

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

Mayara Helena Alvim

Uma forma escolar de atenção

Juiz de Fora
2024

Mayara Helena Alvim

Uma forma escolar de atenção

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. Maximiliano Valerio López

Juiz de Fora
2024

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

Alvim, Mayara Helena.

Uma forma escolar de atenção / Mayara Helena Alvim. -- 2024.
111 p. : il.

Orientador: Maximiliano Valerio López

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Atenção. 2. Escola. 3. Digitalização. I. López, Maximiliano Valerio, orient. II. Título.

Mayara Helena Alvim

Uma forma escolar de atenção

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 23 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Maximiliano Valerio López - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Rejane Granato Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

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

Dr. Oscar Espinel Bernal
Universidad Pedagógica Nacional

Dra. Beatriz Fabiana Olarieta
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 29/08/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Maximiliano Valerio Lopez, Professor(a)**, em 03/10/2024, às 20:10, 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 **Tarcisio Jorge Santos Pinto, Professor(a)**, em 04/10/2024, às 16:03, 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 **Rejane Granato Santos, Professor(a)**, em 06/10/2024, às 22:12, 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 **Beatriz Fabiana Olarieta, Usuário Externo**, em 08/10/2024, às 06:13, 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 **Oscar Orlando Espinel-Bernal, Usuário Externo**, em 08/10/2024, às 21:54, 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-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1955092** e o código CRC **7B05B904**.

Dedicatória

À tia Filó, Ir. Maria Gabriela Alvim, que veio antes nos caminhos do estudo e do compromisso com um mundo mais justo. Ao Theo, que veio depois, e agora recebe o mundo em suas mãos.

Agradecimentos

Suspensão: é a sensação que marca o início da segunda década do segundo milênio depois do último homem que subiu aos céus.

De feto, o homem flutua em suas águas maternas. Mãe à fora, tudo é peso. Pesar sobre o mundo é nossa sina primordial.

Resistimos à gravidade sobre quatro patas e logo sobre duas. Pra depois cambalhotar em porres de dor de amor por ruas que esquecemos o nome.

Alguns homens em seus ofícios de malabaristas ou acrobatas, se exercitam diariamente na tarefa diplomática de negociar alguns segundos de liberdade contra a terra, firmando sérios contratos, com a força de insistentes repetições.

Entre tantos esforços, até hoje, só o milagre e a fotografia puderam parar a queda.

Em setembro de 2021 escrevi este texto de apresentação para a exposição fotográfica “Queda”, do amigo Guilherme Portes, na cidade do Porto. Anos antes entendi com Klauss Vianna que tudo é peso, por que todos os sentidos são uma forma de tato. Que a visão é como a luz pesa nos olhos, a audição é como os ouvidos tateiam o som, que o olfato e o paladar não são mais que uma forma de os cheiros e sabores pesarem sobre nossos sentidos. Anos depois entendi com Simone Weil que “Todos os movimentos naturais da alma são regidos por leis análogas à do peso material. A única exceção disso é a graça”. Estou de acordo. Hoje vejo que não é o milagre da fotografia que pára a queda do corpo e da alma, mas a graça, em si. A graça é o milagre de suspender a queda, de sustentar o peso, de trazer para o alto aquilo que quer cair.

Durante estes seis anos de doutorado, o peso de uma pandemia e de todos os revezes que levavam minha alma para o chão, somente a graça pôde conter a queda. A graça da amizade, da família, da gentileza, da arte, de tudo aquilo que dança para suspender o céu. A graça, diz Benveniste, é um termo ambivalente: se diz das duas partes em jogo - aquele que acolhe com favor, que testemunha agrado e aquele que é acolhido com favor, que é agradável. A graça suspende o movimento para baixo, nos alça para o alto, e se responde com gratidão. Agradecer, portanto, é celebrar a graça. Celebrar que em algum momento, alguém, algo, resistiu ao movimento aterrador e constante do peso para acolher, agradar, ser agradável.

Minha gratidão pela amizade, atenção, companhia e disposição para comigo e com este trabalho aos amigos Raquel Santiago, Guilherme Portes, Dudu Malvacini. O olhar de vocês me encoraja e conforta. Gratidão ao pai e à mãe, que tudo me deram de graça, a vida, uma família bonita, o estudo e a chance de experimentar o que é o amor. Obrigada ao orientador Max, pela generosidade das conversas, das amizades, das aulas primorosas, das leituras e de compartilhar conosco seu mundo nestes últimos dez anos. Aos professores Jorge Larrosa, Isabel Pastorino, Karen Rechia, Fernando Bárcena, Jan Masschelein e Noemí Durán, pelas oportunidades de pensarmos e amarmos juntos a escola, em seus eventos, encontros e universidades, minha gratidão eterna. Aos amigos Napê Rocha, Felipe Moratori, Bruno Quiossa, Pedro Ivo e Brahwlio, obrigada pela leitura, pelos comentários, por se fazerem presentes comigo em mais essa. Ao amigo Jose Luis Mondragón, obrigada por compartilhar seu mundo e sua forma bonita de vê-lo, pela oportunidade de dividir este trabalho com suas redes em Bogotá, pelo entusiasmo compartilhado. Gracias, por isso, à turma de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Pedagógica Nacional, à de Artes Visuais da Academia Superior de Artes de Bogotá, aos supervisores bravíssimos do Intituto Distrital de las Artes, ao Grupo de Investigación en Filosofía Sociedad Educación, que acolheram este trabalho com tanta disposição. Gratidão aos amigos que foram respiro, passeio, descanso e prosa boa no meio deste trabalho: Letícia Machado, Rafinha, Pedrinho, Bruno Psi, Aravena, Helena, Maltinha, Rafael, Lucas, Pedro Carbogin, Fontes, Cata Cuervo, Steven Calvo, Hernan Gonzalez, Daniel Carvajal, Willo Marín, isso é fundamental. À Janine, pela revisão e leitura crítica. Aos companheiros de arte da Sala de Giz, de Manizales, do Lá na Lona e dos cursos do Lume Teatro pelos sonhos compartilhados. Obrigada aos membros da banca, pela generosidade da leitura e por compartilhar este momento: Daniel Brailovski, Jason Wozniak, Jose Aravena Reyes, Tarcísio Pinto, Rejane Granato, Fabiana Olarieta. Aos colegas e professores do Núcleo de Filosofia Poética e Educação, Anderson, Marília, Wanderlúcia, Aimberê e Tarcísio, obrigada. Muito obrigada aos colegas do Colégio de Aplicação João XXIII, pela confiança, dedicação e incentivo neste período de licença, aos colegas da Escola Estadual João Anastácio pela compreensão com meus horários, a ambos pela primorosidade do exemplo de trabalho que fizemos durante a pandemia. Agradeço também ao PPGE por acolher e promover esta investigação e aos seus bolsistas e funcionários pela atenção, gentileza e boa-vontade.

Resumo

Este trabalho se ocupa de observar a existência de uma forma propriamente escolar de atenção, que é o maior objetivo da educação. Apresenta, primeiro, uma concepção do que faz com que uma escola seja uma escola. Ali, assente que a escola é uma forma sistemática de exposição ao mundo que tem como centro o exercício de uma forma particular de atenção, caracterizada por ser gratuita, lenta e comum. Em seguida, que a atenção é tratada, tanto na escola como na vida cotidiana como um problema econômico, um recurso produtivo. Diante disso, busca-se, entretanto, compreender seu papel ontológico: destinar atenção a algo é dar-lhe realidade e sentido - algo escasso na contemporaneidade fragmentária, homogeneizada e virtualizada. Propõe que existem formas predominantes de atender correspondentes a cada época e sociedade, constituindo um regime ontológico, que contemporaneamente corresponde a uma existência pós-industrial programática - em que as existências se desvelam e exercem a partir da lógica de programas. Considerando a possibilidade de que a escola possa abrigar uma forma de se relacionar com as tecnologias digitais de modo coerente, propõe-se também uma moral provisória para este acercamento, entendendo a velocidade dos seus câmbios mas também uma necessidade de resposta a eles por parte das práticas escolares. Tal moral alberga a necessidade de que as escritas escolares se mantenham irrastráveis para as plataformas capitalistas de coleta de dados, que a programação possa ser entendida como uma matéria de estudo, que as plataformas escolares tenham uma relação própria com o tempo que seja diferente da disponibilidade 24/7 que se experimenta fora dela e que ela se preocupe com a redução do ritmo e quantidade de imagens com que a publicidade opera.

Palavras-chave: Atenção. Escola. Digitalização.

Abstract

This work focuses on observing the existence of a distinctly scholastic form of attention, which is the primary goal of education. It first presents a concept of what defines a school, suggesting that a school is a systematic exposure to the world centered on practicing a particular form of attention, characterized by being free, slow, and collective. Additionally, it examines how attention is treated as an economic problem in both school and daily life, seen as a productive resource. However, it seeks to understand its ontological role: paying attention to something gives it reality and meaning, something scarce in today's fragmented, homogenized, and virtualized world. The paper argues that there are predominant forms of attention in each era and society, forming an ontological regime that, in contemporary post-industrial existence, aligns with a programmatic logic where lives unfold according to the logic of programs. Considering the possibility that schools can foster a coherent relationship with digital technologies, it proposes a provisional morality for this approach, understanding the rapid changes but also the need for schools to respond to them. This morality emphasizes that school writings should remain untraceable by capitalist data collection platforms, that programming should be considered a subject of study, that school platforms should relate to time differently from the 24/7 availability experienced outside of them, and that schools should address the reduction of the pace and quantity of images used by advertising.

Keywords: Attention. School. Digitization

Sumário

Sumário	11
Introdução	12
1- Sobre o ser da escola: “O que faz com que uma escola seja uma escola?”	15
1.1 A escola é um artifício de exposição ao mundo, de realização do mundo	20
1.2 - A escola é um artifício ontológico	24
1.3 - O problema da epistemologização da escola	29
1.4 - Princípios escolares	34
1.4.1 - Gratuidade	35
1.4.2 - Lentidão	39
1.4.3 - Comunização	43
1.5 - A atenção é o centro da escola	48
2- A atenção como questão para a escola	51
2.1 Economia da atenção	57
2.2 Ontologia e atenção	67
2.3 - Uma forma escolar de atenção - sustentar o peso dos olhares	75
3 - Uma moral provisória para o problema da atenção na escola contemporânea	81
3.1 - Escritas Irrastreáveis	87
3.2 - A programação como matéria de estudo	91
3.3 - Rituais: sobre (in)disponibilidade temporal	95
3.4 - Redução de estímulos e performatividade	99
4- Conclusão	105
5 - Referências Bibliográficas	106

Introdução

Este estudo se pergunta sobre a existência de uma forma particularmente escolar de exercício da atenção para, logo, refletir sobre sua importância junto aos desafios da escola contemporânea. Sobre o tema, se constata que muitas reflexões sobre a atenção têm aparecido no cotidiano atreladas a noções de empreendedorismo, autodesenvolvimento, rendimento e produtividade, tanto na vida escolar quanto na vida laboral. Essa é uma forma de tratar a atenção que tem origem nas teorias de economia da atenção propagadas desde os anos 1970 (SIMON¹, 1971) em que é tomada como um recurso escasso e em disputa, demarcando mudanças que o mercado, a publicidade e a escola (entre outros) assumem ou devem assumir para a competir pela captura da atenção em um cenário de grande oferta de informações. A partir de um aprofundamento psicológico e neurocientífico, tal concepção tornou-se recorrente na escola como forma de categorizar estudantes que necessitam de cuidados especiais, de medicações e terapias psíquicas, de orientar as práticas docentes e até de medir a profundidade e a extensão dos cursos e seus conteúdos, em uma perspectiva utilitarista tanto da atenção quanto da escola.

Esta pesquisa, entretanto, se constitui a partir de reflexões que localizam e fundamentam a relação entre a atenção e a escola de outro modo. Ela procura reservar a esta relação um caráter pedagógico e filosófico, desde uma comunidade acadêmica que se dedica a perguntar pela forma e pelo sentido a partir dos quais as coisas existem. A atenção de que se ocupa a escola, desde este ponto de vista, é aquela que é exercitável, executiva, intencional e que, ao mesmo tempo, espreita o mistério presente no mundo.

Isso porque cuidar da atenção dos estudantes é o que a escola faz, fundamentalmente. Podemos enunciar que em diversas épocas e sociedades, este tem sido o centro ao redor do qual orbitam as práticas educativas. Todos os seus artificios - matérias, tempos, espaços, sujeitos, atividades - estão voltados para o único objetivo de que os estudantes possam sistematicamente prestar atenção a algo do mundo. Prestando atenção a algo do mundo este algo ganha vida, ganha uma realidade compartilhada por todos aqueles que testemunham sua existência.

Por seu caráter de cuidar da forma como as coisas do mundo são percebidas e ganham realidade, parece importante elaborar uma reflexão que parta do princípio de que a escola seja

¹ Herbert Simon foi um economista alemão, com cidadania estadunidense, vencedor do Prêmio Nobel de Ciências Econômicas em 1978. Foi pesquisador nos campos da psicologia cognitiva, informática, administração pública, sociologia econômica, e filosofia.

um dispositivo ontológico no qual a atenção ocupa o papel de força vinculante, que dá existência, consistência e sentido ao mundo de uma forma particular.

Para tecer essas reflexões, começamos por uma seção de texto em que se busca compreender como e por que a atenção é um elemento central para a escola. Começa-se, então, por localizar o campo de estudo deste trabalho dentro de um repertório teórico em que importam muito as questões que tratam filosoficamente os problemas referentes à educação e se dedicam a perguntar pela forma e pelo sentido a partir dos quais as coisas existem, entre elas a própria escola: “o que faz com que uma escola seja uma escola?”. Deste ponto de vista, entende-se que ela se trata de um artifício de exposição e realização do mundo. Neste ponto, se descreve a relevância de se conceber as práticas escolares para além da transmissão de informações, de modo epistemologizante, em detrimento da possibilidade de que se promova uma exposição sistemática ao mundo através do cuidado sobre a atenção. Tal cuidado deve refletir princípios que são propriamente escolares. O primeiro destes princípios, a gratuidade, é um valor capaz de deslocar o escolar de qualquer atitude apropriativa e garante uma dignidade própria a cada parte do arranjo que venha a compor o dispositivo de que se trata a escola. É o que concede a cada atividade, pessoa, objeto, escolar um valor em si mesmo. O segundo, a lentidão, é uma forma especial de cuidar do tempo, de garantir que se possa criar intimidade com algo. É o que concede a cada atividade, pessoa, objeto escolar um tempo próprio para desvelar-se. O terceiro, a comunidade, ou a comunização, tem a ver com que as coisas na escola sejam feitas com outras pessoas, para outros, diante de outros. É o que garante que cada atividade, pessoa, objeto, escolar faça parte de um universo compartilhado de sentidos.

Em seguida, apresenta-se uma problematização da atenção como questão pedagógica na contemporaneidade, em que se observa que, influenciados pela teoria computacional, as ciências da educação acabam por abarcar uma visão economicista, tratando a atenção como uma forma de transmissão, processamento e produção de informações. Propõe-se igualmente, entretanto, que a atenção seja tratada na escola como uma questão ontológica, em que diferentes formas de atender, dão realidade e visibilidade a diferentes modos de perceber e estar no mundo. Considerando, por fim, o regime ontológico que se instaura contemporaneamente, pós-industrial e programático, criado a partir da computação. Discute-se, então, uma moral provisória para a digitalização que entra na escola, examinando a possibilidade de que ela não seja por si só conflituosa com “o que faz com que uma escola seja uma escola”, mas podendo preservar seus princípios e operar a partir deles.

1- Sobre o ser da escola: “O que faz com que uma escola seja uma escola?”

Yo le temía al colegio como a un calabozo, me espantaba la sola idea de vivir sometido al régimen de una campana, pero también era mi única posibilidad de gozar de mi vida libre desde los trece años, en buenas relaciones con la familia, pero lejos de su orden, de su entusiasmo demográfico, de sus días azarosos, y leyendo sin tomar aliento hasta donde me alcanzara la luz. (MÁRQUEZ, 2014, p.172)

Ao questionarmos sobre uma forma de conceber a atenção que seja conveniente à escola do mundo contemporâneo e por uma forma propriamente escolar de atenção, estamos diante, antes, de uma concepção de escola que se revela no diálogo com um repertório teórico específico. Para pensar uma forma de atenção propriamente escolar, deve-se pensar o que é o escolar, o que é a escola.

A simpatia por este repertório teórico se mobiliza pela noção de que algumas obras se tornam importantes porque recolocam profundamente o modo como concebemos o mundo. Mais do que debater alguma questão recorrente de forma original, elas transformam e deslocam o problema, que a partir daí pode ser visto não só de outros ângulos, mas aberto a novas perguntas.

Um bom exemplo de como um repertório teórico pode conduzir uma forma particular de olhar para a escola e suas questões foi o que significou, por algumas décadas, a ênfase nos estudos foucaultianos. Eles descreveram configurações de poder e controle que contribuíram com um modo de ver os problemas da escola a partir de sua leitura da sociedade: a ideia de uma sociedade disciplinar, caracterizada pela obediência e regulamentação, em que a educação e administração da vida e dos corpos ganham protagonismo sobre as leis ou a violência institucionalizada. Essa ideia permitiu que a escola, enquanto instituição, fosse analisada muitas vezes por seu potencial de criar ou combater relações de poder docilizantes. Assim, grosso modo, as escolas puderam ser observadas e estudadas como se observa ou se estuda presídios, hospícios, ou quartéis: modelos exemplares do poder disciplinar.

Não só pela natureza da escola, mas também pela força de evidência da análise que tais estudos fazem sobre ela, muito se pôde pesquisar sobre as questões de autoridade, hierarquia, construção de currículo e outros temas escolares. Tais estudos traduzem, multiplicam ou incorporam questões que são da sociedade como um todo, mas que permeiam também a escola. Mais do que isso, eles instituem e organizam muitas das questões ao redor da escola de modo que, algumas vezes, é impraticável olhar para as relações escolares sem se atravessar por seus paradigmas. As grades e portões, janelas que dão para o interior, o tom de isolamento e a repetição ritualística de gestos de organização certamente revelam um território fértil para se pensar o poder disciplinar da escola em sua face de vigilância e

castigo.

Este exemplo nos diz que boas ideias e conceitos podem organizar e revelar o mundo em formas que ele ainda não tenha sido visto, como a produção de um filme, que não só captura imagens do mundo, mas cria mundo em si mesmo. Então é uma forma particular de se olhar para a escola que se busca aqui, com o repertório teórico que se enuncia.

Sabemos que o próprio Foucault², em obras posteriores, compreende também as dimensões de cuidado, saber e atenção que permeiam a relação com a disciplina e que são caras para se pensar o mundo escolar. Mas para esta tese de doutorado, é desde Jacques Rancière³ que se reposicionam as questões sobre a escola. Isso se dá a partir do momento em que se coloca em discussão o próprio ser da escola. Em que se pergunta o que é a escola. E em que o autor recupera a ideia grega de que escola, *scholé*, é, fundamentalmente, um lugar de *ócio*. A partir desta ideia, outra gama de perguntas se abre sobre a escola, para além de sua compreensão como um instrumento disciplinador dos corpos. E isso também é possível pela natureza da escola e pela força de evidência das análises e proposições que possam partir dela.

Publicado originalmente em 1988, o artigo de Jacques Rancière “Escola, Produção, Igualdade” coloca em questão um certo tipo de escola, que poderíamos chamar de “escola moderna”. Um tipo de escola que estaria inscrita no pressuposto liberal que relaciona instrução e produção, ou seja, na qual a apreensão de conhecimentos e habilidades privilegia “a formação para os constrangimentos e as responsabilidades da vida ativa” (RANCIÈRE, 2018, p.671); ou que se inscreveria no pressuposto progressista, que relaciona conhecimento científico e eficiência, ou seja, ligado “às virtudes da ciência democraticamente distribuída” (RANCIÈRE, *idem*) que garantiria condições de promoção dos sujeitos individuais ou do bem comum. Ambos os pressupostos interpretam uma relação entre a educação, o universo do trabalho e a sociedade que se caracteriza por tratar a escola como um lugar *preparatório*. Um lugar em que os estudantes padecem de alguma falta (de conhecimento ou habilidade) que, superada (pelo aprendizado ou construção destes), poderia colocá-los em posição de intervir no mundo através do trabalho e do conhecimento.

O pressuposto de que a escola é um lugar de *preparação* resulta em questionamentos, investigações, técnicas, teorias etc. que tratam de medir, observar ou criticar as distâncias entre as práticas e as metas da escola: A escola prepara bem seus alunos para o mundo lá

² Filósofo francês do século XX, cujas obras, produzidas principalmente entre as décadas de 1960 e 1980, exploram as relações entre poder, conhecimento e instituições sociais.

³ Filósofo francês contemporâneo, cujas obras desde os anos 1970 abordam temas como democracia, igualdade, política e estética.

fora? O que a escola precisa fazer para reduzir as desigualdades sociais? Por que a formação escolar fica sempre aquém das exigências do mercado?

A escola, se medida pela função de preparação, oculta outras dimensões que lhe são intrínsecas, e que são aquelas que fazem com que a “escola seja uma escola e não outra coisa”. Ela se empobrece e é julgada duramente como produtora de fracassos. Isso acontece, entretanto, não porque seja incompetente em si mesma, mas porque se configura orientada pela promessa de que a igualdade seja alcançável a partir do aprendizado de alguma condição (seja ela científica, intelectual, motora, habilidosa). Em contraposição a esta ideia, Rancière defende que “[...] a escola não é um lugar ou uma função definida por uma finalidade social externa. É antes de tudo uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais” (RANCIÈRE, 2018, p. 671). A escola não é uma *preparação*, mas uma *separação*. Uma separação para o ócio e para a igualdade.

Como uma forma de separação para o ócio, a escola libera um pedaço de tempo da vida das pessoas das obrigações inerentes ao mundo do trabalho. Liberada do compromisso de ser um degrau ou uma engrenagem na cadeia produtiva, a escola oferece condições para que o mundo (e ela mesma) seja visto em si mesmo, com uma complexidade que extrapola qualquer função. Assim, um objeto das ciências, das matemáticas ou das linguagens, por exemplo, não se refere simplesmente a um conhecimento necessário para operação de máquinas, aplicações políticas ou desenvolvimento de habilidades individuais. Eles podem ser abertos a uma multiplicidade de sentidos infinita.

Como uma forma de separação para a igualdade, o que fica em jogo na escola não é uma distância entre saber e ignorar, que precisaria ser suprimida através da transmissão ou da construção de conhecimentos. É uma separação para o estabelecimento de um ponto de partida em que há uma igualdade fundamental, fundante, em que não se distingue as pessoas entre os que sabem mais ou menos ou diferentes coisas. Rancière percebe que este tipo de desigualdade é comum à formação que o trabalhador encontrava na prática das oficinas, que não pode ser pensada do mesmo modo que a formação escolar. Ela é marcada em seu interior pela desigualdade entre o mestre e o aprendiz e depois traduzida para uma desigualdade entre o operário que se é e o operário que ele mesmo poderia vir a ser. A formação escolar, por sua vez, encara a igualdade como ponto de partida, como condição inicial e não como uma promessa de que algum aprendizado poderia oferecer um lugar de igualdade aos trabalhadores.

A afirmação radical de que a escola é uma separação para o ócio e para a igualdade se verifica inclusive nas configurações escolares mais atuais, em gestos muitas vezes mínimos,

cotidianos e que podem parecer óbvios. Podemos, por exemplo, pensar a estranheza que nos causaria se as práticas escolares não fossem improdutivas ou ferissem a igualdade: que redações precisassem ser aceitas e publicadas em jornais por remuneração, que as notas escolares determinassem um lugar de privilégio na fila da merenda, que alunos fossem separados em turmas de acordo com os ingressos que podem pagar. São coisas que parecem justas ao universo do mercado mas que não podem caber na escola. Como uma separação para o ócio e para igualdade é que, como em nossa epígrafe, García Márquez poderia estar apartado dos entusiasmos de sua família e conhecer os próprios, como o de ler sem parar enquanto houvesse luz. Uma atividade sem outro propósito além dela mesma e que, a princípio, não lhe cobraria ou restituiria nenhuma vantagem financeira.

Com isso, podemos pensar que não é o conteúdo escolar, nem seus objetivos sociais, psicológicos ou políticos que fazem a escola ser uma escola. Assim se abre um prisma de perguntas sobre o ser da escola para além de sua função: o que é a escola? Que elementos materiais ou simbólicos constituem o escolar? Que gestos? O que a escola separa? Que formas de vida constrói? Estas perguntas só podem ser feitas desde o entendimento da escola como uma forma, com fim em si mesmo, como uma arte, que tem princípios, ferramentas, gestos e matérias próprias.

O que faz com que a escola seja uma escola e não outra coisa? Destaco esta expressão questionadora que tem sido repetida por Jorge Larrosa⁴ em diversas escritas, conferências e entrevistas. Entre elas, um interessante exemplo é o que o professor fez com esta questão no curso *A Escola e o Museu, o Professor e o Mediador*, realizado pelo autor na Fundação Iberê Camargo, em Porto Alegre (RS), em outubro de 2018:

Para sugerir o que vou tentar fazer: é quase como um exercício de pensamento (daqueles em que Camnitzer é um mestre), no qual proponho uma série de frases que convidam você a continuar, emendando uma na outra. A intenção é mostrar que muitas coisas são aprendidas no museu, mas o museu não é uma escola; muitas coisas são aprendidas na televisão, mas a televisão não é uma escola; muitas coisas são aprendidas nas gangues de traficantes, mas essas gangues não são uma escola (LARROSA, 2018a. s.p.)

Muitas coisas são aprendidas na escola, mas há escolas que, podemos dizer, não são uma escola. Não são escolares. Isso porque apesar de ensinar muitas coisas, ser um lugar de ensino e aprendizado não faz com que uma escola seja uma escola. Se aprende e se ensina na família, na colônia de férias, nas oficinas, numa profissão, mas isso não faz com que estes espaços sejam uma escola ou sejam escolares. Ensinar e aprender coisas não são os únicos

⁴ Professor de filosofia da educação da Universidade de Barcelona. “Seus Trabalhos de Clara vocação ensaística, movem-se entre a filosofia, literatura, as artes e a educação” (orelha do livro *Esperando não se sabe o que: sobre o ofício de professor*, de 2018).

verbos que constituem o que se faz numa escola verdadeira. Uma escola não é simplesmente, uma “*iniciação* ao conhecimento e às habilidades e uma *socialização* dos jovens na cultura de uma sociedade” (MASSCHELEIN; SIMONS⁵, 2014, p.25)⁶. Os telejornais também são uma *iniciação* dos jovens ao conhecimento e as oficinas são uma iniciação nas habilidades da cultura de uma sociedade, mas não são uma escola. Os shoppings e jogos de futebol também são uma *socialização* dos jovens na cultura de uma sociedade, mas não são uma escola.

É nesse universo de perguntas e a partir desse pressuposto que autores como Jan Masschelein e Maarten Simons, Jorge Larrosa, Karen Rechia⁷, Fernando Bárcena⁸, Maximiliano López⁹ e outros têm inscrito seus estudos – que se verão muitas vezes referidos aqui. Masschelein e Simons, por exemplo, dizem que a escola, a forma-escola, é uma forma de fazer tornar-se capaz de algo e expor-se a algo de fora (2014). Jorge Larrosa, esquadrinhando largamente os elementos que compõem tal forma, sugere que ela seja um arranjo de tempo, espaço, atividades, matérias e sujeitos (2018b) que está para a comunização, transmissão e renovação do mundo (2018b, p.230). Maximiliano López (2018, 2023) propõe que para além do ócio, que facilmente pode ser cooptado pelo entretenimento, pela diversão, pelo consumo ou pelo trabalho, a escola seja um lugar de estudo - uma relação atenta e cuidadosa com um mundo compartilhado.

Em resumo, considero importante sinalizar o território problemático em que este trabalho se inscreve. Aquele em que as perguntas pela forma da escola tem protagonismo sobre as perguntas por sua função. Isto é, investigar “aquilo que faz com que uma escola seja uma escola e não outra coisa” tem prioridade sobre questões utilitárias, econômicas, sociais ou individuais. Somente a partir da ideia fundamental de que, separada da utilidade, a escola possa ser observada como se observa uma arte, um ofício ou uma forma de vida é que se pode ancorar uma pergunta legitimamente pedagógica sobre a existência de uma forma particularmente escolar de atenção.

Nos tópicos seguintes tentaremos detalhar o que consideramos que “faz com que uma escola seja uma escola”: O fato de que ela é um artifício de exposição sistemática ao mundo(1.1); de que o cuidado da atenção que ela promove dá realidade ao mundo, colocando-a no lugar de um artifício ontológico (1.2); de que, por ontológica, a escola

⁵ Coordenam o laboratório para educação e a sociedade da Universidade de Louvain, Bélgica, onde lecionaram na Faculdade de Psicologia e Ciências Educacionais. Autores de numerosos artigos e livros no campo da filosofia da educação.

⁶ Publicado originalmente em 2013.

⁷ Professora do Colégio de Aplicação e do Mestrado Profissional de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁸ Professor de Filosofia da Educação na Universidad Complutense de Madrid (Espanha) e músico.

⁹ Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora.

compreende mais que o conhecimento sobre o mundo (1.3) e que suas operações se dão a partir de certos princípios, valores escolares (1.4).

1.1 A escola é um artifício de exposição ao mundo, de realização do mundo

A pergunta sobre o que é e o que faz uma escola intimamente, para além de suas funções sociais e suas tarefas econômicas ou psíquicas, sugere que antes de qualquer coisa a escola seja um artifício de exposição sistemática ao mundo. Isso significa que quando a escola *separa* um tempo, um espaço, umas materialidades e umas atividades da vida cotidiana, ela apresenta o mundo às gerações mais recentes de uma forma particular, sistemática, para além da família, do mercado e da comunidade.

Mais especificamente, a escola é um artifício ontológico, porque para nós, humanos, o mundo precisa ser apresentado, recriado e reanimado para cada novo ser humano que chega. Nosso encontro com o mundo (e no mundo) é sempre mediado. É por isso que Paulo Freire¹⁰ afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020¹¹, p.95). A educação se trata de um encontro entre as pessoas mediado pelo mundo e de um encontro com o mundo mediado pelas pessoas.

