi se constituindo a partir de uma ambientação acadêmica profícua, amparada no estímulo ao estudo e na abundância do diálogo. Como esta ressalta, a partir de “conversas que suscitaram o desejo, a necessidade ou a importância de ler e de escrever. Nesse sentido, eu diria que fui muito marcada por minha formação na Universidade de São Paulo” (CHAUI, 2011b, p. 180). Destaca-se a pertinência da ambientação do estudo para a experiência estudiosa, assim como a significação da vivência com professores/as para o sujeito da docência.

A tomar como exemplo a pesquisa feita por Maria Isabel da Cunha (1989), com vinte e um professores (treze destes da UFPEL e oito com atuação no ensino médio em diferentes escolas da cidade de Pelotas/RS), e publicada no livro “O bom professor e sua prática”, 70% dos professores entrevistados afirma que seus comportamentos como docentes têm relação com a prática pedagógica vivenciada com seus ex-professores. A autora discute o modo como a influência docente pode se originar de atitudes lembradas como “positivas”, com exemplos marcantes de “honestidade e amor à profissão”; ou o contrário, com os “anti-professores”, também dando a pensar “no professor cujo exemplo não se quer repetir”, como no depoimento que segue: “Na faculdade via professores falando uma linguagem que ninguém entendia. Era um palco de exposições. Procuro fazer o contrário”. E, também, em outro trecho: “Dois de meus professores me influenciaram muito: um é do tipo seguro, mas tradicional,

¹¹³ Como exposto no seguinte trecho: “Acho que o interesse pela linguagem, eu adquiri menos com professores de português e muito mais com o curso de latim. E a figura definitiva, a do professor de filosofia. Esse professor entrou na classe do 1o ano colegial, portanto, numa classe de jovens entre 15 e 16 anos e, sem nenhuma introdução, expôs Heráclito e, em seguida, Parmênides. Fiquei absolutamente fascinada, não tanto porque eu fosse capaz de compreender o significado do que estava sendo exposto, mas por ver, pela primeira vez e em estado puro, o pensamento funcionando. A idéia de que o pensamento trabalha, e trabalha num registro que destrói todas as certezas visíveis, imediatas, foi uma descoberta espantosa. Sobretudo o modo como o professor apresentou os filósofos. (...) Foi decisivo para mim. Houve um tempo em que eu havia pensado em fazer Letras, mas a descoberta da Filosofia mudou meu rumo. À medida que os conteúdos eram trabalhados, as questões (...) vieram por si mesmas, sem que em instante algum o professor João Villalobos tivesse estabelecido para nós correlações. Era uma maneira que ele tinha de oferecer a filosofia que incentivava os alunos a trabalharem sozinhos, a partir do que ouvíamos. Por isso fui fazer Filosofia (CHAUI, 2011, p. 180).

distante. O outro chegava-se muito a nós. Para ele parecia que o aluno era o mais importante. Tentei pegar o que de bom havia nos dois” (CUNHA, 1989, p. 90-1). Cabe enfatizar o argumento da autora ao perceber a predominância da reprodução do comportamento docente, destacando a possibilidade dos aspectos dúbios da influência, afinal, como assinala: “se isto tem aspectos positivos, também há o risco da repetição de práticas sem uma reflexão sobre elas” (*Ibidem*, p. 92).

No caso da professora Marilena Chaui, são significativos os seguintes registros acerca do que considera como professores/as marcantes em sua trajetória:

As figuras do Lebrun, como professor exemplar, e do Bento Prado, como o dialogador exemplar, foram decisivas para mim. As aulas do Lebrun e do Bento marcaram meu modo de me relacionar com a filosofia. Depois, já como professora no Departamento, foi grande a importância de Maria Sylvia, que me trouxe algo que eu buscava e era incapaz de encontrar: a possibilidade de perceber a articulação entre Filosofia e História, Filosofia e Política. A presença de Maria Sylvia significou uma virada na minha atividade. Evidentemente, a pessoa mais importante em minha formação é Claude Lefort, não só pela radicalidade de seu pensamento e pela novidade fecunda de tudo quanto ele escreve, mas também pela relação apaixonada com a filosofia. (...) Sempre foi dito (dada a extrema importância que o trabalho pedagógico tem para mim) que meus textos eram orais, que eu não escrevia, que meus textos eram falados, coloquiais. Sob esse aspecto, eu devo muitíssimo à Dona Gilda [de Mello e Souza] que corrigiu (vezes sem conta) meus primeiros artigos, me mostrou os cacoetes que eu tinha ao escrever, me sugeriu jeitos de escrever o escrito. Foi de uma paciência e de uma generosidade incriveis para comigo (CHAUI, 2011b, p. 181).

Desse relato, alguns elementos merecem destaque: o diálogo como marca de uma atuação; a relação apaixonada do professor pelo objeto e atividade de estudo; a expertise docente em articular os saberes, dando a ver além do estrito de cada área; a paciência e a generosidade do trabalho processual da formação em acompanhar as demandas de uma estudante. Foi possível à estudante Marilena Chaui, então, o privilégio da ambientação propícia ao trabalho do pensamento porque lhe foi dado participar de um contexto escolar com profissionais capazes de *autorizar* a face plural da presença.

Destaca-se, então, a possibilidade de uma ocasião para adentrar não apenas o aparato simbólico do que se estabiliza conceitualmente, mas, também, a incorporação do que permanece da vivência com professores/as. É pertinente conjecturar que a estudante Marilena Chaui tenha aprendido com a professora Gilda de Mello e Souza, por exemplo, além do trato gramatical da escrita e de uma maneira de redigir melhor seus textos, uma forma de interação amparada em atributos como resiliência, vontade de partilha e constância de análise.

Cada elemento que compõe o gesto docente participa da soma daquilo que se estabiliza a partir do conceito com aquilo que estará marcado na forma em que um/a professor/a escolhe trabalhar o conjunto instituído. Senão, pensemos nas seguintes hipóteses: um/a professor/a de ética trabalha com o aporte teórico da tradição sobre tal campo, mas dá a ver à classe uma postura contrária ao que prega a teoria, demonstrando cotidianamente comportamentos expressamente antiéticos; um/a professor/a de Filosofia apresenta à classe textos capazes de estimular a frequência crítica e criativa do pensar, mas dá a ver a expressão de um autoritarismo suficiente a refrear o desejo da partilha da palavra, desautorizando qualquer participação frente ao estabelecido. É razoável supor que do gesto constitutivo do ensino derive um somatório a integrar a experiência com o conhecimento, ou não?

Mas, afinal, como trabalhar a sintonia entre o anúncio e o modo de anunciar? Em que medida é razoável cuidar de um gesto dado entre a atitude e a atividade de ensino para sustentar a condução coerente dos saberes e práticas escolares?

No caso da professora Marilena Chaui, os depoimentos de seus/suas ex-alunos/as agregam elementos importantes para a composição de uma imagem estruturante da docência. A tirar pela pergunta a que a professora Olgária Matos se vale para rememorar, a partir de sua trajetória como estudante, as marcas deixadas por aquela a quem tem como modelo de docência: “E por que Marilena Chaui é um modelo de professora? Por que é um tipo de intelectual para quem a vida intelectual é um fim em si mesmo. É uma paixão pelo conhecimento. Marilena transmitiu, nas suas aulas, o prazer de aprender esse conhecimento” (MATOS, 2019, p. 166). E como é que uma professora pode se implicar nos misteriosos dutos que dão a ver a paixão e o prazer pelo conhecimento?

Mas é válido demandar ao gesto docente o alcance desta atitude implicada? Como tocar o mistério de uma experiência com o ensino que tenha relevância aos sujeitos envolvidos, ou ainda, que possa representar aquilo a que Terezinha Rios (2010) se refere como “uma docência da melhor qualidade”?

Se não é possível pressupor um caminho garantidor da melhor experiência de ensino, algo pode ser dito sobre o valor do compromisso com o processo de preparação de cada encontro, de cada aula. Sobre a modulação de um cuidado – imprescindível ao gesto docente – que demanda a atitude de preparar o tema a ser compartilhado, debruçar-se sobre um assunto, organizá-lo na escrita, publicizá-lo da melhor forma. Com o exemplo da professora Marilena Chaui: “no preparo de uma aula, meu princípio é primeiro medir o nível que os alunos estão. A partir dessas decisões, faço as minhas leituras, recolho meu próprio material, o que já escrevi sobre o assunto, tudo que disponho sobre o tema” (CHAUI, 2019, p. 150).

Esse zelo de arregimentar tudo o que se tem com vistas ao tema, escrevendo cada tema para então dar os seus manuscritos ao acontecimento aula, embora não esteja como fórmula, estará como gesto fundamental do ofício.

E o gesto didático será presente na memória dos partícipes, de diferentes modos, como percebido na fala de Henrique Piccinato Xavier, ex-aluno de Marilena Chaui, quando relata como foi tomado por aquilo que nomeia como a *voz de trovão filosófico* da professora – enquanto lhe parecia inusitado que alguém que é “uma potência para a fala e cujos pensamentos se encontram ‘na ponta da língua’ tenha a preocupação de praticamente sempre trazer um texto para ser lido” (XAVIER, 2017, p. 194). A inquietação é pertinente: por que alguém que domina a oratória oferece ao auditório a linearidade estabilizada na palavra escrita e lida?

Alcir Pécora, por exemplo, explicita que nunca está em sala como se fosse dar uma conferência, munido de uma solução pronta ou com um texto de autoria própria para ser lido sobre a questão. Na obra supracitada, o professor afirma não ler nada que tenha escrito ao auditório: “Imagine! Se eu estou lá, em presença, posso dizer o que eventualmente pense, não preciso ler. Se eu ler a mim mesmo vou sentir que estou me repetindo, perdido em algum lugar do meu pensamento passado” (PÉCORA, 2019, p. 39-40). Numa passagem de Gilbert Highet sobre a forma de ensino de Henri Bergson vê-se o seguinte: “[Bergson] falava sem qualquer apontamento, vagarosa e musicalmente, compondo cada sentença sob a cadência da expressão de seu ousado e sutil pensamento; as sentenças desdobravam-se em conjuntos bem articulados” (HIGHET, 1967, p. 233).

Assim, como validar a melhor estratégia didática: à maneira do compartilhamento de uma leitura com a classe? Da expressão compartilhada sem que tenha uma leitura como elemento de condução?

Aqui, interessa considerar a dinâmica cara à atividade filosófica para perguntar dos sentidos e formas da docência. Da escolha pela exposição não centrada na leitura de texto, a continuidade da pergunta por elementos que buscam dar conta dos objetivos da aula e dos sentidos postos no ato de ensinar. Em que medida esse/a professor/a, sujeito da exposição, abarca com o *em si*, um *para-além-de-si*, isto é, de que modo dá a ver na expressão compartilhada com a classe a dinâmica da pluralidade cultural do mundo? Por outro lado, da escolha pela exposição centrada na leitura de texto, pode-se sustentar outros desses elementos, dentre os quais merecem destaque: Qual é o objetivo almejado com tal leitura? Qual é o gesto que se destaca do ato de decodificar as palavras? A que apelo tal leitura atende; ao que remete; a quem ou ao quê serve; o que busca iniciar ou encerrar?

Trata-se do esforço por ter em tela o elemento estruturante do compartilhamento, o tanto de possibilidade que o método oferece para, então, oportunizar da e com a forma, um além da forma. Do esforço por buscar, no conjunto de estratégias e escolhas didáticas de cada professor/a, uma via de sustentação e gerência, um elo capaz de evidenciar a dimensão acessória – e também muito reveladora – da metodologia. Uma busca, portanto, por estudar e aprimorar o ofício de professor; por investir – continuamente – na composição do gesto docente como atitude e atividade.

As chances de êxito de uma didática dependem de sutilezas e condições tão multifacetadas que seria necessário muito mais que um *sim* ou um *não* para responder se um texto autoral deve ou não ser lido em sala. E, afinal, o desejo genuíno por uma pedagogia sintonizada entre nuances que conduzirão ao encontro com o mundo humano será capaz de acompanhar e encaminhar cada um e cada uma. Sobre a professora que por mais de quatro décadas escolhe o *sim*, isto é, escrever e ler textos à classe, a impressão tecida sob a ótica de Henrique Xavier-é a seguinte:

Quando Marilena lê os textos, ela não está simplesmente ensinando filosofia, mas interrogando a filosofia em sua máxima potência, mesmo após mais de quarenta anos de carreira. É como se a cada aula, a cada texto, ela estivesse aprofundando uma questão sem fim. E esta interrogação genuína se faz presente em sua leitura, se faz presente na escuta dos alunos, ela estimula nos alunos o próprio desejo de interrogar. Tem um aluno, aqui do Departamento de Filosofia, que é pesquisador de metodologia didática e que é radicalmente contra a leitura em sala de aula; eu perguntei o que ele achava da Marilena, ele respondeu que ela era maravilhosa. Então eu perguntei: e a leitura? Ele respondeu que tinha feito todos os cursos dela e que ela não lia. De fato, ele respondeu: ‘ela não lê’. Isso ocorre porque não se sente a leitura, mas sente-se o movimento de uma pergunta, sente-se o desejo por saber. Acho que este tipo de leitura e escrita produz a especificidade de uma voz, uma voz que sabe e procura mostrar por que veio, aula após aula, reunião de grupo após reunião, palestra a palestra, arguição a arguição, diariamente é uma voz que procura sustentar questões filosóficas (XAVIER, 2017, p. 195-196).

A voz que manifesta um propósito e a voz que sabe ser pergunta. Não a voz que anuncie tão somente o dado de uma sequência alfabética e esbarre no instituído. Assim, é preciso investigar o núcleo da proposta enunciativa para priorizar, ao mesmo tempo, o enunciado e a chance de enunciar, a experiência de pensamento e um tom de convite. Achar o tom adequado da voz é essencial à experiência docente. Um tom que está com e além da modulação mecânica da voz porque compõe uma forma de relação com o conhecimento, uma intenção de partilha.

Nessa perspectiva, o elemento fundamental da docência demanda a busca por uma intenção comunicadora sustentada entre o saber e o *dar a saber*; uma intenção de anúncio concebido como abertura. A partilha do ato comunicador é, também, presentificação da palavra. Um ato comunicador demanda menos uma espécie de direcionamento comportamental – tal qual a modulação de um tom de voz otimizado entre subir, estabilizar, descer, ou o artifício de sincopar silêncio e som¹¹⁴ – e mais a pergunta pelo sentido atribuído ao trabalho de ensino.

Como fator comum da docência em Marilena Chaui e, portanto, como sentido condutor das suas atividades de ensino, é possível destacar a busca por firmar o pensamento em contraponto ao autoritarismo. Considerando a presença docente sob égide de uma autoridade que se opõe ao exercício autoritário da expressão, destaca-se a atitude dinamizadora da reflexão como forma de abrir possibilidades ao instituinte. Evidencia esse propósito a escolha de Chaui por trabalhar em sala de aula um conjunto de autores como Merleau-Ponty (sobretudo na obra “Humanismo e terror”), Espinosa do “Tratado Teológico-Político”, Sartre da “Questão de método” ou o Montaigne da reflexão sobre a tortura e a crueldade – interlocuções conceituais elencadas para explorar aquilo que Chaui assinala como o tema recorrente de sua docência, a saber: as múltiplas formas do autoritarismo (2011a).