O mundo existe para nós e conosco através de uma mediação porque não é possível uma vida humana desabrigada da testemunha de outras vidas humanas. Nascemos como seres vulneráveis que exigem, em primeiro lugar, cuidados por seu bem-estar vital. A satisfação de nossas necessidades fisiológicas mínimas depende da intervenção de outros. Um ser humano não nasce e vive somente pela força natural da existência material e instintiva. Nascemos e vivemos também para os símbolos, significados, sentidos - que vem de nossa relação com outros humanos. Mesmo quando estamos sós, estamos rodeados pelos rastros da presença de outros, nos objetos que nos cercam, mas também nos gestos e palavras que herdamos desde a infância. As formas como rimos (ou comemos, ou dançamos, etc.) trazem o rastro da comunidade onde o fizemos pelas primeiras vezes. Dos fios de nossas roupas aos cabos do computador, tudo reluz a presença de mãos e mentes humanas que se mobilizaram para que estes objetos existissem. Comer, banhar, dormir, são atividades sempre interpretadas pela forma e pelo sentido que as pessoas que chegaram antes ao mundo se inclinaram a realizar e nos apresentar. É o que nos afirma como seres que necessitam mais do que um cuidado

¹⁰ Foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial.

¹¹ Pedagogia do Oprimido, publicado pela primeira vez em 1968.

parental que nos garanta a sobrevivência, mas de educação: “[...] a atividade pela qual os habitantes antigos do mundo recebem os novos, e ainda estrangeiros, convidando-os a serem habitantes e atores deste espaço” (CORREIA¹² et. al., 2022, p. 135).

Educar é, então, antes de tudo, reconhecer que não existimos exclusivamente em um ambiente que nos toca os sentidos produzindo reações a ele. Ser humano é habitar um mundo, e um mundo não é somente o conjunto de entidades materiais que percebemos com nossos sentidos, como percebemos o pão, a mesa ou a chuva. Mesmo quando se trata do mundo natural, que não foi exatamente criado por mãos humanas, ele jamais se apresenta para nós como pura natureza. O mundo é também “o que não existe, o ausente, o que falta – por estar retraído, escondido ou não haver sido inventado ainda -; o possível, o perdido, o que se subtrai ou não se deixa ver (o ex-óptico)” (TATIÁN¹³, 2020, p. 103). Habitamos um universo sensível e material que é sempre ao mesmo tempo carregado de memórias e de expectativas, de palavras, de significados, de fantasmas.

O que chamamos *mundo*, podemos dizer, não corresponde aos objetos que existem, numa relação sujeito-objeto, por exemplo. Ele se manifesta, é visto, em complementaridade com o que se poderia definir como *terra* (HEIDEGGER¹⁴, 2002¹⁵). Enquanto o mundo é fruto do artifício humano, a terra é aquilo sobre o que o artifício se ergue, como seria a pedra para a escultura ou a madeira para a carpintaria. A *terra* é também o que Paulo Freire (2020, p.124) chamou de *suporte*, o espaço físico que estimula a existência dos animais de maneira plana e atemporal através do simples contato, que gera um habitat e uma reação, mas nunca uma possibilidade de abertura e de problematização do próprio ser. O mundo, por sua vez, expresso em todo artifício humano, representa a existência de um não-eu, de algo que se separa de mim e com isso, me faz consciente de mim mesmo. A existência de um martelo que se concilia com a mão, na dureza do aço e na extensão da madeira, representa a consciência da fragilidade problemática de uma mão que pretendesse golpear tão duramente. A existência de uma canção de ninar, na sua harmoniosa suavidade e na companhia ativa da voz ao ouvido passivo, revelam a consciência primordial de que dormir não é somente sobre uma necessidade do esgotamento, mas um mergulho solitário, que carece do cuidado e do sentido de proteção de outro.

¹² Dicionário Hannah Arendt.

¹³ Professor da Universidade Nacional de San Martín e trabalha como Pesquisador Independente do Conicet no Laboratório de Pesquisa em Ciências Humanas da UNSAM.

¹⁴ (1889 - 1976) Filósofo, escritor, professor e reitor universitário alemão. É amplamente reconhecido como um dos filósofos mais originais e importantes do século XX.

¹⁵ Heidegger redigiu o texto entre 1935 e 1937, reformulando-o para publicação em 1950 e novamente em 1960.

A materialidade terrenal da voz, da madeira e do aço só nos são acessíveis (o que seria *terra*, nesses exemplos) por estarem em forma de canto, de cabo e de cabeça - de música e de martelo. “Mundo e terra são essencialmente diversos um do outro e todavia não divididos. O mundo se funda sobre a terra e a terra surge através do mundo” (AGAMBEN¹⁶, 2013¹⁷, p.118). É bem verdade que, em uma forma utilitária cotidiana, essa materialidade se nos escapa e se invisibiliza. Mas no artifício da obra de arte, como no exemplo em que Heidegger reflete sobre a construção de um templo “a rocha alcança o suportar e o jazer e só assim se torna rocha; os metais alcançam o resplandecer e o reluzir, as cores o brilhar, o som o soar, a palavra o dizer” (HEIDEGGER, 2002, p.44).

Terra e mundo, matéria e sentido existem conjugados e se nos mostram um ao outro na objetividade de uma presença que se observa, que se percebe, na relação com outros humanos, e que, ao mesmo tempo, media a relação entre eles. O mundo é tudo aquilo com o que entramos em contato, que têm peso, volume, nome, cor, mas que só percebemos revestido de uma camada de sentido que a vida em comunidade nos deu: é pesado, leve, pequeno ou grande, se chama árvore e é verde e que em algum momento de nossas vidas nos foi apresentado por outro humano, suas palavras e suas memórias. A *terra* não se nos mostra como se mostra aos animais, como estímulo em uma presença inalienável. Vivemos em um *mundo*, sempre ambíguo e carregado de outras presenças humanas,

A existência de (e em) um mundo artificial é aprendida, transmitida. E pode acontecer de maneira irrefletida, imediata, como se o *mundo* pudesse ser assimilado de maneira precisa e indiscutível como fazem os animais com a *terra*, como uma adaptação à realidade dada. Os animais não precisam de escola, porque em seu universo de percepções as coisas são somente o que são. Já para nós, o mundo é sempre mais do que se apresenta, por isso a escola que é realmente uma escola, é uma forma especialmente sistemática de exposição ao mundo, que promove a possibilidade de se distanciar e agir sobre o ele. O contrário acontece na educação-bancária, onde se pretende que uma cultura possa ser reproduzida encerrada em si mesma, dentro de um sistema fixo de significados e valores. Essa exposição preserva ou deveria preservar as condições de questionar o mundo que existe, tanto por parte dos recém-chegados, como por parte dos seus antecessores. Isso porque “na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘ad-miração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-ad-mira’ a ‘ad-miração’ que antes fez, na ‘ad-miração’ que fazem os educandos” (FREIRE, 2020, p.97) de modo a fazer da escola um lugar de

¹⁶ Filósofo italiano, autor de obras que percorrem temas que vão da estética à política.

¹⁷ O Aberto, livro publicado originalmente em 2002.

diálogo genuíno, que não pode acontecer de forma ingênua e imediata, convocando os novos a somente reproduzir o que já está estabilizado como *mundo*.

Nessa particular sistematização de uma forma de transmissão do *mundo* que é a escola, o que se transmite é sua abertura, ou seja, uma problematização consciente da arbitrariedade ficcional, mas coletiva, com que damos sentido ao que percebemos, com que pronunciamos o mundo, com que damos nome às coisas. Por ser a atribuição de sentido ficcional e coletiva é que o gesto de observar o sentido do mundo não pode se fazer entre um sujeito abstrato e outro. Cada sujeito é, também, *mundo* ao estar em relação com essa amálgama indivisível de sensações e suas representações, de natureza e cultura. Quando dizemos, portanto, da escola como um lugar sistemático de exposição ao *mundo*, queremos dizer da exposição irremediavelmente mediada e questionadora à materialidade dele, mas também às suas memórias e expectativas, às palavras com que o nomeamos, aos significados e fantasmas que nos permeiam. É também uma exposição às possibilidades de agir no mundo sob a condição de que ele é permanentemente inacabado, ou seja, de que esses elementos podem estar sempre disponíveis a serem repensados, renomeados, reavivados ou enterrados. A escola habita, portanto, este hiato entre *terra* e *mundo*, entre aquilo que se apresenta e a consciência de seu eterno inacabamento.

Em suma, a escola é um artifício de exposição sistemática ao mundo porque precisamos de que o mundo seja apresentado de uma maneira específica pelos que chegaram antes aos recém-chegados. Isso é assim, porque o mundo, para nós, é mais do que as entidades materiais que nos rodeiam e afetam a nossa percepção. O mundo é permeado de sentidos. Mas a escola sistematiza uma forma de apresentar o mundo aos novos porque reconhece que o mundo não está encerrado, completo, estável. Que a escolha de certas palavras, ideias, gestos para nomear esta ou aquela coisa que vemos é artificial, arbitrária, construída - e por isso é discutível e rediscutível. A escola, portanto, conserva a consciência de que elas podem sempre ser repensadas e oferece as condições de fazê-lo. A escola cuida sistematicamente deste pequeno hiato que nos afasta da terra e nos torna carentes de mundo.

A educação (de forma geral, aquela dada pela família, pela cultura, pela convivência vernacular) nos convida a habitar o mundo. Já a escola, esta forma específica de cuidar da educação, nos convida a estudar o mundo e, com isso, parece animar um segundo hiato, em que não podemos mais ser habitantes do mundo que vemos, mas hóspedes. Um hóspede é cuidado pelos habitantes, e ao mesmo tempo incitado a corresponder à hospitalidade pelo cuidado com a casa que o recebe. O hóspede (o turista, ou o visitante) estranha o lugar onde está. Faz perguntas, vê com novos olhos aquilo que já tinha visto, a forma como se fala nessa

outra região, a forma como se come, como se comportam os pássaros e as estações. A escola, em sua sistemática hospitalidade, cuida de receber-nos no mundo, de nos dar as condições de agir nele, mas investidos de um distanciamento cauteloso e temporário. Recupera, com método, para cada elemento do mundo, a estrangeiridade infantil com a qual se pergunta o porquê de tudo.

Por fim, para seguir investigando a escola e introduzir o próximo tópico, podemos entender que o mundo precisa ser realizado e conhecido, mas que tudo isso é permeado de certos princípios e intencionalidades. Por isso podemos dizer que a escola é um artifício ontológico, na qual o mundo é feito real; que ao sistematizar uma forma de exposição ao mundo, cuida também do conhecimento sobre o mundo; e que tudo isso se faz a partir de uma ética própria, de um cuidado dos valores a partir dos quais este mundo se realiza e se conhece de maneira dignificante.

1.2 - A escola é um artifício ontológico

Entendemos que nós, humanos, fazemos mundo e, ao fazê-lo, nos fazemos humanos. Falar de uma dimensão ontológica da escola é reconhecer este duplo movimento em que a existência dos seres se faz *real*. Isso quer dizer que, a depender do modo como somos expostos ao mundo, ele se nos revela de maneiras diferentes e nos torna diferentes também. O mundo se faz diante de nós à medida em que lhe prestamos atenção.

Um mundo que nos é apresentado a partir de sua utilidade ao universo da produção e do consumo, se revela a nós como objeto de exploração: o ar, o solo, os minérios (HEIDEGGER, 2007¹⁸), o tempo, os cantos, a habitação etc. são vistos como mercadorias e mostram a nós mesmos como exploradores e consumidores.

Mas o modo a partir do qual a escola sistematiza a exposição dos recém-chegados ao mundo, o estudo¹⁹ cuida de nunca tratá-lo desde um ponto de vista utilitário, mas garantindo o valor de sua existência por si mesmo. Na escola que é separação e não preparação, as matemáticas, os poemas, as plantas ou os átomos são estudados porque são belos, e porque

¹⁸ A questão da técnica. Publicado originalmente em 1954.

¹⁹ Sobre o lugar do estudo como forma central de se estar na escola, pode-se ler um detalhado trabalho em Elogio do Estudo (BÁRCENA, F; LÓPEZ, M. V.; LARROSA, J. (orgs), 2023).

são belos devem ser transmitidos aos que chegaram depois ao mundo²⁰. Não valem por sua utilidade. Têm valor em si mesmos.

Simone Weil²¹ (...) diz que a beleza é o sentimento da realidade. Porque as coisas quando mostram o que elas são, são belas. A primeira vez que a palavra *kallos* aparece na Iliada é para falar dos cabelos de Aquiles, porque os cabelos de Aquiles são belos. Por que são verdadeiramente cabelos. Isto é, porque mostram o esplendor da “cabeleiridade” dos cabelos. Por que mostram a essência do que um cabelo é. Podemos dizer, nesse sentido, que uma oliveira é bela quando mostra no seu esplendor o que uma oliveira é, ou seja mostra o ser da oliveira. Mas também poderíamos dizer que uma tristeza é bela, ou que um pranto é belo, ou que um amor é belo, quando mostra no seu esplendor o que uma tristeza é, o que um pranto é, o que um amor é. Por tanto a beleza não está do lado do bonito, do lindo, mas a beleza também é ontológica (LARROSA, 2023b).

Neste ponto, em que as coisas são amadas e transmitidas por que são belas e não por que nos servem para algo, é que elas se revelam em sua inteireza, em seu esplendor, na plenitude de sua existência e por isso se notam como reais. Na conferência “La belleza del mundo” (2023a), o professor Jorge Larrosa, na escolha de primorosas citações, apresenta um trecho de Simone Weil em “Echar Raíces”²² que diz que a beleza de algo e o amor que ela desperta são o fundamento de uma ciência verdadeira:

El espíritu de verdad puede residir en la ciencia a condición de que el móvil del sabio sea el amor por el objeto que es materia de su estudio. Ese objeto es el universo en que vivimos. ¿Qué se puede amar en él, como no sea su belleza? La definición auténtica de la ciencia es que es el estudio de la belleza del mundo (WEIL, 1996a, p. 201)

O estudo, o estudioso, a ciência, colocam a uma certa distância o que já nos é íntimo, separa em fragmentos, categorias, nomes e torna a reuni-los em uma síntese, sempre provisória e discutível. Esta prática, intrinsecamente escolar, *realiza* um *mundo*, ou seja, faz um mundo *real*, o abre, traz à vida, o forma, permite que tenha sentido e importância em si, para além do professor, do aluno ou de sua utilidade.

Um bonito e fértil exemplo deste movimento de *realização de mundo* aparece na seção VIII do 2º capítulo de *Em defesa da escola: uma questão pública*, de Jan Masschelein e Maarten Simons publicado no Brasil em 2014, que se chama “Uma questão de atenção e de mundo (ou abrir, criar interesse, trazer à vida, formar)”. A seção começa com a narração de uma cena escolar na qual animais domésticos e aves sempre fizeram parte do cotidiano da personagem - uma criança, uma estudante. Entretanto, ela nunca havia pensado sobre eles (de uma forma escolar). Eram parte do senso comum, de sua vida vernacular. Em uma aula que

²⁰ Sobre a relação entre beleza, verdade e realidade, recomenda-se a conferência de Jorge Larrosa “La belleza del mundo” (LARROSA, 2023b).

²¹ Filósofa francesa (1909-1943) de origem judaica, professora, operária, militante de causas trabalhistas.

²² Original de 1943.

poderia ser considerada corriqueira, a professora exhibe estampas de diferentes aves, imagens de pássaros conhecidos e desconhecidos pela aluna e pela turma. Guia a atenção dos alunos para que as estampas falassem, ou seja, para que a forma dos bicos e das penas, das garras e das patas falassem sobre a natureza daqueles animais. Onde viviam, o que comiam, como se locomoviam. A voz da professora levava os alunos nos mistérios de um mundo, o das aves conhecidas e desconhecidas, despertava o interesse. “Ela foi atraída para dentro do reino animal, tudo se tornou real. O que antes parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela podia falar sobre elas de uma maneira nova” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014 p.44).

Esta cena e os primeiros parágrafos, nos ajudam a compreender que a noção de *mundo* e de *realidade* em jogo aqui pretende ser diferente da noção corriqueira dos críticos da escola, na qual o *mundo real* ou a *realidade* são medidos pela sociedade, pelo mercado de trabalho ou pela cultura. As frases “a escola deve preparar para o mundo” ou “a escola deve refletir a realidade” são habituais de uma forma crítica de conceber a escola. A noção de *mundo* aqui, entretanto, tem a ver com algo que se coloca entre professores e estudantes, que é exposto, posto à disposição, que é tratado como algo importante em si mesmo, que ganha vida, que é indeterminado porque não está submetido unicamente à sua utilidade e que, comportando uma voz própria, é protagonista sobre os sujeitos individuais, e se percebe como *real*.

Sobre o sentido de realidade das coisas, podemos ver, em paralelo a essa que os autores apresentam, uma outra cena, outros personagens escolares. No mesmo livro são descritas as impressões de um estudante sobre seu professor de grego. Com boa caligrafia, esmero no desenho das letras gregas, o professor claramente amava a língua grega. Mas “amava-a de um jeito errado”. O professor se orgulhava de suas viagens à Grécia, seu conhecimento das formas verbais mais complexas, mas quando as apresentava aos estudantes não celebrava a língua, não celebrava a Grécia. Celebrava a si mesmo. Se adornava com a língua grega como quem veste uma joia, como quem possui.

A partir destas passagens, os autores indicam que a escola se dá, ou seja, um acontecimento genuinamente escolar opera, quando as coisas são tratadas com uma importância intrínseca, quando elas são tornadas *reais*. Isso quer dizer que a professora junto às estampas de aves, deixava que elas fossem reais e nunca “jóias vaidosas”. A diferença entre a cena das aves e a do professor de grego é que na primeira o protagonismo é das aves, da possibilidade que elas ganham de falar que seus tipos de bicos e patas fazem sentido em relação ao seu alimento, de que seus tipos de asas e plumas fazem sentido com seu

movimento migratório e que assim, como coisas importantes em si mesmas, com sentido e voz, despertavam interesse. A voz das estampas, que a professora fazia falar, residia no fato de que a materialidade das formas e cores, de plumas e bicos, resiste a ser nomeada por qualquer palavra. Elas são *reais* porque resistem, não são informações nem ideias, são parte de um emaranhado denso de sentidos que não se dobra facilmente a quaisquer vontades dos sujeitos.

Na segunda, aquele algo colocado entre professor e alunos (as palavras gregas) embora pudesse fazer sentido em suas lógicas ortográficas e gramaticais, tinha como protagonista o professor, o professor lhes roubava a voz para falar de si. As palavras não tinham a oportunidade de falar, estavam manipuladas ao prazer do mestre. Ali, o interesse deveria ser direcionado ao professor, em sua vaidosa relação com o grego, que tentava fazer-se real empoleirado na beleza de uma gramática tão importante. Mas que, ao colocar-se entre a língua grega e os estudantes, buscava um lugar para si no emaranhado denso de sentidos em que a gramática se faz real. Mas a gramática não é feita da vontade ou da existência do professor, ao contrário, sua vontade e existência é que se justificam pela força das palavras gregas às quais os estudantes precisam ser expostos para que elas sigam existindo. Talvez por isso a cena que descreve a aula de grego traga consigo um aluno que, embora não soubesse explicar o porquê, não sentia naquela aula as palavras gregas como reais.

Se são reais, as coisas importantes em si mesmas, com sentido e voz passam a “formar” (daí a escolha da palavra formação) o *mundo* daqueles sujeitos - e ao mesmo tempo formar aqueles sujeitos. Masschelein e Simons compreendem que o encontro com o mundo é um evento formativo, no sentido de que as coisas tornadas reais passam também a compor o nosso mundo, a gerar interesse, a nos formar, a fazer parte de nós.

(...) a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo (MASSCHELEIN e SIMONS 2014, p.47).

É relevante observar que os autores consideram que um elemento importante da formação é o fato de que no gesto de receber este objeto de interesse em nosso mundo, acabamos por suspender aquele “eu” a que estamos acostumados e dar lugar a um novo ou diferente “eu”, mesmo que seja por alguns instantes. As características das aves ou as palavras gregas não seriam simplesmente adicionadas ao escopo de conhecimentos de um

“eu” já existente, mas oferecem - com sua voz e existência - a oportunidade deste “eu” experimentar-se ornitólogo ou linguista por alguns instantes.

Nessa possibilidade de suspender a si mesmo e ver-se outro reside, também, aquilo que Paulo Freire chamou de uma “vocação ontológica para ser-mais” que se manifesta em cada ser humano. Com isso ele quer dizer que, assim como outros animais, somos incompletos, inacabados, e inconclusos: necessitamos uns dos outros, somos imperfeitos e em constante processo de evolução. Mas o que nos distinguiria como humanos, seria a consciência dessa condição.

Em decorrência dessa consciência a respeito de nossas “limitações ontológicas”, agimos de modo diferente dos demais seres da natureza. Enquanto os animais, por exemplo, estão “instalados em seu aparato”, como dizia Freire (passim), nós, os humanos, vivemos a permanente tensão entre “ser” e “ser mais”, uma vez que estamos sempre insatisfeitos com o que somos, em função da consciência que temos de nossa incompletude, de nossa inconclusão e de nosso inacabamento. Assim, a “ontologia humana” apresenta-se com a marca distintiva de uma tensão, que se resolve, existencialmente, na esperança de “ser mais”. De fato, se buscamos a plenitude, a conclusão e a perfeição, esforçando-nos e investindo em nossa própria educação e na de nossos filhos, é porque temos esperança de que vamos sair de nossa condição de “ser” e alcançar o “ser mais”. Por isso, somos, ontologicamente, esperançosos (e esperança não se confunde com espera) e pedagógicos. (STRECK²³, 2015, p. 357-358)

É essa vocação que justifica a existência de um aparato como a escola, que sistematiza em certos princípios e tecnologias algumas condições espaciais, temporais, materiais e interpessoais para a criação de um evento formativo, formativo das pessoas e de seus mundos. E o que se cria num evento formativo é uma relação de interesse, palavra que “significa, literalmente, algo que existe entre nós” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.102) e que é uma certa forma de apresentar o mundo em que o que se vê não pertence a um ou outro sujeito, “[...] que não é nossa propriedade, mas que é compartilhado entre nós” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.50). É também uma certa condição em que as pessoas se envolvem radicalmente dispostas a (re)fazer-se nesse encontro com os mundos ali presentificados, inapropriáveis, discutíveis e (re)elaboráveis pelo artifício humano.

Reclamar uma aceção ontológica para a escola tem a ver, portanto, com a noção de que a forma como damos atenção ao mundo dá realidade a ele e a nós mesmos. Tem a ver, então, com padecer da beleza e (nela) da realidade das coisas, com encontrar razões para seguir no mundo e para que o mundo siga existindo. Prestamos atenção nas coisas belas, reais. E ao prestar atenção a algo que se difere de nós mesmos, que a nós resiste a revelar-se

²³Danilo Streck organiza, ao lado de Euclides Redin e Jaime José Zitzkoski, o livro *Dicionário Paulo Freire*, publicado originalmente em 2010.

imediatamente, nos fazemos também belos e, portanto, reais. E essa concepção implica, também, desanimar a ideia de que a escola seja um reduto de ideias e representações desmaterializadas, aquela que ganha força cada vez que a escola é tomada como lugar de preparação para algo além de si mesma.

1.3 - O problema da epistemologização da escola

Entendemos que como humanos, inconclusos, incompletos e inacabados, necessitamos de educação para fazer a nós mesmos e ao mundo (STRECK, 2015). Necessitamos que o mundo seja transmitido aos que chegaram depois e que por eles seja renovado. Falar, agora, de uma dimensão epistemológica da escola é pensar, precisamente, entre as coisas que se transmite, naquelas que se pode conhecer, ou seja, naquela parte do mundo que é o conhecimento sobre ele. Entretanto, é importante reconhecer os problemas que permeiam a educação a partir do momento em que esta dimensão é colocada como única, ou principal atribuição da escola.

No livro “Elogio do Estudo”, Maximiliano López aponta que, na transmissão de uma arte (ou de um ofício, ou de um mundo), está em jogo a aquisição de um repertório que é constituído por certos conhecimentos e destrezas (LÓPEZ, 2020, p.133). O conhecimento se trata do discernimento dos *materiais* relacionados àquele ofício e seu comportamento ao interagirem entre si, das *formas* a que se pode chegar a partir destes materiais e, por fim, das *palavras* que nomeiam estas matérias e formas, sem nunca substituí-las. As destrezas tratam daquilo que somente o conhecimento abstrato não pode dar conta, que é de uma relação íntima, duradoura, habilidosa e irrecusável com aquele repertório.

Sobre essa parte do mundo que é o conhecimento sobre ele, é interessante que o professor nos mostra como exemplo o ofício de luthier. É um artesão que conhece os nomes e as características dos diferentes materiais de seu ofício e a complexa relação combinatória dos procedimentos de encontro entre eles. Conhece as formas puras (triângulos, círculos) e as formas exemplares de cada tradição ou escola dessa artesanaria. Mas o professor López atenta de que há coisas que não se bastam com conhecê-las ou mostrá-las quando se transmite uma arte aos mais novos, nem que se pode simplesmente dar e receber (como uma oficina que passa de pai para filho). Junto àqueles que chegaram depois para renovar a existência de uma arte, um ofício, um mundo, há algo que, sem mais adendos, diz que só se pode invocar. E López a chama de beleza e de verdade.

Portanto, enquanto tratar de uma dimensão ontológica da escola condiz com o cuidado da realidade do mundo, uma dimensão epistemológica condiz com o cuidado da verdade do mundo, ou seja, de seu desvelamento. E, o justo desvelar do mundo, tanto em seu sentido de realidade quanto de verdade, passa pela invocação de uma beleza que não é de natureza estética, mas que é onde reside o sentido que as coisas tomam na medida em que nos comprometemos com elas, porque são reais, verdadeiras e belas; como na citação de Peter Handke²⁴ “Siempre que experimento algo bello, me dan ganas de prometer”. A beleza que habita na dimensão ontológica e epistemológica do mundo trata daquilo que não se pode dar e receber, nem mostrar e conhecer, mas do que se cultiva, se sustenta, se cuida com um comprometimento corporal, de vida.

Isso quer dizer, que na transmissão de uma arte, de um ofício, de um mundo, a dimensão do *conhecer* nunca está sozinha. Isso ocorre porque, como assinala Paulo Freire “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (STRECK, 2015, p. 194)”. O conhecimento, assim entendido, não se trata de uma especulação fantasiosa sobre o mundo. Ele está, por um lado, comprometido com a natureza material e objetiva da existência e, por outro, com a existência de um sujeito particular: “(...) no se puede dar o recibir el sentido del [repertorio/mundo] mismo, ni la relación singular que une a cada sujeto con el arte que cultiva” (LÓPEZ, 2020, p. 139).

Sendo o sentido algo aberto, ele se ancora nos sujeitos, que são contingentes e limitados. Assim também é o conhecimento do mundo. Ele está sempre vinculado à situação histórica, social e subjetiva que o construiu e deu importância. E embora aquelas coisas que se pode mostrar e conhecer, como as formas puras e as formas exemplares, não possam ser apropriadas, ou seja, ninguém pode ser dono do triângulo isósceles enquanto forma pura, historicamente/atualmente/modernamente o conhecimento tem sido compreendido como algo que um sujeito pode deter, possuir em maior ou menor quantidade ou qualidade por alguém.

Assim, embora saber uma quantidade de coisas possa ser uma conexão que te ajuda a compartilhar um mundo, a abrir um mundo e permitir que se participe dele, uma “ideologia da aprendizagem, com toda sua carga individualista, psicológica e cognitiva, colonizou os discursos e as práticas educativas” (LARROSA e RECHIA, 2018, p.55). Acabou-se por tratar essa vinculação como um sentido de posse, de propriedade o que reflete em uma dinâmica epistemologizante da escola, tratada principalmente como um lugar de aprendizagem.

²⁴ A citação foi recolhida da conferência “La belleza del mundo” de Jorge Larrosa (2023a).

Aprender, ensinar, iniciar, preparar, são todos verbos que estão ligados à construção ou aquisição de conhecimentos no vocabulário que permeia a escola. Eles seriam, nessa concepção epistemologizante, um intermediário com o mundo. Deveriam vir antes do mundo, como a preparação de uma bagagem para uma viagem. Só depois se sairia a encontrar o que é chamado de “mundo lá fora”, de “vida adulta”, às vezes somente de “vida”, ou também “mundo da ciência” (ou também das matemáticas, das letras, da geografia e outras disciplinas). Nesse sentido, o centro de gravidade da escola estaria no conhecimento: conhecimento sobre o “mundo lá fora”, sobre o que se deve saber antes de chegar à “vida adulta”, conhecimento para a “vida” ou o conhecimento acumulado das ciências. Podemos dizer, com isso, que a escola tem sido compreendida mais como um dispositivo epistemológico. Um arranjo de elementos discursivos e não-discursivos que lida com a apreensão, a difusão, a validação e a produção de conhecimentos sobre o mundo, a verificação de sua veracidade e em que a ciência pode ser objeto de si mesma.

Essa, certamente, é uma dimensão importante da escola, mas conhecer o mundo não é o mesmo que estar no mundo. Paulo Freire, em sua carta aos professores, conta o episódio de um curso de formação de alfabetizadores no Golfo da Guiné, na Ilha de São Tomé:

Foi exatamente numa das tardes de formação que, durante a discussão de uma codificação que retratava Porto Mont, com suas casinhas alinhadas à margem da praia, em frente ao mar, com um pescador que deixava seu barco com um peixe na mão, que dois dos participantes, como se houvessem combinado, se levantaram, andaram até a janela da escola em que estávamos e olhando Porto Mont lá longe, disseram, de frente novamente para a codificação que representava o povoado: “É. Porto Mont é assim e não sabíamos” (FREIRE, 2001²⁵, p.264)

Conhecer o mundo, se vê, não tem a ver com a apreensão de informações. No sentido em que Freire descreve, o momento em que os participantes se surpreendem com a realidade muitas vezes vista e vivida só é possível depois de um movimento conjunto de afastamento da realidade, da sua descrição, da divisão em partes, da reconstrução de um todo. Isso, entretanto, não é o mesmo que fazer uma explicação ou transferir conhecimento; é fazer-se consciente de que há uma relação intrínseca entre os sujeitos, o mundo e o pensamento. Aos alfabetizadores do Golfo da Guiné não faltava conhecimento de Porto Mont.

Em *Pedagogia da Autonomia*²⁶ Paulo Freire assente uma diferença entre o saber da experiência vivida, oriunda de uma “curiosidade ingênua” e o saber crítico, oriundo da rigorosidade metódica e que conduz até uma “curiosidade epistemológica”. A curiosidade

²⁵ Publicado originalmente no livro “Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar” em 1993.

²⁶ Especialmente nos tópicos 1.2; 1.3 e 1.4.

epistemológica, é o que nos permite colocar o conhecimento mesmo como objeto de indagação e não se relaciona com a curiosidade ingênua por uma ruptura, mas por uma relação de superação em que seguem conectadas por uma curiosidade primeira, fundamental, disponível a todo ser humano.

Já assumir a existência de uma forma de curiosidade ingênua diz que parte da educação tem a ver com transmitir o que se sabe sobre o mundo aos mais novos, e que isso às vezes acontece sob a influência das necessidades e vontades que são próprias de um convívio íntimo com o mundo. Disso se trata a manutenção vernacular e imediata da cultura, presentes, por exemplo, no comer, no vestir, no nome que cada objeto leva, na língua materna.

Assumir a sua superação por uma forma de curiosidade epistemológica, nos diz que parte da educação tem a ver com uma organização metódica dos conhecimentos que relaciona aquilo que já se conhece com aquilo que nasce de uma reflexão crítica. Trata da possibilidade de dobrar-se sobre aqueles conhecimentos que nos parecem corriqueiros e criar sobre eles alguma dúvida, baseada na consciência de que as representações que traçamos sobre o mundo não são, simplesmente, como são. Elas são fruto do artifício e da arbitrariedade humana em sua relação com o mundo, são históricas, e também subjetivas. E, por isso é que são instáveis, criticáveis. Mas, principalmente, quer dizer que a escola não é simplesmente uma casa do pensamento representativo, mas que o pensamento sobre o mundo é parte do mundo também, e que podemos fazer-nos razoavelmente conscientes de nosso próprio estar no mundo.

Uma tendência epistemologizante da escola, entretanto, que toma a escola única ou principalmente como um dispositivo de ensino e aprendizado, oculta outras dimensões que fazem com que a escola seja uma escola. Mais que isso, tratar o aprendizado como mera transmissão de conhecimentos, é responsável por ao menos dois problemas: o primeiro tem a ver com o tipo de relação que se cria entre os professores e alunos; o segundo, com o tipo de relação que se cria com o mundo.

Sobre a relação entre professores e alunos, o que se cria é uma forma de dependência. O professor acaba por justificar sua posição e existência por possuir algo que pode transmitir ao aluno, e os métodos de fazê-lo. Jacques Rancière (2020, p.24) chama de “ordem explicadora” a dinâmica em que o mestre se torna um mediador entre o estudante e o mundo, que decompõe e traduz a matéria e sem o qual o aprendizado seria um mero registro de percepções acidentais submetidas à necessidade. Afirma que esta dinâmica pode ser problemática porque pressupõe a impossibilidade de aprender sem o intermédio de uma “inteligência superior”, que “procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo” forjando uma hierarquia entre a forma de estar no mundo do estudante e do professor, do

“homem do povo” e do “explicador” como se pudessem ser de naturezas diferentes. Ambas, como demonstrou Freire, são fruto de uma mesma curiosidade primordial, disponível a todo ser humano e sobre a qual se ergue uma fé política na igualdade das inteligências e na autonomia intelectual (KOHAN²⁷, 2019).

Sobre a relação com o mundo, pensamos que, se fundamentada na noção de que a escola seja um aparelho que leve alguém da ignorância ao conhecimento do mundo, a escola passa a depender de que a realidade seja estabilizada, ainda que provisoriamente. O aprendizado depende de uma certa domesticação da realidade. É o que Paulo Freire descreve que faz a educação bancária: “Sugere uma dicotomia inexistente homem-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2020, p.87). Sugere que este mundo “exterior” possa ser levado para “dentro” dos educandos pela mediação dos professores. Para isso, fazem da realidade um conteúdo narrado e isso empobrece o mundo, que fica à mercê do narrador, do explicador, que toma para si os holofotes da relação educativa. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber’ (FREIRE, 2020, p.81).

O que nos chama atenção nessa dinâmica, é como o conhecimento do mundo pode ser transformado em um objeto passível de apropriação individual. O conhecimento, o mundo e os sujeitos se empobrecem com isso. O conhecimento se torna uma propriedade que pode ser vendida, trocada e, até com boas intenções, doada; mas com isso fica submisso à narração de seu detentor e por isso fica dependente da delimitação de sentidos que esses sujeitos podem lhe dar. O mundo se torna informação, estabilizado e fragmentado, de difícil reconstituição; isolado, perde seu caráter comum. Os sujeitos se tornam hierarquizáveis de acordo com a quantidade ou a natureza do conhecimento que detém; sem lugar no mundo mesmo.

Por isso, nos importa compreender a escola como um dispositivo que seja, primordialmente, ontológico: que dê realidade ao mundo na medida em que organiza as atenções em direção e em relação a ele. Importa compreender também que o conhecimento sobre o mundo pode configurar uma parte das competências da escola, mas não sua totalidade nem sua prioridade. E que a concepção do conhecimento como algo apropriável e mercantilizável pode ferir profundamente os princípios que fazem com que “uma escola seja uma escola”, exaurindo sua legitimidade. Sobre estes princípios se trata o próximo tópico.

²⁷ Pós-Doutor em Filosofia e professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tece relações entre as obras de Paulo Freire e Rancière em diversos de seus artigos.

1.4 - Princípios escolares

Até agora falamos da relação com o mundo e com o conhecimento sobre ele que compõem a escola. Mas gostaríamos de reconhecer, também, que tal relação é engendrada na escola de uma maneira particular, regida por três princípios que “fazem com que uma escola seja uma escola e não outra coisa”. Poderíamos pensar, que estes princípios representam uma dimensão axiológica da escola, que está profundamente ligada ao poder de suspensão de valores corriqueiros e comuns ao mercado, ao trabalho ou à sociedade em geral. Garantido pela compreensão da escola como um lugar de *separação*, assim como propõe Rancière (2018), é que a escola se torna um lugar especialmente apropriado à promoção de outros.

Esta forma particularmente escolar de relação com o mundo reflete o fato de que nossa existência não é um mero estar, submetida espontaneamente às impressões imediatas que ele nos causa, e nem mesmo simplesmente utilitária, ou fruto absoluto de uma posição subjetiva. A existência de nosso ser e de nosso mundo está sempre revestida de alguma intencionalidade. E a escola deve carregar uma ética própria, que poderia ser aquela que Paulo Freire chama de “decência” (FREIRE, 1996, p.33), uma palavra pouco comum no vocabulário cotidiano, talvez por remeter a certos moralismos e conservadorismos que se busca superar, mas que em verdade remete a um determinado *ethos*, e também à dignidade que emana daquilo que só pode ter seu sentido revelado se permeado por honestidade, generosidade, compromisso, respeito.

O primeiro destes princípios, a gratuidade, é um valor capaz de deslocar o escolar de qualquer atitude apropriativa, em que o mundo e o conhecimento sobre ele sejam tratados como privados, e garante uma dignidade própria a cada parte do arranjo que venha a compor o dispositivo de que se trata a escola. É o que concede a cada atividade, pessoa, objeto, escolar um valor em si mesmo. O segundo, a lentidão, é uma forma especial de cuidar do tempo, de garantir que se possa criar intimidade com algo. É o que concede a cada atividade, pessoa, objeto escolar um tempo próprio para desvelar-se. O terceiro, a comunidade, ou a comunização, tem a ver com que as coisas sejam feitas com outras pessoas, para outros, diante de outros. É o que garante que cada atividade, pessoa, objeto, escolar faça parte de um universo compartilhado de sentidos.

1.4.1 - Gratuidade

Com seu incrível senso prático, ela não podia entender o comércio do coronel, que trocava os Peixinhos por moedas de ouro e em seguida transformava as moedas de ouro em Peixinhos, e assim sucessivamente, de modo que tinha que trabalhar cada vez mais a medida que vendia, para satisfazer um círculo vicioso exasperante. Na verdade, o que interessava a ele não era o negócio e sim o trabalho (MÁRQUEZ, p.180, 1967).

A forma particular com a qual a escola expõe os recém-chegados ao mundo é gratuita: não gera dívida, nem endividados, e nem é um meio para outro fim. Celebrar a gratuidade como um princípio constituinte do que é a escola tem a ver com a complexidade de sentidos que essa ideia abriga e que, podemos dizer, organizam a ética escolar. Em sentido econômico, a gratuidade escolar significa uma suspensão da obrigação de se pagar dinheiro ou outro favor pela frequência à escola e pelo acesso à educação. Em um sentido existencial, a gratuidade escolar significa a suspensão da lógica da dívida contratual, que gera um vínculo hierárquico de poder em detrimento de vínculos sociais mais profundos e de gratidão. Em relação ao mundo, dizer que as coisas são feitas gratuitamente na escola significa a suspensão da obrigação de que cada coisa que se faz na escola seja um meio para outro fim, e se abre a possibilidade de uma relação contemplativa e complexa com aquilo que se vê.

Do ponto de vista econômico, a gratuidade da educação, na modernidade, acabou se tornando um sinônimo de educação pública, em oposição ao ensino privado. Em um contexto que acompanha a formação dos Estados-nação e a industrialização tanto na Europa quanto nas Américas, a implementação de sistemas universais de educação torna-se interessante em dois sentidos: o de promover a formação de cidadãos e de um ideal de identidade nacional, e o de formar mão de obra adaptada para o trabalho fabril. Contudo, para além das tensões que o ideal de gratuidade representa em relação às intenções que o demarcam em prol da universalização da escolarização, o propósito tem origens mais antigas na história da escola, em si, na disputa ideológica que deu origem às universidades.

Mas para além das tensões que o ideal de gratuidade representa em relação às intenções que o demarcam em prol da universalização da escolarização, o propósito tem origens mais antigas na história da escola, em si, na disputa ideológica que deu origem às universidades: Quando, no século XIII, se firma na Europa a existência de uma figura que é especificamente um estudante, a questão da manutenção do estudo e da educação se torna latente. Até então, a instrução no mundo das letras, da filosofia, das leis, da ciência, era privilégio exclusivo de classes altas, que podiam separar seus filhos das atividades práticas do trabalho cotidiano para se dedicar a tal; para aqueles que se dedicassem à vida monástica,

onde a comunidade religiosa os manteria para seus estudos; ou, ainda, para aqueles que fossem financiados pelo interesse de um mecenas ou de alguma instituição civil. Assim, desenhava-se uma querela em que, curiosamente, era a Igreja quem advogava pela gratuidade do ensino.

A igreja, e mais especialmente papado, chamou a si a responsabilidade de regulamentar esse problema. Proclamou um princípio: a gratuidade do ensino. A mais legítima das razões que motivavam essa posição era a vontade de garantir o ensino aos estudantes pobres. Uma outra, que deixava claro um estado de espírito arcaico e se referia ao período em que só havia propriamente o ensino religioso, considerava que a ciência era um dom de Deus e conseqüentemente não podia ser vendida sob pena de simonia; e que o estudo fazia parte integrante do ministério (officium) do clero (LE GOFF²⁸, 2006²⁹, p. 126).

A gratuidade, do ponto de vista econômico, defendida pela Igreja desde a Idade Média, emerge como um valor tanto espiritual quanto social, marcado por uma tensão entre o ideal de universalização do ensino e as dinâmicas econômicas e políticas que o sustentam. Ao mesmo tempo, ela consolida, na sociedade de mercado emergente, a existência do estudo como algo não comercial. É o que permite, também, além do acesso universal, que estudar não seja o sinônimo de criação de uma dívida.

Do ponto de vista existencial, como um aparato ontológico que realiza o mundo e o ser no mundo, a escola que gera dívida gera também uma subjetividade endividada, uma forma de ser e estar no mundo na condição de devedor. A posição de pessoa endividada corresponde a uma relação fundamental na humanidade, onde, pela primeira vez, foi possível medir uma pessoa por outra, estabelecendo uma distinção de poderes entre elas. A dívida opera, assim, como um mecanismo de acordo que cria uma condição de desigualdade entre dois seres, sustentada pela promessa de uma igualdade futura.

É o que o professor Jason Wozniak (2017) observa em seus estudos sobre o endividamento estudantil. Em um artigo sobre a organização do ritmo da vida diária na economia da dívida neoliberal, comparada a uma forma de adestramento, ele visita o relato de Lester K. Spence, que aparece em "Knocking the Hustle: Against the Neoliberal Turn in Black Politics" (2015). Spence, professor de Ciência Política, se autodenomina endividado em uma universidade muito respeitada::

Eu acordava às 4h30 da manhã, e escrevia por horas. Depois ia para o trabalho. Depois tentava escrever um pouco mais. Então chegava em casa às 18h30. Comia, conversava com minha esposa e meus filhos por mais ou menos uma hora e ia para cama. Quando eu acordasse repetiria o processo. Escrever. Trabalhar. Ficar em casa

²⁸ Jacques Le Goff (1924-2014) foi um premiado historiador francês especialista em Idade Média.

²⁹ Os intelectuais na idade média, publicado originalmente em 1957.

um pouco. Comer. Dormir. Acordar. Escrever. Trabalhar. Ir para casa. Comer. Dormir. Escrever. Trabalhar. Sempre sentindo como se estivesse atrasado, como se houvesse mais trabalho a fazer, como se não houvesse horas suficientes no dia, na semana, no mês³⁰ (SPENCE, 2015, p.XXII).

O relato do professor fala sobre uma forma de vida que está constantemente tentando caminhar para outra, como se buscasse uma saída para a condição de endividamento. Ele revela um sentido de dívida que expõe o devedor a uma organização moral, onde sua condição é permeada por constrangimento enquanto se busca uma restituição objetiva, contratual, em que o preço a ser pago é determinado e quitado sem deixar resíduo. No entanto, há também outras formas de transação, em que se esmaece o fundamento lucrativo das trocas mercadológicas, dando luz a outros valores. Isso se vê na experiência descrita por Laura Bohannon, no livro de David Graeber, sobre a história da dívida na humanidade. Ao chegar em uma comunidade rural na Nigéria, ela foi recebida com pequenos presentes dos vizinhos, como espigas de milho, uma galinha e amendoins. Sem saber o que era esperado dela, agradeceu e registrou tudo em um caderno. Posteriormente, duas mulheres explicaram que todos os presentes precisavam ser retribuídos, não necessariamente com os mesmos itens, mas com algo de valor semelhante. A reciprocidade era crucial, pois não devolver nada seria visto como exploração, enquanto devolver exatamente o mesmo valor indicaria o desejo de encerrar a relação (GRAEBER, 2016, p.136).

Esse modo de doação é uma forma de relação que produz uma certa estabilidade temporal. Conecta um fato passado a um futuro. Tece um vínculo. Produz espera e promessa. Trata-se de uma gratidão que é memória do gesto feito e recebido. Trata-se de um tipo de intercâmbio que gera compromisso, que não se limita à restituição proporcional do recebido, de acordo com o que se julga merecer, mas em que a manutenção de um vínculo é que tem o protagonismo.

Já no sentido de uma relação gratuita com o mundo, cabe pensar na atividade do personagem de Gabriel García Márquez em *Cem Anos de Solidão*, o Coronel Aureliano Buendía. Depois de anos de sua vida dedicados à cólera de suas guerras, ele se tranca em seu laboratório de ourivesaria para fabricar pingentes, peixinhos de ouro. Vende os peixinhos por moedas de ouro, que logo derrete para fazer novos peixinhos, sem obter disso nenhum lucro. É a realização de uma forma de vida que tem seu sentido encerrado em si mesma: entregar a própria existência ao que é o melhor a se fazer pelo fazer mesmo, não por esperar vantagem sequente. A possibilidade de vislumbrar tal forma de vida importa porque a posição de ser endividado, pelo lugar de insegurança que ocupa, nos esvazia da presença. Nos faz acelerar o

³⁰ Tradução própria.

passo em direção a um futuro em que, talvez – ainda que o saibamos impossível – não tenhamos mais favor que restituir e possamos dirigir nossas ações por nossas próprias razões. A dívida adentra o ritmo de nossas vidas de modo que o negócio é mais importante que o trabalho. Mas o trabalho, sabemos desde Marx, é o que humaniza nossa existência. Nesse sentido, a gratuidade do gesto do Coronel em relação à ourivesaria e a gratuidade que a escola oferece concordam com uma forma de estar no mundo que é arraigada na presença e uma forma de se relacionar com o mundo em que os objetos, atividades e pessoas valem por si mesmos, suspensos de qualquer intenção apropriativa ou lucrativa.

Em resumo, a gratuidade da educação não deve ser tratada unicamente como uma questão econômica, mas também como um princípio ético e existencial que organiza a relação com o mundo e com o conhecimento. A ideia de uma educação gratuita remonta a valores em que o ensino era considerado um bem espiritual, acessível a todos, independentemente de sua condição social. No contexto moderno, a gratuidade se estabelece como um contraponto à lógica mercantilista, reafirmando a importância de um espaço onde o conhecimento e a formação não estão vinculados a dívidas ou obrigações financeiras. Com isso, o que se quer pensar sobre a gratuidade escolar é que não é decente nem possível apresentar o mundo aos recém-chegados pensando em tomar disso uma vantagem econômica. Que esta atitude enviesa o mundo e o conhecimento, que se apresentam em objeto de consumo e promessa de lucratividade. Que faz do tempo escolar inabitável, ansioso, sem presença, destinado a algo que está fora dali: a restituição da dívida. Por fim, que faz da relação com o mundo ou do estudo uma forma de ganhar a vida e não uma forma de viver a vida.

1.4.2 - Lentidão

Precisava de tanta concentração para engastar escamas, incrustar minúsculos rubis nos olhos, laminar barbatanas e montar nadadeiras que não sobrava um só vazio para encher com a desilusão da guerra. Tão absorvente era a atenção que lhe exigia o preciosismo da artesanaria que em pouco tempo envelheceu mais que em todos os anos de guerra, e a posição lhe entortou a espinha dorsal e a milimetria lhe gastou a vista, mas a concentração implacável o premiou com a paz de espírito (MÁRQUEZ, p.180-181, 1967).

Promover a lentidão como um princípio escolar também carrega sentidos mais complexos do que uma mera questão de velocidade, ainda que esta também seja fundamental. A lentidão ou a rapidez descrevem um movimento e, lado a lado, constituem uma

comparação. É comum caracterizar a vida contemporânea como rápida, agitada ou acelerada. Isso sugere que também se reconhece a possibilidade de uma outra de estar no mundo e no tempo: uma forma mais lenta. Mas quais seriam os parâmetros a partir dos quais se pode observar essa comparação? Se podemos pensar que um movimento ou um processo está sendo realizado de maneira rápida ou lenta, isso se baseia na intuição ou na constatação de que ele possui um tempo próprio para acontecer. Portanto, tratar a lentidão como um princípio escolar está relacionado ao reconhecimento de que o mundo, as coisas, os processos, os movimentos e os seres têm, intrinsecamente, um tempo próprio para se desvelar plenamente e que, fora da escola, esse tempo parece ser violentado e acelerado.

A relação humana com o mundo material, que se dá na cultura, tem um ritmo próprio. As materialidades resistem à ação humana, cada uma à sua maneira. Um violão não se deixa tocar facilmente. A madeira, para a marcenaria, tem um tempo próprio para ser colhida e secar no ponto correto. Medir, cortar, lixar e encerar são todos processos que não podem ser acelerados sem que o resultado seja prejudicado (LÓPEZ, 2023). Há nisso uma relação com o tempo da natureza, ao qual a cultura está submetido:

(...) O tempo da gestação, por enquanto, continua sendo de nove meses, ou seja, ninguém conseguiu acelerar o tempo da gestação. O tempo da criação das crianças também não. Ou seja, precisamos dar muito tempo às crianças pequenas e ninguém tem conseguido ainda, graças a deus, acelerar o tempo da criação (LARROSA, 2017).

Reclamar a lentidão como princípio escolar reflete a importância de respeitar um tempo natural, que seja conivente com a resistência da materialidade do mundo a que os estudantes estão expostos. Esta exposição que a escola promove, a uma materialidade que resiste, está ligada à artificialidade humana, à insistência repetitiva e duradoura necessária para projetar-se sobre uma matéria até que ela ganhe uma forma e se transforme em algo concreto.

Sobre este caráter de artificialidade, Vilém Flusser³¹ (2017³², p.32) reflete que vivemos imersos em um caráter mais antropológico do que zoológico, devido às nossas fabricações. Ele argumenta que seria mais adequado identificarmos como *homines fabri* do que como *homo sapiens sapiens*. São suas “fábricas” que podem demonstrar como um homem do neolítico, por exemplo, vivia, pensava, sentia, atuava ou sofria, conforme o autor.

³¹ (1920-1991) Filósofo Checo-brasileiro. Autodidata, durante a Segunda Guerra, fugindo do nazismo, mudou-se para o Brasil, estabelecendo-se em São Paulo, onde atuou por cerca de 20 anos como professor de filosofia, jornalista, conferencista e escritor.

³² O livro “O mundo codificado” é uma coletânea de textos cujos originais se localizam entre 1973 e 1990.

As fábricas são lugares em que os homens se tornam cada vez menos naturais e cada vez mais artificiais, precisamente pelo fato de que as coisas convertidas, transformadas, ou seja, o produto fabricado, reagem à investida do homem: um sapateiro não faz unicamente sapatos de couro, mas também, por meio de sua atividade faz de si mesmo um sapateiro. (FLUSSER, 2017, p.34)

Podemos compreender que isso é assim pelo mesmo motivo que, na citação de García Márquez, a dedicação repetitiva, tediosa e preciosista do Coronel Aureliano Buendía à sua oficina de ourivesaria é capaz de transformar profundamente seu corpo e seu espírito, sua espinha dorsal e seu estado e ânimo. Fazer-lhe ourives a ponto de desfazer-se-lhe do corpo e do espírito que os anos de guerra lhe deram. Na medida em que nos dedicamos a fazer algo em uma relação com uma materialidade, ela reage contra nós, como num princípio de ação e reação. Transformar uma matéria é transformar a si mesmo, e isso requer tempo, um tempo lentificado ou, mais que isso, sustentado.

Diante disso, é importante distinguir, que quando se fala de um tempo lento para a atividade escolar, não se está preconizando uma lentidão que seja somente o contrário de rapidez. Não se trata de que na escola se tenha como princípio uma movimentação sutil, leve e silenciosa como dos monges. Não se trata de quantidade de velocidade, mas de uma questão qualitativa, de uma atitude interna sustentada. Assim o define Rudolf Laban³³, filósofo da dança quando busca descrever o fator *tempo* na observação de um movimento. Ele prefere que se distinga entre movimentos que acontecem subitamente e movimentos que acontecem de modo sustentado, que correspondem internamente, no ímpeto daquele que se move, a uma atitude de aceleração ou sustentação do tempo, ou seja, de ultrapassar ou não a temporalidade natural que um movimento ou uma ação precisam para acontecer (1978). Quer dizer, não se compara a ligeireza de um guepardo à de um ser humano quando correm, nessa ocasião o guepardo é rápido e o homem é lento. Mas comparando-se o deslocamento do guepardo ao do próprio guepardo quando espreita, ora é rápido, ora é lento, ou melhor, ora é súbito e ora é sustentado.

Assim, a lentidão que se reivindica para a escola, aqui, tem a ver com que um ritmo natural proveniente da resistência material seja observado no curso dos desvelamentos, que certos rituais sustentem e dêem forma temporalmente à insistência e repetição de manter-se junto ao mundo que se cultiva, e que a durabilidade desta relação possa responder com o surgimento de uma intimidade que transforma o sujeito e dá a ele um mundo.

Para além da resistência material, entretanto, há algo que também carrega um tempo próprio e de que a escola cuida, que é o pensamento. A escola cuida, com suas tecnologias, de

³³ (1879-1958) Considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro".

que haja condições temporais para o desenvolvimento pleno de um pensamento. A filósofa francesa Simone Weil, ao dedicar-se ao trabalho fabril no início do século XX, com intuito de compreender os fenômenos inaugurados em sua época e o pensamento operário, observa que até o momento “la humanidad había conocido dos formas de opresión: la esclavitud, mantenida por la fuerza de las armas; y el capitalismo, mediante la transformación de la riqueza en capital para uns pocos” (WEIL, 1996a, p.33). Mas observa, também, o surgimento de uma terceira forma de opressão: a exercida em nome da função, em que a maquinização constante coloca o homem em função da máquina, a serviço da técnica e da tecnologia, e considera a velocidade do trabalho um fator importante para que seja um trabalho opressivo e servil.

Dois fatores condicionam esta escravidão: a rapidez e as ordens. A rapidez: para alcançá-la, é preciso repetir movimento atrás de movimento, numa cadência que, por ser mais rápida do que o pensamento, impede o livre curso da reflexão e até do devaneio. Chegando-se à frente da máquina, é preciso matar a alma, 8 horas por dia, pensamentos, sentimentos, tudo. Quer se esteja irritado, triste ou desgostoso, é preciso engolir, recalcar tudo no íntimo, irritação, tristeza ou desgosto: diminuiriam a cadência. (WEIL, 1996b³⁴, p.79)

Weil nota, então, que o trabalho fragmentário e parcial sobre as máquinas, que vivencia com a instauração dos métodos fordista e taylorista, não permite que se pense sobre o que se faz a ponto de reconhecer a pontualidade de sua contribuição na elaboração final de uma obra (o produto). Observa que a rapidez com que se organizam estes trabalhos, não dão tempo à experiência de paz de espírito como a do Coronel com suas jóias, não dão tempo também ao pensamento:

As mulheres são metidas num trabalho inteiramente maquinal, no qual só lhes pede rapidez. Quando digo maquinal, nem imagine que seja possível sonhar com outra coisa enquanto se trabalha, e muito menos refletir. Não. O trágico dessa situação é que o trabalho é maquinal demais para fornecer assunto ao pensamento, e além disso, impede qualquer outro pensamento. Pensar é ir menos depressa; ora há normas de rapidez estabelecidas por burocratas sem piedade e que é preciso cumprir, para não ser despedido e, ao mesmo tempo, para se ganhar o suficiente (o salário é por peças) (WEIL, 1996b, p.84).

O que a escola faz, ao contrário da fábrica, é elaborar atividades e estratégias de lentificação que forneçam assunto ao pensamento, permitam o livre curso da reflexão e até o devaneio, como diria a filósofa. Para a escola, “a escrita é uma tecnologia da lentificação. Falamos demasiado rápido e a escrita exige parar. A repetição escolar é uma tecnologia da lentificação, ler em voz alta é uma tecnologia da lentificação. A caligrafia produz um tempo lento. Portanto, a escola é um dispositivo que te permite ir devagar” (LARROSA, 2017). A

³⁴ Original de 1951.

atividade escolar do ditado, esperar sua vez de responder uma chamada, assistir letra a letra uma frase se formar em um quadro negro, resolver passo a passo uma equação matemática, repetir várias vezes um exercício, ler coletivamente uma história, participar de um jogral, são todas tecnologias escolares por excelência que muitas vezes são tomadas como tradicionalistas, cansativas e até mesmo sem sentido. Mas em sua profundidade, estes rituais que dão forma ao tempo escolar, que organizam a hora disto e a hora daquilo, a vez da palavra e o curso da reflexão, eles carregam a potência de exercitar certa detenção em um tema, uma tarefa e criar um tempo sustentado. Poderíamos considerar, entretanto, sem nos equivocar, que o pensamento é de natureza súbita, que a todo momento somos acometidos por ideias, vozes e lembranças que nos chegam e passam rapidamente. Mas o que a lentificação escolar proporciona, justamente, são as condições para que se possa encadear e organizar um discurso interior que possa ser compartilhado, que construa e participe de/em um mundo comum. A dimensão partilhável da escola a que importa esta capacidade é o que se trata a seguir.

1.4.3 - Comunização

Muitos anos depois, diante do pelotão de fuzilamento, o Coronel Aureliano Buendía havia de recordar aquela tarde em que seu pai o levou para conhecer o gelo. Macondo era então uma aldeia de vinte casas de barro e taquara, construída às margens de um rio de águas diáfanas que se precipitavam por um leito de pedras polidas, brancas e enormes que pareciam ovos pré-históricos. O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome e para mencioná-las se precisava apontar com o dedo (MÁRQUEZ, p.7, 1967)

Sendo um artifício de exposição ao mundo, a escola é, fundamentalmente, um artifício de exposição sistemática aos outros, às pessoas. É um artifício de comunização. Ela nos ajuda a fazer parte de um universo compartilhado de sentidos, a estar em um mundo comum, no qual todos podem habitar e intervir. Também possibilita que certas materialidades, atividades e formas de estar no tempo e no espaço sejam acessadas por todos, não sendo privilégio ou prejuízo de um ou outro sujeito privado. Comuniza o mundo. O que a escola faz sistematicamente, então, é promover um modo de vida e de dar realidade ao mundo em que as coisas são feitas com outras pessoas, para outras pessoas, diante de outras pessoas, dedicado a outras pessoas, e em que o mundo é de todos e para todos.

Para pensarmos esta peculiar forma de expor aos outros, poderíamos observar, a princípio, a importância presença e atenção de outros para a realização do mundo, depois

quem são as outras pessoas a quem a escola expõe sistematicamente e, por fim, como esta exposição faz do mundo uma realidade comum.