Em Marilena Chaui, portanto, a expressão é o centro ativo de um convite ao pensamento.¹¹⁵ Os relatos das/dos estudantes revelam um modo de anúncio que encontra, por exemplo, na leitura de um texto, a forma da participação na frequência filosófica. Silvana de Souza Ramos (2017, p. 110) (atualmente professora do departamento de Filosofia da USP) relata ter sido esta a primeira fala de Marilena Chaui ao ouvir a proposta de trabalharem o ensaio “Da arte de conversar”, de Montaigne: “Adoro esse texto. Vamos ler juntas! Faça uma cópia do texto, venha na próxima semana, nesse mesmo horário, e vamos começar o trabalho”. Chaui havia sido designada para o trabalho de orientação de mestrado de Silvana, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da USP e, como conta, ela e a orientadora se

¹¹⁴ Frente à dinamicidade da atitude comunicadora, é possível conjecturar e propor estratégias de comunicabilidade, mas não encerrar uma metodologia definitiva para a aula. A tomar as seguintes estratégias discutidas em “A arte de ensinar”: “O melhor meio de tornar clara uma aula é sublinhar-lhe as partes com a voz. Entre as diferentes partes de um pensamento, faça uma pausa. Faça-a assim que tiver terminado de expor uma ideia completa. O silêncio pode ser mais expressivo que um grito. Além disso, faça variar a velocidade, a força e o tom de sua fala, de acordo com o que exponha” (HIGHET, 1967, p. 122).

¹¹⁵ Afinal, imbuída da mais apurada técnica, e sem que nada comunique e dê a comunicar, uma voz terá força suficiente para se firmar? O que restará na memória daqueles e daquelas para os quais um mero anúncio de solilóquio ressoe? Como da expressão de Gilbert Highet acerca da atividade docente: “a menos que a aula deixe na cabeça dos alunos um resultado – uma nova interpretação dos fatos, uma técnica de experimentação, uma cadeia de argumentos – tudo será apenas exibição erudita, ou representação” (1967, p. 121).

conheceram na ocasião desta primeira conversa, nos anos 1990. Ao que Silvana Ramos continua:

Na semana seguinte eu estava lá, ainda intimidada pela situação. Marilena pegou o texto e decretou: “Vamos ler um parágrafo por semana”. E foi mais ou menos assim: ela lia uma frase, explicava o sentido das palavras usadas, a origem delas, o argumento que se formava, discursava sobre o tipo de construção do texto, sobre os aspectos retóricos, sobre os prováveis interlocutores. Passeava pela história da filosofia, pelos problemas da ética e da política. E assim, cada frase era um mundo que se abria. Eu ouvia aquilo tudo com total atenção (...). Saindo dali eu arrolava tudo o que conseguia lembrar: as expressões, as referências, tudo. Isso durou uns dois meses. Conseguimos avançar três parágrafos (RAMOS, 2017, p. 110).

Três parágrafos em dois meses. Cada palavra, cada frase. Uma professora, uma aluna, um texto escrito por um filósofo francês renascentista. Entre os três, a abertura de um novo mundo. O que de mais apropriado ao processo acadêmico poderia desejar a estudante que a experiência compartilhada da atenção?

A estratégia da professora Marilena Chaui diz sobre ritmos, temporalidades, dinâmica da reflexão. Em especial, lega a espessura possível de um encontro dado com o justo arranjo da presença e da atenção, para que no (e do) encontro escolar esteja em destaque a novidade e a estabilização condizentes com a experiência do pensar. “Vamos ler um parágrafo por semana”. Em dois meses de trabalho, três parágrafos lidos¹¹⁶. À forma da educação sob égide do tempo-máquina, o que significa a quantidade de três parágrafos lidos com esse tanto de tempo gasto?

Um encontro é sempre possível de se alastrar além da imediata ocasião. Ou algo que se chama *encontro* gera e deriva de si um *algo +1*, isto é, novas formas de ver, sentir e pensar, inacabados e inéditos processos, ou não será *encontro*. Um solilóquio, com o conforto das imagens particulares, é mais estável que um encontro, porque é comum aos encontros o embate, a oposição, com alguma sobra de incômodo. Um professor ou professora que habite o lugar de diálogo com o mundo busca um tom de confluência – o diálogo entre o pensamento e o mundo. Isto é, se o interesse do/a professor/a não se disser na tentativa de que *algo* possa

¹¹⁶ Vale lembrar, a partir desse caso, o quanto cada processo de ensino demanda um tempo apropriado de maturação – na apropriação de formas, linguagens e campos curriculares específicos. A relação com os saberes requer tanto uma dinâmica quanto uma temporalidade nunca plenamente equivalente ao tempo-máquina. Gilbert Highet, ao considerar três elementos imprescindíveis ao ensino – quais sejam: clareza, paciência e responsabilidade –, chama a atenção para o fato de que “qualquer coisa que mereça ser ensinada leva tempo – tempo para ensinar, tempo para aprender”. O verdadeiro ensino, diz ele, “não consiste em transmitir pacotes de informações. Culmina numa conversão, numa mudança real do pensamento do aluno. Uma mudança importante exige longo tempo para que se produza, e deve, portanto, ser cuidadosamente planejada, e abordada de baixo, com muitas repetições, amenizadas pelas variações e formas de ensinar” (HIGHET, 1967, p. 260).

irradiar consigo, mas além da mera hierarquização do seu papel de tutor/a, há de se perguntar sobre o sentido atribuído à experiência pedagógica. Este *algo*, afinal, não pode ser o desígnio centralizador do diálogo. Por isso, uma pedagogia crítica interroga “esse risco cotidiano: de onde vem e por que vem a sedução de tornar-se guru? De onde vem e por que vem em nós e nos alunos o desejo de que haja um Mestre, o apelo à figura da autoridade?” (CHAUI, 2016, p. 257).

O privilégio do encontro é o núcleo da experiência pedagógica. No exemplo supracitado, duas pessoas habitam a história da filosofia, aprendem a colher o sentido íntimo das palavras de um texto e sustentam o experimento de uma cultura letrada. E, mais: da cultura letrada, um modo de habitar o tempo, em suas espessuras e anacronismos; um modo de tomarem o texto com as mãos, de domar ou não domar os silêncios, de entrecruzar perguntas e questionamentos; a intercessão entre presença, forma e atenção e o que daí pode derivar. Por isso, nesse caso, além de perguntarmos o que diz Montaigne, perguntamos o que, como, em qual medida, de que maneira a professora Marilena Chaui deu a ver (com e além do conteúdo curricular expresso na leitura de Montaigne) a partir do e com o gesto de sua docência.

Cumprе ressaltar: com o privilégio de estarem protegidas pelas paredes da escola/universidade, contam com a oportunidade democrática do diálogo entre mundos, isto é, não precisa haver entre as duas – Silvana Ramos e Marilena Chaui – os interesses direcionadores de comércio ou a temporalidade instrumental do negócio. Para o processo de formação escolar tomemos o quanto a demora, na maturação da obra de pensamento, é uma qualidade pela qual valerá sempre a pena lutar.

Com vistas à pluralidade, o estudo demanda a familiaridade com objetos e relações mais aproximados do mundo humano que aquelas postas pela aplicação da aprendizagem instrumentalizada e quantificadora. É o que nos dá a pensar o relato da orientanda Silvana Ramos em relação à professora: “Marilena disse: ‘nós lemos juntas os primeiros parágrafos. Agora, eu quero que você leia sozinha o próximo. Traga-me por escrito e nós vamos discutir a sua leitura’. Fui para casa, eu e o meu parágrafo. Aquele parágrafo havia se tornado a razão da minha existência” (RAMOS, 2017, p. 111).

É preciso perguntar em que medida a experiência educativa dá a ver um tom de segurança e tranquilidade necessários ao surgimento do novo; o quanto dá de acolhimento familiarizado com o estudo para fazer surgir o *inérito* frente ao legado instituído. A estabilidade dos contrários que o gesto docente dinamiza é imprescindível para que a experiência filosófica sustente seu aporte terminológico de amizade e amor ao saber – uma

medida que, ao acolher, provoca, e que ao provocar, põe em movimento o destino dos saberes. Achar a justa medida deste giro é uma arte.

Voltei à sala de Marilena Chaui. Entreguei o meu texto. Ela leu ali mesmo, compenetrada. No final, abriu um grande sorriso, os olhos brilhantes: ‘Muito bem, dona Silvana, a partir de agora você é minha orientanda’. Naquele momento, eu senti alguma coisa tão grandiosa, tão forte, algo que eu não posso explicar. Eu sabia que tudo mudaria a partir dali – era um bom encontro, que a fortuna me deu, assim, por capricho; encontro que mudaria o lugar da filosofia na minha vida (...) desde que Marilena e, com ela, a filosofia, passaram a ter um papel de protagonismo na minha vida. Foi então que eu entrei definitivamente nessa rede de relações e de produção coletiva de conhecimento alimentada pela figura de Marilena Chaui e, principalmente, pela sua maneira de fazer filosofia e de ensinar filosofia, se é que podemos separar essas duas atividades (*Idem*).

O que este relato dá a ver? Do que é capaz a triangulação da dupla com um texto de um escritor francês do século XVI? O que se desvela além de um método, de um fato ou de um anúncio de atividade? O que pode ser oferecido a uma aluna se lhe for dado também o especial da artesanaria do magistério – no exemplo, com Montaigne e além de Montaigne? De que modo a excelência de um ofício representa a sustentação e amplificação de mundos dentro do mundo?

Estendendo o exemplo de outros ofícios, cabe conjecturar o quanto um marceneiro prodigioso causaria espanto a alguém que, num primeiro momento, o deixasse na oficina com as ferramentas habituais e alguns pedaços de madeiras soltas e, num segundo momento, observasse no que foram transformadas. Como, também, a exemplo da escrita literária, a transformação da folha em branco lega um produto bem mais duradouro que a físico-química da celulose. Isto é, a expertise do escritor e da escritora de literatura no exato instante em que enlaçam palavras de algum conglomerado do improvável para conduzi-las ao provável do papel. Na expressão de Wisława Szymborska (2021), com o jeito de sentir que exatamente aquelas palavras, e não outras, esperaram por séculos para se encontrar e se fundir numa só unidade que não pode mais se romper. Ou, ainda, quando da exata movimentação interposta no pincel do pintor ou da pintora para dar relevo ao branco e que então se somará ao duradouro da cultura.

A obra grandiosa consegue falar à presença de tal modo que parece alcançar um duto misterioso a partir do qual se chega aos sentidos. A docência, por seu turno, mesmo que não legue um produto com as especificidades da obra de arte, acentua com a presença um além do imediato presente; aguça com o encontro uma obra imaterial somente capaz de reverberar e

ser reverberado em cada grupo de experiências. “Eu sabia que tudo mudaria a partir dali – era um bom encontro, que a fortuna me deu, assim, por capricho; encontro que mudaria o lugar da filosofia na minha vida”, diz Ramos (2017, p. 111).

E, afinal, o que dá a ver um ofício para que transite na excelência do giro entre o que transcende e estabiliza, entre a materialidade comum e disponível e a intimidade de um dom? É válido pedir à plena eficiência em seguir manuais; ou à posse de uma sofisticada coleção de tintas; a um avançado *laptop*; ou mesmo a um precioso aparato de instrumentos e madeiras nobres que garantam a unidade plena do ofício? É coerente crer na estrela de um sujeito que acorda numa bela manhã e, com um anseio resolutivo arregimenta caneta e papel para ser, não mais um sujeito com uma xícara de café e um instrumento de escrita na mão, mas o representante inteiriço do ofício de escritor? Desassociados, desconectados, o conjunto de artefatos e de obstinações ao modo de artesanaria, quando muito, confere ao sujeito um ensaio de ofício.

A virtude da excelência no ofício é tão rara quanto misteriosa.¹¹⁷ Para muitos de nós foi ou é dado a boa sorte de testemunhar o virtuosismo desses homens e mulheres de gestos exatos e técnicas precisas (e preciosas) no ajuste do ofício. Por isso destaco, porque a ocasião é oportuna, o quanto fui impactada ao presenciar conferências ministradas pela professora Marilena Chaui. Em três ocasiões distintas, estive no auditório acompanhando sua exposição acerca de temas centrais aos eventos em pauta: uma em que a filosofia de Merleau Ponty figurava em primeiro plano; outra da relação entre política e filosofia; e a última sobre a ética espinosana. Destaco algo dos gestos da conferencista Marilena que imagino se aproximarem dos da professora Marilena.

Primeiro, abro um breve parêntesis para dizer que o método dessa observação parte de uma busca por suspender, pelo tempo da duração das conferências em análise, a minha admiração pelo múltiplo e singular de sua trajetória: lancei-me no esforço de suspensão da *epoché* (talvez porque parecesse adequado usar lentes husserlianas em apresentações daquele tipo). Olhei para a figura (que fora anunciada à plateia tal qual a banda principal de um festival concorrido) tentando desvincular as crostas fixadas em meu juízo por inúmeras razões, dentre as quais, de ser Marilena Chaui a famigerada autora dos livros didáticos tomados como aportes conceituais fundamentais ao ensino de Filosofia. Tentei desativar o olhar maculado por minha admiração – ao que noto ser uma viva amostra da implicação política (de uma pragmática politizada e da Política com P maiúsculo) – ou suspender a

¹¹⁷ Nas palavras de George Steiner: “bons professores podem ser mais raros do que artistas virtuosos ou sábios” (STEINER, 2018, p. 26).

estima a quem o estilo precioso de escrita e manejo excepcional com as formas de expressão filosófica é patente¹¹⁸. (Aliás, o que dizer da obra “A nervura do real” (1999) para dar conta do seu valor? Como sintetizar numa linha a contribuição que suas duas mil páginas lega à fortuna do pensamento de Espinosa? Dirá Claude Lefort: “não seria o caso de nos maravilharmos com a extensão desse livro se não constatássemos que não há nele nada supérfluo”). Busquei *deslembrar* do adágio manifesto por Walnice Nogueira Galvão (2015, p. 11) sobre Marilena como “um bicho raro: mulher, filósofa e aguerrida” ou *desver* a “Marilena leoa” que Bento Prado notou em sua aluna, assim como procurei destituir de sua imagem as togas da acumuladora dos títulos *Honoris Causa*, da uspiana emérita, dos prêmios Jabuti, dentre outras condecorações. Não que um conjunto de vivências deva necessariamente ser içado ou apartado em definitivo daqueles a quem decidimos dar voz e vez, mas decidi fazer esse processo de *decantação fenomenológica* para ser capaz de perguntar, simplesmente: afinal, o que teria este ser comunicante a comunicar? E de que modo o faz?