Podemos dizer, a princípio, que a exposição ao outro é um dos fundamentos mais antigos da escola e da educação em geral. Na Grécia, em Roma, mas também na China e na Índia antigas, a prática de reunir crianças para o ensino das letras, da música, filosofia e religião já existia. Durante a Idade Média, o estudo e ensino coletivo se restringia, de certa forma, aos mosteiros. No renascimento surgem as universidades e, por fim, no mundo ocidental, a atividade se consolida ao longo dos séculos XVIII a XX de forma universal, para todas as idades e grupos sociais com a escola moderna como conhecemos. Hoje a psicologia e a psicopedagogia são capazes de afirmar a importância da educação em grupos pelos seus benefícios cognitivos, emocionais e sociais. No campo pedagógico, pode-se pensar no benefício de que os alunos aprendam uns com os outros, dividindo seus pontos fortes e fracos em um ambiente colaborativo e diverso. Em todas estas situações, podemos pensar que há em comum a ideia de se expor (a) o mundo, mas também ao entusiasmo e reconhecimento de outros diante do mundo de forma estudiosa. Por isso, que se sistematize um modo de exposição dos novos aos outros e ao mundo nos é tão importante e fundador de humanidade.

O mundo é, existe, porque aparece, quando é percebido, quando lhe prestamos atenção, quando alguém lhe presta atenção. Ser é aparecer, é ser objeto da atenção de outro. Mas que o mundo apareça, se manifeste aos nossos sentidos, não é suficiente para atestar sua realidade. Que a percepção seja compartilhável, pode ser crucial para que algo seja tomado como real. Sobre a alegoria da caverna, de Platão, se reflete sobre o quanto nossos sentidos podem ser a origem de uma interpretação distorcida da realidade, mas também sobre como o compartilhamento de uma experiência ou visão do mundo tem uma força de criação de realidade, em si. Quando um dos prisioneiros sai sozinho e percebe que o que viam dentro da caverna eram sombras, sua percepção é violentamente questionada pelos internos, que já compartilhavam entre si uma noção do que lhes parecia real. Isso porque atestamos a existência de algo ou de alguém quando há um terceiro como pedra de toque, ainda que, mesmo assim, o que se alcance seja uma compreensão parcial. “A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDR³⁵, 2017³⁶, p.62).

³⁵ (1906-1975) Filósofa política alemã de origem judaica, despatriada em 1937, emigra para os EUA.

³⁶ “A vida do espírito, original de 1971.

A compreensão e realização a partir do contato com o olhar de uma outra pessoa é, portanto, mais uma vez, algo de que se cuida fundamentalmente. Yves Citton³⁷, em “A ecologia da atenção”, afirma que a partir dos nove meses de idade o bebê passa das relações diádicas (sujeito-objeto) às relações triádicas, onde a atenção de dois sujeitos afeta como cada um aborda o objeto. “Se o adulto volta o olhar para alguma direção a criança aprende a seguir a direção desse olhar: eu estou atento ao que você presta atenção” (CITTON, 2018, p.33). Isso nos permite pensar tanto no senso de realidade que isso nos proporciona, mas também, na construção da individualidade. É pensar que quando duas pessoas (um professor e um aluno, no caso da escola) olham juntos para uma parte do mundo, se tornam cúmplices da existência um do outro e daquele ente entre eles. Os três vértices desta relação se realizam - como na fundação de Macondo, em que o mundo, ainda sem nome precisava ser apontado com o dedo para ser notado (existir), ou na apresentação do bloco de gelo a Aureliano por seu pai. Um eu e um outro testemunham a existência de um “algo”, testemunham e atestam a existência uns dos outros.

Neste sentido, o que a escola sistematiza é, também, uma certa forma de experimentação desta tríade atencional e ontológica. O quadro-negro, por exemplo, é uma tecnologia escolar de visibilidade coletiva, que cria um centro comum de atenção. Larrosa afirma que o quadro-negro é um instrumento para a atenção coletiva, que converte a aula em um espaço de atenção compartilhada “ao contrário da tela (de celular), que é uma ferramenta de atenção individualizada e que pode ser levada para qualquer parte” (LARROSA, 2017). O quadro-negro dispõe os corpos e os olhares em uma direção comum, espacializa pensamentos e falas, torna a matéria pública.

Diante de um quadro-negro, de uma reação química ou de uma técnica de pintura há, na escola, um outro que é o professor e um outro que são os colegas estudantes. O professor representa, na cena escolar, aquele que chegou antes à presença daquele pedaço de mundo que tem em mãos e mostra a seus alunos. Ele é, por isso, um diferente, uma autoridade entusiasmada e que entusiasma. Os colegas representam um coletivo de iguais, que igualmente estariam sendo levados a conhecer e tomar o pedaço de mundo que o professor tem em mãos, validam conjuntamente um lugar de autoridade para o mestre e testemunham juntos a abertura de uma realidade. Obviamente, para cada parcela do mundo que a escola compartilha há, para cada sujeito, diferentes distâncias, entusiasmos, percepções. Mas a

³⁷ (1962) Professor de Literatura e Mídia da Universidade Paris 8.

ocupação destes papéis constituem uma aula, uma escola, uma situação educativa em seu íntimo sentido de receber os novos a um mundo que já existia antes deles.

Podemos pensar, entretanto, a partir do exemplo de Platão, mas também dos desafios contemporâneos, que nossa referência do que é real, do que existe, parece facilmente desmantelável. A maior pandemia viral dos últimos séculos teve sua realidade/veracidade questionada até mesmo por quem experimentou no próprio corpo os seus efeitos. Notícias falsas são tomadas como verdades incontestáveis (WILKE³⁸, 2020). A desmaterialização do mundo, ou seja, a compreensão das existências como informações, torna a realidade volátil e insegura, sem contornos.

Diante da tarefa educativa de dar realidade e sentido ao mundo, portanto, nem o esforço individual de validação das percepções, nem a mera exposição coletiva a uma parcela dele, representada pela igualdade dos colegas, se mostram suficientes. Por isso, para a escola enquanto sistema de exposição, a presença do professor como representante de uma vontade mais imperiosa, que ajuda aquele mundo a falar, que o estuda e que compreende que o mundo é mais complexo e misterioso do que aparenta, carece de um cuidado especial.

Hoje é comum que a tríade atencional e ontológica que fundamenta a escola seja falseada. Devido a seu caráter de transferência, ou seja, de presunção de que o professor ocupe um lugar de saber, experiência e responsabilidade nos quais o aluno pode confiar, estes papéis são apropriados e reproduzidos em formas de orientação, mentorias e coachings de teorias sem comprovação científica (CARVALHO³⁹, 2021). A imagem de um auditório lotado de olhares atentos a uma “autoridade” que fala entusiasmada e confiante é corriqueira quando se trata deste assunto e pode ser confundida com a de uma aula: a ideia escolar de um professor autoridade e alunos iguais diante de um objeto de estudo. Esta situação é, entretanto, uma deturpação, uma apropriação dessa tecnologia escolar porque não trata de um mundo aberto, questionável e construível sendo transmitido e renovável. Os personagens desta cena não estão juntos diante de um mistério. O “professor”, ao contrário, está levando seus “alunos” por um caminho conhecido e inquestionável, determinado por metas, imutável e, frequentemente, definido por noções de desenvolvimento pessoal e acumulação privada, seja de experiências ou de patrimônio privado.

Nesse sentido, a comunização que a escola faz ao apresentar o mundo se difere, imprescindivelmente. Embora, por sua natureza de abrigar uma coletividade de sujeitos, a escola acabe por tratar também de questões individuais, na particularidade de cada presença

³⁸ Professora Associada do Departamento de Filosofia da UNIRIO. Doutora em Ciência da Informação.

³⁹ Jornalista e escritor. Editor-chefe das revistas VOCÊ RH e VOCÊ S/A da editora Abril.

humana que a constitui, em seu âmago está o compartilhamento, a publicização, a popularização, a universalização, o livre acesso aos procedimentos, materiais e seus resultados.

A transmissão do mestre, portanto, está idealmente dirigida a todos, não a alguns, mas a todos. Por isso não entrega o mundo para que alguns se apropriem dele, mas sim para que possa ser compartilhado. A escola não é o lugar da apropriação ou da privatização do conhecimento, mas sim um lugar de sua comunização ou, dito de outro modo, o lugar onde o mundo se torna comum onde se dá ou se entrega em comum. (LARROSA, 2018c, p.203)

Quando em Macondo “o mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome e para mencioná-las se precisava apontar com o dedo”, entusiasmado com a variedade de instrumentos, inventos, histórias e novidades que os ciganos traziam do mundo inteiro, o patriarca José Arcadio Buendía, como pai ou como mestre, leva os filhos para um encontro com algo do mundo que é singular, mas de que cujo conhecimento seja importante, fundamental. Tomando os dois filhos pela mão, o homem chega a uma barraca especial, guardada por um gigante de torso peludo que tinha a cabeça raspada e um anel de cobre no nariz vigiando um cofre pirata. Anunciavam ali a maior novidade dos sábios de Mênfis e cobravam trinta reais para mostrar o conteúdo do baú. “Dentro havia apenas um enorme bloco transparente, com infinitas agulhas internas nas quais se despedaçava em estrelas de cores a claridade do crepúsculo. Desconcertado, sabendo que os meninos esperavam uma explicação imediata, José Arcadio Buendía atreveu-se a murmurar: - É o maior diamante do mundo. - Não, - corrigiu o cigano - é gelo” (MÁRQUEZ, p.21, 1967).

O pai leva os filhos à feira, à barraca e ao cofre, não porque soubesse o que é o gelo, mas porque é isso que os pais fazem. É também o que intimamente fazem os professores. Mostram o mundo àqueles que chegaram depois, não como quem o conhece ou domina, mas como quem foi apresentado a um mistério. Mostrar é chamar a atenção, apontar. Testemunhar juntos a um milagre, do tamanho que ele tenha. É o que torna uma parte do mundo amável e inesquecível, mesmo diante de um pelotão de fuzilamento. E, apesar de estar estrategicamente rodeado de camadas protetoras, este mistério deve ser comum, deve ser acessado por todos, colocado à disposição do público.

Partindo de ideia semelhante é que Larrosa propõe que quando algo se escolariza (em seu exemplo a arte) é tornado público, sacado do âmbito privado e tornado comum.

Há uma palavra para isso, da qual eu gosto cada vez mais, que é “comunização”, que não tem a ver com comunicação, mas com comunismo. É tornar comum a todos algo que é privado. E eu creio que a escola faz isso com a arte, que a escolariza e

que de alguma maneira a perverte, converte a uma ferramenta e ao que quer, mas faz uma coisa muito importante, que é colocá-la à disposição de todos. Por isso me parece que a escola tem um funcionamento comunista. É nesse sentido que o comunismo tem a ver com a desprivatização das coisas, com fazer com que as coisas não sejam de ninguém, mas sejam de todos. Em que lugar está o mundo comum? Em nenhum lugar, só na educação o mundo se dá como comum e cada vez menos (LARROSA, 2013, s.p.)

Na comunização promovida pela escola, na cena literária do gelo e, de forma geral, na transmissão do mundo aos novos, o que fazemos juntos, como humanos, é mostrar e esconder coisas maravilhosas. E com isso, com a companhia de outro olhar, sentimos o mundo mais real. Sentimos a nós mesmos como seres reais. Sentimos habitar um mundo que é, ao mesmo tempo, próprio e de todos.

1.5 - A atenção é o centro da escola

Conforme consta na apresentação deste trabalho, a simpatia por um certo repertório teórico instaura a comunidade acadêmica em que ele se inscreve. E último parágrafo do texto “A crise na educação”, de Hannah Arendt, tem sido para este grupo um recorrente ponto de partida para se pensar a educação.

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (ARENDR, 1961, p.247).

Ele representa uma concepção de educação em que o mundo, sendo algo frágil, precisa ser avivado para que não se desfaça por completo, para que siga existindo. Assim, se plantea que a escola não seja essencialmente um instrumento de dominação dos corpos, de instrução das massas, de reprodução de desigualdades, de superação de desigualdades, de convivência com as diferenças, de educação política, de inserção nos últimos temas da contemporaneidade nem toda a gama de tarefas subjetivas, psicológicas, políticas ou sociais que uma concepção utilitarista da escola possa vincular a ela. Como vimos até aqui, compreender a escola como um reduto de amor ao mundo e aos novos, de cuidado e responsabilidade com o mundo e com os novos, é entender a escola como um artifício que

sistematiza a exposição dos recém-chegados ao mundo e ao conhecimento sobre o mundo que já existia antes deles, transmitindo-o, renovando-o e comunizando-o.

Embora este seja o fragmento que muito tem servido de base para nossas reflexões sobre a escola, é importante observar que sua seleção oculta algumas primeiras linhas, em que a autora diz que uma atitude frente à natalidade não é problema exclusivo da pedagogia, mas que compete a todos:

O que nos diz respeito, e que não podemos portanto delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento (ARENDDT, 1961, p.247).

Aí se abrigam ideias importantes. Primeiro a de que educar e ensinar não são a mesma coisa, de modo que ensinar tem a ver com a ideia de mostrar algo do mundo e que educar (sem que haja um mundo entre as pessoas) pode facilmente degenerar em uma retórica afetiva e emocional, e até mesmo do âmbito da persuasão⁴⁰. Essa é uma ideia que não se pretende aprofundar aqui, por sua complexidade e pelo deslocamento de tema que produz. Mas aqui se vislumbra uma segunda ideia, que vale a pena ser mencionada também: a de que certos temas podem ser ou não de responsabilidade prioritária das ciências pedagógicas (como o discernimento entre ensino e aprendizagem que a autora destaca).

Desejamos, ao contrário, restituir ao pensamento pedagógico a responsabilidade sobre as questões que permeiam a recepção dos novos no mundo e a entrega do mundo aos novos. É dizer: embora a autora, com razão, afirme que esta não é uma incumbência específica de educadores e pedagogos, mas de todos, aqui se defende que essa é a verdadeira incumbência de educadores e pedagogos.

Se pode dizer que na pedagogia a questão da atenção é muito velha. Herbart falava da atenção, muitos pedagogos no século XVII e provavelmente muitos no século XVIII também e se pode dizer que é praticamente consubstancial à escola moderna. Falavam isso de que a escola cria um certo dispositivo de atenção e os alunos se distraem. E bom, aí esta tensão entre atenção e distração está muito presente há muito tempo (DUSSEL⁴¹, 2020).

Não se trata de preparar para o futuro, tornar o aprendizado mais rápido ou eficiente, etc., mas simplesmente garantir a transmissão e a renovação do mundo comum, compreendendo a escola, justamente como a sistematização deliberada de uma forma particular de fazê-lo, uma forma particular de cuidar da atenção.

⁴⁰ Pode-se pensar mais sobre isso junto ao vídeo “Conversa sobre ‘A Crise na Educação’ de Hannah Arendt, de Maximiliano Valerio López (2020). <https://www.youtube.com/watch?v=vRTHkLtY00&t=1420s> aos 41min.

⁴¹ Pesquisadora no Departamento de Pesquisa Educacional, CINVESTAV, México, obteve seu PhD na Universidade de Wisconsin-Madison e atuou como Diretora da Área de Educação, Escola Latino-Americana de Ciências Sociais (Argentina). Publica sobre escolaridade, pedagogia, mídia visual e digital.

Isso porque, como também vimos, tal exposição dá realidade ao mundo e aos sujeitos, porque ser é aparecer. Mas que ela se dá de uma maneira específica, particular, guiada por uma ética de gratuidade, lentidão e comunização para que o mundo possa existir e ser visto para além de parâmetros de utilidade e eficiência, desvelando-se em um tempo próprio, íntimo e paciente e que, por fim, dá luz a coisas que não podem pertencer nem obedecer à lógica do privado, tornando-as realmente comuns e nossa vida no mundo uma experiência compartilhada e com sentido. Uma forma particularmente escolar de educar a atenção e de dar existência, consistência e sentido ao mundo importa já que fora dela, podemos perceber outras formas de lidar com a atenção, utilitárias, velozes e individualizadas.

As regras, as tarefas e os mandatos escolares têm a atenção ao mundo por prioridade. A inquietação comum a muitos professores sobre a “falta de atenção” de seus alunos pode desvencilhar-se, portanto, de questões meramente comportamentais, morais ou pessoais. Trata-se de uma ponderação que reajusta o lugar do professor e da escola. Quando se repete a expressão mais comum deste ofício “preste atenção”, o que está em jogo não é o respeito ao professor, nem a consideração com os colegas, nem a cortesia que se traz de casa, nem silêncio (embora estes sejam mesmo elementos que às vezes colaboram na organização da atenção), nem a restrição de movimentos físicos, nem apatia, nem a eficácia, nem a velocidade dos processos. Embora pareça que a escola cuide de habilidades, de competências, de conteúdos, de problemas sociais, familiares ou psicológicos, quando a escola diz “preste atenção” o que se procura é a criação de uma visibilidade gratuita, lenta e comum em direção ao mundo.

Cualquier actividad escolar, desde la educación inicial hasta la universidad, puede considerarse un ejercicio atencional: hacer galletas con los niños en el parvulario, cultivar una huerta escolar, hacer un ejercicio de gramática o de matemáticas, practicar con un instrumento musical, leer un texto para redactar un trabajo de curso, etcétera (LARROSA, 2021, p.3).

Mas para desenvolver e compreender o tema, vale perguntar-nos: o que é então a atenção e que contornos problemáticos ela ganha no mundo (e, por isso, na escola contemporânea)? É o que se vê a seguir.

2- A atenção como questão para a escola

A palavra atender, como a conhecemos hoje, provém do latim *attendo* (*ad + tendo*) que une o prefixo *ad* que significa “em direção a” e *tendo* que diz sobre “estender, tender, dirigir para” (DE REZENDE, 2014, p.69)⁴². Dar atenção, prestar atenção, atender têm a ver, portanto, com um tensionamento para uma determinada direção. Atender é um verbo transitivo direto, ou seja, que necessita um complemento, um objeto direto: quem atende, atende a alguma coisa, presta atenção em algo, dá atenção a algo. A palavra *atenção*, enquanto substantivo, segue carregando a mesma raiz, que diz de uma tensão, um esticar, um estender em direção a alguma coisa. Esse algo é o mundo e o movimento em direção a ele é a atenção. A partir das reflexões construídas até aqui, interessa considerar que se a escola fosse uma oficina e o professor fosse um mestre de ofício, a atenção seria sua matéria prima. Não o mundo, não os sujeitos (alunos), não a si mesmo, para que sejam transformados em outra coisa. Não conteúdos, habilidades, competências a serem incorporados. A escola e o professor trabalham sobre a atenção.

Através deste significado de direcionamento a algo, é que pode ser que a palavra atenção tenha se destinado a tratar de coisas como focar, quer dizer, direcionar-se em um movimento direto, vertical e intenso a algo do mundo. Mas como se sabe, essa não é uma tarefa fácil e em algumas práticas pedagógicas pode acabar se tornando uma obsessão para os professores conquistar um estado em que os alunos permaneçam o maior tempo possível tensionados, estendidos, direcionados, sem nenhuma distração.

Na maioria das vezes confundimos a atenção com uma espécie de esforço muscular. 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. Não prestaram atenção. Eles contraíram seus músculos.

Frequentemente despendemos esse tipo de esforço muscular nos estudos. Como acabamos nos cansando, temos a impressão de termos trabalhado. A impressão de que se trabalhou. É uma ilusão. (WEIL, 2019⁴³, p.75)

Se se perde a noção alcançada com Arendt de que aquilo a que a escola procura transmitir, renovar e comunicar é o mundo, pode ser também que se criem processos educativos que deslocam o centro de atenção do mundo para o professor ou para o estudante. Com isso, pode-se criar também uma ideia falsa do que é ter alunos atentos.

⁴² Dicionário de latim essencial.

⁴³ Original de 1942.

No intuito de enfatizar que a atenção ao mundo não é *uma* mas *a* questão de que a escola trata, fundamentalmente, com seus princípios e tecnologias, com sua ética e artefatos próprios, compartilhamos aqui duas perspectivas que podem colaborar nessa tarefa. A primeira, da neurocientista e professora Charo Rueda Cuerva (2021), trata da possibilidade, em si, de se educar a atenção e como ela funciona. A segunda trata de que a relação entre atenção e a vontade é localizada como o ponto sobre o qual o professor e a escola agem, de Larrosa e Rechia, embasados por Ranciére (2020).

Sobre a possibilidade de se educar a atenção, Cuerva, a princípio, compartilha a noção de atenção que considera adequada: a de que a atenção é um mecanismo de seleção das informações que chegam ao nosso cérebro, desenvolvido para ajudar a saber quando, a quem e como responder a elas de acordo com nosso objetivo (TEKMAN TALKS, 2022). Ela diz que este mecanismo nos é muito necessário por que a atenção, em si, consome muita energia para ser ativada e mantida, por isso nossos cérebros tendem a automatizar comportamentos para que funcionem sem ativação de recursos atencionais, como caminhar, por exemplo. Entretanto, cada vez que o contexto muda um pouco, que somos convocados a aprender algo, ou praticar algo com o que não temos muita intimidade, a atenção precisa ser ativada para organizar novos esquemas de comportamento (EDUHACKING, 2024) e é a partir destes deslocamentos que a escola atua. Em suma, a autora destaca três propriedades da atenção: a de ativação diante de cada situação (no sentido de um movimento para fora da automaticidade que nos é conveniente), a de seleção de prioridades (dentro da enormidade de estímulos que afetam nossos sentidos todo o tempo), e a regulação do comportamento em função de um objetivo.

Para explicar sobre a possibilidade de treinar ou educar a atenção, a professora afirma que há dois tipos diferentes de atenção: uma de tipo mais automático, que pode ser chamada *exógena*, que é muito dependente da natureza de como é a estimulação que temos ao redor - por exemplo, um ruído forte, uma cor que se destaca em uma cena homogênea, por sua distintividade - , uma forma de atenção que já está em nosso sistema biológico, que é de rápido desenvolvimento e que é compartilhada com outras espécies; e outro tipo que é desenvolvida especialmente pelos seres humanos, que é voluntária, *endógena*, controlada por nossa própria vontade, capaz de inibir intencionalmente uns estímulos para priorizar outros, é desenvolvida mais lentamente ao longo da vida, tem uma natureza mais plástica e por isso está mais suscetível à experiência, à educação, ao treinamento, à escola. Seria como uma oposição entre o que já carregamos biologicamente em termos de atenção e aquilo que

podemos transformar a partir do nosso convívio social.

(...) frente a este sistema de orientación atencional prominentemente involuntario y de respuesta rápida, la evolución ha dotado al ser humano de otro sistema atencional de más alto nivel, que permite controlar la atención de un modo más flexible y acorde con los objetivos voluntariamente establecidos. Este segundo sistema dota al ser humano de una capacidad extraordinaria: la capacidad de regular su atención y su comportamiento de un modo más flexible y en función de sus objetivos presentes o futuros. Por tanto, para este segundo sistema atencional, lo que es atendido y la intensidad con la que es atendido dependen mucho más de aspectos sociales y culturales que de las propiedades intrínsecas de la estimulación (CUERVA, 2021, p. 218).

Sendo assim, se reconhece que é sobre e a partir dessa base biológica que a atenção endógena se movimenta, mas que é ela que pode ser educada, estimulada, orientada, como faz a escola. É sobre este processo de ativação da atenção, seleção de estímulos e regulação de comportamentos que a escola atua, fundamentalmente. Cabe ressaltar, entretanto, que as formas atuais de captura e exploração da atenção promovidas pelas plataformas digitais (sobre o que se pretende aprofundar mais adiante) agem também sobre nossa forma mais primordial de atenção, biológica e exógena. Em jogos, celulares ou plataformas sociais, nossa atenção é chamada para fora, para a notificação, em uma barganha neuroquímica aditiva que transforma profundamente os comportamentos e nossa capacidade de treinar a atenção endógena, de agir com ou apesar de nossa vontade.

Com relação à escola, a autora ressalta que

A escola é uma das coisas mais extraordinárias de nossa espécie. Somos a única espécie conhecida que tenha desenvolvido um sistema formal de transmissão de conhecimento de uma geração à seguinte, inventando sofisticadas ferramentas, como a escrita, e criando espaços dedicados a este fim, como arquivos, bibliotecas e salas de aula (CUERVA, 2021, p.244).

E que nosso cérebro está organicamente, desde o nascimento, projetado à aprendizagem, à transformação, à plasticidade, ao intercâmbio de informações e à cooperação, o que nos liga de modo especial à possibilidade de criação de algo como uma estrutura onde o conhecimento (e, como aqui se defende, o mundo) é transmitido de um modo mais estruturado que nas outras atividades da vida cotidiana. Na escola, afirma Cuerva, sua estrutura formal impõe requisitos atencionais que implicam manter o nível de atenção por longos períodos, evitar distratores para manter-se em uma atividade e exercitar a regulação do comportamento para cumpri-las, sendo um espaço significativo para a experimentação destas capacidades ao longo de muitos séculos.

Com este estudo queremos destacar que a organização de uma forma particular de transmitir, dar realidade e sentido ao mundo, que é a escola, toca significativamente o que é a

educação da atenção. Além disso, observar a distinção entre dois tipos de atenção que interagem tanto na escola quanto fora dela. Uma que é endógena e especialmente cuidada e exercitada pela educação escolar, e outra que é exógena e estimulada, hoje, nas plataformas digitais que se interpõem aos nossos sentidos. Já o estudo a seguir, de Larrosa e Rechia, coloca o problema do cuidado da atenção de um modo particularmente pedagógico, que nos deixa pensar sobre este fundo de “distração” sobre o qual a “atenção” acontece e se relaciona com esta forma de atenção propriamente escolar.

No verbete *Atenção* do livro *P de Professor* (2018), os autores levantam, primeiramente, a questão sobre a indissociabilidade entre as ideias de atenção e de distração. Referindo-se a formulações postuladas em *O mestre ignorante* (2020) de Rancière, Larrosa afirma que o professor em seu ofício trata de atuar justamente produzindo atenção em seus alunos, ou seja, formando pessoas atentas. Ele queixa-se, entretanto, de que hoje os alunos muitas vezes não parecem estar atentos ou presentes à/na aula, o que se vê quando mal podem dizer com precisão o nome do autor que estão estudando ou recordar o título do livro que estão lendo juntos em classe. Tal dificuldade de atenção e presença, afirma Larrosa, aparece como uma baixa tolerância ao tédio e incapacidade de “suspender por um momento o eu (que nestes tempos é o único que interessa) e entregar-se à tarefa, ainda que não saibamos muito bem porque ou a troco de quê” (LARROSA e RECHIA, 2018, p. 68).

Tomemos então, estas duas características que separam a atenção da distração, a presença da ausência no que se está fazendo: a distração evita o tédio – enquanto a atenção deixa que se o suporte e até mesmo o habite por um tempo; a distração se faz em direção ao eu, egóico e onfaloscópico que se crê o centro do mundo – enquanto a atenção é orientada a algo fora de si. Com isso, ajuda-nos a compreender que quando se diz que a escola trata de cuidar daquela atenção que exige um esforço próprio para se sustentar, não se refere a algum tipo de motivação individual, mas justamente à capacidade de recusar-se a que a atenção seja levada exogenamente àquilo que já se daria atenção naturalmente ou a partir de interesses subjetivos.

Recorrendo a *O mestre ignorante* entendemos que em seus postulados do capítulo “Um animal atento” Rancière afirma que a inteligência é aquela inclinação à razão, a fazer conexões e ao desvendar dos idiomas das coisas do mundo. É a oportunidade de aplicar um signo, lei ou situação de que tirou conhecimento em outras situações possivelmente semelhantes. Diante disso, o genuíno papel do professor emancipador não seria o de um explicador que reconhece alguma falta substantiva nos estudantes e organiza estratégias para supri-la – pois se a língua materna se aprende no seio da família sem explicação de qualquer

mestre, assim o pode ser com qualquer matéria do mundo. O papel do professor seria então o de verificar a atenção que o aprendiz despense em aplicar aquilo que já sabe ao que deseja conhecer. Esse é o princípio do Ensino Universal praticado por um mestre ignorante. Porque se todos os humanos são igualmente inteligentes, o que os diferencia entre si na aplicação da inteligência nas ações a que se propõem é a qualidade da atenção que destina a elas. O professor ignorante, em seu propósito de orientação e verificação da atenção, desloca o próprio eu e o eu do aluno a um segundo plano e deixa que o mundo se manifeste através das perguntas que faz junto do aprendiz, também ignorante: O que você vê? O que faz com isso? O que pensa disso?

O louco – o Fundador, como o chamam seus sectários – entra em cena com seu Telêmaco, um livro, uma coisa. – Toma e lê, diz ele ao pobre. – Eu não sei ler, responde o pobre. Como compreenderia eu o que está escrito no livro? – Da forma como compreendeste todas as coisas, até aqui: comparando dois fatos. Vou te relatar um fato, a primeira frase do livro: Calipso, Calipso não... Eis, agora, um segundo fato: as palavras estão escritas aí. Não reconheces nada? A primeira palavra que te disse era Calipso, não será também a primeira palavra na folha? Olha bem, até que estejas certo de reconhecê-la em meio a uma multidão de outras palavras. Para tanto, será preciso que me digas tudo o que vês.[...] Não digas que não podes. Tu sabes ver, tu sabes falar, tu sabes mostrar, tu podes te lembrar. O que mais é preciso? Uma atenção absoluta, para ver e rever, dizer e redizer. Não procures me enganar e te enganar. Foi bem isso que viste? O que pensas disso? Não és um ser pensante? Ou acreditas ser apenas corpo?[...] (RANCIÈRE, 2020, p. 43-44)

As relações entre as letras, as palavras, suas formas e sua ordem no papel, mas também a relação entre os bicos das aves e seus alimentos favoritos (lembrando o exemplo trazido por Masschelein e Simons), toda a gramática do mundo e seus idiomas se encontram na sua própria matéria, independente de qualquer sujeito e suas intenções. Entretanto, esse gesto questionador não é suficiente para que aquela matéria revele sua forma por si só, ou que a inteligência fundamental de cada ser humano a desvele ao acaso. A suspensão do eu e a habitabilidade do tédio dependem de um trabalho sobre a vontade. Aí convergem com a pesquisa de Cuerva em que o trabalho sobre a atenção que a escola faz, não é exatamente um trabalho sobre um sujeito, ao contrário, é o exercício da ativação da atenção, da seleção de “conteúdos” para ela e de regulação do comportamento a fim de habitar atentamente, por um tempo estendido, a presença de algo do mundo que não seja esteja diretamente ligado ao campo de atenção que cada um carrega individualmente, nem ao que já estamos projetados biologicamente.