Sendo parte de um auditório, o que a partir e com Marilena Chaui pude guardar foi também uma forma no trato com a palavra, uma cadência capaz de participar da matéria prima da comunicação do magistério. Chegou a conferencista e com ela apareceu, posso dizer, a autoridade segura da experiência, o tom de uma expressão, uma presença. Chegaram gestos de rigor e exatidão, espontaneidade e solidez. Marilena Chaui dispôs sobre a mesa as páginas que havia escrito para a ocasião e, uma a uma, as palavras tomaram rumo no auditório. De algum modo, o enlace argumentativo foi, aos poucos, preenchendo as paredes da grande sala como uma segunda demão, no arremate da estrutura de tijolos e ferragens. A estrutura firme de palavra (quando bem arquitetada) tem alguma sustentação própria, de encadeamento e solidez. O tom da expressão de Marilena Chaui passou a ser o contorno fundante que, embora invisível, participava em amplificação, significado e valor junto ao concreto institucional. Apareceu, ali, a forma de uma escrita suficiente a tornar Merleau Ponty manifesto – uma teoria edificada como uma parede que, embora proteja das intempéries externas, reserva o espaço de manobra interna para que o novo (novas palavras, atividades ou fatos) possa irromper.

Torno a pensar na expressão de Marilena Chaui e no gesto docente como o ato de projetar a voz com vistas ao mundo humano. Há elementos em sua forma que sintetizam o que busco afirmar do gesto entre a atitude e atividade docente: o que realiza não é apenas uma

¹¹⁸ Ou, no destaque de Silvana Ramos, da Marilena Chaui que realiza a experiência filosófica a partir de “um complexo cruzamento entre a leitura dos problemas imediatos sedimentados no presente e a construção crítica de conceitos mediada pela tradição e pela linguagem herdada” (RAMOS, 2016, p. 48).

fala ou uma exposição conceitual, mas uma fala implicada, e uma exposição tomada de *pathos*. Quer fale de Merleau Ponty ou Espinosa, o que torna manifesto é um certo olhar dotado de estudo. É, pois, este enlace de envolvimento com a teoria que lega uma autoridade capaz da experiência de aproximação, isto é, de trazer a ideia *para perto* – destrinchando, desenvolvendo e estendendo os conceitos.

No momento em que a professora habita este entrelugar da palavra, ao mesmo tempo estabilizadora e renovadora, dá a ver que o trabalho do magistério pede uma especial familiaridade com a expressão. Mas é preciso a soma de alguns critérios para que a dimensão íntima da leitura seja estendida na exposição compartilhada. Pinçar um saber efetivando alguma soma na transposição de uma obra da biblioteca para o auditório terá relevância ou estará sempre aquém do que o próprio percurso íntimo com a obra lega a um leitor ou leitora, quando este ou esta participa do hábito da leitura. Assim, a docência se diz gesto se há um alguém capaz de ver e dar a ver, a um só tempo, passado, presente e futuro num ato de leitura de mundo.

A comunicação é uma das artimanhas centrais do gesto docente. Mas, expressar-se bem, persuadir, convidar, aclarar e aprofundar, dar abertura e tocar o ponto nevrálgico da atitude comunicadora demanda uma confecção meticulosa. Há, ainda, uma fala de Silvana sobre sua professora Marilena que revela elementos que podem ser adicionados ao conjunto das minúcias de magistério.

Marilena transforma cada um dos espaços ocupados por ela (na Universidade, na sala de aula, no lugar de orientação de pesquisa, no partido, no governo, no jornal...) e pelas pessoas que ali circulam, em ilhas de desordem. Lugares em que as relações de poder e de saber se transformam, desvirtuam-se e se desburocratizam. Lugares em que as dissimetrias não se apagam simplesmente (as diferenças entre os especialistas e os curiosos, entre os professores e os alunos, entre os militantes e os filósofos); de algum modo, elas se resolvem, se rearticulam, mas nunca se transformam em relações de mando e de obediência. (...) Marilena se coloca como uma das partes desse todo, desse corpo que se renova e se reinventa a cada geração (RAMOS, 2017, p. 112-113).

Em especial, ficam os elementos de transformação, desordem, liberdade, dissimetria, construção coletiva, renovação. Como no personagem Jacotot de Rancière (2013), um resíduo criador com o material da horizontalidade das inteligências; a tessitura feita a partir da igualdade de capacidades e autoridade da experiência (implicação mista de responsabilidade e participação) busca viabilizar o fluxo da palavra tanto ao discípulo quanto ao mestre. Os dois põem em movimento uma frequência de pensamento comum ao ser, mas só a partir do ou da

docente – que adiciona em sua equipagem a abertura para que algo efetivamente possa permanecer e se renovar, com técnicas, formas, gestos, convites específicos – é que pode ser apreciada propriamente a criação do tom da transmissão e da novidade. A professora Marilena Chaui ou o professor Jacotot não apenas exprimem a singularidade do pensar, mas evocam uma comunicação de mundo que expressa e convida a expressar. Daí que o gesto docente dinamize o pensamento, dando a pensar, com as minúcias da palavra que comunica e dá a comunicar.

Ao ser da comunicação que compartilha com um público um texto sobre Espinosa ou Merleau Ponty será dada uma fresta de resguardo especial da lembrança. A tirar pelo relato de Antônio dos Santos sobre sua professora Marilena Chaui, é provável que o duto intangível da memória dê a reconhecer com o encontro uma forma de persistência no correr do tempo.

No meu primeiro dia de aula (...) um mar revolto de informações mexeu com minhas emoções naquele dia que marcaram a minha vida. Essa aula me marcou profundamente porque me dei conta que, em primeiro lugar, mesmo alguém que até então não conhecia o método estrutural, tinha condições de aprender. (...) Sobre esta dupla experiência que tive enquanto aluno do mestrado e do doutorado aqui na USP, que gostaria de compartilhar com vocês, graças à marca da Profa. Marilena na minha formação. Como esquecer as várias aulas da Professora, sempre saborosas e bem-humoradas, do prefácio do Tratado Teológico-Político de Espinosa? Como esquecer a leitura minuciosa do ponto de vista do texto ou da tradução? Como esquecer a força dramática da leitura do início do Prefácio do TT-P? Os traços da Profa. Marilena continuam em mim e, enquanto puder, ela será uma fonte inspiradora e referencial teórico e pessoal. Se é verdadeira a ideia espinosana segundo a qual quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, concluímos que sua potência se adiciona à nossa. Em sendo assim, as paixões que nos afetam são alegria e nossa potência de agir é ampliada ou favorecida. Por tudo isso, sou grato à Professora Marilena por ter me ensinado, com alegria, a experiência da formação e me ter potencializado a ação política¹¹⁹ (SANTOS, 2017, p. 29-36).

A experiência relatada por Antônio dos Santos participa da aposta do gesto docente como confluência de elementos capazes de legar o afã do espírito estudioso e uma chance de

¹¹⁹ É interessante notar, também, o modo como o então aluno de Filosofia Antônio dos Santos, e atualmente professor titular do departamento de Filosofia da UFS, diz ter construído sua trajetória docente a partir do encontro com Marilena: “Dei-me conta que poderia levar esse conhecimento que obtive com esta aula para meus alunos também poderem se inspirar e aprender, ‘ousando o saber’ (...) Percebi que, embora não tenha entendido muita coisa da aula, eu fiquei profundamente tocado na forma pela qual ela ensinava e via nela um ideal, um referencial formador a ser seguido; se eu quisesse ministrar aulas boas, como as da Profa. Marilena, precisava me esforçar ainda mais e estudar muito; sentia que aquele momento de contentamento mesclado com preocupação era único e que poderia estendê-lo ao máximo possível para os meus alunos, de modo particular, se pudesse me preparar adequadamente para dar boas e saborosas aulas, como a Professora fazia” (SANTOS, 2017, p. 29-36).

ir continuamente um pouco mais adiante. A partir de Espinosa, e ao efetivar uma frequência de comunicação, nem dada somente em sua individualidade de falante, nem no exclusivo do tomo espinosano, Marilena Chaui oferece um convite a compor o construto instituído junto aos sinais de um legado cultural. É, pois, num contexto circunscrito culturalmente, que o aluno Antônio encontra a professora Marilena e ambos compõem o diálogo com os saberes, sustentando a palavra dos antepassados e cuidando para que o futuro não fique à míngua.

O núcleo da docência está não em buscar ocupar o lugar do saber, mas deixá-lo sempre vazio para que outros possam aspirar a ele, afirma Marilena Chaui, ressaltando a necessidade da manutenção de uma assimetria entre professor e alunos para que estes, sozinhos, conquistem uma relação de simetria e de igualdade com o saber. “Ao professor não cabe dizer ‘faça como eu’, mas ‘faça comigo’” (CHAUI, 2016, p. 257)¹²⁰. Enquanto vigorar o traço inacabado e aberto do saber, a assimetria do processo de formação não será simplesmente ponto de partida, mas, ao contrário, legitimará o alcance e o esforço da frequência viva das inteligências.

O espírito do pensamento iguala professora e aluno/as, embora a *bagagem*¹²¹ que aquela carrega, conquistada no transcurso da experiência de vida e na intercessão entre o estudo e a docência, possa legitimar uma diferença hierárquica com estes. Cumpre deixar *vazio o lugar do saber*, isto é: dada a natureza intransmissível e infinita do conhecimento, não é o tamanho da bagagem que é o ultimato definitivo, pois o legado da palavra, dinâmico e aberto, sempre pede por mais. Ora, se a palavra exigirá sempre mais, não é de se esperar um

¹²⁰ Aqui, o argumento de Chaui na íntegra: “O trabalho pedagógico não é transmissão de conhecimento (para isso existem outros instrumentos), mas também não é um diálogo, uma comunicação intersubjetiva entre o professor e seus alunos. O professor trabalha para suprimir a figura do aluno enquanto aluno, isto é, o trabalho pedagógico se efetua para fazer com que a figura do estudante desapareça. Para isso, o professor precisa fazer um esforço cotidiano para que seu lugar permaneça vazio, pois seu trabalho é tornar possível o preenchimento desse lugar por todos aqueles que estão excluídos dele e que aspiram a ele e ao qual não poderiam aspirar se já estivesse preenchido por um senhor e mestre. Porque existe o lugar do professor, mas existe como lugar vazio, todos podem desejá-lo e ninguém pode preenchê-lo senão sob o risco de destruí-lo. (...) O diálogo é ponto de chegada e não ponto de partida, só se torna real quando o trabalho pedagógico termina e o professor encontra-se com o não-aluno, o outro professor, seu igual. É preciso aceitar a assimetria com rigor para não forjar a caricatura do diálogo e exercer disfarçadamente a autoridade. Ausência de diálogo não significa presença da autoridade: o lugar do professor está vazio, pois seu ocupante ali se encontra para deixá-lo através de seu próprio trabalho” (CHAUI, 2016, p. 256-257).

¹²¹ Trata-se, naturalmente, de *bagagem* no sentido de um construto cultural, adicionado com a extensão temporal de uma vida de dedicação à palavra, na medida em que as somas vão crescendo ao intelecto o registro de muitas teorias e conceitos, ampliações do pensar e do sentir. As vias que a familiaridade com a palavra abre, o modo como cada um ou uma se relacionará com os construtos culturais, dirá e também será dito por essa bagagem. Mas, aqui, abrimos para a narrativa de Walnice Galvão por constar um tipo, digamos, bem mais literal de bagagem da professora Marilena Chaui: “À dedicadíssima professora, que prepara suas aulas com cuidado e erudição, fascinando pelo verbo. Sempre vista pelos corredores da Faculdade, carregando sua maleta marrom atulhada de livros, xeroxes para distribuir, trabalhos de alunos, fichas, seus próprios cadernos de anotações, e muitas coisas mais. Quem sopesasse a maleta podia constatar que não continha menos que uns vinte quilos de material didático” (GALVÃO, 2015, p. 14).

mecanismo que lhe encerre. Professora e aluno estarão, assim, sincronizados na capacidade de izar a expressão partilhada e a cada nova tentativa será aprimorado o gesto da busca, sem que nenhum dos dois seja, completamente, a voz apossada e uníssona.

É nesta perspectiva que o elemento estruturador do gesto docente está em suspender a intenção de posse do saber, mantendo em movimento uma seta que não apontará exclusivamente para um (suposto) falante autorizado e, portanto, não se dará em univalência, mas que responderá à transformação do conhecimento para que atinja, retorne e seja continuada (simetricamente) pelo inédito humano. O gesto educativo horizontalizado, com o estímulo da participação e da renovação do legado cultural, é capaz de movimentar frequências entre inteligências. Assinalado com a autoridade docente, o encontro multifacetado do agir e do falar humano, por seu turno, potencializa as expressões dessas inteligências. No gesto destes/as professores/as que convidam à composição plural do mundo humano, a subserviência egóica e/ou o pedantismo intelectualizado não têm vez.

Vejamos o seguinte relato que Sílvia Saes (2020, p. 53) tece acerca de sua professora Marilena Chaui: “competente, [Marilena] faz crítica à ideologia da competência; especialista, combate a figura do especialista ou do formador de opinião que se impõe pela inculcação de ideias ou pela intimidação quanto ao modo de fazer valer a razão”. E, ainda, o trecho em que Juvenal Savian Filho (2020, p. 129) conta da construção da pesquisa de mestrado e doutorado sob orientação desta professora: “Acredito hoje entender o que me permitiu confiar na professora Marilena e aceitar seu convite: o que seduz quem trabalha com ela é o clima de confiança, liberdade e alegria. Sem confiança, liberdade e alegria, não há verdadeira criatividade”. Também o seguinte trecho de um artigo em que Olgária Matos (2017, p. 15) apresenta a vocação filosófica e o alcance tanto acadêmico quanto político da obra de pensamento daquela de quem também fora aluna: “Marilena Chaui desenvolveu trabalhos de Mestre e autora, segundo uma perspectiva singular. (...) Realizou uma história com erudição filosófica, literária e histórica, seus escritos e ensinamentos generosamente se destinam ao especialista, ao aprendiz e o grande público leitor”. E, por fim, o relato de Henrique Piccinato Xavier: “o diálogo de orientação com a Marilena sempre preza um ato de criação vívido, pois o sentido da filosofia que ela nos afirma jamais se resume a uma atividade técnica profissional, mas é a filosofia como uma forma de vida” (XAVIER, 2017, p. 182).

O preparo de um ambiente em que o novo e o velho se arranjam no ponto devido é o que dá o tom da Educação, sem o qual não haverá a familiarização da criatividade, necessária para o enlace da renovação do presente em relação com o passado, ou, expressão de Marilena Chaui, o que estimulará a passagem do instituído ao instituinte (CHAUI, 2003). Tal passagem

requer o trânsito cursivo do sentir, do pensar e do dizer, isto é, a entrada na fina membrana nem dada no raso da facilitação, nem levada ao extremo de uma profundidade tão obscura que pouco pode ser compreendida.

Desta perspectiva tem-se que o gesto erudito não é o mesmo que o gesto narcísico condicionado pelo encastelamento letrado. O distanciamento da ilustração pode ser reconfortante para o ego, mas ineficiente para a intenção comunicadora. Portanto, o *combo* valoroso da comunicação demanda que o aporte erudito tenha por centro o interesse de encontrar um *outro*, que a singularidade possa vislumbrar algo além da comprovação de excelência com o escalão intrincado de premissas e conclusões. Domar uma evidência de si para si e arranjar o melhor construto lógico exercitando a habilidade de transformar o pensar no dizer (embora demonstre uma abrangência estrutural primorosa) não garantem a atividade comunicativa. Afinal, comunicar é descobrir uma frequência para que a palavra possa efetivamente transitar (do *um* aos *outros*): trafegar, cursar, circular. O curso dialógico da palavra, isto é, quando não intimidadora, subserviente ou confinada, representa o sumo do esforço de bem expressar para que bem possa se compreender. Mas, desprovido da vontade do encontro, o gesto erudito, caprichando em mecanismos e desenvolvendo mais veleidades, somente espelhará o estrito individualismo em águas narcísicas¹²².

Assim, a realização da docência demanda uma condição sem a qual ela mesma inexistente: a relação entre professor/a e estudantes. Na expressão de Inês Teixeira:

O que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos sócio-culturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos. Pode haver ou não este ou aquele livro, um quadro de giz ou um *data-show*, o docente pode estar em uma universidade ou numa escola infantil, em uma cidade, um bairro, um ou outro país. Desde que haja esta relação, a docência se estabelece. O que mais importa é que ali existam, que ali estejam, na relação, os sujeitos socioculturais que nela se constituem como docentes e discentes, numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

Por esta perspectiva, o gesto docente constitui a disposição de cada professora e de cada professor em se oferecer ao encontro com a partilha de tempo e da atenção – lançando questões como as que seguem: Minha erudição embarreira a comunicação ou convida a comunicar? Meu tom de ilustração é para que apareça o mundo ou para arregimentar

¹²² Ou, ainda, na expressão de Gilbert Highet, professores de maior influência somam diferentes domínios do saber ao mesmo tempo, “combinando seus deveres profissionais com uma intensa vida pública e privada. É que o professor tem de nutrir a muitos, razão por que deve colher as suas energias em muitas e variadas fontes” (HIGHET, 1967, p. 222-3).

holofotes da vanglória? Minha intenção comunicativa encontra os dutos da palavra compartilhada para compor o melhor da relação com estudantes?

No caso da professora Marilena Chaui, a docência realiza um convite à atenção, com vistas à pluralidade e à partilha de um mundo comum, em face da presença. O tom deste convite à frequência comunicadora pode ser tomado como uma identidade docente. A forma de partilhar o instituído é o que confere à frequência comunicadora a possibilidade de dar a transitar o instituinte, isto é, é o que realiza o fundamental do gesto docente em autorizar a vigência da atenção, no tempo-presença – e não o solilóquio, não a instrumentalização dos saberes.

6.2 DEVIR-PROFESSOR: O GESTO DOCENTE EM CLAUDIO ULPIANO

Ambiciono a solidão do meu pensamento — mas amo o convívio da aula. Esta ambiguidade, mais o caos que as pessoas que me cercam constituem, é toda a minha biografia (Claudio Ulpiano)

Como discutido ao longo da presente tese, considerar a estruturação do gesto docente frente ao compromisso com o mundo humano demanda que o tom da aula seja a busca pela frequência devida da ação comunicadora e a familiarização crítica e criativa com a expressão. O caso do professor Claudio Ulpiano (Rio de Janeiro, 1932 – 1999) figura dentre as experiências docentes tomadas desta direção. Sua forma de convidar ao mundo da pluralidade tanto se diz na partilha de uma atenção crítica e criadora em classe quanto revela uma experiência acadêmica sob a égide do tempo-presença.

Iniciando a carreira acadêmica no final dos anos 1970, Claudio Ulpiano passou a atuar como professor na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Universidade Federal Fluminense, e também em ambientes extra-acadêmicos na cidade do Rio de Janeiro, com reuniões, cursos e grupos de pesquisa ofertados em espaços públicos, centros culturais, escolas particulares, na sua casa ou na casa de algum/a aluno/a. Pioneiro na divulgação da obra de Gilles Deleuze no país¹²³, suas aulas atraíram um quantitativo expressivo de estudantes formais e informais, chamando-nos a atenção o amplo reconhecimento vindo deste público. Como um exemplo de reconhecimento, houve a criação e manutenção do Acervo Claudio Ulpiano¹²⁴ por um grupo de ex-alunos com a finalidade de preservar e divulgar o

¹²³ Como expressa Paulo Oneto, “um dos melhores intérpretes de Deleuze por encarnar sua filosofia em vez de apenas comentá-la” (*In: BRUNO, Et.al (Org). 2007, p. 51*).

¹²⁴ O acervo está disponível em <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/>, ambiente em que é possível encontrar uma vastidão de aulas em áudio, aulas transcritas e manuscritos a partir dos quais o presente estudo se

trabalho do professor, falecido em 1999. Ele é também referenciado em eventos acadêmicos (o último desses intitulado “Fluxo Ulpiano”, ocorrido em setembro de 2019 no Museu da República – RJ); em inúmeros vídeos (na plataforma *YouTube.com* encontra-se mais de uma centena de envios compartilhados por diversos usuários)¹²⁵; em página na rede social *Facebook* intitulada “Acervo Claudio Ulpiano”, que conta com 8.160 participantes¹²⁶; em livro intitulado “Pensar de outra maneira a partir de Claudio Ulpiano” (BRUNO; CHRIST; QUEIROZ, 2007), cujos textos são o resultado de uma homenagem prestada por alguns de seus alunos a partir da realização do Colóquio ‘Pensar de outra maneira’, na UFF, em 2006. Ou, ainda, em nome conferido ao auditório da Cidade Universitária da UFRJ – Macaé¹²⁷.

Garcia-Roza apresenta o professor destacando que “quando Claudio falava, não era como uma aula, era uma prática filosófica. Ele fazia questão de oferecer ao interlocutor tudo que sabia. Eu via filas de alunos atrás dele, parecia um filósofo pré-socrático andando por Atenas. Era a expressão viva da filosofia”¹²⁸. Na síntese publicada no *site* “Spinoza Américas”, ao apresentar o professor ministrante da vídeo-aula “Pensamento e Liberdade em Spinoza”, destaca-se: “Claudio Ulpiano ensinava em aulas magistrais na UERJ e na UFF. A

fez possível. A equipe organizadora do Acervo assim expressa esta proposta: “Ampliar a rede de alunos que o próprio Claudio fez em vida é o desejo principal deste site. Proporcionar esses encontros (e reencontros também) exige muito trabalho, ainda que para nós seja uma alegria conviver com os acontecimentos que essas aulas efetuam. Este site do Acervo Claudio Ulpiano possui hoje cerca de 150 aulas protegidas pela digitalização, sejam em transcrições, sejam em áudio ou em vídeo. E já estão aí, à disposição do mundo. Mas o acervo físico, só em fitas k7, possui cerca de dois mil volumes... Lutamos contra o tempo, que danifica as fitas, e contra a falta de recursos (grana mesmo...). Conservar este acervo de valor inestimável, organizá-lo em suportes duradouros, torná-lo inteiramente acessível a todos ainda depende do trabalho cotidiano da nossa pequena e valente equipe. Costumamos pensar, porém, que não trabalhamos sozinhos, que não somos os únicos a sentir a importância desse material. Nosso site lança as aulas na internet, você as recolhe, elas o contagiam, você as passa adiante. Formamos uma rede que não para de se expandir. E não tem porquê parar” (Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/contribua/> Acesso em: 4 jan. 2022).

¹²⁵ Vale destacar que todo conteúdo disponibilizado foi captado por estudantes, uma vez que o professor não registrava suas aulas. A respeito, por exemplo, do material disponibilizado em áudio, a equipe do Acervo assim apresenta a sua procedência: “No momento em que Claudio iniciava uma aula, os gravadores portáteis dos alunos, posicionados em volta dele, eram imediatamente acionados. Todos os registros que temos das aulas são originários destas gravações amadoras, feitas em fita cassete. Sua qualidade, portanto, é bastante variável. Algumas estão em excelente estado; outras contêm ruídos e interferências diversas. De todo modo, é possível, em todas, acompanhar as insubstituíveis aulas de Ulpiano do início ao fim”. Supomos que o material em vídeo compartilhado por diferentes usuários na plataforma ‘youtube.com’ também tenha sido capturado de modo similar.

¹²⁶ Também mantida pelo grupo de ex-alunos, juntamente com Silvia Ulpiano, ex-esposa de Claudio, a página está disponível em: ‘facebook.com/acervoclaudioulpiano’. Nesta comunidade virtual é possível lermos comentários, depoimentos, experiências publicizadas por aqueles e aquelas que conviveram com o professor em suas aulas. O somatório de todo este material disponibilizado virtualmente em muito contribuiu para a construção de uma ideia do gesto docente em Claudio Ulpiano tecida no presente estudo.

¹²⁷ Disponível em: <https://macae.tj.gov.br/semmed/leitura/noticia/auditorio-da-cidade-universitaria-recebe-nome-do-filosofo-macaense-claudio-ulpiano>. Acesso em: 19 dez. 2021.

¹²⁸ Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2017/09/16/a-filosofia-viva-de-claudio-ulpiano/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

partir de 1980 e até falecer, organizou diversos grupos de estudo independentes do ambiente acadêmico, muito frequentados por estudantes”¹²⁹.

Por sua vez, Guilherme Freitas (2013), no texto intitulado “A Filosofia Viva de Claudio Ulpiano”, chama a atenção para o modo como Ulpiano ficou conhecido pelas concorridas aulas e no quanto a multiplicidade de seus interesses se refletia em turmas formadas por artistas, cientistas, psicanalistas, jovens estudantes e acadêmicos experientes. Destaca do público fiel e assíduo do professor a atração “por sua fala ao mesmo tempo rigorosa e convidativa, que aproximava a filosofia dos alunos sem vulgarizá-la” (FREITAS, 2013, s.p.).

Nesse ínterim, é oportuno compor a compreensão do gesto docente neste professor a partir do relato feito por Suely Rolnik, participante dos grupos de estudo e também organizadora de um desses grupos em São Paulo. Ela destaca o compromisso de Claudio Ulpiano em dedicar sua existência à formação filosófica de gerações e assinala a possibilidade da potência deste professor “brilhante e de vasta erudição” vir a contribuir com as gerações presentes e futuras. Em suas palavras:

(...) mais do que apenas transmitir conteúdos ou uma erudição filosófica estéril, Ulpiano disseminou à sua volta uma ética do pensamento e da existência que tem na afirmação da vida sua bússola maior. A singularidade e a generosidade desse modo de funcionamento produziu no ambiente cultural da época efeitos que ainda hoje reverberam (muitos de seus alunos participam da vida cultural do país na atualidade com trabalhos expressivos nas áreas terapêuticas, artísticas e acadêmicas). Tendo sido esse o principal modo de expressão de seu pensamento, Ulpiano deixou poucos textos escritos. Essa seria uma razão suficiente para que um arquivo de suas aulas fosse constituído. No entanto, mais do que suprir a ‘falta’ de publicações do filósofo, é a própria forma de suas aulas que merece registro. Trata-se de manter viva a potência de convocação do exercício do pensamento a partir das demandas da vida e para (e não sobre) elas é que pulsava em suas aulas e discussões com os alunos¹³⁰.

Depreende-se, deste trecho, elementos a partir dos quais o trabalho de Claudio Ulpiano pode ser considerado uma *obra de docência*. A primeira diz respeito ao fato de que, mesmo tendo este pensador nada publicado em vida e tendo ele pouco se alinhado ao cenário acadêmico (ou academicista?), uma viva camada de memória transita – principalmente no Rio de Janeiro – em torno da figura deste professor. Há, atualmente, um único e póstumo livro

¹²⁹ Disponível em: <https://spinoza.jur.puc-rio.br/index.php/2017/01/13/claudio-ulpiano-pensamento-e-liberdade-em-spinoza/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

¹³⁰ Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2017/09/25/ulpiano-disseminou-a-sua-volta-uma-etica-do-pensamento-e-da-existencia-que-tem-na-afirmacao-da-vida-sua-bussola-maior/> Acesso em: 5 jan. 2022.

disponibilizado – “Gilles Deleuze: a Grande Aventura do Pensamento”, cujo conteúdo é fruto de sua pesquisa de doutorado (apresentada ao departamento de Filosofia da Unicamp, no ano de 1998). Tomando como referência o fato de que viveu até o ano de 1999, e que a atuação deste professor se deu numa era anterior à disseminação do uso dos meios virtuais de interação, fazemos coro ao chamamento de Rolnik para que se registre a forma das aulas de Claudio Ulpiano e se destaque a potência de convocação desta singularidade. Afinal, a presença docente, tecida como convite ao pensamento e dissipada com a via rizomática que lhe era própria, marca uma proposta de trabalho, um modo de expressão, uma forma de ser professor: uma obra de docência.

Uma obra de docência abarca uma obra de pensamento; uma obra de pensamento não necessariamente compreende o investimento com a escrita e publicação acadêmica, afinal, o compromisso com a palavra reverberada é o substrato principal da comunicação entre professor e estudantes. A reverberação do professor em sua obra de docência espelha a relação presentificada no encontro com estudantes. Aliás, *reverberar* parece uma palavra justa para dizer do devir-professor. Como assinala Maria Cristina Ferraz: “enganam-se aqueles que lamentam que Claudio não tenha deixado vasta obra: sua obra viva seminou outras obras, disseminou-se em outras vidas, que estão aí e que ainda virão, alcançando assim a única imortalidade (como pensava Nietzsche) acessível à nossa pequena humanidade” (FERRAZ, 2007, p. 33).

A palavra disseminada na obra aula, palavra continuada e renovada, está implicada na presença docente como duração. O *ser professor* de Claudio Ulpiano é a intercessão com o *ser pesquisador* deste que, ao estudar e difundir, em especial, a filosofia deleuziana, traz conceitos, ideias e relações à experiência de encontro com estudantes, na forma de vivenciar a estrutura da filosofia retratada. Assim, o modo de expressão do estudo sistematizado em torno da obra de Deleuze é o construto da forma-aula ou, ainda, como assinala Rolnik, o funcionamento das aulas de Claudio Ulpiano é uma potência de convocação ao exercício do pensar. A marca deste gesto docente é a forma-aula como instiga e abertura à forma-conceito, isto é, a aula é o próprio experimento daquilo que teoriza, dando a instituir a partir do instituído.