Junto a Ranciére, podemos compreender, então, que na vontade é onde reside a potência de educação. E que a vontade de atender, inibindo estímulos distratores, nasce da necessidade de responder a uma voz humana. Sem essa vontade, nos encontramos distraídos, ausentes. Onde cessa a necessidade, onde cessa essa força endógena de inibição, a

inteligência só pode seguir atuando sob a intervenção de uma vontade mais imperiosa, de um chamado à significação. Mas como despertar essa vontade de seu sono? Como intervém esta vontade mais imperiosa onde não se manifesta a necessidade? Rancière nos dá algumas pistas que parecem se relacionar com o tédio. Ele afirma: “Em suma, por mais que isso incomode aos gênios, o modo mais frequente de exercício da inteligência é a repetição. E a repetição é enfadonha. O primeiro vício é o da preguiça” (RANCIÈRE, 2020, p. 84).

É também esse o segredo daqueles que são chamados gênios: o trabalho incessante para dobrar o corpo aos hábitos necessários, para ordenar à inteligência novas ideias, novas maneiras de exprimi-las; para refazer intencionalmente o que o acaso produziu e transformar circunstâncias infelizes em boas ocasiões de sucesso (RANCIÈRE, 2020, p. 85).

Criar um hábito e repetir gestos e condições são ao mesmo tempo ações sobre a vontade de atenção adormecida e fruto da vontade de responder à convocação de uma voz humana. São ações que criam e sustentam a atenção.

Do lugar da vontade na relação entre a atenção e a educação, também trata o texto de Masschelein e Simons a que se faz referência em *P de Professor*. Assim chegamos à segunda pergunta de seu texto, aquela em que Rechia e Larrosa se aproximam do entendimento da atenção como uma forma de cuidado. Para estar atentos devemos suspender nossas intenções. Atenção está ligada a entregar-se à matéria sem estar se perguntando constantemente aonde isso leva, ou como isso se relaciona com o que gosto ou com o que quero. Enquanto isso, a intenção e a motivação estão ligadas à recompensa de uma satisfação imediata. Não é a busca de alguma satisfação através do mundo, mas atravessar o mundo à espreita, disponível para que algo se-lhe aconteça. É entregar-se à autoridade da matéria.

Estar atento é, em certo sentido, estar aberto ao mundo. Significa estar presente no presente, estar ali de modo que o presente possa ser apresentado a mim (tornar-se visível, vir a mim e fazer com que eu o veja) e, ao mesmo tempo e, estar (lá) de modo que eu fique ex-posto diante do presente e possa me transformar, contagiar, ou e-ducar-me, e que, de alguma forma, o meu olhar seja libertado (pela autoridade do presente). Essa é a tensão que permite a experiência. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 48).

A atenção, por outro lado, envolve uma forma de se relacionar com a matéria não como um instrumento, mas como algo que deve ser cuidado, que deve ser atendido, num sentido mais amplo da palavra. Não como algo que deve se submeter à inteligência humana mas, ao contrário, algo a que nos submetemos por vontade própria. É abrir mão de uma posição e (*ex-*)*por-se*, colocar-se fora dela.

Essa forma de atenção implica uma maneira de estar presente, na qual o sujeito se coloca em movimento e adia qualquer expectativa de benefício. Nesse sentido, atenção é sempre generosa. Como escreve Simone Weil (1999), a atenção é a forma mais escassa e, ao mesmo tempo, mais pura de generosidade. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014b, p. 48-49).

Em resumo, sobre o verbete “Atenção” em *P de professor*, podemos compreender que a atenção se distancia da distração na medida da capacidade de suspender o eu e suportar o tédio. Isso quer dizer que uma pessoa atenta pode olhar para algo que está além de si mesmo, e suportar o tédio que um trabalho sobre a vontade produz e onde é produzido. Além disso, que a atenção tem a ver com uma certa submissão à matéria, uma dedicação e disponibilidade em atendê-la com cuidado, o que mais uma vez, resulta do e no arrefecimento do eu.

Avançando nessa compreensão, faz-se interessante reconhecer como a problemática da atenção se configura especialmente para a escola na contemporaneidade, sendo frequentemente tratada desde um ponto de vista econômico. Tal perspectiva, se afirmará, obscurece a dimensão ontológica da atenção, que nos daria a reconhecer o regime ontológico atual, moldado por tecnologias digitais. Neste contexto, a escola se torna um refúgio especialmente antiquado, mas vital, para a promoção de uma forma de atenção que resiste às capturas exógenas e mercantilizadas. A escola realmente escolar pode se afirmar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma atenção mais profunda e conectada ao mundo comum: não por que pode promover as práticas meditativas, de yoga ou mindfulness que compõem a moda do ambiente corporativo empresarial, mas porque suas práticas mais corriqueiras, como os exercícios de ditado, as repetições de cálculos matemáticos ou a chamada ao princípio das aulas são, em si mesmos, exercícios atencionais poderosos e fundamentais.

2.1 Economia da atenção

É comum que a escola, as mais diversas teorias científicas e também o senso comum acabem por compreender as dificuldades que se apresentam com relação à atenção baseados na ideia de que o mal de nossa época é o excesso de informação. Este problema, desde o ponto de vista das patologias psíquicas e cognitivas, acaba por ser tratado muitas vezes como *déficit* de atenção, termo que não por acaso é recorrente no vocabulário econômico. Isso porque está fundamentada em um campo que pensa a atenção desde uma perspectiva econômica, em que as pessoas, as organizações e também os computadores sofrem com o excesso de estímulos que recebem todos os dias. Para as pessoas e organizações, informação

seria tudo aquilo que se apresenta ao seu universo sensível ou simbólico, em forma material ou imaterial. Para os computadores, seriam todos os dados que entram ou saem de seus sistemas. Se estas informações equivalem a conhecimento, sabedoria ou experiência, seria uma outra questão. Mas do ponto de vista econômico, em si, a atenção é cada dia mais discutida nos termos de *economia da atenção*, do que trataremos primeiro aqui por sua importância conceitual. Entretanto, se verás, não acreditamos que seja suficiente para compreender a questão da atenção na escola, especialmente.

O pioneirismo da estruturação da economia da atenção em um campo de conhecimento geralmente é atribuído ao cientista político Herbert A. Simon, no início dos anos 1970. Estudioso de economia, psicologia cognitiva e ciências da informação, Simon coloca os termos da equação em que se instala a problemática da atenção em sua época: um mundo que começava a ver as implicações das novas formas de produção, processamento e distribuição de informações. As pessoas, as organizações (governos, sindicatos, universidades, corporações) e também os computadores começavam a lidar com uma quantidade expressivamente maior de informações e a tratá-la de novos modos. O problema da atenção se apresenta nesse momento como uma questão entre a quantidade de informações e a atenção disponível para recebê-las. A economia da atenção trataria, assim, da gestão da atenção como a de um recurso escasso e em disputa.

Em um trabalho conceitualmente cuidadoso, Simon descreve sua época como um mundo-rico-em-informações. Dizer que o mundo é rico em algo é sempre uma questão comparativa em relação a algo que seja escasso. Para explicá-lo o autor conta que seu vizinho, havendo comprado um par de coelhos para a filha na páscoa, viu seu quintal ficar rapidamente repleto dos animais que se multiplicavam sem parar. Sendo as flores e o capim um recurso essencial para a vida dos coelhos, poderia julgar se viviam em um mundo rico ou pobre em coelhos em comparação à abundância ou escassez daquilo que consomem. Um mundo é rico em coelhos na medida em que o alimento é escasso. Da mesma forma, um mundo rico em informações seria um mundo em que aquilo que as informações consomem, a atenção, é escassa. O primeiro elemento de sua tese é, então, que o excesso de informação pode ser medido em relação à atenção disponível.

Medir a quantidade de atenção disponível para ser consumida no processamento de informações pode ser uma tarefa complicada. Segundo o autor, pensar a partir da menor unidade de informação, o *bit*, por exemplo, não seria viável.

O problema, grosso modo, é que a capacidade de bits de qualquer dispositivo (ou pessoa) para receber informações depende inteiramente de como as informações são codificadas. A capacidade de bits não é um invariante, portanto, é uma medida inadequada da escassez de atenção. Uma maneira relativamente simples de medir a quantidade de recursos escassos que uma mensagem consome, é observando quanto tempo o destinatário gasta com ela (SIMON, 1971, p. 42).

Enquanto o que a informação consome é a atenção, o que a atenção consome é o tempo. Considerando que a capacidade de receber informações (seja de uma pessoa, uma organização ou um computador) é variável de acordo com a informação em si, o estudioso sugere que o tempo seria a unidade de medida invariável para a atenção. Diante disso, sugere, o custo (até mesmo financeiro) de um processo de informação, como o de um jornal, poderia ser medido incluindo o tempo de atenção que se gasta na recepção de suas informações. Trata-se de compreender que um jornal demora um certo tempo para ser escrito, impresso e distribuído, e a esses processos deveria-se incluir o tempo de leitura do mesmo, traçando seu ciclo completo de funcionamento enquanto processo de informação.

Em resumo, compreender a atenção a partir dessa perspectiva econômica, em que a atenção é gerida em razão do tempo que despense em direção a uma informação ou outra, implica considerar a atenção como um recurso. Como o capim para os coelhos, a atenção é disputada pela multiplicidade de informações. Nesse sentido, a atenção é como um combustível que é consumido para que as informações sejam recebidas e processadas em certa quantidade de tempo. Como o capim para os coelhos, é limitado, mas por uma questão temporal: não conseguimos prestar atenção em muitas coisas ao mesmo tempo, não conseguimos prestar atenção por muito tempo em uma única coisa, e não temos um tempo ilimitado de vida para dar atenção a tudo quanto há. Deste modo, embora muitas das soluções para o problema do excesso de informações que Simon propõe estejam ligadas à filtragem ou redução das informações que chegam a um sistema, a grande herança de seu trabalho para o que hoje se discute com relação à atenção, é a de que o excesso de informações em relação à escassez de atenção pode ser uma questão de gestão do tempo. O segundo elemento de sua tese é, então, que a disponibilidade de atenção, por sua vez, pode ser medida a partir do tempo que se emprega em direção a uma informação.

É preciso ressaltar, diante disso, que o seminário de Simon dá visibilidade à perspectiva computacional do mundo que se inaugura em sua época, na qual elementos do mundo material e imaterial podem ser convertidos em (e compreendidos como) informações. E que a chegada das ciências da informação e computação a meados do século XX teve importantes consequências no estudo dos fenômenos mentais, e muito particularmente na atenção.

Durante a primeira metade do século, o paradigma predominante na psicologia tinha sido o behaviorismo, uma teoria do comportamento que propõe estudar unicamente as condutas observáveis e as contingências ambientais que promovem ou extinguem estas condutas. Entretanto, deixando para trás a obsessão por abordar somente o comportamento observável, na segunda metade do século XX um importante número de investigadores se interessou por analisar os processos mentais internos que acontecem entre que a informação do meio seja recebida por nossos órgãos receptores e que se determinem e emitam respostas. Na linguagem computacional da época, o organismo é concebido como um sistema processador de informações que deve representar a informação que recebe (*input*), processá-la mediante compostos e algoritmos com o objetivo de compreendê-la, tomar decisões sobre possíveis respostas e levá-las a cabo (*output*) (CUERVA, 2021, p.21).

As ciências da educação, sempre vinculada aos estudos que compreendem a psique humana, acaba por incorporar tal analogia a seu vocabulário e procedimentos, de modo que grande parte dos processos educativos passem a figurar desde a perspectiva de que os alunos processem informações oferecidas pelos professores. Tal perspectiva leva também ao debate que se encampou no tópico 1.3 deste trabalho, em que o conhecimento do mundo pode, desde uma perspectiva epistemologizante ser tomado como mera informação, transmissível e acumulável.

Em geral, a partir disso, dar atenção acaba equivalendo a receber e processar informações. E o resultado (*output*) do processamento de informações acaba equivalendo a produzir ou consumir. Uma economia (digital, laboral ou escolar) direcionada a explorar de maneira eficiente o recurso da atenção compreenderia, portanto, que quanto mais tempo se tem disponível, mais se pode dar atenção, mais se pode produzir e consumir informações, ou seja, recebê-las e processá-las. Sendo o tempo (de vida) limitado para cada indivíduo, o tempo de atenção só pode ser ampliado na medida em que cada processo se realize no menor tempo possível ou em que se suprimam as condições em que naturalmente a atenção não está disponível (como o tempo de sono). Tratem, então, destas duas possibilidades.

Quanto às empreitadas no sentido de explorar ao máximo o recurso da atenção reduzindo o tempo dos processos, podemos pensar na organização taylorista do trabalho ou na linha de produção fordista. Atender à fabricação de uma peça no menor tempo possível é o mais importante nesses sistemas. No momento da revolução industrial vivido e descrito pela filósofa Simone Weil, cuja obra tem especial cuidado com relação à atenção e cujo trabalho em fábrica deixou importantes reflexões, o aproveitamento do tempo é uma questão eminente. Sobre a organização do trabalho taylorista à qual estava submetida junto aos seus companheiros de greve em 1937, Weil diz aos operários em conferência:

O método de Taylor consiste essencialmente nisto: primeiro estudar cientificamente os melhores procedimentos a empregar em qualquer trabalho, mesmo o trabalho braçal (não me refiro ao ajudante já um pouco especializado, mas ao braçal

propriamente dito), mesmo o trabalho de manutenção ou trabalhos deste gênero; depois, estudar os tempos decompondo cada trabalho em movimentos elementares que se reproduzem em trabalhos muito diferentes conforme diversas combinações; e uma vez medido o tempo necessário para cada movimento elementar, chega-se facilmente ao tempo necessário para operações muito variadas. Vocês sabem que o método da medida dos tempos é a cronometragem. (WEIL, 1996b, p. 144)

Diferente da organização fabril que se fazia até então, diz a autora, os funcionários perderam autonomia sobre o tempo necessário para lidar com cada peça (informação) e passam a ser qualificados entre bons e ruins, contratáveis ou não, de acordo com um padrão de velocidade. Antes, a cada trabalhador era resguardada a autonomia de decidir, de acordo com o próprio corpo e habilidades, a melhor forma de movimentar as peças e as máquinas, tomando o tempo necessário para fazê-lo com segurança. A partir da mecanização profunda do movimento físico do trabalhador, o modo de mover peças e mover-se no ambiente da fábrica era escolhido a partir da observação do método de trabalho empregado pelos funcionários mais rápidos.

A organização taylorista acaba por necessitar, então, de trabalhadores “qualificados” somente em atuar velozmente. A organização fordista por sua vez, como um aprimoramento dessa, termina de tomar do operário qualquer resquício de habilidade própria, método ou inteligência para a realização de seus movimentos na produção. Nela, a atenção do operário é direcionada repetidamente a um único processo dentro da linha de montagem. Uma vez que já não há mais modo de aumentar o tempo de dedicação, a racionalização fordista acaba por aumentar também a intensidade do trabalho. A cadeia repetitiva de montagem consiste “não em trabalhar melhor, mas em fazer trabalhar mais” (WEIL, 1996b, p. 147).

Enquanto a partir de 1880 a racionalização do trabalho industrial reorganizava os tempos e a intensidade do trabalho na produção, vivia-se os resultados de um processo que se iniciara na primeira metade do século XIX: o desenvolvimento das redes de transporte ferroviário, aprimoramentos nos navios a vapor, e a multiplicação das redes de rádio e telégrafos que reduziram o tempo gasto no acesso e consumo de informações materiais e imateriais. Estas e outras transformações fundamentaram aquilo que hoje podemos conceber como uma oferta excessiva de informações na medida em que se extrapolaram as limitações materiais de produção.

Yves Citton, estudioso da atenção na contemporaneidade, afirma que até a Idade Média a maioria da população era exposta a um número reduzido de discursos e imagens, como as pregações semanais e as pinturas religiosas (2018). Neste cenário e até bem pouco tempo, entende, a numerosidade e o acesso a bens culturais imateriais eram muito próximos da numerosidade e acesso a bens materiais. A produção de um livro poderia ser tão cara e

demorada quanto sua distribuição e leitura. Percebemos, entretanto, que hoje a vastidão de informações imateriais que um único jornal, telefone, televisor ou aparelho de rádio são capazes de oferecer amplia desproporcionalmente a relação entre as informações materiais e imateriais. No cenário que se instaura desde a segunda revolução industrial, a atenção é explorada em seus limites na linha de produção, e também é disputada pela diversidade de fontes de informações. Podemos dizer, nesse sentido, que a própria natureza dos veículos de informação se transformou no sentido de conseguir emitir mais informações em menos tempo e, mais que isso, controlar o tempo gasto no seu recebimento: ouvir uma gravação musical toma menos tempo que ir a um concerto, ligar a tevê e assistir ao jornal toma menos tempo que a leitura das notícias e, mais que isso, tem um tempo determinado.

Quanto à ampliação do tempo de atenção pela alteração nos ritmos naturais, Jonathan Crary⁴⁴ (2016) observa que Marx já analisava a incompatibilidade do capitalismo com os ritmos de produção agrários, pelas redes de dependência mútua e pela limitação do uso do tempo em que se ancorava. A supressão das periodicidades orgânicas das lavouras através de fertilizantes e pesticidas, e a supressão da dependência de trabalhos coletivos pelo uso de maquinários agrícolas só vieram um século depois de Marx, mas comprovaram que o capitalismo necessita de expansão, ressignificação e funcionamento constantes. A partir da observação do papel da visão nas mudanças dos regimes de atenção, Crary afirma ainda que o desenvolvimento da iluminação pública e da energia elétrica provaram expandir o tempo de duração e lucratividade de muitas atividades econômicas. Alterando os ritmos vitais de vigília e sono, desde a fábrica até os modernos projetos de instalar refletores que direcionassem a luz do sol a partes escuras da Terra durante a noite, a tendência é a de uma economia de funcionamento ininterrupto.

As últimas limitações que o projeto de funcionamento constante da produção e do consumo encontraram até a metade do século XX, poderia-se dizer, foram de ordem espacial. As escolas, fábricas, presídios e outras instituições de controle foram capazes de agir sobre a forma e o tempo de disponibilidade de atenção das pessoas no período em que elas estivessem fisicamente presentes naqueles espaços. O espaço entre um e outro, bem como a vida cotidiana, resistiram em ser geridos. Após a Segunda Guerra, formas de “ocupação cada vez maior da vida cotidiana pelo consumo, pelo lazer organizado e pelo espetáculo” (CRARY, 2016, p. 80) passaram a orientar um novo funcionamento do poder para além das instituições disciplinares e seus espaços físicos, operando de forma contínua e ilimitada. Uma

⁴⁴ Professor e crítico de arte, estuda e escreve sobre a formação da cultura visual contemporânea e as modificações nos regimes atencionais desde o ponto de vista estético e social.

importante inovação que materializou estas mudanças de comportamento e formas de controle foi a televisão, capaz de impor “comportamentos homogêneos e habituais a esferas da vida que haviam sido previamente sujeitas a formas de controle menos diretas” (CRARY, 2016, p. 87). Os anos 1950 e 1960 viram milhões de indivíduos sincronizarem seu tempo livre diante do televisor, de forma quase estática, prestando horas de atenção também à sincronização de comportamentos e desejos de consumo.

Pouco a pouco, o movimento de alinhamento das atenções na estruturação de uma economia da visibilidade se organizou através de aparelhos, sistemas e plataformas que invadem o espaço privado estabelecendo novas formas de consumo da atenção que extrapolam o direcionamento ao desejo de consumo de um objeto material específico, mas transformam a atenção mesma em moeda.

No final da década de 1990, quando o Google era uma empresa privada que mal completava um ano de idade, seu futuro presidente já articulava o contexto no qual a empresa floresceria. O dr. Eric Schmidt declarou que o século XXI seria sinônimo do que chamou de "economia da atenção", e que as corporações globais dominantes seriam aquelas que lograssem mobilizar e captar o maior número de "globos oculares". A intensidade da competição diária por acesso às horas de vigília de um indivíduo e o controle delas é o resultado da enorme desproporção entre os limites humanos, temporais, e a quase infinita quantidade de “conteúdo” à venda. (CRARY, 2016, p. 84)

Depois da era de hegemonia da televisão e a introdução de formas mais interativas de entretenimento, a relação entre atenção e informação, neste novo cenário, não é só a de atenção a ser consumida para processar uma informação num movimento passivo. A partir da multiplicação dos computadores portáteis e demais aparatos digitais a atenção é desejável porque ela pode ser utilizada para modificar, mas também para extrair, armazenar e prever comportamentos daquele que atende. A grande diferença entre os modelos de organização das sociedades de consumo do século XX e do século XXI é simplesmente que a primeira é de controle vertical, por obediência e regulação e a segunda de estruturas horizontais, capilarizadas e íntimas. A economia da atenção contemporânea está intimamente ligada ao sujeito e, por isso, suas plataformas de acesso a ele procuram estar ativas o maior tempo possível, no maior número de lugares possível. Neste ponto, conforme análise de Crary, podemos entender que os últimos limites à exploração da atenção residem no sono e na morte, os limites fisiológicos que a tecnologia ainda não pode superar para estabelecer as condições de um indivíduo com atenção disponível por 24 horas.

Em síntese, a análise de Simon, genuíno fruto de sua época, equipara pessoas, organizações e computadores no que concerne ao funcionamento da atenção, compreendendo

desde o ponto de vista da economia que a atenção é um recurso. Esta análise é ponto de partida para a mais recorrente compreensão da atenção no mundo em que vivemos, a de um capital escasso e em disputa. Em seu vocabulário e razão, encontra no tempo a sua medida invariável e, propositalmente, deixa de fora a *condição ontológica do mundo* a atender e a *qualidade da atenção* que as informações demandam. O mesmo acaba por acontecer a qualquer análise que se fundamente exclusivamente nesta perspectiva ou que atrele imediata e exclusivamente o problema da atenção ao mundo contemporâneo e às novas tecnologias de informação e comunicação.

Diante disso, conforme sinaliza Yves Citton, antes de mais nada é necessário fazer-se um reenquadramento temporal do problema da atenção que ultrapasse a imediata vinculação entre a economia da atenção e as tecnologias digitais, ou mesmo entre a economia da atenção e a sobrecarga de informações que a industrialização produz a partir da superprodução e distribuição de objetos de consumo. No campo dos problemas com relação à quantidade de informações, podemos localizar, no mínimo, já no primeiro século de nossa era, a elaboração do sumário como um dispositivo para lidar com o excesso de informações que revela a antiguidade da reflexão acerca deste tema.

O primeiro sumário de que se tem registro é atribuído a Plínio⁴⁵ (1995), o Velho (23 d.C. a 79 d.C.), em sua obra *Naturalis Historia*. Em um laborioso esforço de reunir estudos astronômicos, botânicos, geográficos, zoológicos, mineralógicos e outros temas, Plínio escreveu 37 livros com a intenção de abarcar todo o conhecimento científico da antiguidade até então. Seus escritos misturavam suas próprias anotações diárias, de suas viagens de serviço militar, de seus estudos naturalistas e filosóficos, mas também de extensas, frequentes e fervorosas cópias de diferentes autores, gabando-se de “compilar cerca de 20.000 res (coisas), tiradas de 2.000 volumes de uma centena de autores”⁴⁶ (BLAIR⁴⁷, p. 17, 2010). Seu sobrinho Plínio, o Jovem, descreve que seu tio trabalhava durante o dia como administrador no governo do imperador Vespasiano – de quem teve grande admiração, e a quem se atribui a preservação e o prestígio de seus escritos – e à noite, ou a cada momento livre, se dedicava aos estudos e à escrita. É comum também que se atribua a morte de Plínio, o Velho, a ter saído a observar a erupção do Vesúvio, apesar do perigo iminente.

⁴⁵ O próprio Plínio, ao final da dedicatória de *Naturalis Historia*, atribui a Quintus Valerius Soranus a criação desta ferramenta em sua obra *Epoetides*, entretanto, esta citação é o único registro de sua existência.

⁴⁶ Toda referência a este título é de tradução própria.

⁴⁷ Historiadora americana e professora da Universidade Carl H. Pforzheimer na Universidade de Harvard. Ela é especialista em história cultural e intelectual do início da Europa moderna, com ênfase na França.

A invenção de Plínio ocupa todo o primeiro dos 37 livros, junto a um prefácio de apresentação. Por isso, em muitas referências é comum dizer que *Naturalis Historia* é uma obra de 36 livros, desconsiderando-se o primeiro (que por sua originalidade é, ao contrário, de grande interesse). Trata de uma longa lista com os títulos do que se pode encontrar nos demais livros, seguida de uma lista de autores consultados ou copiados na composição dos textos de cada seção. Era, assim, uma primorosa ferramenta de referência que orientava o leitor frente àquela enormidade de informações⁴⁸ compiladas. Embora a composição de listas bio-biliográficas já fossem comuns na Biblioteca de Alexandria – como os *pinax* que reuniam informações sofisticadas incluindo título, incipit e número de linhas para cada obra, ordenadas por forma literária ou disciplina acadêmica, autores dentro de uma categoria e os títulos das obras por um dado autor – eles não ofereciam nenhuma forma de localizá-los, ao que era necessária a presença de um bibliotecário (BLAIR, 2010, p. 17).

Até então, inclusive, toda escrita era composta para ser lida sequencialmente e, embora isso também pudesse ser feito na obra de Plínio, sua criação revela dois aspectos importantíssimos de sua época: Em primeiro lugar, indica o reconhecimento tácito de um entusiasmo com o acúmulo, preservação e transmissão de informações. E o epíteto que lhe é atribuído por seu sobrinho também sintetiza esta posição: "Não há livro tão mau que algum bem não se possa ser obtido a partir dele". Em segundo lugar, reconhece que o "volume da escrita grega e latina tinha crescido muito além da capacidade de qualquer pessoa normal de ler (quanto mais de se lembrar)" (BLAIR, 2010, p. 20), e que, portanto, faziam-se necessárias ferramentas de navegação naquele mar de informações.

Vivia-se um período de multiplicação dos conhecimentos acumulados, seja pela cópia, seja pelo hábito da anotação e, ao mesmo tempo, reconheciam-se as limitações formais da possibilidade de dar atenção a tanto conteúdo. Isso se pode notar também na medida em que se compreende que a postura de Plínio diante da informação faz oposição à de Sêneca no mesmo período. Sêneca recobra a formulação hipocrática “ars longa, vita brevis” para argumentar o contrário do que se impunha como ânimo de sua época, que essa vida é longa o suficiente, mas parece curta porque nós desperdiçamos muito dela na luxúria e no descuido, cunhando a afirmação de que "a abundância de livros é distração" (*distringit librorum multitudo*) (BLAIR 2010, p. 15).

Embora, na prática, os dois pudessem encampar posturas diferentes, o sumário de Plínio não é somente, como muito se pensa hoje, um marco do que se desenvolveria

⁴⁸ BLAIR, 2010 prefere o uso da palavra “informação” em detrimento de “dados” que não configuram nenhum sentido, e também de “conhecimento”, que presume um sujeito ou sociedade conhecedora

posteriormente como o gênero enciclopédico. O sumário de Plínio é o ponto onde o desejo insaciável pelo conhecimento do mundo e a necessidade de distinguir aquilo que é importante tomar em conta se encontram. Ele demonstra (embora não seja essa sua vontade) que o tempo de atenção é limitado pela finitude da vida e que é importante se pensar no bom uso de sua orientação⁴⁹. Em resumo, demonstra o que poderíamos compreender como uma consideração da gestão da atenção e tomar em paralelo ao sentimento de sobrecarga de informação que experimentamos na contemporaneidade. Podemos pensar, assim, que a relação “tempo disponível de atenção” *versus* “quantidade de informações a atender”, em torno da qual se movimentam as questões sobre a atenção hoje em dia, não é exatamente um problema contemporâneo que está ligado à imprensa e aos novos meios de comunicação. Seria um tema que nos acompanha, no mínimo, desde que a difusão da escrita estabeleceu-se como forma de acumular e transmitir informações através dos tempos.

Tal reenquadramento nos ajuda a perceber que, para além de uma questão de ordem quantitativa da razão entre informações e tempo de atenção disponível, está uma questão qualitativa da ordem da relação com o mundo enquanto experiência individual e coletiva interpelada por diferentes regimes de captura da atenção. Uma vez que todo o mundo se traduz em informação, de maneira homogênea e calculável, faz-se irremediável a pergunta sobre o que se compreende como mundo e como ele se faz visível sobre como consideramos as existências. Assim, para além de uma pergunta epistemológica sobre como cada sociedade lidou com a atenção no sentido de produzir e organizar o conhecimento, fazer uma distinção temporal com base na história ontológica talvez ofereça uma concepção mais adequada da atenção, como uma certa forma de inclinação e disposição ao mundo, num olhar que considere também os regimes a partir dos quais as existências se manifestam e a partir das quais a atenção se organiza.

Em diferentes épocas e sociedades o mundo é percebido e atendido de diferentes maneiras. Mais que isso, o mundo existe de diferentes maneiras de acordo com a ontologia que domina uma época ou sociedade. Por isso, não é desde sempre e para sempre que se poderá converter conceitualmente *mundo* em *informação* e *atenção* em um recurso para o *processamento de informações*. Ao mesmo tempo, a forma de atender ao mundo muda. A forma de inclinação ao mundo muda. Sobre isso se trata a próxima sessão.

⁴⁹ No fim do prefácio de *Naturalis Historia* Plínio afirma: “Con ello te deberán también a ti otros el no tener que leerlos enteros, sino que cada uno busque lo que desea y sepa el lugar donde hallarlo” (PLÍNIO, 1995, p. 222).

2.2 Ontologia e atenção

O ser do mundo, a forma como o mundo nos parece e aparece, não se determina em nosso espírito nem em nossos sentidos. Segundo Flusser (2019), é possível observar que há uma ontologia dominante em cada época ou sociedade, ou seja, uma forma comum de estar no/com mundo e dar existência a ele que influencia em nossa experiência, visão e ação e que pode ser observada no modo como trabalhamos ou compreendemos o saber, por exemplo. O ser do mundo, a forma como o mundo nos parece e aparece está determinado pelo sustento coletivo de um regime de visibilidade, de uma ontologia dominante.