Inúmeros relatos de ex-alunos/as testemunham a chancela iniciadora e estimuladora ao estudo filosófico nas aulas deste professor, a exemplo deste de Tatiana Roque:

Claudio nunca abriu mão do rigor como componente fundamental do pensamento, encantando a todos nós pela profundidade e pela eroticidade de

sua filosofia. Da originalidade da obra de Deleuze e do rigor do pensamento de Claudio Ulpiano, um certo gosto pela filosofia tomou corpo no Brasil. Foi neste encontro infinitamente poderoso que muitos de nós nos formamos e nos iniciamos em filosofia. Pensamento que é rigor e invenção (ROQUE, 2007, p. 31).

O professor Claudio *funciona* com a filosofia que anuncia – abertura¹³¹, critério, convite¹³². Seria esta a chave posta na distância entre o professor e o professor fascinante? Manejo capaz do entremeio na relação com o legado da tradição, isto é, costura de uma docência que dá a ver – aprofundando e dando a aprofundar; experimentando e dando a experimentar. Devir-professor que se constrói entre rigor e fluência, entre o anúncio teorizado e o anúncio intuído, entre o conceito a vida. Na expressão de Mário Bruno, ex-aluno de Claudio, construção docente que se dá com a concatenação entre “clareza, profundidade e simplicidade”¹³³. Nas palavras de Maria Valéria: “Já assisti a muitos filósofos falando sobre o pensamento de Baruch Espinosa, mas nunca com a clareza, com o domínio didático, com a intensidade do professor Claudio Ulpiano. Suas aulas são uma construção estética de sua visão da vida. Um ser atravessado pela potência da filosofia”¹³⁴. Ou, ainda, como sinalizado neste relato:

O que me fascinava era a capacidade de encampar ideias, de lhes dar um sentido fluente, além da própria cadência didática da apresentação. (...) Impressionou-me a vivacidade que tornava evidente o prazer em discorrer sobre aquilo que ele discorria e a facilidade com que ele articulava ideias extremamente difíceis, tudo dentro de uma cadência didática. A capacidade de articulação era tamanha que fazia pensar que aquelas ideias eram todas suas. E a cadência era tão sedutora que acabei contagiado por vários termos por ele empregados naquele dia. Lembro que passei vários meses

¹³¹ Como na seguinte declaração de Mário Bruno sobre seu ex-professor: “Claudio era mais que um professor, abria mundos, inspirava. (...) Com a forma de estar aberto para o novo, sempre renovando e garimpando.” (Transcrito por mim da vídeo-conferência intitulada “Claudio Ulpiano Filosofia: uma vida...”, organizada pelo Grupo de Pesquisa em Filosofia, Ciências Humanas e outros sistemas de Pensamento, com a parceria do PROF-FILO - Núcleo Montes Claros e a Coordenação Didática do curso de Filosofia da Unimontes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T2qIC_xxcT8. Acesso em: 6 jan. 2022.

¹³² Os seguintes comentários do professor Claudio podem ser tomados como exemplo de uma experiência que convida a conhecer com e além da aula: “Trouxe exemplos pobres, mas (...) através da aula que dei, vocês podem entrar em contato com a obra e verificar”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8-D6UimGRFs>. Acesso: 13 jan. 2022. Em outra aula: “Ora, essa simples observação nos leva a descobrir uma coisa muito original. Se vocês entenderam, abro aqui a aula. Porque eu vou agora fazer uma modificação. Se correu tudo bem até aqui. Se vocês entenderam... (...) Então eu concluo com esta apresentação muito simples que fiz nessa aula longa que dei hoje e convido vocês a conhecer o livro”. Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2011/02/10/da-estrutura-outrem-ao-mundo-elementar/>. Acesso em: 8 jan. 2022.

¹³³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T2qIC_xxcT8. Acesso em: 8 jan. 2022.

¹³⁴ Trecho transcrito por mim do depoimento publicado com o perfil de “Maria Valéria”, no espaço destinado aos comentários da vídeo-aula “Claudio Ulpiano: Pensamento e Liberdade em Spinoza”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oBDEZSx6xVs>. Acesso em: 4 jan. 2022.

conversando os mais diversos assuntos me valendo daquelas palavras. (ONETO, 2007, p. 50-51).

E, também, são comuns os depoimentos de ex-alunos de Claudio Ulpiano que apontam para o que pode ser incluído como um “fator instigador do estudo”, presente em cada aula. Trata-se de um elemento que incentiva, um chamado à participação no mistério, isto é, uma entrada na atitude estudiosa do mundo: acontecimento tomado do (e inserido no) modo de perguntar, em especial, com a intercessão entre Filosofia e Arte. É o que se expressa no seguinte depoimento de Auterives Maciel, extraído do seu artigo “Claudio Ulpiano: o filósofo do anexato”:

Há sempre, no início de qualquer aprendizado, um acontecimento ímpar antecipando qualquer decisão. No meu caso, tal acontecimento (...) resultou do meu encontro com Claudio Ulpiano. Na verdade, o acontecimento em questão foi a própria aula e o desejo que me levava até ali (...). O encontro que se dava ali, e que mais tarde me fez decidir pelo aprendizado de filosofia genuinamente nômade, interpretada por um filósofo também nômade que falava didaticamente para estudantes inclinados para a errância. (...) A presença da anexatidão na voz de Claudio Ulpiano foi o acontecimento que condicionou meu afazer, me forçando a pensar, a pesquisar e a ensinar as condições de afirmá-lo, positivando assim meios de expressão inéditos e libertários para modos de existência em errância (MACIEL JUNIOR, 2007, p. 214 - 223).

O interesse por um tema de estudo e a decisão por tomar o rumo da investigação demanda do indivíduo um engajamento ativo da ação e da palavra. Mas a ação de decidir ou decidir-se por algo com vistas a um fim determinado é particular e intransferível; o estudo requer uma vinculação genuína com a vontade. É de se conjecturar que a passagem entre a atitude desinteressada e a atitude interessada do estudo receba *algo* com o encontro da docência: um início potencializador ou condução ao seu esmorecimento. Em relação a uma aula potencializadora, bem articulada, que dê a relacionar atenção, presença e mundo, o acontecimento animado pela presença possibilita a intensificação do interesse. Neste sentido, é plausível supor da boa aula algo que não estará circunscrito apenas no conteúdo anunciado, mas, também, no que pode este anúncio dar a pensar, a experimentar, a anunciar. Se não é de bom grado pedir ao professor e à professora que crie vontades e interesses, é de se esperar do gesto docente uma presença animada para que dela resulte vontades e interesses intensificados.

Como destacado ao longo da presente tese, essa *presença docente* é constituída por um gesto dado entre a atitude de convidar a uma atenção familiarizada e um estado de ânimo

apropriado à participação no espírito da expressão. No caso de Claudio Ulpiano, a tirar tanto pelo relato dos alunos e alunas quanto pelo que fica latente nas aulas gravadas, destaca-se uma estrutura comum na forma como as aulas concentram um centro de ordenação caótica, ou, ainda, um certo caos ordenado. E, sem dúvidas, uma estrutura dinamizadora capaz de encontrar, germinar e renovar a experiência do pensamento.

[Descobri o Claudio Ulpiano]. E aquilo foi como um trovão anunciando uma tempestade. Estranho mundo contemporâneo aonde o silêncio nos promove os mais singelos agenciamentos. Aprendemos muito com Claudio Ulpiano, e tudo através de vídeos e aulas em áudio, ou transcritas, registradas enquanto ainda estava vivo (...) O encontro com Claudio Ulpiano me fez reorganizar todo o meu inventário de conceitos filosóficos. Antes disso eu já amava Nietzsche; gostava de Deleuze, mas não compreendia muito. Era difícil entender a magnitude dos problemas que estes filósofos traziam, mas ainda assim, lê-los me fazia sentir vivo. Quando Claudio apareceu tudo ficou claro para mim. Tudo fez sentido. Tudo se abriu numa magnitude caótica. E o caos se tornou o mais positivo dos conceitos. (...) Claudio Ulpiano nos ensina a enfrentar o caos, e fazer dele nossa fonte criadora (PONTE, 2017, p. 146).

E, então, o caos como estruturação que se destaca em mais um relato: desta vez de um estudante que sequer encontrou pessoalmente com o professor – um estudante de vídeo-aulas, ainda assim, sendo tomado do *caos criador*; da desordem que antecede a estabilidade e da estabilidade que requer transformação; e, afinal, a não aceitação da estabilidade como *locus* definidor e definitivo¹³⁵. É o que podemos ver em um trecho da aula intitulada “O caos é criador”, de 16 de setembro de 1993, pertencente ao Acervo, e que tem na filosofia deleuziana a abordagem principal adicionada ao desejo do professor em se contrapor ao que anuncia como os clichês e os mecanismos de poder para produzir uma subjetividade: “Eu uso caos-gérmens, eu estou dizendo que o gérmens se originou no caos”, dirá Ulpiano, ao que continua: “o gérmens gera [uma] estrutura. O gérmens gera [uma] ordem. Então o caos gera o gérmens, que gera a ordem. Ao passar esta ideia, eu posso simultaneamente passar a ideia de que o caos é criador; que se algo gera este caos, ele [este algo] o produz”¹³⁶. Neste ponto, é interessante considerar a noção de *caos-gérmens*, também, para pensar mecanismos de comunicação e da

¹³⁵ Outro exemplo do alcance do gesto docente em Claudio Ulpiano, mesmo quando a presença deste se faz possível apenas por vídeos, áudios ou transcrições dos encontros, é o seguinte trecho transcrito por mim da seção “agradecimentos” da monografia intitulada “Bergsonismo: um mundo aberto à história”, escrita por Luísa Menuci Muccillo como requisito ao bacharelado de Ciências Sociais pela UFRGS, ano 2019: “Agradeço também ao professor Claudio Ulpiano, pelas aulas extraordinárias que ajudaram meu pensamento a tomar forma e consistência nesse texto e a toda a equipe que mantém seu pensamento vivo através de um acervo online e gratuito”. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/205174>. Acesso em: 15 jan. 2022.

¹³⁶ Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2017/09/28/o-caos-e-criador-2/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

construção de subjetividades, na atividade docente de Claudio Ulpiano. Afinal, o que há de se pedir ao gesto docente senão o destino da comunicação transformadora?

Fui aluno de Claudio Ulpiano na UERJ, em 1982 – primeiro período de Ciências Sociais. Tinha apenas 18 anos. Igual a ele, nunca vi. Não passava bibliografia, não fazia chamada, não escrevia nada no quadro, não dava nem tema para trabalho. Escrevíamos qualquer coisa e ele dava nota. Era só porque ‘o departamento quer um papel’. Mas as aulas eram espetaculares. E concorridas. Vinha aluno de tudo que era lugar. Um verdadeiro mestre, numa concepção clássica, grega¹³⁷.

Importa tomar o “mas” deste relato, conjunção adversativa posicionada entre uma falta e uma compensação. O professor que exclui da classe os benefícios da avaliação; uma escolha didática que não disponibiliza ao estudante um método de interposição entre níveis de saberes; um afastamento da forma convencional de ensino-aprendizagem. *Mas* – a autoridade interposta entre ordenação e caos como possibilidade pedagógica.

Este relato não parece representar apenas um evento episódico. Em outras ocasiões, ex-alunos de Claudio Ulpiano evidenciam vinculações alheias aos balizadores institucionais, mesmo em cursos ofertados em alguma das universidades em que este professor atuou. A quantificação pontuada ou a punição por frequência não aparecem no radar das preocupações deste professor a quem, como lembra Guilherme Freitas (2013, s.p.), “o diálogo era a essência de seu trabalho de filósofo”¹³⁸. Todavia, destacar a prevalência das interações dialogadas e primar pelo fluxo de perguntas dos estudantes, descartando o uso da lousa ou escamoteando atividades avaliativas, tanto não significa a evidência do melhor método como também não quer dizer a vigência de uma forma de ensino arbitrária e sem nenhum critério. Há sempre o risco de uma escolha pedagógica em se fazer suficiente em um quesito, e insuficiente em outro. Um professor que ponha em andamento um fluxo expositivo-dialogado de aula pode perder, em alcance, outro aparato de ensino que se faz completo tão somente com etapas de uma ordenação linear arrematadas com a condução das propostas avaliativas.

A condução docente tecida com a participação e com a instrução quali e quantitativa dos conteúdos tem, evidentemente, o seu devido valor didático. Todavia, cabe discutir se a contraposição ao que se entende, nesse quesito, como *formal*, oferece em seu lugar algo de

¹³⁷ Trecho transcrito por mim do depoimento publicado com o perfil de “Luiz Augusto Maciel, no espaço destinado aos comentários da aula de Claudio Ulpiano disponibilizada em vídeo e intitulada “Pensamento e Liberdade em Spinoza”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oBDEZSx6xVs&t=1315s>. Acesso em: 2 dez. 2021.

¹³⁸ Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/a-filosofia-viva-de-claudio-ulpiano-492329.html>. Acesso em: 12 dez. 2021.

efetivamente mais apropriado a determinado contexto, e de mais pertinente ao quesito amplo da relação com os saberes. Afinal, não basta apenas tachar o *formal* ou o *informal* como medidas de aferição pedagógica, sem ponderar as muitas e complexas variáveis que aí se relacionam.

Em um texto de apresentação do Acervo Claudio Ulpiano, Tatiana Roque chama atenção para a marca da informalidade impressa nos cursos de Claudio Ulpiano e destaca a característica de um professor universitário a quem “a instituição era apenas um complemento de seu ensino, pois não partia do cânone universitário nem para preparar suas aulas nem para avaliar seus alunos, e muito menos para escolher o que iria falar”, ao que continua:

A informalidade... Quando esta palavra é empregada pensamos em uma conversa livre e não no ensino filosófico no que ele tem de mais rigoroso. Mas não faltava rigor aos cursos de Claudio. A informalidade vinha do fato de que ele buscava escapar das obrigações impostas pela instituição universitária. Não para fugir de uma imposição de rigor, mas para procurar o que torna o pensamento possível¹³⁹.

A este tom de informalidade impresso nas aulas de Ulpiano pode-se incluir uma forma de apresentar temas e autores de modo a estender e relacionar as questões, nunca fechando e restringindo as pautas levantadas em cada encontro. Considerando o somatório dos encontros conduzidos por Claudio a que tive acesso virtualmente, é possível tirar um fio principal entre elas, que é o da promoção de uma atmosfera dialogada entre os campos da Filosofia, da Arte, da História e das Ciências. Este fio se dava sempre nas intercessões, nunca uma pauta única a ser esgotada, ou uma exposição que avance numa direção linear. Ao contrário, prevalecia a dinâmica da conexão entre referências e da conversa sobre e com as pautas apresentadas.

Agrupando os elementos recorrentes das aulas, destaca-se uma dinâmica comum: o professor promove uma introdução que posiciona crítica e historicamente as questões; anuncia o filósofo principal ou escritores principais, temas centrais e questões secundárias; explicita do que a aula trata especificamente. Há sempre pausas para marcar o que está sendo destacado¹⁴⁰, bem como a necessidade de pontuar o momento da exposição dentro do objetivo geral do encontro. Nesse âmbito, são feitas sugestões de obras de arte, filmes e livros são

¹³⁹ Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com> Acesso em: 13 jan. 2022.