Ancorando sua tese no campo do trabalho, Flusser indica que poderíamos pensar em três sociedades cujas ontologias dominantes se diferem radicalmente e se expressam na forma de trabalhar. A sociedade agropecuária, a industrial e a pós-industrial.

Nos trabalhos da sociedade agropecuária, diz o autor, a natureza é manipulada pacientemente, pois a realidade é um ente animado e imutável. O tempo dos trabalhos é organizado pelos ciclos naturais. Há que se esperar a estação e o tempo correspondentes a cada etapa da produção. Entre a época certa para o plantio, a colheita e o consumo, subdivide-se também o tempo cotidiano de manutenções, organizado pelas etapas de cada dia, semana, mês. São processos impossíveis de se acelerar, suprimir ou alterar. Também a produção artesanal depende de um tempo próprio da matéria. A madeira tem seu tempo de secagem, a cerâmica seu tempo de queima e cada etapa do processo tem regras materiais cujo tempo próprio é inalterável. Por isso, o camponês – que, poderíamos dizer, representa sua figura arquetípica – se considera um pastor, que tutela tanto os elementos da natureza quanto os outros homens sob sua responsabilidade. Sua experiência de ser no mundo, o sentido da vida, é ocupar um lugar justo na lei do cosmo; sua visão do mundo, sua teoria, é observação de formas imutáveis, como as formas da vaca e do trigo; e sua ação no mundo é de uma tutela conservadora da ordem imutável do cosmo animado.

Ainda segundo Flusser, o saber sobre o mundo da sociedade agropecuária se dá através de perguntas finais, ou seja, perguntas que procuram compreender o “para quê” das coisas e chegam a respostas que exaurem o fluxo do discurso: “Se explico: ‘chove a fim de que a rua seja molhada’, nada me resta perguntar sobre a chuva” (FLUSSER, 2019, p. 46). Isso ocorre e é compreensível por que a existência é regida por uma meta que se concretizará fatalmente dentro do propósito de um destino mítico. Não há acaso.

Já nos trabalhos da sociedade industrial, a natureza é manipulada violentamente, pois a realidade é concebida como um material inanimado e mutável. O mundo enquanto matéria está disponível para a qualquer momento ser transformado, manipulado em direção a modelos pré-concebidos e de forma obediente ao tempo artificial dos relógios. Sob o jugo desta temporalidade maquínica, poderíamos dizer para além do autor, é a divisão de espaços que organiza a práxis: a casa, a fábrica, o mercado. A casa guarda o tempo de descanso, a fábrica guarda o tempo de trabalho, o mercado guarda o tempo do consumo. O tempo despendido em cada um destes espaços é determinado artificialmente por convenções cronométricas (a hora do jantar, o relógio de ponto, o feriado) e se dá na presença física em cada um deles. Por isso, o dono de fábrica – que pode ser considerado uma figura arquetípica dominante nesta ontologia – é como um criador de modelos, cujas ordens darão forma à matéria da natureza e também aos operários, considerados uma espécie de massa. A experiência de ser no mundo neste cenário, o sentido da vida, é usufruir de resultados do trabalho; a visão do mundo, a teoria, é elaboração de formas mutáveis, como as formas do sapato e do martelo; e a ação no mundo é de uma manipulação transformadora de uma matéria inanimada em obras.

Com relação ao saber, é uma sociedade em que o mundo se revela a partir de perguntas causais, ou seja, perguntas sobre o "porquê" das coisas. E tais perguntas oferecem explicações desprovidas de uma dimensão valorativa, atendo-se especificamente às causas que determinam as existências. Neste cenário, nada é por acaso.

Por fim, os trabalhos na sociedade pós-industrial não são da ordem da manipulação da natureza, seja paciente ou violentamente, mas de funcionamento administrativo, de uma relação com símbolos. E “símbolos são fenômenos que foram convencionados conscientemente, semi conscientemente ou inconscientemente, a terem significados; são ‘decifráveis’ para quem participa do convênio que os estabeleceu” (FLUSSER, 2019 p. 50). Entretanto, afirma o autor, o trabalho com os símbolos na sociedade pós-industrial não tem referência no mundo concreto. Não visa modificar o mundo concreto, mas o próprio mundo codificado, que é a sua realidade. Nos trabalhos da sociedade pós-industrial, que revelam sua ontologia dominante, o mundo não é simplesmente material ou imaterial, animado ou inanimado, mutável ou imutável, a realidade é em si codificada e o que se manipulam são símbolos. O mundo é transformado em símbolos e percebido somente por e a partir das regras que os aparelhos codificam. O mundo enquanto símbolo, hoje – podemos pensar a partir do que diz o autor, está disponível para ser manipulado a qualquer tempo e em qualquer espaço, por isso o trabalho nessa sociedade tende à ininterrupção. Como a transformação do mundo

em símbolo, e a admissão destes símbolos como a realidade em si, dependem de regras estabelecidas por consensos, poderíamos pensar que a figura que alberga esta ontologia dominante fosse o programador – especializado em construir as regras de automatização desta transformação; o administrador – especializado em gerir o funcionamento burocrático destas regras; ou ainda o funcionário, que opera dentro deste sistema. Entretanto, diz o autor, a classe que representa esta ontologia dominante não é sequer humana, mas de aparelhos. Para as figuras humanas, a experiência de ser no mundo, o sentido da vida é funcionar dentro de um aparelho. A visão, a teoria (que segundo o autor ainda está por se compreender) é a de estratégia de jogos. A ação é jogar.

Com relação ao saber, é uma sociedade em que o mundo se revela a partir de uma pergunta formal ou programática, ou seja, perguntas sobre o “como” das coisas. Aqui, o “universo da ciência é universo simbólico, e seus vetores de significados não mais apontam um mundo concreto. Inverteram-se. As observações científicas não mais visam dar significado aos símbolos, pelo contrário, visam simbolizar o concreto” (FLUSSER, 2019, p. 52). Neste sentido, o mundo é um grande arcabouço de virtualidades que se atualizam ao acaso, regidas por um programa.

Para além do que diz o autor, podemos ampliar a leitura de cada uma destas sociedades no sentido de compreender melhor o mundo que está em questão em cada um dos cenários e como poderia se comportar a ideia de atenção como inclinação a estas formas de dar visibilidade a ele.

No mundo antigo, que abriga a teoria que em Flusser corresponderia à agropecuária, o *ser* era compreendido desde a *poiesis*, desde o desvelamento, da chegada à presença daquilo que não estava presente, de que os seres jazem em um ocultamento e que a *poiesis* os revela. Isso quer dizer que a relação com o mundo e a existência em si, se compreendia segundo o mesmo comportamento da natureza: emergir com força, logo deter-se e, por fim, perecer; nascer, estar presente e se extinguir. Este desvelamento poderia acontecer a partir de si mesmo, regido pela *physis*, como uma força interior originária e natural. Essa força garantiria que cada ser, em seu próprio ritmo, inelutavelmente, caminha para revelar-se em sua mais esplendorosa forma – como uma emergência como a flor no florescer (HEIDEGGER, 2007, p. 379). Isso se daria para os ânimos, para os objetos, para os seres, para as emoções e até para a atenção. Assim, o grego antigo se dedica a aprimorar-se, na arte de compreender o movimento de emergência e desvanecimento do mundo. E, por isso, pode-se dizer, como Flusser, que se tratava de lidar com um cosmo animado e imutável. As técnicas desenvolvidas para este pastoreio compreendiam também a *techné*, a força de criação de

mundos. Ela seria uma possibilidade de participar do movimento natural de desvelamento dos seres, ajudando-os, pastoreando-os à sua máxima expressão e em seu desvanecimento (RÜDIGER⁵⁰, 2011). Envolve um certo grau de manipulação e intervenção.

Disso poderíamos interpretar que todo o empreendimento intelectual antigo foi trazido à luz sob esta compreensão de desvelamento e que também a atenção seja compreendida como algo que emerge, repousa e desvanece, na medida em que responde à mesma natureza presente no mundo a que se atende. Desde este ponto de vista, o sumário de Plínio visto anteriormente seria como uma das ferramentas de tutela daqueles conhecimentos, no sentido de levá-los a alcançar sua melhor visibilidade, sua máxima expressão. E as cópias insaciáveis de papiros, uma forma de agir sobre o desvanecimento daquelas memórias.

Sobre a atenção, por sua vez, podemos entender que se pode atuar sobre ela, como uma atitude espiritual fundamental a ser cuidada para que se alcance o desvelamento saudável do homem. Podemos reconhecer esta atitude de cuidar a própria atenção no sentido em que Foucault observa o tratamento que o mundo helênico e latino deram ao cuidado de si: primeiramente esta atitude estaria mais ligada à medicina que à pedagogia, à correção que à instrução (FOUCAULT, 2010⁵¹, p. 113). Tendo a *physis* enquanto princípio fundamental de existência, em potência, a atenção existe plenamente em cada um, devendo ser apenas guiada ou corrigida para seu melhor uso rumo ao ponto ideal de completude do sujeito que é a velhice. Assim, as práticas de cuidado da atenção são possíveis a todos sem “nenhuma condição prévia de status, e sem nenhuma finalidade técnica, profissional ou social” (FOUCAULT, 2010, p. 114). A velhice, este ápice, existe incondicionalmente como destino para cada um e bastaria que se pudesse tutelar o espírito ao longo da vida, organizar as paixões, desejos, pensamentos, hábitos, que se construiria um modo de vida capaz de se reconhecer como uma unidade no final dela. Trataria-se de, ao invés de mudar de vida a esmo constantemente, evitar distrações desnecessárias.

Essa necessidade de tutela se orienta a partir da compreensão de que a dispersão e a atenção caminham lado a lado e o exercício ascético sobre a atenção trata de livrar o espírito das distrações que poderiam desvirtua-lo de seu destino. A descrição da *stultitia* e da *negligentia* que Larrosa (2018) faz a partir de *A hermenêutica do sujeito* entende que a atividade do exercício ascético sobre a atenção se compõe de dois movimentos: o primeiro de

⁵⁰ É professor nos departamentos de filosofia e comunicação da Universidade Federal e no Programa de Pós-graduação em comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

⁵¹ Obra referente aos cursos dados no College de France em 1981 e 1982.

discriminação e o segundo de eleição. Isso quer dizer que primeiro deve-se ter condições de discriminar *o quê* é conveniente de se prestar atenção. Em seguida deve-se ter condições de eleger, de escolher manter-se em relação com o discriminado, e de decidir *como* fazê-lo. O “adoecimento” da discriminação resulta num espírito estulto, que vagueia de uma coisa a outra de maneira dispersa. E que o adoecimento da capacidade de eleição, por sua vez, implica na constituição de um espírito negligente, sem disciplina e incapaz de colocar esforço na relação com o que.

Com isso podemos dizer que a forma de inclinação ao mundo que corresponde a essa época e sociedade tem a ver com o reconhecimento de um *quê*, que tem realidade e importância no mundo comum e um *como* que estrutura a forma de dar atenção a ele.

O mundo que se organiza a partir do século XVIII corresponde à teoria da sociedade industrial no argumento de Flusser. Nele, as coisas também passam do não ser ao ser, ou seja, o mundo também existe a partir de um desvelamento. Entretanto, a forma de desvelamento que domina a técnica moderna não tem o mesmo sentido da *poiesis*. Conforme observa o autor, nessa forma ontológica as respostas finais deixam de ser satisfatórias e são substituídas por perguntas causais, o que esmorece a ideia de uma força natural interior que permite que o ser se mostre. Isso quer dizer que os desvelamentos acontecem sob a autoridade de uma força exterior, a do sujeito, do humano, que seria o grande orquestrador animado de existências inanimadas e mutáveis, fazendo-o desde o domínio da técnica. Assim, o homem moderno encontra transcendência no aperfeiçoamento progressivo da ciência enquanto prática de controle apurado dos desvelamentos, o que se atingiria desde a transformação da fisiologia do mundo em um emaranhado decomposto de materiais a ser organizado em uma lógica causal. O mundo, assim, mutável e inanimado, não é tutelado, mas desafiado pela intenção humana. Neste cenário, o cuidar e o tutelar são substituídos pelo explorar e o armazenar, conforme podemos compreender a partir da análise de Heidegger da técnica moderna:

Uma região da terra em contrapartida é desafiada por causa da demanda de carvão e minérios. A riqueza da terra desabriga-se agora como reserva mineral de carvão, o solo como espaço de depósitos minerais. De outro modo se mostrava o campo que o camponês antigamente preparava, onde preparar ainda significava: cuidar e guardar. O fazer do camponês não desafia o solo do campo. Ao semear a semente ele entrega a semeadura as forças do crescimento e protege seu desenvolvimento [...] O campo agora é uma indústria de alimentação motorizada. O ar é posto para o fornecimento de nitrogênio, o solo para o fornecimento de minérios, o minério, por exemplo, para o fornecimento de urânio, este para a produção de energia atômica, que pode ser associada ao emprego pacífico ou à destruição (HEIDEGGER, 2007, p. 381-382).

O desvelar, o destacar-se o ser do nada, torna-se extrair, e o *para quê* de sua existência

torna-se o acúmulo, o armazenamento. Disso podemos interpretar que esta mudança ontológica também serve para a atenção, desafiada no sentido de ser extraída, transformada, armazenada e distribuída, e que é, ao mesmo tempo, um combustível que movimenta esses processos, conforme a condição do mundo a que atende. Desde este ponto de vista, o processo de gestão do trabalho descrito por Weil anteriormente seria uma máquina de extração máxima da atenção até aquele momento, e de armazenamento e distribuição das existências (os produtos) que emergem de seu processo (o trabalho). Neste sentido, podemos compreender o mecanismo de extração da atenção referente a esta ontologia diante do desenvolvimento da psicométrica e da psicologia clínica que despontam a partir do século XIX, por exemplo: desabrigada enquanto relação entre sujeito e mundo sensível através da percepção, a atenção é *medida* em termos da quantidade de estímulos externos que um sujeito é capaz de perceber em uma determinada situação controlada⁵²; a atenção é *armazenada*, ou nas palavras de Heidegger, “posta para encomenda”, através de modelos de disciplinamento como o trabalho fabril organizado e a sincronização dos tempos de trabalho, descanso e consumo, entre outros⁵³, mas cuja disponibilidade encontra objeção e contrabalanço de forças na desatenção, no inconsciente, no involuntário (CRARY, 2016, p. 63-64); por fim, ela é *distribuída* pelo sujeito, em uma dinâmica circular em que se presta atenção àquilo que se valora coletivamente e se valora coletivamente aquilo a que se presta atenção (CITTON, 2018, p. 36), de modo que o sujeito autônomo e livre almejado pela ciência moderna seria aquele capaz de orientar conscientemente sua atenção⁵⁴.

Essa possibilidade de manipulação da atenção, que já não é ascética mas científicista, se orienta a partir da “tentativa de determinar empiricamente as específicas condições para que o homem pudesse tornar-se sujeito da própria liberdade e de sua própria existência” (CRARY, 2013, p. 69). Com isso podemos dizer que a forma de inclinação ao mundo que corresponde a esta época e sociedade tem a ver com a existência de um sujeito que se relaciona com o mundo enquanto objeto a partir da orientação de suas faculdades perceptivas e que ao mesmo tempo é objeto de sua própria manipulação.

A atenção, portanto, se trata de uma faculdade que o sujeito detém. É importante notar a diferença de que em uma sociedade de teoria agropecuária, a atenção em si não pertence ao homem ou ao mundo, mas poderíamos dizer que é uma atividade relacional com acento no

⁵² Sobre isso se pode ver descrição do estudo de Fechner em CRARY, 2013, p. 49-50.

⁵³ Sobre estes processos de sincronização se pode ver mais em Crary, 2016, p. 88

⁵⁴ Foucault, explica Crary (2013, p. 69), chamou de “grande sonho escatológico do século XX” o desejo de tornar o homem sujeito da própria liberdade e existência a partir do conhecimento de si, como se a capacidade de determinar as práticas através das quais um sujeito pode se tornar mais atento ao mundo fosse a condição para que ele, sendo senhor de si, também pudesse ser senhor, organizador e consciente do mundo exterior.

mundo, que pede tutela, pede atenção por ser animado. Enquanto isso, na sociedade de teoria industrial, ela é uma faculdade que pertence ao sujeito, e este, mais ou menos autonomamente, dispõe dela em direção a um ou outro objeto inanimado do mundo.

No final do século XX, correspondente à teoria que por Flusser foi chamada de pós-industrial, os seres não vem à existência pela força interior nem por um forjamento exterior. O mundo existe enquanto informação, digitalizado e codificado por aparelhos programados. Isso quer dizer que a relação com o mundo escapa à ordem terrenal da estabilidade, porque imaterializado ele não conserva em si nenhum aspecto de resistência imutável: uma semente de laranja carrega a potência imutável de se tornar uma laranjeira e nunca um abacateiro, mas a programação não precisa respeitar nenhuma verificabilidade de verdade para trazer à luz e dar como verdadeira a informação contrária; também escapa à ordem terrenal da duração porque imaterializado ele não conserva em si aspectos de resistência mutável: um sapato conserva em sua materialidade as marcas de seu uso diário e são essas marcas que garantem que o dia de hoje esteja conectado ao de ontem, as intervenções no corpo material do mundo o estabiliza, mas a informação digital “sapato” é dia-pós-dia a mesma, e se muda não mostra rastro, rascunho ou desgaste.

A Revolução Industrial reforçou e expandiu a esfera das coisas. Só nos afastava da natureza e da artesanaria. A digitalização acaba com o paradigma das coisas. As subordina à informação. O hardware é suporte de software. É secundário à informação. Sua miniaturização o faz contrair-se cada vez mais. A internet das coisas o converte em terminal de informação. As impressoras 3D invalidam o ser das coisas. As degradam a derivados materiais da informação (HAN⁵⁵, 2021, p. 14-15).

Disso poderíamos tentar interpretar que a atenção voltada a um mundo que não resiste nem dura tampouco pode ser durável e resistente, respondendo à condição ontológica do mundo a que atende. Dada a volatilidade das informações, a rapidez com que chegam e se transformam e a superficialidade da relação com elas, torna-se cada vez mais difícil fazer diferença entre atenção e distração. Especialmente por que a forma como a digitalização nos toca majoritariamente está profundamente relacionada à lógica da exploração de dados para orientação de formas de consumo. Plataformas digitais capturam dados atencionais de seus usuários para alimentar inteligências artificiais que atuam diretamente em afetações psíquicas na produção de prazer e determinação de comportamentos.

A dinâmica de assédio de notificações enviadas pelas plataformas em aparelhos eletrônicos cria uma relação de atendimento criada artificialmente. O computador, o celular e

⁵⁵(1959) Filósofo e ensaísta sul-coreano, professor da Universidade de Artes de Berlim.

toda sorte de aparatos conectados a eles demandam nossa atenção: pedem por respostas, por atualizações, por carga de energia elétrica, por reposição. Poderia parecer que pedem tutela ou uma imposição exterior para seguirem funcionando, se nos confundirmos com outras condições ontológicas. Entretanto é sabido que a insistência desta demanda sobre nós é programática. É intencionalmente projetada para manter-nos em contato com os aparelhos para que a cada atendimento lhes rendamos dados de nossas preferências e rotinas. Ao mesmo tempo coordenam sua própria descartabilidade, que já não reside na materialidade de suas estruturas eletrônicas, mas na obsolescência do programa sobre si mesmo.

Com isso podemos dizer que a forma de inclinação ao mundo correspondente a esta época e sociedade tem a ver, em primeira instância, com a tomada e direcionamento da atenção para o consumo. De bens, de serviços e de si mesma. Em segundo lugar, a automatização de processos de decisão restringe a liberdade e a habilidade de eleição do que é conveniente de se prestar atenção, além de desvincular e desresponsabilizar o sujeito dos resultados do processamento. Em última instância, restringe a possibilidade de manipulação do mundo e da linguagem, condições fundamentais para a existência da cultura e de um mundo comum.

2.3 - Uma forma escolar de atenção - sustentar o peso dos olhares

Se a atenção é, no mundo agropecuário, um estado de espírito a ser tutelado, quase medicinalmente; no mundo industrial uma propriedade do sujeito a ser manipulada para participar de um universo de produção e consumo; e no mundo pós industrial é um recurso mensurável e disputável sob influências digitais, psicométricas e neuroquímicas; cabe agora a pergunta sobre como se poderia descrever uma forma de atenção particularmente escolar.

Em primeiro lugar, uma forma de atenção particularmente escolar se distingue, como vimos com Ranciére por uma separação. Na antiguidade, a escola teve a forma de uma separação contemplativa do trabalho referente à manutenção de necessidades biológicas. No mundo industrial, de uma separação do trabalho maquínico e, especialmente após os processos de secularização da educação iniciados pelo Iluminismo. No mundo contemporâneo, acreditamos, a escola se torna ou deveria se tornar um refúgio contra o assédio atencional das plataformas digitais capitalistas, do que se tratará no tópico seguinte.

A separação que a escola promove opera sobre a atenção no sentido de desativar ou profanar as formas atencionais, as formas de dar realidade ao mundo, que atuam fora dela,

são como um refúgio no mundo para experimentar outro mundo possível. Uma separação de um tempo e um espaço onde os estudantes possam experimentar alguma forma de igualdade. Onde a autoridade que aponta para onde olhar não se dá por critérios de popularidade, nem se acomoda aos interesses próprios de cada indivíduo. Por isso, quando nos perguntamos sobre uma forma particularmente escolar de atenção, o que está em jogo, antes de tudo, é que ela não deve condizer sumariamente à forma que lhe é externa, ou não seria *gratuita* - como identificamos em seus princípios. Tudo o que se vê e se faz na escola está suspenso, profanado, improdutivo. Portanto, a atenção que se exercita ali só pode estar embebida deste caráter.

Nesta separação, a escola e a sala de aula funcionam como uma cápsula atencional (gratuita, lenta e comum) que dispõe de materiais, atividades, rituais e arranjos espaciais especialmente cuidados para que se preste atenção. Outras cápsulas atencionais podem ser identificadas em nossa sociedade em que por uma parcela de tempo se habita um espaço separado, coletivamente, para a contemplação de um mundo comum. São as salas de teatro, cinema, concertos, auditórios de conferências, etc. Mas o exercício endógeno, gratuito, lento e comum que a escola promove para a atenção pode ser identificado em algumas formas. Estas que podem ser até experimentadas em outros contextos, mas desprovidas dos princípios escolares fundamentais.

Sendo assim, em segundo lugar, talvez não seja conveniente pensar em *uma* forma escolar de atenção. Mas em distintas formas de atenção que, quando estão abrigadas na escola e em seus princípios, ganham contornos próprios.

A escola, entendemos, é onde se coloca um pedaço do mundo diante de um número significativo de jovens na esperança de que, com alguma intimidade, ele possa fazer parte também de seu mundo. Que, com isso, o tome em suas mãos, renovando-o e dando-lhe duração e sentido. Mas um procedimento fundamental acontece neste momento. Sobre aquele frágil pedaço de mundo, pesam os olhares curiosos, vaidosos, indiferentes ou despreziosos de muitos recém-chegados que ainda não tem com ele nenhuma ou pouca relação. Um poema - por exemplo, exposto no quadro, posto sobre a mesa, entre professores e alunos, pode facilmente ser destroçado em críticas ou indiferença daqueles olhares pouco íntimos. Cabe ao arranjo escolar (com suas tecnologias, materiais, rituais e espacialidades) promover um abrigo para que o mundo sobreviva, à condenação ou ao desprezo, à empolgação ou à fascinação, para então ser cultivado.

Tal procedimento envolve ao menos três formas de organização da atenção, a se pensar. Para isso faremos um exercício conceitual que toma alguns parâmetros da *eukinética*,

o estudo qualitativo dos movimentos, já que compreendemos a atenção como um movimento de inclinação ao mundo. Entende-se que um movimento pode ser considerado desde seu direcionamento no espaço, sua força, sua velocidade, sua fluidez⁵⁶. Assim, poderíamos falar de uma forma atencional que seja unifocal ou multifocal, se ela se direciona a um ou a muitos elementos ao mesmo tempo. Poderíamos falar de uma forma atencional com muito ou pouco esforço, a depender da quantidade de resistência que ela encontra para se estabelecer. Poderíamos, também, falar de uma forma atencional que seja rápida ou lenta, que se sustente por longos períodos ou que se interrompa subitamente. Tomamos o caráter espacial como fator central de observação, sem desativar completamente os outros, mas compreendendo a predileção de nossa sociedade pela metáfora visual quando se trata de atenção (“veja bem”, “tenha foco”, diz-se nas salas de aula). Assim, podemos propor ao menos três formas atencionais que se organizam na escola: uma vertical, uma horizontal e outra convergente.

A primeira delas nos vem à mente imediatamente quando pensamos na figura de um estudante atento. Uma pessoa debruçada sobre seu livro ou outro objeto de estudo, a testa franzida, talvez. Os olhos fixos. O ambiente ao redor sendo preterido. Poderíamos falar, aqui, de uma forma de atenção unifocal, vertical, sustentada, individual. Em um trabalho que acentua a dimensão de lentidão e, embora possa parecer, jamais está desabrigada de sua condição comum. Que se assemelha ao de um cientista, que no ímpeto de conhecer o que tem nas mãos, desbarata as entranhas de um objeto, classifica-as e as torna a montar. É um exercício longo, lento, sem recompensa imediata, entediante, que se arrasta, ao qual o corpo resiste e rejeita durante algum tempo, até que se comece a encontrar uma maneira de permanecer ao lado da incógnita que aquele pedaço de mundo representa. Nessa forma individual de estudo, imagina-se que o peso do olhar sobre o frágil pedaço de mundo recebe uma resistência contrária, por vezes não só igual, mas superior ao peso aplicado (contrariando nesta imagem alguma lei da física). Isso porque, como vimos, lidamos sempre com um mundo que já existia antes de nós e que, por isso, está mais carregado de sentidos e mistérios que podemos projetar sobre ele. Aqui, o próprio mundo se protege do peso dos olhares.

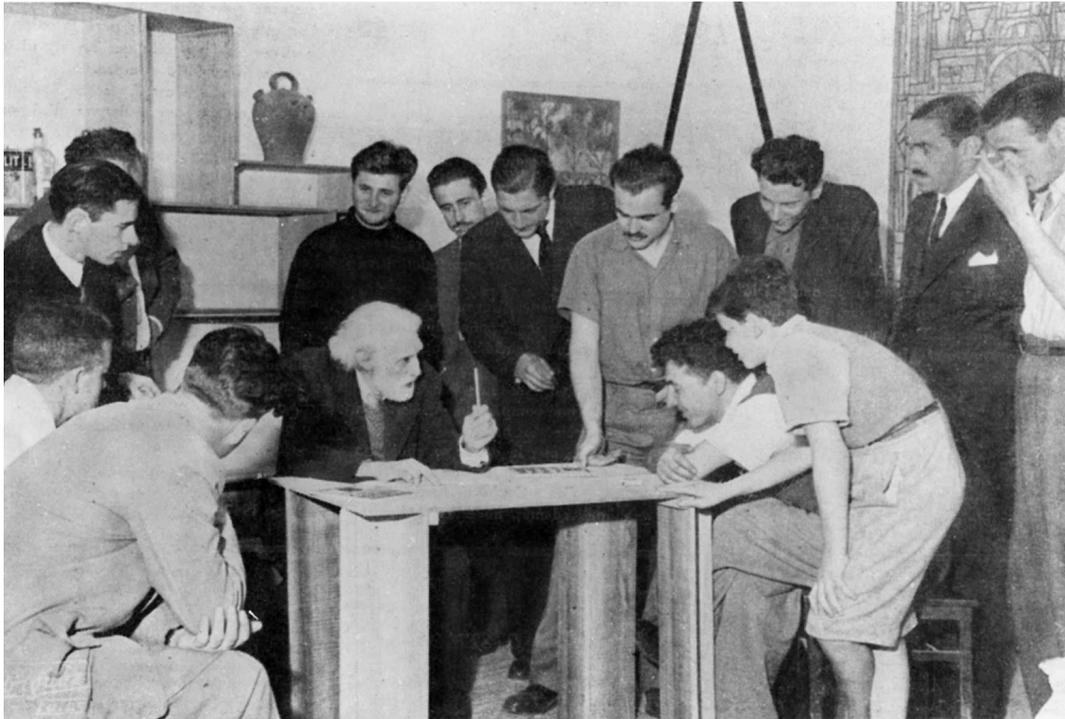
A segunda tem mais acento no caráter de comunicação e tem a ver com a partilha de um tempo, com o esforço de se manter um ritmo coletivo de apreciação do mundo. Um exemplo de dinâmica escolar que ilustra esta forma de atenção pode ser encontrado nas

⁵⁶ Para um estudo mais aprofundado da eukinética deve-se recorrer à obra de Rudolf Laban, em que os termos tratados aqui correspondem aos fatores de movimento espaço, peso, tempo e fluência, respectivamente. Entretanto, no intuito de evitar uma sobrecarga conceitual com a apresentação de toda uma ciência de estudo do movimento, vamos, aqui, optar por uma interpretação da eukinética que seja adequada a nosso tema e vocabulário, sem introduzir cada um de seus conceitos próprios, mas apropriando-nos de sua compreensão.

atividades de leitura em voz alta em sala de aula. Durante uma leitura coletiva de um texto literário, os estudantes se alinham ao ritmo do professor, que lê e conduz a interpretação do texto. Todos os olhos estão na mesma página, as vozes se alternam na leitura, e a escuta atenta se torna uma prática coletiva. O professor pode, por exemplo, fazer pausas estratégicas para perguntas, reflexões ou discussões em grupo, reforçando o sentido compartilhado do texto e a sincronia da turma. Ali, o ritmo da leitura, das reflexões e das respostas constrói um sentido de presença conjunta. Cada um pode experimentar a condução da própria atenção como reflexo do movimento atencional coletivo. A atenção dos outros dirige e sustenta meu olhar. Poderíamos falar, aqui, de uma forma de atenção multifocal - em que a atenção de cada um tende à matéria de estudo, mas se divide também com os outros e com o professor. Também se pode falar, então, que se trata, por isso, de uma forma horizontal, sustentada do tempo, coletiva. Que se assemelha à cadência compartilhada dos cantos de trabalho, em que o esforço se torna mais leve e tolerável, e se sustenta por mais tempo a duração dos movimentos. Nessa forma coletiva de estudo, de prestar atenção, imagina-se que o peso dos olhares sobre o frágil pedaço de mundo se distribui como em uma cama de pregos. Por estar compartilhado com outros, uma posição mais incisiva poderia desabilitar o caráter comum da atenção, e por estar repartido também com os colegas e professores o peso do olhar se atenua.

A terceira forma também acentua o caráter de comunização da escola, mas especialmente no que diz respeito à transmissão e renovação do mundo. Trata do movimento de capturar para si mesmo a atenção de muitas pessoas e direcioná-las à matéria de estudo, a grande arte do professor. Tomemos como exemplo a fotografia do pintor Torres-Garcia⁵⁷ com seus alunos em um atelier. A imagem tem o professor sentado no centro, com uma mesa em sua frente, nela se apoiam alguns papéis e o professor parece falar, enquanto gesticula. Com uma mão ele ergue um lápis, com a outra ele aponta para o papel. Provocando a nítida sensação de que ele, seu corpo, seria como um intermediário entre a atenção dos alunos, o lápis e o papel para onde aponta. Os alunos estão de pé, ao redor da mesa. Seus corpos estão inclinados para ela e a maioria das miradas se divide entre a direção do professor e do papel. Aqui, se percebe a convergência das atenções para o professor e, logo, para o mundo que aponta em sua mesa. No rosto dos alunos se vê uma feição risonha, demonstrando um ânimo leve para a situação.

⁵⁷ 1874 - 1949, Montevideu, Uruguai.



Torres-García e seus alunos, 1946

Poderíamos falar aqui, também, de uma forma de atenção multifocal - aquela em que a atenção de cada um tende à matéria de estudo, mas se divide também com os outros e com o professor. Entretanto, o movimento atencional converge especialmente para o professor e a matéria, de modo que o papel dos outros colegas, apesar de existir, é um tanto minimizado. Podemos falar, então, que se trata, de uma forma irradiante, convergente, sustentada do tempo, e também coletiva.

Do ponto de vista da comunicação esta forma de atenção é exercitada pelos alunos quando têm a oportunidade de ocupar o lugar do professor como centro de convergência de atenção entre os colegas e a matéria de estudo. A mesma dinâmica da aula de Torres-Garcia pode ser experimentada de outro modo. Em que a centralidade da matéria de estudo está verticalizada no quadro-negro. Sobre isso, o professor Jorge Larrosa (2018) lamenta a restrição atual para que os estudantes possam experimentar este lugar:

Eu amo o quadro, por mais que não me atreva a fazer esse uso tradicional tão interessante: isso de mandar um aluno para o quadro para fazer algo. Não me atrevo porque isso hoje em dia seria percebido como uma exposição traumática. Mas tem algo de "dar a cara" de fazer as coisas em público de expor-se aos colegas, que creio ter uma relação com a responsabilidade e a exigência. Também gosto de falar em pé, ler em pé. Creio que esse gesto de colocar-se em pé para tomar e dirigir a palavra ainda possui algo de mágico. Ainda tem algo de tornar-se responsável pelo que se diz, de colocar o corpo, a presença inteira do corpo, ao que se faz e ao que se diz (LARROSA, 2018, p.72).

Podemos falar, por fim, de uma forma de atenção não-escolar. Uma forma de atenção que estaria mais próxima de um modo de *fascinação*. Uma atenção chamada para fora, exogenamente, que está estimulada e exercitada pelas redes sociais digitais e demais plataformas de captura atencional. Esta, teria um caráter de dispersão. Ao mesmo tempo em que, espacialmente, o tempo gasto diante de uma tela possa parecer direcionado de modo unifocal, o que se apresenta em termos de sobrecarga de imagens, sons e outros estímulos em alta velocidade e curta duração, é uma pulverização de qualquer direcionamento. Poderíamos falar, então, de uma fascinação da atenção que é multifocal, leve, exógena, sem resistência e rápida. Esta forma não consegue admirar, construir um pensamento discursivo ou narrativo sobre o mundo. Não proporciona vínculo nem intimidade com ele.

Sendo assim, é do nosso interesse pensar, desde o ponto de vista da escola, como responder à condição de atenção que se instaura desde que uma ontologia programática pós-industrial se estabelece. Entretanto, como dito, embora seja a exploração atencional encabeçada pelo capitalismo de plataformas o que nos assedia e regula a atenção de forma massiva, esta talvez não seja a única possível ao mundo digital. Neste sentido, interessa questionar quais são aqueles elementos que são fundamentais da digitalização em si e quais são aqueles que fazem parte das interfaces das plataformas capitalistas de captura da atenção em direção ao consumo. Disso se trata a próxima seção.

3 - Uma moral provisória para o problema da atenção na escola contemporânea

De acordo com Yves Citton (2018), se tem visto três posturas dominantes nos debates sobre a atenção diante do novo cenário instaurado pela revolução tecnológica. O primeiro tem a ver com a formalização da organização atencional dentro de uma perspectiva econômica, seja no sentido de proteger a atenção de sobrecargas de informação, seja no sentido de captá-la visando lucro; a segunda tem a ver com a compreensão das mutações antropológicas que as manipulações da atenção podem trazer, para além de seu sentido comercial; e a terceira tem a ver com os impactos das novas tecnologias nos processos de subjetivação e capacidades mentais, em que prevalece um discurso alarmista e patologizante. Buscamos afastar-nos do primeiro e do terceiro grupo de atitudes dominantes, considerando como Flusser (2017), que a atividade humana com relação ao seu arcabouço tecnológico constitui uma forma de produzir mundo mas também uma forma de ser e estar no mundo: a relação com uma tecnologia produz um contragolpe sobre nós. A partir da compreensão das entranhas destas tecnologias, diz Flusser, é que seu contragolpe deveria ser previsto ou até mesmo projetado para que nos fizesse algum bem. A partir disso, levanta-se aqui a hipótese de que uma articulação coerente entre a digitalização e a escola seja possível. De que os princípios escolares que protegem, organizam e orientam a atenção abrigam uma moral própria, uma ética escolar, para que o contragolpe seja proveitoso ou menos prejudicial para a atenção, ainda que provisoriamente.

Para tal articulação, entendemos, convém dar melhor definição ao modo de abordar as implicações da nova ontologia dominante, evitando uma postura homogeneizante e alarmista contra as tecnologias digitais como um todo. Aquilo que nos toca desde as interfaces programadas das plataformas capitalistas e aquilo que é componente da digitalização para além delas enquanto um artifício técnico humano, como todo outro, são duas faces distintas de um mesmo fenômeno, tratando-se o primeiro da aplicação mais corriqueira de seu uso, mas não sua única forma possível.

Quanto ao primeiro domínio, o das interfaces programadas, nos referimos às redes sociais, aplicativos, sistemas, algoritmos, conteúdos e plataformas promovidos por grandes corporações. São a forma mais comum de interagir com o mundo digital e nos toca sob a condição de “usuários”. Por se tratarem de programas que não podem ser produzidos e distribuídos desde qualquer equipamento, são normalmente de propriedade de empresas capitalistas que detêm os meios necessários para tal.

A narrativa de agora - aquela de uma tecnologia igualitária colocada em risco por monopólios corporativos, pela supressão da neutralidade da rede e pela invasão da privacidade - é claramente falsa. Nunca houve nem haverá "bens comuns digitais" (*digital commons*). Desde o começo, o acesso de um público global à internet sempre esteve ligado à captura do tempo, ao desempoderamento e a conectividade despersonalizada (CRARY, 2023, p.25).

O entusiasmo por uma ferramenta de comunicação livre, independente e horizontal entre as pessoas nasceu ilusoriamente, não só com relação à internet, como assinala Crary, mas também à digitalização em geral. Os projetos de financeirização e expropriação desta tecnologia não foram postos em movimento todos ao mesmo tempo, o que criou uma falsa ideia de campo inexplorado, onde sua aplicabilidade ainda estaria por se definir e perspectivas otimistas puderam ser fantasiadas. Estes projetos aceleraram apenas a partir do início dos anos 2000 e as interfaces que desenvolvem já originaram-se carregadas de éticas e estéticas com ânimo de lucro. São programações voltadas a capturar, controlar e direcionar grandes quantidades de dados; orientar mercados de consumo, comportamento e informações; utilizam-se de algoritmos e técnicas de educação da atenção a informações rápidas; produzir adicção por estímulos dopaminérgicos e conduzir regimes impositivos de visibilidade de informações.

Estas interfaces existem e operam a partir de uma lógica que poderíamos chamar, como Shoshana Zuboff⁵⁸ (2021), de Capitalismo de Vigilância: um modelo econômico onde os dados de usuários são coletados, analisados e monetizados por grandes empresas de tecnologia, muitas vezes sem seu conhecimento ou consentimento explícito. Ao oferecerem as plataformas digitais, muitas vezes de forma gratuita, como redes sociais e serviços de busca, as preferências e condutas daqueles que as usufruem são utilizadas para direcionar publicidade, prever comportamentos e influenciar decisões, visando maximizar o engajamento, o tempo de permanência na plataforma e, conseqüentemente, o lucro. Entretanto, “O capitalismo de vigilância não é tecnologia; é uma lógica que permeia a tecnologia e a direciona numa ação. O capitalismo de vigilância é uma forma de mercado que é inimaginável fora do meio digital, mas não é a mesma coisa que “digital” (ZUBOFF, 2021, s.p.).

Neste cenário em que dados capturados fornecem as informações necessárias para que as plataformas induzam ações (ZUBOFF, 2021, s.p.) de consumo ou de produção, a atenção humana e um tempo prolongado de interação são preciosos. Mais ainda, ao se estabelecer

⁵⁸ Professora aposentada de administração de negócios pela Harvard Business School. Uma das primeiras mulheres a ser professora titular na Harvard Business School, é Ph.D. em psicologia social da Universidade de Harvard e bacharel em filosofia pela Universidade de Chicago.

como um recurso escasso frente à quantidade de conteúdos digitais disponíveis. “Cada dispositivo que depende da interação com humanos ensaia distintas alternativas para capturar a atenção, já que a partir da mesma se extraem dados e se cria valor. Os dados são um novo commodity da economia do conhecimento (...)” (BERTI⁵⁹, 2022, p. 171).

Pensando em otimizar ao máximo as possibilidades de captura de atenção para a coleta de dados, as plataformas digitais capitalistas, ao contrário da escola, não se direcionam à nossa atenção endógena, aquela que está sujeita à vontade, intenção ou consciência. Elas se direcionam à atenção exógena, aquela que é chamada involuntariamente a estímulos imediatos, principalmente aqueles que produzem alguma satisfação.

Uma pequena digressão em uma elaboração de Flusser pode nos ajudar a observar a transformação técnica que a digitalização representa, sobretudo das plataformas capitalistas, e sua influência direta sobre os sistemas biológicos que cativam nossa atenção endogenamente. Sobre isso, o autor elabora que há máquinas pré-industriais (agropecuária), industriais, e pós-industriais.

As primeiras se referem aos artificios que imitam a mecânica do corpo humano: “A alavanca, por exemplo, é um braço prolongado. [...] As facas de pedra - cuja forma imita a dos dentes incisivos - são uma das máquinas mais antigas” (FLUSSER, 2017, p.43). Há também as máquinas vivas, como os chacais - que eram extensão das próprias pernas e incisivos dos caçadores primitivos, os burros, touros e cavalos utilizados até a (primeira) Revolução Industrial.

As segundas, as máquinas industriais, “se distingue(m) da pré-industrial pelo fato de que aquela ter como base uma teoria científica” (2017, idem). A alavanca pré-industrial tem os mesmos princípios e leis que a da máquina industrial, mas não “sabe” que a tem. A máquina industrial como resultado de maior elaboração teórica, e por ser de natureza mecânica - inorgânica, fez com que elas precisassem da nossa inteligência e força física para operá-las (ainda que como servos de sua centralidade). A contingência, o desconhecimento e a impossibilidade de produção técnica do mundo orgânico levaram à substituição dos cavalos pelas máquinas a vapor. E a relação entre homem e máquina se inverteu. Elas se tornaram maiores, mais caras, mais importantes e os homens serviam ao seu funcionamento.

Já a terceira, a máquina pós-industrial, nasce para além das elaborações teóricas sobre a ciência mecânica, nasce do desenvolvimento da teoria orgânica. São, elas mesmas, máquinas inteligentes. A eletrônica e a eletrotécnica pós-industriais se tornaram capazes de

⁵⁹ Investigador e professor de Teoria Audiovisual no Departamento de Cine e TV da Faculdade de Artes da Universidade Nacional de Córdoba.

compreender e manipular fluxos energéticos a nível químico, elétrico, molecular, semelhantes aos que operam nos sistemas orgânicos dos corpos vivos. Se os mistérios da contingência orgânica foram por muitos séculos reservados a Deus, agora eles estão ao alcance da manipulabilidade humana. Partindo disso, e considerando o alcance do desenvolvimento computacional que Flusser alcançou experimentar em sua época, o autor previu que “em breve poderemos fabricar tecnologicamente bois, cavalos, escravos e superescravos. Isso será chamado, provavelmente, a segunda Revolução Industrial ou a Revolução Industrial ‘biológica’ ” (idem, p.45). Hoje, nossos bois, cavalos, escravos e superescravos produzidos tecnicamente sob influência do conhecimento sobre o funcionamento orgânico se vislumbram na robotização, na programação de plataformas de serviços (como *uber*, *ifood*) em que humanos se revezam para alcançar disponibilidade 24/7 independente das limitações físicas, em supercomputadores que ultrapassam a capacidade temporal e fisiológica de qualquer ser humano, em aparelhos de memória capazes de armazenar grandes quantidades de informações, entre outros.

Ainda sobre as máquinas pós-industriais, compreendemos que ao usar a “máquina inteligente”, somos também usados. Seu contragolpe, portanto, é, também, inteligente. As máquinas inteligentes atuam sobre nossa inteligência.

Desde que criamos ovelhas nos comportamos como rebanhos e necessitamos de pastores. Atualmente, esse contra-ataque das máquinas está se tornando mais evidente: os jovens dançam como robôs, os políticos tomam decisões de acordo com cenários computadorizados, os cientistas pensam digitalmente e os artistas desenham com máquinas de plotagem. (FLUSSER, 2017, p.46)

Podemos dizer, junto com o autor, que as máquinas com as quais fazemos mundo, também nos fazem a nós. Também fazem nossa particular forma de atender. A partir da divisão de regimes ontológicos de Flusser, vê-se que há uma mudança radical no que se considera a atenção, em si. Se numa época ou sociedade agropecuária a atenção era uma atitude espiritual, uma conduta adequada para a tutela dos desvelamentos; e numa sociedade industrial, uma faculdade do próprio do sujeito, escassa, manipulável e contingente; agora, na era pós-industrial, se pensa a atenção como uma resposta libidinal a estímulos neuroquímicos acionados pela interação programada com as interfaces digitais. “Code is prescribing what we will do to the machine and what the machine will do to us” (BERARDI⁶⁰ in Cox, 2013, p.ix).

Pensemos agora no segundo campo, o da digitalização como artifício humano, semelhante a todo outro, criador de mundos. A exposição deste segundo domínio, que na

⁶⁰ Filósofo, escritor e ativista italiano Anticapitalista. Foi professor de secundária.

verdade é uma segunda forma de olhar para a mesma tecnologia, a programática, revela o ponto onde convergimos com a ideia de alguma afinidade razoável entre a escola e o regime ontológico e atencional que vemos se formar diante de nós. Este ponto toca a busca por um lugar em que não sejamos apenas moldados pelas máquinas que usamos, mas que possamos inaugurar mundos a partir de seu uso. Se a escola expõe os estudantes ao mundo e a tecnologia programática faz parte dele, seria justo que esta tecnologia também fizesse parte da escola. Mas a escola não somente expõe ao mundo, ela transmite o mundo, ela entrega o mundo nas mãos dos mais novos para que ele seja renovado e comunizado. Isto é, a escola busca oferecer aos recém-chegados a oportunidade de criar algo novo com aquele mundo que protege e conserva para eles. Assim, se compreendemos como Flusser que um programa é a prescrição de uma quantidade limitada de ações ou respostas, que permite apenas a eleição entre possibilidades pré determinadas, podemos afirmar que estas interfaces restringem e controlam a forma de se estar com o mundo digital.

A codificação em si, entretanto, é considerada pelos programadores como um idioma, com sintaxe e semântica próprias para falar com as máquinas de uma forma objetiva e eficiente, já que a linguagem humana seria demasiado ambígua para ser traduzida e reduzida ao máximo em códigos matemáticos binários. O conhecimento deste idioma é o que permite aos programadores dizer à máquina o que ela deve fazer, e o que ela deve fazer inclusive com os usuários, nós. Nós, enquanto usuários, somos capazes de responder a seus interpelamentos sob uma quantidade restrita de atitudes. A uma plataforma que oferece a oportunidade de subir vídeos de 30 segundos, por exemplo, não pertence a possibilidade de elaborar uma ideia ou um discurso que precise de mais tempo que isso. Contudo, uma pessoa com o conhecimento da linguagem poderia, a princípio, se relacionar com a máquina de modo mais vertical, sendo a proponente de atividades e reações para a máquina e para quem interaja com ela. Diz-se “a princípio”, porque sabemos que a produção de softwares, plataformas etc, não são nada acessíveis, dependem de hardwares propícios, uma conexão estável e um fluxo de dados e capacidade de processamento que computadores e celulares pessoais não oferecem. Mas o conhecimento em si da linguagem, sua lógica e sua forma de interagir deixa escalar um passo em direção a uma relação menos indigna com a máquina, a reconhecer suas artimanhas e a reivindicar usos menos prejudiciais. De fato, há debates sobre considerar-se a programação como uma arte e o programador como uma espécie de artesão, já que a ele é permitido o domínio de uma técnica e a inauguração de mundos, a ação.

O exercício de programadores, a exemplo dos que codificam *linux*, representa uma artesanaria no sentido de que envolve a vontade de executar uma tarefa com excelência, sem

buscar qualquer outro objetivo além da expressão elevada da linguagem a que se dedica. Em *O artífice* (2023⁶¹) Sennett⁶² expande, então, a ideia do trabalho artesanal para além daqueles que produzem objetos físicos – a imagem comum de um artesão como carpinteiro ou oleiro. Ele inclui todos os que desempenham atividades onde a execução e o pensamento estão integrados, como maestros de orquestra, programadores de software, técnicos de laboratório, médicos, diretores de teatro, entre outros.

Um “artesão”, compreendido como alguém que cria mundos novos a partir de um mundo que lhe é anterior, que conhece as entranhas de uma arte, e dá realidade a algo, realiza da renovação do mundo comum que a escola propõe. Quando a escola expõe os recém chegados ao mundo é para que possam experimentar sua existência, conhecê-lo, tomá-lo em suas mãos e provar algo novo, como um exercício, abrigados das consequências que a vida exterior, adulta e pública carregam. Quando o “artesão”, o programador, elabora um recurso novo com a linguagem que domina, seu gesto carrega a assinatura de seu nome, faz dele alguém que perdure na história para além de seu tempo, multiplica sua presença no espaço e dá a ele o lugar de um sujeito singular, se o faz “publicamente” entre outros humanos (como exemplo dos desenvolvedores de *linux* que Sennett apresenta). Com isso, o que fazem o estudante e o programador não é exatamente o mesmo, uma vez que o primeiro está defendido pela gratuidade lúdica dos exercícios que pratica, enquanto o segundo vincula profundamente sua existência ao que cria. Entretanto, ambos experimentam a ação de renovação de um mundo comum, de inauguração e, a partir dela, o real da própria existência.

O domínio desta ou de qualquer linguagem não garante, por si só, que um diálogo genuíno seja estabelecido no mundo. Conforme afirma Paulo Freire (p.108), ação e reflexão são duas forças solidárias na constituição da palavra como fenômeno humano de diálogo, e a ação de poder criar algo a partir da linguagem deve vir abraçada com a possibilidade de reflexão sobre o que se cria. A introdução na habilidade de programar só faz sentido na escola se se trata de um gesto inoperoso e gratuito capaz de questionar a si mesmo e, questionando, manter-se aberto a transformar o mundo, renová-lo, mais que repeti-lo. Trata-se de interrogar o mundo de modo reflexivo, desde a linguagem que fundamenta o regime ontológico que desponta em nossa época e sociedade sustentando, além do uso, as habilidades teóricas que envolvem um recuo irônico com relação aos aparelhos e seu funcionamento (FLUSSER, 2019, p.160). Habitar a linguagem para além de seu uso

⁶¹ Original de 2008.

⁶² Sociólogo e historiador norte-americano, professor da London School of Economics, do Massachusetts Institute of Technology e da New York University. É também romancista e músico.

produtivo, vinculada criticamente às propriedades lógicas, matemáticas, semânticas, analíticas, combinatórias etc. pode permitir que ela não seja puro instrumento de domínio de uns homens sobre os outros, mas uma matéria de estudo e uma via de ação. Importa, também, para que a concepção de *softwares* para a escola não seja de monopólio de qualquer empresa ou governo, mas que eles possam manifestar-se dentro de uma ética propriamente escolar, que represente seus princípios e possa se adequar a realidades, necessidades e ciências locais.

Entendemos que do ponto de vista da atenção, quando a digitalização é tratada de modo independente das plataformas e redes, a teoria, a contemplação e a manipulabilidade do mundo não são absolutamente debilitadas. A elaboração de formas particularmente escolares de habitar o universo digital pode, inclusive, respeitar a dinâmica escolar de separação para o ócio, como propõe Rancière, baseada nos princípios de gratuidade, lentidão e comunização que propusemos aqui. Para tal, as escritas escolares que interagem com o digital devem permanecer irrastráveis, no sentido de não capturar e oferecer dados para plataformas capitalistas nem para inteligências artificiais que se projetam a substituir a relação atenta, pessoal e imprevisível entre professor, aluno e a matéria de estudo. Deve tomar a programação como matéria de estudo, no sentido de que o conhecimento de seu funcionamento possa produzir com ela uma relação mais autônoma e reflexiva, desde um distanciamento irônico que permita também a (re)criação de si e do mundo. Deve respeitar a ritualidade temporal da escola, que a disponibilidade 24/7 da maioria dos serviços de plataformas digitais fere. Por fim, deve observar a quantidade e qualidade de imagens que oferece e recebe, evitando a dinâmica com que a publicidade se movimenta em todos os âmbitos da vida, de assédio e influência de consumo.

3.1 - Escritas Irrastreáveis

Relato de observação de materiais escolares disponíveis no CEINCE⁶³, em Berlanga del Duero, 2020.

Quatro cadernos de Avelino Crespo (1949): Todos têm entre 10x15 cm. Três deles têm uma capa acinzentada que talvez já tenha sido azul. Um deles perdeu a capa e ela passou a servir de rascunho (fica guardada entre as páginas). Em todas as capas há as inscrições “R”, “Avelino Crespo” e “Problemas”. Entre todos eles não consegui perceber se há uma

⁶³ Centro Internacional de Cultura Escolar. <https://www.ceince.eu/>.

progressão de dificuldade ou assunto entre os problemas matemáticos, que são desde problemas aplicados como “trés amigos han ganado por un trabajo 500 pts (\$)”. Si uno trabajó 8 días, otro 10 y otro 14, cuanto corresponde a cada amigo?” e outros que são de matemática pura, como “Dividir 165 dezmilésimos por 15 dezmilésimos e hacer la prueba del 9”. Há também exercícios de escrita em algarismos romanos e por extenso. Em cada um deles há apenas um exercício longo que pede para fazer um formulário de facturas como de uma venda, a soma detalhada das compras para um recibo.

O primeiro caderno que tomei me pareceu curioso, pois o aluno exercitante respondia aos exercícios à caneta, enquanto o professor corrigia a lápis, dizendo se a tarefa estava feita “bien”, “mal” ou de outro modo. Essa peculiaridade - já que temos o costume de fazer o inverso, exercitar a lápis para poder apagar e refazer caso seja necessário - me fez questionar a natureza da exercitação: os aprendizes de artesãos se exercitam em seu ofício? não convém gastar uma boa peça de matéria para “fazer a lápis”. Toda peça criada é já uma peça “à caneta”, que deve ser feita da melhor maneira. Este caderno tem todas as folhas preenchidas, inclusive a capa.

No segundo caderno que peguei as respostas são feitas à lápis e as que receberam a inscrição “Mal” do professor, estavam refeitas à caneta por cima, da forma correta. Fiquei confusa sobre as intenções deste método. Todas as páginas estão completamente cobertas por exercícios, inclusive as capas. Talvez fosse uma época de carestia.

O terceiro caderno que tomei segue a mesma rotina do primeiro, porém, em algum momento parece preenchido por outra pessoa, com outra tinta, talvez do professor. Em todas as páginas, incluindo as capas.

O quarto caderno não tem capa, leva perguntas à caneta, respostas à lápis e se parece mais com o segundo. Os problemas tratam de compras e vendas de trigo, gado e vinho. Há conversões de unidades de medidas, cálculos de taxas de ganho e economias.

São todos muito surrados e manuseados.

A escolha deste exemplo coincide com uma perspectiva importante para o repertório teórico em que este estudo se fundamenta, a perspectiva de *elogio da escola*. Aqui não se invoca a escola como lugar de solução dos problemas com que a nova ontologia dominante nos interpela. Não se projeta para a escola alguma mudança especial em suas práticas. Procura-se, na verdade, superar um paradigma crítico da modernidade, de negação do passado e de toda tradição, como costumeiramente se faz ao depreciar a escola, seus métodos, tecnologias, etc. Esta perspectiva tampouco fala de outra (sempre outra) escola possível –

apenas dedica-se a olhar para a escola que há, para a escola como é, amorosamente, procurando aí algo que valha a pena ser cultivado, cuidado, sustentado.

Assim como Larrosa, Rechia, Bárcena e outros,

(...) nós nos recusamos a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – uma época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna evidente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Os cadernos de exercícios Avelino Crespo são uma tecnologia escolar antiga, entre tantas outras que muitas vezes são criticadas e tomadas como obsoletas. São exercícios repetitivos, tediosos, que ora tem, ora não tem aplicação na “realidade”. Estão designados taxativamente como feitos bem, mal, ou de outro modo, o que poderia ser visto como a marca perversa de uma distinção de autoridade. Entretanto, podem ser sumamente importantes, tanto do ponto de vista da atenção, quanto da forma como a escrita se coloca como desafio na contemporaneidade. Cadernos, quadros negros, exames, papeis, são formas tradicionalmente escolares de escrita que são irrastráveis, não geram dados para plataformas.

Os cadernos de exercícios de Avelino Crespo registram o encontro de um professor e um aluno que se debruçaram sobre um pedaço do mundo, a matemática. O fato de serem cadernos de exercícios, em si mesmos, sustentam o princípio de gratuidade escolar: As tarefas feitas e refeitas repetidas e tediosas vezes não correspondem à vida produtiva, não prometem alguma recompensa futura e, ainda assim, se acumulam firmemente em todos os espaços livres das páginas do caderno. São páginas e tarefas que aceitam o erro e o refazimento sem que haja consequências, por exemplo, para a divisão de pagamento dos três amigos que receberam “500 pts” por seus dias de trabalho. Os “dados” que geram são indícios, rastros de presença, de compartilhamento do mundo sobre uma materialidade, de atenção compartilhada de modo contagiante, de processualidade. Conforme evidencia Ranciére, “o filhote de homem é, antes de qualquer outra coisa, um ser de palavra [...] Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder — não na qualidade de alunos, ou de sábios, na condição de homens;” (RANCIÉRE, 2020, p. 23) Assim, se organiza um diálogo genuíno entre dois seres humanos reais, não se tratando de homens abstratos diante de informações imateriais, mas da possibilidade de dar contornos consistentes às existências, de reconhecimento mútuo, de confirmação da presença e da atenção recíproca e compartilhada sobre um objeto de interesse comum.

A irrestreabilidade destes registros garante, também, que a aula seja um espaço seguro para o ensaio, para o erro, para a aposta em um pensamento inédito, para fazer “de outro modo”. Quando as tecnologias escolares como os cadernos são substituídas por plataformas, elas passam a ferir a noção de que a escola é uma separação gratuita para a renovação do mundo comum, ou seja, cria um vínculo com mercado que, como vimos, lhe deveria ser alheio, capitalizando os dados das práticas escolares, limitando, controlando e monitorando as atividades de professores e estudantes.

Um exemplo disso ocorreu no estado Paraná antes e durante a pandemia de Covid-19, onde o então secretário Renato Feder (acionista e ex-CEO da Multilaser) encampou um grande movimento de plataformização da educação pública. Seu projeto envolvia a demanda de que a rede estadual alcançasse um aumento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Para isso, as leituras escolares deveriam ser feitas exclusivamente nas plataformas para que pudessem ser mensuradas - evitando os livros de papel, os professores e alunos passaram a ter metas de tempo interação com as plataformas oferecidas pelo governo sob o constrangimento de serem advertidos e terem avaliações negativas e, entre outras medidas, a implementação da aprovação automática dos alunos, a desconsideração da evasão escolar e o foco nas disciplinas de português e matemática que são as consideradas na avaliação do Índice.

Embora vigore no Brasil desde 2020 a Lei de Geral de Proteção de Dados Pessoais, em que se assegura a privacidade de informações sensíveis de crianças adolescentes, incluindo seu desempenho pedagógico, foi obrigatório o uso de aplicativos e plataformas compradas pelo governo mas de propriedade de grandes empresas de tecnologia da informação.

Antes mesmo da pandemia, cerca de 65% das universidades públicas e secretarias estaduais de educação já estavam expostas à lógica de monetização das grandes empresas intituladas pelo acrônimo GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft). [...] Segundo levantamento preliminar realizado pela professora doutora Carolina Batista Israel, da UFPR, o governo do Paraná já gastou mais de R\$ 53 milhões com plataformas educacionais. O “Desafio Paraná” é da *Quizziz*, que é americana. A “Leia Paraná” é da *Odilo*, espanhola. O “Inglês Paraná” é da *EF English*, uma empresa suíça. A única nacional é a *Alura*. “O governo compra essas plataformas de agentes privados e coloca uma roupinha governamental”, afirma a pesquisadora (APP SINDICATO, 2023).