¹⁴⁰ Vejam-se os seguintes comentários feitos pelo professor Claudio e transcritos por mim da aula disponibilizada em vídeo e intitulada “Pensamento e Liberdade em Spinoza”: “Foi claro? Preciso me sustentar nisso pra seguir. (...) Então, resumindo, (...) Agora eu abandono esse campo [descrição do campo] e passo rapidamente pra outro, para vocês entenderem e perguntarem (...) To indo bem? (...) A aula ta aberta pra pergunta porque não sei se tá indo muito difícil. (...) Fui bem aqui? (...) Ta aberto pra pergunta, e qualquer pergunta vou me esforçar pra melhorar o máximo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oBDEZSx6xVs>. Acesso em: 22 jan. 2022.

comuns e, com elas, a incorporação de exemplos de personagens, expressões artísticas, experiências e processos musicais, dentre outros. A depender das perguntas e dos complementos trazidos pelo público, ou mesmo a partir de outras referências que vão surgindo ao longo do percurso, as referências vão se somando umas às outras. Portanto, mesmo que o anúncio do objetivo da aula seja feito, o seu desenrolar, muitas vezes, percorre direções multifacetadas.

Consideremos o caso da aula disponibilizada em vídeo intitulada “Hábito e renovação”: temos, inicialmente, o que é tomado pelo professor como “ponto de partida da aula” – neste exemplo, a ideia de compreensão de Espinosa. Primeiramente, temos a explicação do porquê partir desta ideia e o desenvolvimento histórico das questões que tangenciam o objetivo da aula. Esta parte introdutória toma os vinte minutos iniciais do encontro, seguidos pelo anúncio:

A partir disso eu começo a aula. Lembrem-se que nós temos duas figuras de base dessa aula [anúncio de duas personagens da Literatura] (...) mas eu vou partir dessa ideia de compreensão do Espinosa e vou começar com cinema, para mostrar essa questão que levantei da compreensão. Por exemplo [cita o escritor Dostoiévski e o cineasta Kurosawa] (...) esses dois de uma certa maneira vão retomar a questão de Espinosa [explicação do sentido atribuído]¹⁴¹.

O professor dá prosseguimento à aula localizando dentro da obra relacionada a questão filosófica posta em destaque. “Em tal parte da obra [anúncio de conceitos correlacionados] (...) dois conceitos que vão aparecer (...) eles vão se deslocar e viajar no campo social, político, filosófico”¹⁴². Segue uma nova relação com filosofia, e assim a aula se desenvolve durando o total de uma hora e sete minutos.

Adiante, o exemplo de fragmentos de outra aula, disponibilizada pelo Acervo Ulpiano e intitulada “A ideia de matéria”, com transcrição direta da gravação de 14 de março de 1989.

Vou me servir de três tipos de pensadores: Platão, Aristóteles e os estoicos – esses três! E a questão com que nós vamos começar a trabalhar – e que prossegue com outras questões nas próximas aulas – é a ideia de matéria (...). E as três filosofias que eu vou trabalhar serão: o Platão, dois livros dele... (quem quiser ler esses livros – ler Platão é sempre muito bonito! – os dois existem em português): os livros são o Timeu e o Filebo; no caso do Aristóteles, “A metafísica”, sobretudo o livro V e o livro X; e os estóicos, ao longo de seus comentadores, fundamentalmente dois comentadores: o

¹⁴¹ Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2017/08/31/aula-em-video-habito-e-renovacao-uma-aula-dadaista/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

¹⁴² *Idem*.

Victor Goldschmidt e o Émile Bréhier. Então, é isso que eu vou fazer (viu?). Então, vamos começar: Nosso objetivo é um só: a matéria. Depois vocês vão ver a importância disso: ela vai surgindo para vocês... eu faço desvios, faço deslocamentos... e vocês vão entendendo a importância da questão. Bom. A obra do Platão (...). O que vai ser constituído, nessa obra, (...) Pode-se dizer mais ou menos – não exatamente – que antes desse acontecimento do Timeu, o que nós teríamos seria o Caos. (Vai começar o inferno, tá?) Então, nessa obra, Platão (...) Ao longo da história do pensamento, vocês vão encontrar, por exemplo, Bergson – a grande questão do Bergson é (...) (Entenderam?) Por isso, se ele vai pensar o devenir, ele não pode ser um? Ra-cio-na-lis-ta! Porque a questão do racionalista (...) É essa a grande questão que está aparecendo. (...) Então, a história do pensamento ocidental, aí é um historiador de filosofia quem nos diz – que é o Deleuze – diz que (...) (Eu acho que foi bem, não foi?) (Podem fazer mais perguntas! O que você achou, F.?)¹⁴³.

Estas breves “amostras” dão a ver o exercício contínuo de uma partilha dinamizada do pensar. É o próprio Claudio quem anuncia: “Numa sala de aula a gente faz um longo percurso, faz grande investigações até chegar em alguma coisa (...) uma aula é uma inspiração, você não pode antecipar o que você vai dar numa aula. A aula é um jogo, ela vai nascendo no processo”¹⁴⁴. Justamente em nome dos elementos que *agitam* este “jogo”, tanto é difícil dizer de uma técnica estabilizada quanto é clara uma certa marca na condução de sua aula. Assim, ao passo que não há uma linha didática demarcada, tem-se uma forma de ensino tecida com o curso de teorias e experiências para as quais se almeja uma correlação.

E eu trago um pequeno texto para vocês lerem (certo?). E a partir daí nós começaremos a entrar – e eu vou tentar facilitar – no que vem a ser a metafísica platônica em “O sofista” e no que é a proposição aristotélica para romper com essas duas questões levantadas pelo megárico e pelo cínico. Nas soluções platônicas e nas soluções aristotélicas! Em seguida, mais para frente, nós trabalharemos nas soluções hegelianas e vamos pensar de que maneira Nietzsche, Lucrecio, e outros pensadores vão pensar a mesma coisa. Certo? Está bom por hoje, não está?¹⁴⁵.

Trata-se de um gesto de ensino dado entre as dinâmicas do pensamento; escolha por tomar pequenos e grandes blocos de menções para uma experimentação compartilhada dos assuntos, sem que se busque encerrá-los. E aulas que se dão ao modo de uma cadência em que seu regente principal, o professor, entrecruza conceitos aos aparatos referenciais, chamando a classe à composição. E são muitas as referências e conexões conceituais. Quem não estiver disposto a participar deste *jogo*, demasiados são os blocos de informações; aquele ou aquela

¹⁴³ Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2017/09/05/aula-de-14031989-a-ideia-de-materia-2-2/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

¹⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pIr-7IFLYmM&feature=youtu.be>. Acesso em: 9 jan. 22.

¹⁴⁵ Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com> Acesso em: 13 jan. 2022.

que busque a atitude direta da condução docente poderá ter como excessivos os *desvios*; quem busque o estilo da teorização replicável ou o grupo informativo amparado em ordenação didática mais tradicional, quiçá, em alguma medida, possa estranhar o tipo da entrega feita nas aulas deste professor. Assim, tomará como pouca entrega, por um lado, e muita entrega por outro. Nesse ínterim, o/a aluno/a que porventura procure encontrar a aula no sentido escolar habitual, com conteúdo curricular alinhado à avaliação periodizada e classificatória, certamente sairá decepcionado/a. É neste sentido que se pode conjecturar do aluno ou da aluna que tenha maior necessidade da construção didática linear alguma dificuldade em se filiar à forma da docência em Claudio Ulpiano.

Se toda escolha didática contém a soma dos prós e dos contras, nenhum gesto docente será unânime e irrefutável. A efetividade de um método didático contará sempre com a devida anuência das (múltiplas) perspectivas. Mesmo quem almeja a ‘liberdade’ de participar de uma ‘aula livre’ não estará isento das requisições que lhes são próprias; afinal, alguma medida de disciplina estará entre os critérios que tornam possível que uma aula seja uma aula. No exemplo de Claudio Ulpiano, a condução dos encontros requisita certos recursos fundamentais ao *funcionamento* da aula, com o proveito de sujeitos iniciados na dinamicidade de um pensar que vai sendo potencializado pela leitura de textos filosóficos, científicos e artísticos demandando, assim, a familiaridade com um fluxo alto de atenção. Há, também, a ambiência da palavra rigorosa e convidativa que, de certo modo, assinala o fosso entre aula aberta e reunião casual, disciplina e disciplinarização, liberdade de libertinagem.

“Agora, ao colocar vocês dentro dessa teoria – para vocês compreenderem mesmo o que é isso – é uma batalha! Então... preparem-se para a batalha!”, disse Claudio Ulpiano em aula de março de 1989¹⁴⁶. Assim como a afirmação proferida da aula como jogo, interessa esta afirmação da aula como batalha, pois dela – e com ela – é possível realizar a busca pelo embate de cada encontro pedagógico – em lugar da acomodação e da mesmidade. Assim, a aula será mais a peleja por compreensão, e menos o mimetismo puro; será mais a busca por transformação, e menos a satisfação adequada. Não se lança em batalha quem espera retornar o mesmo de antes. Disposto à luta está quem legitima um campo de acontecimentos, muitas vezes difíceis e incômodos, algumas vezes adversos e desagradáveis. Como discutido no quinto capítulo desta tese, a aula tem regra e ritual porque é ambientação disponível à presença.

¹⁴⁶ A aula “O corpo e o acontecimento”, de 28/03/1989, transcrita pela equipe do Acervo Claudio Ulpiano, está disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2018/03/30/aula-de-28031989-o-corpo-e-o-acontecimento-2-2/>. Acesso em 13 jan. 2022.

Mas, afinal, de que luta participa o professor em sua aula e qual a ambientação busca criar e disponibilizar em classe? Para Ulpiano:

Isso que eu estou chamando de ‘virtualidade’ é alguma coisa que, por exemplo, não aparece na obra de Espinosa, ou seja: você não encontra as virtualidades de Espinosa na obra dele. Mas se você utilizar - na filosofia - o processo que Carmelo Bene utilizou no teatro... ou seja, digamos: você decepa alguma coisa dentro da obra do Espinosa, e aí uma virtualidade do Espinosa se libera. Então, a filosofia do Deleuze não recobre, não representa - ela diz o que Espinosa não disse! Então, seria uma maneira toda original de fazer filosofia: seria uma filosofia das núpcias, dos matrimônios, dos agenciamentos, em que o historiador - no caso Deleuze - ao invés de falar sobre aquilo que o filósofo falou - o que de modo nenhum ele faria! - ele se associa com o filósofo e - os dois - fazem uma viagem recriando Espinosa. Então, é esse o meu modelo, é assim que eu trabalho, ou seja, eu não recubro de maneira nenhuma o filósofo: eu não faço isso! O que eu procuro, é encontrar nele aquilo com que eu possa fazer o meu processo¹⁴⁷.

No tempo-presença da docência em Claudio Ulpiano, o processo dialogado do pensamento em classe é um convite à experiência atencional e à atitude filosófica estruturantes da relação com conhecimento. Não custa reafirmar o quanto a busca por legitimar um processo de autonomia intelectual pede ao gesto educativo da docência, em especial, a atitude que dá a ver a justa frequência entre o instituído e o por instituir; a familiaridade crítica e criativa para a participação no legado cultural; o compromisso em amplificar a atenção estudiosa para continuar e transformar os saberes.

Para finalizar este tópico, vale a transcrição dessa carta escrita por Claudio Ulpiano aos seus alunos.

“Para meus alunos de tão poucos dias...”

Foram cursos diferentes, identificados pelo mesmo espírito: o da invenção e o da criação. Falei-lhes de amantes que só oferecem às suas amadas, o amor; o amor do corpo expressivo. Falei-lhes de orquídeas, enamoradas de vespas e de pássaros que cantam para o crepúsculo. Mostrei-lhes as trevas barrocas e os clarões. Como um inconsciente livre das formas do hábito. Os nossos cursos foram musicais, desde que a música seja aquilo capaz de tornar belo seja o que for. Enfim. O nosso encontro – encontro de corpos – pertenceu ao reino do encantamento, mostrando que a filosofia é uma linha melódica tão poderosa, que produziu em nós um acorde, digo, ou melhor, repito – um acorde: o dos amantes do corpo expressivo, que só oferecem um ao outro, o amor. A filosofia é uma tarefa criativa; uma festa de delírio lógico – um excesso de entendimento. Ensinei-lhes filosofia, a minha festa privada. Quebramos os relógios, e tornamos as horas intensas; fizemos do tempo uma

¹⁴⁷ A aula “O solo nômade da filosofia: uma imagem do pensamento”, de 18/01/1995, transcrita pela equipe do Acervo Claudio Ulpiano, está disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2016/12/04/aula-de-18011995-o-solo-nomade-da-filosofia-uma-imagem-do-pensamento/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

mistura de palavras lindas; fizemos do tempo um vazio, e o percorremos como se fôssemos cavalheiros do pensamento: mais exatamente, como se fôssemos exploradores das tempestades dos mundos possíveis. Compreendemos a diferença entre forma e matéria-prima. Construimos barreiras contra a tolice, tornando o nosso agenciamento algo gentil e inesquecível. Em qualquer momento da minha vida, sem questão, serei assolado, tocado pelas divinas cativas, as pequeninas almas que a presença de vocês deixou para mim, como meu cortejo.

Agora que nos despedimos, retomo: a criança é uma matéria-prima; é uma potência; múltiplas forças em movimento. O que com ela, a criança, temos que fazer é entendê-la. Aprender com ela, a criança, que ensinar é fazer uma viagem.

Sinceramente,
Claudio Ulpiano¹⁴⁸

¹⁴⁸ Acervo Claudio Ulpiano – publicado em: 22 de junho de 2018. Disponível em: facebook.com/acervoclaudioulpiano. Acesso em: 14 jan. 2022.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?
(ROSA, 2001, p. 30)

Estar implicado no ofício, construir a ambientação de uma docência implicada, implicar-se na atividade de ensino. Pedagogia implicada, atenção implicada. “Im.pli.car” (do latim IMPLICARE, “dobrar junto, entrelaçar, unir”; de IN, “em” + PLICARE, “dobrar”) significa envolver-se; comprometer-se; enredar-se. Que se implica. Elo, conexão, correlação¹⁴⁹. *Envolver-se; comprometer-se; enredar-se*. É este um grupo de palavras representativo do gesto docente, compromisso com a atividade de ensino e partilha de um mundo comum. Mas, afinal, em que medida é possível se implicar no gesto docente?

O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador (CHAUI, 2016, p. 257).

Esta analogia do professor de natação dá a ver um ponto entre o estudo da técnica para continuar e melhorar o desempenho do ato de nadar, e a busca por melhorar as estratégias de convite para que o aluno participe em continuidade e renovação da atividade de nadar. O professor indica *formas*, apresenta uma *teoria* culturalmente dada, pensa e dá a pensar sobre sentidos e estratégias da atividade de nadar. Sua seta aponta para a água, mas a gerência desta seta pede uma intercessão mais ampla. O enlace entre forma e enredo, atitude e atividade é o que permite ao professor a chance de equacionar as atenções e direcioná-las à experiência com água. Potencializando ou criando o interesse no ato de nadar, o professor de natação dá a continuar a história da relação entre o sujeito e a prática da natação. Implicado na tarefa de ensinar a nadar, o professor maneja a forma de uma atenção sem a qual a experiência com a água será deficitária.

Ao *falar* sobre a água e a forma legitimada culturalmente como *natação*; sobre modalidades, simbologias e perspectivas envolvidas (pluralidade), o professor não ensina

¹⁴⁹ <https://origemdapalavra.com.br/>

somente sobre a água ou a biomecânica, mas dá a ver a relação entre sujeito, objeto e cultura. Assim, um professor de natação *ensina* uma atenção cara à relação do sujeito com água. Em outros exemplos, um professor de contrabaixo *ensina* uma atenção cara à relação entre o sujeito e o instrumento; um professor de matemática *ensina* uma atenção cara à relação entre o sujeito do estudo e seu conteúdo. Para cada grupo de objetos e especificidades de ensino, há o desafio da atividade docente em *sintonizar* objeto, sujeito e mundo.

A presente pesquisa buscou um caminho teórico para discutir formas e possibilidades desta *sintonia* e, assim, afirmar a docência entre a atitude de convidar à atenção estudiosa e a atividade de melhor conduzir ao objeto estudado. Com o enfoque na educação escolar, participou da pergunta por elementos indispensáveis à docência. Do gesto estruturante da docência como atitude-atividade de resguardar a relação entre ser e mundo, construiu a defesa de temporalidades contrapostas à dinâmica da produtividade. Apresentando perspectivas teóricas para afirmar o tempo-presença como condizente ao tempo da escola – *scholé*, em contraposição ao tempo-máquina –, suscitou a crítica aos elementos responsáveis por destituir o sentido da escola. Traçou um caminho para assumir, do diagnóstico do presente, a aposta propositiva na presença.

Para tal, desenvolveu a hipótese de que o núcleo da docência está em assegurar condições ao estudo, discutindo o conceito de *atenção* como investimento crítico-propositivo do gesto docente. Desse escopo, investigou a forma de uma atenção em conexão com o mundo humano e, com a filosofia Simone Weil, reafirmou o engajamento ético-político do estudo como atitude suficiente a cuidar, resguardar e sustentar a pluralidade.

A tomar as variáveis envolvidas em cada grupo de especificidades de ensino, discutimos a docência como gesto de partilha: atividade e atitude de cada professor/a em oferecer atenção, tempo e presença, na relação familiarizada com o mundo humano. No sentido exposto, faz-se possível legitimar a docência como um convite à atenção, no tempo-presença.

Para compor a pergunta pela educação, vislumbramos o elo entre o pensar e o realizar, entre a projeção e a experiência, com o propósito de olhar o *real* para a chegada do *realizável*. Desse intuito, a pesquisa intencionou construir a ideia do gesto docente, apontando os principais desafios, as contradições e os riscos dos discursos salvacionistas comumente atrelados à realização da docência. Do indispensável no elo entre atitude e atividade da docência, foi necessário pontuar em que medida as condições postas em cada contexto são capazes de deslegitimar, desarticular ou invisibilizar o gesto docente. E, assim, indagar sobre o alcance do ofício de professor mediante condicionantes, como exemplificado no decurso

desta tese, balizados por questões políticas, econômicas, socioculturais e emocionais. Afinal, como pedir ao indivíduo da docência que dê de si aquilo que não lhe é ofertado ao exercício do ofício?

Se o engajamento com o mundo humano sustenta o gesto docente, a pergunta por temporalidades e estados atencionais compõe e retroalimenta, também, a atitude de cada professor/a na lida com o ofício. Nesse propósito, foi imprescindível pensar o sentido da escola em relação às temporalidades demandadas no mundo moderno. Da forma desenhada, o/a professor/a pode se apropriar da análise crítica acerca do cenário educacional vigente para então perguntar por possibilidades e caminhos ao ensino.

Articulando possibilidades capazes de criar condições ao ensino, a pesquisa apresentou a trama entre artefatos (materialidade dos objetos didáticos) e enredos (presença docente), como forma de potencializar a qualidade da atenção na experiência escolar. Tomando a aula como núcleo propositivo do ofício de professor, enfatizou o modo da familiarização entre sujeito da produção e os resultantes da interação com a coisa produzida na relação com o tempo-presença. Pautando o engajamento de professoras/es no preparo das atividades escolares e o elemento intensificador da atenção, averiguou enredos e artefatos didáticos fundamentais à composição do gesto docente.

Com a discussão apresentada a partir da experiência docente em Marilena Chaui e em Claudio Ulpiano, buscou-se a expressão de um gesto de docência cujo desejo de partilha está dado no e com o conteúdo para se estender além da teoria instituída. Isto é, uma relação de ensino capaz de sustentar a face autônoma e criativa da atenção e do estudo. A proposta almejou destacar, do possível e *realizável* da experiência com o tempo-presença, uma forma capaz de dar a ver o gesto de resguardar e renovar do mundo humano.

Assim, esta pesquisa chega ao fim de sua aposta implicada, a partir da qual retorna ao primeiro parágrafo. É a dádiva e a desventura da atividade filosófica: ter a possibilidade da linguagem para enunciar o que não estará subscrito no enunciado; evocar a expressão e sabê-la muito perto e ao mesmo tempo distante abissalmente do centro da resposta. Destino sisífico... Lá onde anseia por encerrar as voltas, encontrará uma mina propulsora de novas perguntas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. *In: Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. Notas sobre o gesto. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n.4, p. 09-14, 2008a.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó/SC: Argos, 2009
- AGAMBEN, Giorgio. Por uma Ontologia e uma Política do Gesto. Tradução: Vinicius N. Honesko. **Caderno de Leituras**. Edições Chão da Feira, n.76, p.1-6, 2008b. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno76/>. Acesso em: 8 nov. 2020
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1999.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (Orgs.). **O sentido da escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- AMARAL, Aimerê G. Q. Rocha do. Jacques Rancière - escola, produção, igualdade. **Proposições**, [s.l.] v. 29, n. 3, p. 669-686, 2018.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2007.
- ARENDT, Hannah. **A Promessa da Política**. Tradução: Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008b.
- ARENDT, Hannah. **A Vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios) 1930-54**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005a.
- ARENDT, Hannah. **Liberdade para ser livre**. Tradução: Pedro Duarte. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018a.
- ARENDT, Hannah. **O que é política**. Tradução: Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018b.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDDT, Hannah. Trabalho, obra, ação. Tradução: Adriano Correia. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, n.7, p.175-201, 2005b.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra poética**. 2. ed. Alfragide: Editorial Caminho, 2011.

ANJOS, Cyro dos. **Abdias**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1965.

ASSIS, Joaquim M. Machado de. Notícia da atual literatura brasileira. *In: Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, Vol. III (texto originalmente publicado em 24/03/1873).

BARROS, Luitgarde Cavalcanti; MIGLIEVICH, Adélia; DOMINGUES, Mauro. Entrevista com a Professora Luitgarde Cavalcanti Barros. **SINAIS - Revista Eletrônica**, Vitória, CCHN, UFES, Edição n.08, v.1, p. 276-289, 2010.

BARROS, Manoel de. **O livro das Ignorãças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BENITES, Sandra. **Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)**. 2018. 94f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). PPGAS - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio P Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGSON, Henri. **A energia espiritual**. Tradução: Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **O riso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BINGEMER, Maria Clara L. (Org.) **Simone Weil e o encontro entre as culturas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Paulinas, 2009.

BINGEMER, Maria Clara L. **Simone Weil: a força e a fraqueza do amor**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BINGEMER, Maria Clara L. Simone Weil: uma mística para o século XXI. *In: TEIXEIRA, Faustino. (Org.). Caminhos da mística*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 135-164.

BORGES, Robson M.; FENSTERSEIFER, Paulo E.; FRAGA, Alex B. (org.). O estado de angústia manifestado por professores em uma formação continuada: uma análise à luz de Soren Kierkegaard. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76449, 2021.

BOSI, Alfredo. A inteligência libertadora e suas formas. *In: BINGEMER, Maria Clara L. (Org.) Simone Weil e o encontro entre as culturas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Paulinas, 2009, p. 13-37.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. *In*: NOVAES, A. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOSI, Ecléa. A atenção em Simone Weil. **Psicologia USP**, São Paulo, v.14, n.1, p. 11-20, 2003.

BOTTER, Bárbara. A pedagogia antes da pedagogia. *In*: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.). **Filosofia e Educação: aproximações e convêrgencias**. Curitiba: Circulo de Estudos Bandeirantes, 2012, p. 19-31.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021

BRUNO, Mário; CHRIST, Isabelle; QUEIROZ, André. (Orgs.) **Pensar de outra maneira: a partir de Cláudio Ulpiano**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CANDIAN, Elisiana Frizzoni. **Isto E Aquilo**: a cultura hacker como outro mundo possível para a conscientização ativista na educação. 2021. 163f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021

CASTANHO, Maria Eugênia. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. *In*: VEIGA, Ilma Passos. (Org.) **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

CEPPAS, Filipe. **Ensaio de filosofia nos trópicos**: questões de ensino e aprendizado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

CHAUÍ, Marilena. Arte da aula – Marilena Chauí. *In*: CORDEIRO, Denilson S.; FURTADO, Joaci, P. (Org.). **Arte da Aula**. São Paulo: Edições SESC, 2019, p. 141-154.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais, 9 mai.1999. Disponível em: http://www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chauí_Universidad_e_Operacional.doc. Acesso em: 15 mar. 2021.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica; Fundação Perseu Abramo, 2014a.

CHAUÍ, Marilena. **Contra a universidade operacional**. A greve de 2014. Adusp, 2014b. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chauí.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUI, Marilena. Ética e universidade. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, ANDES, v.5, n.8, p. 82-7, 1995.

CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016

CHAUI, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. *In*: NOVAES, A. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CHAUI, Marilena. **Nervura do real**: imanência e liberdade em Espinosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHAUI, Marilena. Meu jeito de fazer filosofia. *In*: PAOLI, Maria C. (Org.). **Diálogos com Marilena Chauí**. São Paulo: Discurso Editorial/Barcarolla, 2011a, p. 203-210.

CHAUI, Marilena; LOPES, João. Entrevista: Marilena Chauí. **Trans/Form/Ação**, Marília SP, v. 34, Edição especial. p. 179-211, 2011.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CORDEIRO, Denilson; FURTADO, Joaci. (Orgs). **Arte da aula**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? São Paulo: Cortez Editora, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CRARY, Jonathan. **24/7 - Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida a Claire Parnet. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996. Disponível em: <https://vimeo.com/439383542/6de13b596e>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DIAGNE, Souleymane B. **Bergson pós-colonial**: o elã vital no pensamento de Léopold Sédar Senghor e Muhammad Iqbal. Tradução: Cleber Daniel Lambert da Silva. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.

DIAS, Rosimeri de O. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2012.

FARINA, Paolo. **Simone Weil: a razoável loucura do amor**. In: BINGEMER, Maria Clara L. (Org.) *Simone Weil e o encontro entre as culturas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Paulinas, 2009.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. Pensamento, imanência e dança. In: BRUNO *et. al.* (Orgs.) **Pensar de outra maneira: a partir de Cláudio Ulpiano**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007.

FERNANDES, Florestan. Discurso de Florestan na Maria Antônia. **Revista USP**, São Paulo: Março/Maio, 1996.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. Brasília: Senado Federal, 2019.

FLUSSER, Vilém. **Gestos**. São Paulo: Annablume, 2014.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Annablume, 2011.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. 3ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 58. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Alexandre Simão. Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 387-403, 2018.

FREITAS, Alexandre Simão. **Foucault e a Educação: Um caso de amor (não) correspondido?** In: PAGNI, Pedro; BUENO, Sinésio. F.; GELAMO, Rodrigo P. (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 51-73.

FREITAS, Guilherme. A Filosofia Viva de Claudio Ulpiano. **O Globo – Prosa & Verso**, 2013. Disponível em: <https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2017/09/16/a-filosofia-viva-de-claudio-ulpiano>. Acesso em: 19 dez. 2021.

GALLO, Silvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar**. In: ALVES, Nilda; GARGIA, Regina. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: D`&A, 1999, p. 26-37.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Saudação a Marilena. **Discurso, Revista do Departamento de Filosofia da USP**. v. 45 n. 2, p. 9-15, 2015.

GARCÉS, Marina. **Novo esclarecimento radical**. Tradução: Vinicius N. Honesko. Belo Horizonte: Âyiné, 2019.

GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GIL, Gilberto. **Pop Wu Wei**. In: Quanta. Intérprete: Gilberto Gil. [S. l.]: Geleia Geral, 1997. 1 CD, faixa 18.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. Curitiba: Criar edições LTDA, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Antonio Gramsci: escritos juvenis publicados entre 1916-1918. **Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-10, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12745/209209210329>. Acesso em: 2 jun. 2020

GUIDO, Humberto A. O. Literatura. In: GHIRALDELI JR., Paulo; TELES, Ronie A. T. da Silveira (Orgs.). **Humanidades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 135-154.

GUIDO, Humberto A.; ALMEIDA Jr. José B.; DANELON, Márcio (Org.). **O transversal e o conceitual no ensino de Filosofia**. Uberlândia: EDUFU, 2014

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Tradução: Flavio F. Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: E Realizações, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HERÁCLITO. In: **Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito**. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

HERMANN, Nadja; TIBURI, Márcia. **Diálogo/Educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

HENNING, Leoni Maria P. (Org.). **Filosofia e educação: caminhos cruzados**. Curitiba: Appris, 2015

HIGHET, Gilbert. **A arte de ensinar**. Tradução: Lourenço Filho. 6. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

HILLESUM, Ety. **Uma vida interrompida**. Tradução: Mariângela Guimarães. Belo Horizonte: Âyiné, 2020

HILST, Hilda. **Júbilo, memória, noviciado da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HILST, Hilda. **Tu não te moves de ti**. Porto Alegre: Editora Globo, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática para a liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JECUPÉ, Kaka Werá. **Oré Awé roiru'a ma** – Todas as vezes que dissemos adeus. 2. ed. São Paulo: TRIOM, 2002.

KASTRUP, Virgínia. **A atenção no olho do furacão**: notas pela Arte na escola. **Boletim Arte na Escola**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=scY>. Acesso em: 21 fev. 2021.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

KEHL, Maria Rita. A passividade. *In*: NOVAES, Adauto. (Org.) **Vida, vício, virtude**. São Paulo: Editora Senac, Edições SESC SP, 2009.

KIERKEGAARD, Soren. **O conceito de angústia**. Tradução: Álvaro Luiz Montenegro Valls. 3ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

KOHAN, Walter O. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Tradução: Hélia Freitas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

KOHAN, Walter O.; MARTINS, Fabiana; VARGAS NETTO, Maria J. (Orgs). **Encontrar escola**: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2014.

KOHAN, Walter O.; OLARIETA, Fabiana B. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

KRENAK, Ailton. **O tradutor do pensamento mágico**. Entrevista. **Revista Cult**, ano 22, edição 251, p. 10-17, 2019b.

LACERDA, Tessa. M. Não ando só! Homenagem às professoras do Departamento de Filosofia da USP. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 344-348, 2021.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive – o professor que não fui**: temas de filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. (Orgs). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. (Orgs.) **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Todas as crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

LOUREIRO, Isabel Maria. F. R. Marilena Chauí como professora. *In*: PAOLI, Maria C. (Org.). **Diálogos com Marilena Chauí**. São Paulo: Discurso Editorial/Barcarolla, 2011. p. 193-201.

LÓPEZ, Maximiliano V. A escola como lugar de suspensão. *In*: KOHAN, W., MARTINS, Fabiana; VARGAS NETTO, Maria J. (Orgs). **Encontrar escola**: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2014, p. 84-91.

LÓPEZ, Maximiliano V. Estâncias: sobre a transmissão do inapreensível. *In*: PAGNI, Pedro; BUENO, Sinésio. F.; GELAMO, Rodrigo P. (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 281-298.

LÓPEZ, Maximiliano V. Gratuidade e promoção. *In*: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Caroline J. (Orgs). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MACIEL JÚNIOR, A. Claudio Ulpiano. O Filósofo de Anaxágoras. *In*: BRUNO, Mário; CHRIST, Isabelle; QUEIROZ, André. (Orgs.) **Pensar de outra maneira**: a partir de Cláudio Ulpiano. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007, p. 213-225.

MAGALHÃES, Jonas *et al.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MARIZ, Débora. Considerações acerca do conceito de poder no pensamento de Simone Weil e de Hannah Arendt. **Outramargem: revista de filosofia**, Belo Horizonte, ano 2, n.3, p. 93-103, 2015.

MARIZ, Débora. **O corpo e o trabalho na obra de Simone Weil**. São Paulo, SP: Editora Liber Ars, 2020.

MARIZ, Débora. Reflexões acerca do corpo do trabalhador no pensamento da filósofa francesa Simone Weil. **Rev Ter Ocup Univ**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 194-8, 2014.

MARIZ, Débora; OLIVEIRA, Heli Sabino de. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. **Educação**, [s.l.], v. 44, p. 1-19, 2019.

MARQUES, Bárbara R. R. **Hannah Arendt e a crise na educação como crise político-filosófica da modernidade**. 2012. 90f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. Tradução: Lisa Becker. **Revista Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

MATOS, Olgária C. F. Arte da aula – Olgária Matos. *In*: CORDEIRO, Denilson S.; FURTADO, Joaci, P. (Org.). **Arte da Aula**. São Paulo: Edições SESC, 2019, p. 155-167.

MATOS, Olgária C. F. Educação para o ócio: da acídia à ‘preguiça heroica’. *In*: **Mutações**: elogio à preguiça. São Paulo: Edições Sesc SP, 2012.

MATOS, Olgária C. F. Marilena Chaui: A filosofia, a dívida, o dom. **Cadernos Espinosanos. Especial Marilena Chaui**, n. 36, p. 15-24, 2017.

MATTOS, L. A. **Sumário de Didática Geral**. 4. ed. Rio de Janeiro, GB: Aurora, 1964 .

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria E. G. G Pereira. Cosac & Naify, 2002a.

MATTOS, L. A. **A Prosa do Mundo**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002b.

MORANTE, Elsa. **Pró ou contra a bomba atômica e outros escritos**. Tradução: Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Âyiné, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite**: e outros mitos. São Paulo: Peirópolis, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **A existência para além do economicismo destrutivo e desenfreado**. Entrevista especial com Daniel Munduruku. Instituto Humanitas Unisinos [online], 12 ago. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/581945-a-existencia-para-alem-do-economicismo-destrutivo-e-desenfreado-entrevista-especial-com-daniel-munduruku>. Acesso em: 15 jan. 2020.

NOGUEIRA, Maria Simone M. A filosofia de Simone Weil: uma mística da ação e da contemplação. **Revista Sísifo**, Feira de Santana, n. 6, p. 20-37, 2017.

NOGUEIRA, Maria Simone M. Filosofia e espiritualidade em Simone Weil à luz da miséria humana. **AUFKLÄRUNG**, João Pessoa, v.7, n. esp., p.147-160, 2020.

NOGUEIRA, Maria Simone M. Mística feminina – escrita e transgressão. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 17, n. 2, p. 91-102, 2015.

- NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- OKUNO, Emico. As bombas atômicas podem dizimar a humanidade - Hiroshima e Nagasaki, há 70 anos. **Estud. av.** [s.l.]. v.29, n.84, p. 209-218, 2015.
- OKUNO, Emico. **Radiação:** efeitos, riscos, benefícios. São Paulo: oficina de Textos, 2018.
- OLARIETA, Fabiana Beatriz. **Gestos de escrita:** pesquisar a partir de uma experiência. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- ONETO, Paulo Guilherme Domenech. A fenomenologia e a noção de plano de imanência no Rio de Janeiro. *In:* BRUNO, Mário; CHRIST, Isabelle; QUEIROZ, André. (Orgs.) **Pensar de outra maneira:** a partir de Cláudio Ulpiano. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007, p. 45-59.
- PAGNI, Pedro A. Entre o discurso filosófico e a filosofia como modo de vida: aprender, ensinar e/ou se experimentar? *In:* KOHAN, Walter; XAVIER, Ingrid M. (Orgs.) **Filosofar, aprender e ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 141-156.
- PÉCORA, Alcir. Arte da aula – Alcir Pécola. *In:* CORDEIRO, Denilson S.; FURTADO, Joaci, P. (Org.). **Arte da Aula.** São Paulo: Edições SESC, 2019, p. 21-46.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. A dimensão performativa do gesto na prática docente. Artigos. **Rev. Bras. Educ.**, v. 15, n. 45, p. 555-597, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300012>. Acesso em 15 mar. 2022.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PESSOA, Fernando. **O guardador de rebanhos.** São Paulo: GLOBUS, 2011.
- PIMENTA, Rita. O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 221, p. 232-241, 2008.
- PIMENTA, Rita. A Metáfora Revolução no Pensamento de Paulo Freire. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 26 n. Especial 02, e26048, 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de.; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho dos professores iniciantes. *In:* MAGALHÃES, Jonaset al. (Org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado.** v. 2, 1. Ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2012, p. 270-291.
- PLOTINO. **Enéadas III. Sobre a natureza, a contemplação e o Uno.** Tradução: J. C. Bacarat Jr. Campinas/ SP: Editora da Unicamp, 2008.

PONTE, Ulisses de Oliveira Barbêdo. **O gnóstico, o feiticeiro e o artista**: Antropologia e a quebra de si mesmo a partir de uma etnografia entre os gnósticos. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PREVE, Ana Maria Hoepers. Fazer com que alguém se dê conta de algo?: notas reflexivas. *In*: RECHIA; CUBAS (Orgs). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 159-172.

PUENTE, Fernando R. **Exercícios de atenção**: Simone Weil leitora dos gregos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PUENTE, Fernando R. Simone Weil ou a presença do pitagorismo no século XX. *In*: BINGEMER, Maria Clara L., PUENTE, Fernando R. (Orgs). **Simone Weil e a filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, Loyola, 2011, p. 51-.65.

RAMOS, Silvana de Souza. Democracia e cultura popular na obra de Marilena Chaui. **Cadernos Espinosanos**, n. 35, p. 43-61, 2016.

RAMOS, Silvana de Souza. Múltipla. **Cadernos Espinosanos. Especial Marilena Chaui**, n. 36, p. 107-118, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REDE PENSSAN. II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil. **II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar**. São Paulo, SP: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

REIS, Alexandre H. **Ética e Educação em perspectiva teleológica**: genealogia e crítica. 2016. 238f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre RS, 2016.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução: Paulo Rónai. Porto Alegre: Editora Globo, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROQUE, Tatiana. O problema dos três corpos. *In*: BRUNO *et. al.* (Orgs.) **Pensar de outra maneira: a partir de Cláudio Ulpiano**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007, p. 27-32.

ROMÃO, José Eustáquio. Docente: um ser humano acima de tudo. **Visão Global**, Joaçaba, v. 10, n. 1, p. 7-22, 2007.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAES, Sílvia Faustino de A. Uma pensadora ativista da cultura. *In*: BREGANTINI, Daysi (Org.). **Marilena Chaui**: pensamento, afetos e análise da obra. São Paulo: Cult Editora, 2020, p. 48-54.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTARELLI, Mariana. Meus alunos têm fome. **Podcast O Futuro se Equilibra 005#**. 2022. 20:07 min. Disponível em: <https://porvir.org/o-futuro-se-equilibra-005-meus-alunos-tem-fome/>. Acesso em: 23 ago 2022 Acesso em: 25 abr.2022.

SANTIAGO, Homero S.; SILVEIRA, Paulo Henrique F. Percursos de Marilena Chaui: filosofia, política e educação. Educação e Pesquisa: **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 42, p. 259-277, 2016.

SANTIAGO, Ma. Betânia do N. O sentido educativo da filosofia na experiência do pensar. *In*: MATOS, Junot; COSTA, Marcos R. N. (Orgs.) **Ensino de Filosofia**: questões fundamentais. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014, p. 111-122.

SANTO AGOSTINHO . **Confissões**. Tradução: J. Oliveira Santos, S.J., e A. Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

SANTOS, Antônio Carlos dos. Formação e gratidão: uma homenagem à professora Marilena. **Cadernos Espinosanos. Especial Marilena Chaui**, n. 36, p. 25-36, 2017.

SANTOS, Kleys J. **Simone Weil**: por uma filosofia compromissada com a vida e a compaixão. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, Milton. O Professor como Intelectual na Sociedade Contemporânea. *In*: **Anais [do] IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia, São Paulo, 1999.

SANTOS PINTO, Tarcísio J. A poética da vida e a linguagem da filosofia. **Revista SulAmericana de Filosofia e Educação**, n. 23, p. 336-349, nov/2014-abr/2015.

SANTOS PINTO, Tarcísio J.; PERISSINOTTO, Pedro G. A conscientização do oprimido e seus vínculos possíveis à duração, à simpatia, ao esforço e à atenção. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. 02, e26055, 2021.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?**. Tradução: Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004

SAVIAN FILHO, Juvenal. A espinosana e o cristão. *In*: BREGANTINI, Daysi. (Org.). **Marilena Chaui**: pensamentos, afetos e análise da obra. São Paulo: Cult Editora, 2020, p. 115-136.

SAVIAN FILHO, Juvenal. Educação e cultura. **Revista Cult** (27 de fevereiro de 2016) Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/educacao-e-cultura/>. Acesso em: 2 dez. 2019

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução: Clóvis Marques. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**. Tradução: Lygia Araujo Watanabe. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SIBA (Sergio Roberto Veloso De Oliveira). Álbum: **Coruja Muda**. Gravadora: EAEO Records; 2019.

SILVA, Amanda M. *A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI*. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v.17, n. 34, p. 229-251, 2019.

SILVA, Divino José da. A temporalidade do presente e a arte de viver em um tempo em que o tempo não conta mais. *In*: PAGNI, Pedro; BUENO, Sinésio. F.; GELAMO, Rodrigo P. (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 159-180.

SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de. Da possibilidade de ensinar em geral e, em particular, de ensinar Filosofia. *In*: GUIDO, H.; ALMEIDA JÚNIOR; DANELON, H. (Org.). **O transversal e o conceitual no ensino de filosofia**. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 19-46.

SOUZA, Gilda de Mello e. **Exercícios de leitura**. São Paulo: Duas Cidades, 1980.

STEIN, Gertrude. **Picasso**. Tradução: Priscila Catão. Belo Horizonte: Âyiné, 2016

STEINER, George. **Aqueles que queimam livros**. Tradução: Pedro Fonseca. Belo Horizonte: Âyiné, 2017.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Tradução: Maria Alice Máximo. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SZYMBORSKA, Wisława. **Correio literário** – ou como se tornar (ou não) um escritor. Tradução: Eneida Favre. Belo Horizonte: Âyiné, 2021.

TEIXEIRA, Inês A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, 2007.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 48, p. 769-792, 2011

TSVETÁEVA, Marina. **O poeta e o tempo**. Tradução: Aurora F. Bernardini. Belo Horizonte: Âyiné, 2017.

TURRA, Clódia *et. al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

VEIGA, Ilma Passos. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma V.; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 13-22.

VEIGA, Ilma Passos. (Org.) **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

VELOSO, Caetano. **Livros**. [Compositor e intérprete]: Caetano Veloso. *In*: Livro. Intérprete: Caetano Veloso. [S. l.]: PolyGram, 1997. 1 CD, faixa 2.

VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo**. [Compositor e intérprete]: Caetano Veloso. *In*: Cinema Transcendental. PolyGram Studios, 1979. 1 LP, faixa 2 [lado a].

VERÍSSIMO, Luís Fernando. A cultura do remorso (I). *In*: **Novas comédias da vida pública: a versão dos afogados**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Tradução: Therezinha Langlada; seleção e apresentação de Ecléa Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WEIL, Simone. **Aulas de Filosofia**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1991a.

WEIL, Simone. **Carta a um religioso**. Tradução: Monica Stahel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016a.

WEIL, Simone. **O Enraizamento**. Tradução: Maria Leonor Loureiro. São Paulo: EDUSC, 2001.

WEIL, Simone. **Espera de Deus**. Tradução: Karin Andrea de Guise. Petrópolis: Vozes, 2019.

WEIL, Simone. **O peso e a graça**. Tradução: Leda Cartum. Belo Horizonte, MG: Chão de Feira, 2020a.

WEIL, Simone. **Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social**. Tradução: Pedro Fonseca. Belo Horizonte: Âyiné, 2020b.

WEIL, Simone. **Pela supressão dos partidos políticos**. Tradução: Lucas Neves. Belo Horizonte: Âyiné, 2016b.

WEIL, Simone. **Pensamentos desordenados acerca do amor a Deus**. Tradução: equipe da ECE. São Paulo: ECE, 1991b.

WISNIK, José Miguel. **Iluminações profanas** (poetas, profetas, drogados). *In*: NOVAES, Adauto. (Org.) O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

WOOLF, Virginia. **A leitora incomum**. Tradução: Emanuela Siqueira. Curitiba: Arte & Letra, 2017.

XAVIER, Henrique Piccinato. Marilena Chaui e as artes: Hélio Oiticica, Espinosa, Miles Davis e a voz de um trovão. **Cadernos Espinosanos. Especial Marilena Chaui**, n. 36, p. 179-197, 2017.

ZIBETTI, Marli L. T. A angústia no ofício de professor. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 8, n. 2. p. 219-225, 2004.