São empresas que, a partir dos dados de usuários, prevêem comportamentos, preferências e influenciam perfis de consumo. A *Alura*, segundo a reportagem citada, monitora os dados para direcionar publicidade. Além disso, restringem a autonomia discente na medida em que se fazem responsáveis pela seleção de conteúdos e pelos métodos de

disponibilizá-los. A educação, assim, deixa de ser um encontro com o mundo. Deixa de ser uma relação entre professores, estudantes e uma matéria de estudo. A escola perde seu estatuto de gratuidade e *separação* em detrimento de alguma *preparação* para e no mercado. Desrespeita o tempo próprio dos estudantes para estabelecer uma relação de intimidade com o mundo a que são expostos, e o tempo próprio do mundo para se desvelar. Epistemologiza a escola e fere o princípio escolar de *comunicação* na medida em que trata a relação com o mundo como um empreendimento privado, de estudantes e professores (por terem metas individuais a cumprir) e das empresas que se beneficiam das informações pessoais capturadas.

Por fim, entendemos, a rastreabilidade das escritas escolares reproduzem a capitalização da atenção que já é profusa fora dela. Faz-se, assim, da atenção escolar, mais uma vez, um recurso disputado pelas empresas de tecnologia e publicidade. Impede que a atenção escolar seja um exercício gratuito, lento e comum de relação com o mundo, de realização e consistência das existências. Assim, as tecnologias escolares irrastráveis que já existem (cadernos, livros, quadros-negros), bem como a criação de softwares próprios e que não gerem e compartilhem dados, seriam fundamentais para qualquer relação razoável entre as tecnologias programáticas e a escola.

3.2 - A programação como matéria de estudo

Relato de visita ao Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, em maio de 2023.

A cena é de uma exposição de arte contemporânea em um museu do Rio de Janeiro, que funcionava com um circuito demarcado, uma sala após a outra. Chego em uma das salas e me deparo com a obra: uma rede de náilon, como de pesca, pendurada por fios, formando algo como uma barraca de teto plano, um corpo quadrado de ar, como um grande paralelepípedo flutuante e iluminado. Me detenho ao lado da porta, meio sem saber como me posicionar. A escultura de náilon, ar e luz começa a se mover. Entram na sala cerca de 30 crianças, entre 6 e 7 anos, com uniformes de escola pública do Rio de Janeiro, com cabelos bem presos e sandalhinhas comuns, leves demais para o ambiente gelado de ar condicionado. Entram com seu tradicional alvoroço, acompanhadas por duas professoras. Imediatamente, sem nenhuma instrução, sentam-se no chão diante do corpo de ar e fios, que agora flutuava harmonicamente ao som de uma música clássica. O paralelepípedo dança. Se contorce, sobe, desce, se levanta como se estivesse de pé, com seus braços e pernas quase planos, quase

sólidos, quase inexistentes. As crianças assistem em silêncio, sentadas no chão. A música vai mostrando seus acordes característica e intuitivamente finais. O corpo deita no chão quase imóvel. Quase, porque respira, como um bailarino ofega depois da dança. As crianças imediatamente aplaudem entusiasmadas. Se levantam em alvoroço em direção à porta da próxima sala. As professoras fazem shiu, compondo a seu modo a algazarra, enquanto seguram um chinelo, respondem uma pergunta, abraçam uma pequena que tinha frio.

A obra de arte que aparece na cena narrada se trata de “EGO”, uma escultura cinética criada originalmente para a ópera L’Orfeo, da Dutch Travel Opera e, de acordo com seus criadores do Drift Studio, representa a oscilação das emoções e o dinamismo do pensamento humano. “Para produzir EGO, um software personalizado foi desenvolvido para possibilitar que oito motores, cada qual com seu algoritmo, desse mobilidade ao bloco no tensionar dos fios, alternando entre estados naturais e não naturais” (DRIFT, 2023).

A existência de uma obra de arte que se construiu a partir da programação de movimentos para os motores, que recolhem e esticam os fios daquela rede coreografada, denota que embora a programação trate da prescrição de ações para a máquina e reações para aqueles que interagem com ela, suas possibilidades são infinitas. Não se limitam à exploração atencional ou à debilitação de formas propriamente humanas de criação. Especialmente nesta obra exemplar, a elaboração de códigos e softwares não desabilita, em si, o *trabalho* como atividade da condição humana, na medida em que lida com uma materialidade que exige cuidados repetidos e manutenções invisíveis à luz do público para seguir existindo. Não desabilita a *obra*, na medida em que dá luz a uma realidade tangível e duradoura capaz de sustentar a existência pública do encontro entre as pessoas que diante dela se param por alguns minutos, se torna assunto comum às pessoas que passaram por ali; sustenta uma demarcação no tempo com sua durabilidade. Seus autores podem, ainda, revelar a si mesmos ao público a partir da comunização de sua obra. Assim, tampouco se desabilita a *ação*, dado que é inédita e cujas relações com os outros seres humanos é imprevisível e irreversível. Os gestos meus e de cada criança frente à obra “EGO” foram imprevisíveis e sua marca na existência de cada um de nós foi, também, irreversível. A singular humanidade de cada artista que a construiu se destaca, por sua forma particular de criar um uso novo para as técnicas e materiais presentes ali. A igualdade também humana que todos compartilhamos se manifesta quando, frente à obra de arte, sentimos que nos entendemos, que nos comunicamos, que pudemos partilhar do gozo sensível daquela construção.

Conforme afirma o quinto princípio da Ética Hacker, elaborada por Steven Levy nos anos 1980: “Você pode criar arte e beleza no computador. Hacking é equivalente a arte e criatividade. Uma boa programação é uma arte única, que possui a assinatura e o estilo do hacker” (LEVY⁶⁴, 1984, s.p). Considerando, diante disso, o conhecimento programático como uma forma de criação de mundo, acreditamos que deve ser transmitida pela escola. Acreditamos que é um “bem comum” que deve ser renovado e comunizado. Que deve ser objeto de contemplação, que deve ser tomado como objeto de estudo, não de aprendizado utilitário, especialmente por seu caráter efêmero, parcial e em constante transformação:

Faz muito pouco tempo, vocês recordarão, que havia um discurso muito forte de que haveria que aprender programação. De maneira universal, obrigatória, como uma alfabetização. A linguagem da programação era como um conhecimento fundamental para poder operar neste mundo. Inclusive houve muito lobby de distintos atores, empresas, etc. para incorporar no currículo oficial a ciência da programação. Passamos três ou quatro anos e aprendemos que as máquinas podem programar a si mesmas e que em realidade não temos que aprender a programar, de maneira massiva pelo menos, senão aprender a dialogar com a máquina para dizer-lhe o que programar. Então veja que um conhecimento que se dizia totalmente novo e que parecia totalmente imprescindível, há cinco anos, cinco anos depois está totalmente posto em discussão. (RIVAS⁶⁵, 2024)

Uma vez que as máquinas já podem se auto programar, o estudo do pensamento computacional se torna uma matéria importante porque abre uma caixa-preta, deixa que se mostrem as entranhas dos processos digitais que afetam cotidianamente nossa forma de agir e de pensar. É só a partir disso que a renovação do mundo pelos jovens pode englobar um certo distanciamento. Que aquilo que existe pode ser discutido e rediscutido, questionado, recriado. Que os jovens podem ter a experiência de fazerem-se capazes de começar algo, como propõem Masschelein e Simons (2014).

Transformar algo em matéria de estudo significa, abriga-lo em uma lógica didática que se poderia dizer que é neolítica, e que por isso revela uma forma de pensamento que é fundamental para nosso enraizamento como seres humanos. Se trata de separar, categorizar e juntar; desarmar, classificar e rearmar, como sugere López (2024). É como construir um cesto: se desmantela o ramo; se separam as fibras grossas das finas, as inteiras das quebradas, as frescas das secas; se tece em diferentes direções que se justapõem, se arma o cesto. É uma das técnicas que permitiram criar todas as artesanias e a escrita, afirma o professor. Do ponto de vista da atenção, esta lógica deve ser considerada fundamental. Desarmar, classificar e

⁶⁴ Jornalista norte-americano que escreveu amplamente sobre computadores, tecnologia, criptografia, internet, segurança cibernética e privacidade.

⁶⁵ Pesquisador, professor e escritor argentino, reconhecido por seu trabalho de pesquisa sobre questões de educação pública.

rearmar não pode ser uma tarefa reativa exogenamente, é um trabalho endógeno. É um esforço intelectual pesado, que tem um ritmo próprio, que é também coletivo, compartilhado como técnica, transmitido, renovado. É uma atividade que percorre uma lógica narrativa, tem começo, meio e fim. Cada parcela destes fazeres tem um lugar próprio, sistematizado.

Uma matéria de estudo é, também, algo profanado, isto é, uma parcela do mundo que é retirada de seu campo utilitário, privado e imutável, para ser colocada em admiração, em público e à disposição de questionar-se e renovar-se. É uma parcela do mundo (das matemáticas, da geografia, da língua, das artes) que ajuda a preparar algo como um pequeno mapa, uma orientação fundamental de como adentrar, como começar a estudar e a participar daquele mundo. Não se trata da iniciação em um conteúdo, nem de capacitação em uma área, nem do desenvolvimento de uma competência. Trata-se de “Uma materialidade sobre a qual ou em relação a qual se realiza o estudo e sobre a qual ou em relação a qual se fazem os exercícios” (LARROSA, 2018 p. 297).

A atenção narrativa que esta sistematização produz conforma o que Cuerva diz sobre o exercício da atenção exógena. O trabalho sobre a atenção que a escola faz, não é exatamente um trabalho sobre um sujeito, ao contrário, é o exercício da ativação da atenção, da seleção de “conteúdos” para ela e de regulação do comportamento a fim de habitar atentamente, por um tempo estendido, a presença de algo do mundo que não seja esteja diretamente ligado ao campo de atenção ou que cada um já carrega individualmente. Trata-se de que a atenção empregada a uma técnica humana possa dar uma linguagem comum. Pode tornar as pessoas capazes de iniciar-se nessa linguagem, de compreender criticamente seu funcionamento, de escolher o que produzir com ela e como se comportar diante dela. Que uma linguagem programática faça parte do mundo contemplativo da escola é, também, compreender que algoritmos, cabos, fios e luzes podem nos produzir profundos prejuízos sociais e psíquicos, mas também podem dançar.

3.3 - Rituais: sobre (in)disponibilidade temporal

Relato de observação de gestos escolares de atenção, pesquisa dos primeiros semestres deste doutorado, em Barbacena, 2019.

A cena é de uma escola pública no interior de Minas. Manhã fria e um rebuliço que começa um pouco mais cedo que o normal. Sempre chego antes de todos os alunos, pelo horário do

ônibus. Nesse dia alguns já estavam lá. Uma vez por mês algum professor deve propor uma tarefa chamada estudo dirigido. Vale pontos, não muitos, mas são muito bem considerados, por ser uma tarefa normalmente trabalhosa, mas que inspira as questões das avaliações mais importantes. Este era um dia de entrega desta tarefa, uma segunda-feira, antes do início da primeira aula. Para isso, há uma mobília de madeira fixada na parede do corredor, como uma fila de gavetas abertas, nichos demarcados com os nomes e números das turmas, em ordem. Um grupo de alunos se reúne ao lado da mobília, levando nas mãos um bloco de papéis escritos à caneta, com folha de rosto bordada em cores variadas. Mostram uns aos outros a forma como desenvolveram a tarefa, tiram dúvidas entre si, se apressam: um funcionário recolherá todos os papéis do móvel antes que comecem as aulas do dia, assim que tocar o sinal, e essa é sua única oportunidade de entregá-los.

A delimitação de um tempo, de uma data, de um horário, de um momento. Um gesto que pode ser considerado artificial, dado que, entendemos, o estudo de uma matéria pode ser infinito. O caminho percorrido no mapa de um mundo (da geografia, das matemáticas, das artes) pode não ter fim. É dizer, pode-se *aprender* uma língua em alguns meses ou anos, e pode-se *estudar* uma língua por toda a vida⁶⁶. Não sendo a escola um lugar de aprendizado, mas de estudo, faz-se necessário o estabelecimento de demarcações nesses caminhos: os prazos para exercícios, avaliações, os horários para iniciar e encerrar uma aula, o calendário letivo, o fim das aulas, o início das férias, a divisão em bimestres, o horário do recreio, a formatura, a duração de um curso, a semana de recuperações, quinze minutos ou uma semana para realizar uma tarefa. Diferente da vivência nas plataformas digitais, conectadas 24/7 pela internet, a escola organiza uma vivência linear ou narrativa do tempo, orienta experiências com princípio, meio e fim. Obviamente são determinações mais ou menos arbitrárias, que poderiam até mesmo ser comparadas à cronologia do trabalho fabril, já distante dos ritmos naturais. Mas a escola, sabemos, é a sistematização de uma exposição ao mundo. Sistemática, a escola oferece um tempo, o tempo necessário, um tempo sustentado, um fragmento de tempo. Diferente da internet, a escola não está, nem deveria estar disponível a todo o tempo. Ela precisa de marcos temporais, de rituais, de momentos a serem considerados conclusivos. A escola exercita a conclusão. Exercita o “vamos começar por aqui” e o “até aqui está bom, por agora”. A internet das plataformas, com sua disponibilidade, velocidade e informações pulverizadas, deslinearizadas, exercita o abandono. Exercita o salto entre uma informação e

⁶⁶ Para ler mais sobre essa afirmação recomenda-se o texto “Aprender/Estudar uma língua” de Jorge Larrosa em “Elogio do Estudo” (2023, p.75)

outra sem que necessariamente se crie uma relação entre elas. Um caminho que não tem um fim, ainda que provisório, é um caminho que se abandona. Por isso, as atividades que organizam a experiência temporal, são marcos rituais que ajudam a estabilizar no tempo a intimidade que se vai construindo com o mundo ao longo do período escolar. Os rituais escolares materializam um cuidado com o tempo. Um cuidado no sentido de dar corpo a seus valores. De coreografar os gestos de gratuidade, lentidão e comunização que caracterizam o habitar da escola.

Os rituais são processos de incorporação e encenação corpóreas. As ordens e os valores vigentes em uma comunidade se experimentam e se consolidam corporalmente. Ficam consignados no corpo, se incorporam, quer dizer, se assimilam corporalmente. Deste modo, os rituais geram saber corporizado e uma memória corpórea, uma identidade corporalizada, uma compenetração corporal. A comunidade ritual é uma corporação. À comunidade enquanto tal lhe é inerente uma dimensão corporal. A digitalização debilita o vínculo comunitário por quanto tem um efeito descorporizante. A comunicação digital é uma comunicação descorporalizada (HAN, 2020, p.14)

O estabelecimento desses marcos rituais é necessário para a estabilização de um ritmo mais ou menos comum. Precisamos estar juntos no tempo para estarmos juntos diante de um fragmento do mundo e compartilhar dele, realizá-lo. As professoras de jardins de infância, quando cantam com as crianças, quando dançam em roda, quando pulam corda, quando organizam a fila para sair da sala e chegar ao refeitório, estão compassando as crianças em um ritmo coletivo. Mais uma vez, poderia-se pensar que as está instruindo nos caprichos cronológicos de uma sociedade fabril, da obediência ao ritmo do trabalho. Mas é a exploração do tempo de trabalho e da velocidade que é uma invenção do capitalismo moderno, não o compartilhamento de um tempo coletivo. Compartilhar um ritmo coletivo evita a solidão de ser deixado para trás e também a de avançar sozinho.

Se pensarmos em como essas delimitações temporais constituem uma forma particularmente escolar de atenção, observamos que se cria uma qualidade de concentração, de priorização, de seleção dos pontos a que se deve atender e a quantidade de digressões ou distrações que cabem naquela determinada quantidade de tempo. Uma tarefa que precisa ser realizada em quinze minutos exercita a seleção e priorização de ações que lhes sejam fundamentais, ajuda a descobrir as partes essenciais e irrefutáveis daquela tarefa - provavelmente seria uma tarefa que se faz só. Uma atividade que pode ser realizada em uma semana pode abrigar momentos de respiro, de tentar de outra forma, de experimentar diferentes caminhos para realizá-la - provavelmente seria uma tarefa que se faz com um ou dois parceiros. Já um projeto com muitas etapas poderia tomar meses, e não exigiria um

esforço atencional individual e contínuo durante todo este tempo - provavelmente poderia ser um projeto coletivo, em que se precise equilibrar as atenções de pessoas diferentes, dividir em mais partes, decidir coletivamente os melhores caminhos a tomar para sua elaboração e a exercitação de uma qualidade compartilhada de atenção. Um exemplo de como esses marcos temporais influenciam a atenção é observado por Masschelein e Simons no que são os exames. Eles delimitam um tempo concentrado de preparação e realização, além de uma conclusão:

Do ponto de vista das tecnologias de educação escolar, o exame tem, pelo menos, outro significado: a preparação para o exame. A preparação para o exame é fundamental, sendo o esforço e não o resultado o que conta. O (processo para o) exame, muitas vezes, cria um período de estar liberado (de outras tarefas) e um espaço em que os alunos podem se aplicar à matéria de uma forma concentrada. Durante esse intensivo período de estudo e prática, a preparação como tal é o que está em risco. O exame é, portanto, uma ferramenta pedagógica para exercer pressão. O propósito do exame não é levar o jovem ao desespero ou celebrar a ignorância do aluno, e muito menos contrapor um aluno bem preparado contra outro, visando classificá-los. O exame fornece a pressão necessária para estudar e praticar. Existe uma avaliação, é claro, mas ela é, frequentemente, de importância apenas simbólica. Não que o exame não seja importante para o professor, e menos ainda para o aluno. Muito pelo contrário. Trata-se da avaliação do teste ao qual o aluno se submeteu e de trazer esse teste a uma conclusão. É importante reiterar que o exame não é um (único) teste de um ou outro talento natural. Uma avaliação não é definitiva, ou seja, a possibilidade de um reexame está sempre presente e, com ele, uma crença em começar de novo e tentar novamente. Uma escola é concebível sem o ritual do exame? Também há, muito provavelmente, outros possíveis meios pedagógicos que exercem pressão e outras formas de completar uma carreira de educação escolar com um gesto de conquista. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.62)

Com isso podemos pensar que muito além de avaliar a apropriação de conteúdos, o marco de finalização de um ano letivo, da avaliação bimestral, do estudo dirigido mensal, da tarefa para casa semanal, tem como principal conquista pedagógica a demarcação de diferentes qualidades de atenção, mais extensas ou mais concentradas no tempo, que delimitam prioridades e organizam modos de agir diante do mundo que se estuda.

Além do estabelecimento de marcos e da criação de um ritmo coletivo, a organização temporal da escola abriga (ou deve abrigar) o respeito a certos momentos. A entrega da atividade escolar dos alunos em nosso exemplo não é feita a qualquer momento, mas em um momento considerado próprio. Antes do início da primeira aula da semana. Um momento que é artificialmente marcado no tempo, que gera uma pressão que concentra atenção durante um tempo, mas que também respeita as limitações corporais humanas, seus ciclos de atividade e repouso, reconhece que somos seres corpóreos.

Os medievais tinham momentos, marcados em “Livros de Horas” que regulavam uma relação entre o tempo agrícola (o inverno e o verão, o dia e a noite), o tempo religioso (a oração da manhã, a semana santa, o dia de pentecostes) e o tempo senhorial (o recebimento dos rendimentos da colheita, no fim do verão) (LE GOFF, 2005, p.171-178). Estes momentos ancoravam uma relação íntima entre o tempo social e o tempo natural, o que acreditamos que deva ser especialmente considerado na escola. Que se distribuam marcos temporais - cunhados pela necessidade social de se ter uma experiência coletiva do tempo, especialmente na época em que vivemos, em que os tempos naturais podem ter pouca influência sobre nossa rotina.

O regime 24/7 mina paulatinamente as distinções entre dia e noite, claro e escuro, ação e repouso. É uma zona de insensibilidade, de amnésia, de tudo que impede a possibilidade de experiência. (...) Em termos mais concretos, é como um estado de emergência, quando refletores são acesos de repente no meio da noite, aparentemente como resposta a circunstâncias extremas; jamais são apagados, porém, e acabamos por nos habituar a eles, numa situação permanente. (CRARY, 2016, p.26-27)

Há que considerar-se que há momentos próprios e impróprios. 23:59 de um domingo não é um momento próprio para entregar uma atividade escolar. É um momento próprio para dormir. Antes do início das aulas de uma segunda-feira, sim. É um momento próprio para sentir que se finalizou uma tarefa e vai iniciar-se um novo período. Os marcos temporais escolares devem ser apropriados tanto à nossa natureza corpórea quanto às demandas sociais.

Hoje já não vivemos uma ontologia industrial, em que a separação espacial entre a fábrica (trabalho) e a casa (repouso) se apliquem. Os trabalhadores de homeoffice ou de aplicativos 24/7 podem viver um tempo plano e solitário, em que os eventos marcantes como férias, ou o estabelecimento de um período de trabalho, já não se conjugam nem à própria fisiologia nem a uma ritualização social. Uma escola que não se desconecta tampouco pode operar como um espaço separado, já que carregamos a família, o trabalho, o lazer e o consumo, tudo ao mesmo tempo, em nossos celulares. Pôr a escola em “modo avião”, mais que evitar distrações, garante certa integridade à segurança de seus muros. Reduz a quantidade e faz uma curadoria da qualidade das informações que circulam ali. Performa uma verdadeira seleção e sistematização do mundo que se compartilha ali. Sustenta a possibilidade de uma experiência coletiva.

Com isso, propomos que a técnica programática, as plataformas e a conectividade que a escola pode abrigar sejam pensadas desde uma indisponibilidade temporal 24/7, de uma

ritualização do tempo, de uma consideração dos momentos apropriados e inapropriados para atividades que intencionalmente dêem forma ao tempo e à atenção.

3.4 - Redução de estímulos e performatividade

Dupree es una mujer afroamericana atractiva y refinada. Siempre está vestida con un estilo que recuerda a una ejecutiva de una corporación. Sus accesorios están combinados: parece tener un par de zapatos diferente para cada uno. Durante nuestra primera entrevista, ella dijo que las niñas a veces espiaban por la puerta de la clase en la mañana para ver qué llevaba puesto. Cuando una de sus estudiantes le preguntó por qué estaba siempre “tan arreglada”, Dupree respondió que se vestía de ese modo porque venía a trabajar, y ella trabajaba con gente muy importante, entonces quería verse bien. (LadsonBillings, 1994:35, in DUSSEL, 2007, p.137)

Raquel é uma mulher negra, jovem, simpática e despojada. Costuma vestir-se com os modelos da moda do momento, explorar penteados para os cabelos crespos, usar as marcas de roupas, celulares e acessórios famosos entre os adolescentes. As crianças, especialmente as meninas, a admiram. Querem chegar a ser um dia como a professora, negra, bem-vestida, despojada. Ao longo da aula as alunas perguntam pelo preço e pelas marcas do que veste, querem tocar, cheirar, copiar os produtos. Incomodada com a dispersão, a professora passa a buscar formas de, mantendo-se elegante, evitar a exposição das marcas: “Na minha aula não faço mais spam”. Relato da professora, em 2019.

Já nos pode parecer óbvia a proposta de que a programação que entre na escola, como matéria de estudo, não leve com ela o *spam*. Que ela não esteja carregada do aspecto de assédio atencional que envolve comumente a vida programática que emerge junto das acepções capitalistas de seu uso. Nossa proposta, aqui, é que os *softwares* que façam parte do cotidiano escolar não guardem dados para influenciar e prever comportamentos de consumo. Entretanto esta é uma dimensão da ontologia programática que já carregamos em nosso corpo, o gesto de orientar publicidades e desejos de consumo pode ser repetido mesmo longe dos computadores. “Todos los códigos de vestimenta, tanto flexibles como estrictos, son tecnologías del cuerpo que moldean las percepciones de los niños respecto de sí mismos y de otros en modos particulares (DUSSEL, 2007 p.150)”.

A escolha do que se veste para ir à escola pode parecer banal, mas não é simples nem exclusivamente o que se propõe neste último tópico de uma moral provisória para responder à forma como a escola adentra uma era de ontologia programática. As professoras de nossos exemplos se preocupam em vestir-se do modo que consideram digno para a escola, em organizar uma performance corporal e espacial condizente com sua concepção, adequada à importância das pessoas com as quais convivem.

Um templo, um tribunal, um hospital, uma festa de música eletrônica ou um estádio de futebol são exemplos de espaços frequentados coletivamente que costumam conservar uma performatividade própria. Abrigam modos de organização arquitetônica, de vestir, de comportar-se, de usar o mobiliário, de caminhar, de falar, etc. que estão particularmente ligados a uma espécie de essência daquilo a que se propõem. Um tribunal trata de ouvir e pronunciar discursos de pessoas que estão ocupando papéis muito particulares - de réu, de juiz, de advogado. Por isso, nele se performam posições dos corpos na sala, vestimentas, falas e modos de falar que ajudam a identificar os portadores de cada discurso, se busca silêncio para que os discursos sejam bem ouvidos e pronunciados. Um estádio de futebol trata de abrigar uma competição esportiva justa e visível a um grande público. Por isso os papéis de jogador, de torcedor e de árbitros estão performados em uniformes, gestos e posição no espaço que ajudam a identificar e visualizar a justeza e a natureza da competição.

Em um mundo digital, tudo o que faz parte da performance corporal, espacial e temporal parece aplanado. As topografias do corpo, do espaço e do tempo se linearizam, perdem densidade e peso quando se transformam em pura informação. “Para o regime da informação, valem os seguintes princípios topológicos: descontinuidades são reduzidas em prol de continuidades. No lugar de encerramentos e conclusões, aparecem aberturas. Celas isoladas são substituídas por redes de comunicação. A visibilidade é, então, produzida de toda outra maneira, não pelo isolamento, mas pela conexão” (HAN, 2022, p.11). O regime incorpóreo prescinde dos rituais de presença. A conexão e o avatar substituem a presença dos corpos, a acessibilidade contínua substitui o compromisso com um tempo regulado e com um espaço especial. A voz é privada de “de la profundidad de sus concavidades, de sus músculos, mucosas y cartílagos” (HAN, 2021, p.81). A caligrafia digital, com sua impessoalidade, nos priva “de la capacidad de pensar en el hombre que está lejos y de tocar a un hombre que está cerca” (HAN, 2017, p.85). A vigilância biométrica se sobrepõe à mirada atenta de um “outro” real, capaz de brindar apoio, autoafirmação e comunidade, como da mãe a um bebê, na construção de uma confiança original (HAN, 2021, p.35).

Portanto, se compreendemos a escola como um encontro com o mundo, toda a integridade de sua materialidade e presença se vê comprometida quando esse encontro reproduz a lógica incorpórea, desritualizada e desespacializada do campo digital. Assim, também a possibilidade de exercício exógeno da atenção se fragiliza, já que ele se dá no confronto com a resistência mundana, com o tédio, com a duração, mas também com a diligência do olhar de uma professora, preenchido por sua postura, seu perfume, sua coreografia no espaço. Tudo isso deve criar um arranjo propício para o exercício da atenção ao mundo (não a si mesmo, não à professora, não aos colegas, não às informações), o maior objetivo da escola.

Por isso, as performances corporais, temporais e espaciais da escola são fundamentais e devem ser cuidadas especialmente, como um reduto onde a experiência de um encontro mais complexo com o mundo ainda seja viável - onde, suspensos de qualquer exploração utilitária, os corpos possam experimentar a um mundo que demora em se desvelar e que ganha realidade sob uma mirada coletiva, comum. Elas devem estar profundamente orientadas para uma visibilidade gratuita, lenta e comum do mundo.

Sendo assim, a escolha daquilo que compõe o arranjo temporal, espacial e corporal da escola não pode ser fortuito. A exposição de marcas que desprende desejos de consumo nos alunos, como no exemplo de Raquel, fere o princípio de gratuidade da escola quando não está tomada como matéria de estudo, mas como objeto de distração. É um excesso. Um componente de sobrecarga de informações para o que se propõe a escola. A presença fortuita de elementos que extrapolam o que se pretende como matéria de estudo pode se tornar um estímulo que atua sobre a atenção exógena.

Determinados acontecimientos a nuestro alrededor tienen capacidad para captar nuestra atención de un modo automático, es decir, sin que podamos apenas evitarlo. Un grito que nos pide atención tiene, en principio, bastantes posibilidades de producir este efecto (CUERVA, 2021, 33).

Isso quer dizer que estes elementos exóticos ao contexto escolar podem atuar, como descreve Cuerva, como figuras que se destacam sobre um fundo, de modo automático, involuntário, que capturam a atenção por sua distintividade. É sob essa dinâmica de distinção, inclusive, que funcionam também a captura de atenção pelas plataformas por meio de notificações, com cores vibrantes, efeitos sonoros e táteis, como uma mensagem de alerta que insiste para destacar-se sobre uma amálgama cada vez mais aflitiva de mensagens, elementos, imagens, sons, símbolos etc. A escola, portanto, deve reconhecer atentamente seu papel no ordenamento dos desejos, de modo que o exercício exógeno da atenção, por seu caráter de

resistência ao tédio, à recompensa imediata e decisão por sobre a mera reação, seja apurado em prol da sensibilidade para que os novos possam fazer escolhas genuinamente. Conforme aponta Dussel (2022)

Esta idea de un reordenamiento no coercitivo de los deseos me parece central. La educación reorganiza deseos, reorganiza miradas, podemos decir. Y quizás la pregunta central de la pedagogía es cómo hacerlo democráticamente, cómo hacerlo promoviendo autonomía, promoviendo otras lecturas, otras posiciones, para poder educar la sensibilidad sosteniendo el principio de la no coerción (DUSSEL, 2022, p.285).

Um exercício endógeno sobre a atenção, como busca a escola pode ser interrompido e prejudicado por tal dinâmica coercitiva dos sentidos para informações que se destacam casualmente.

En los estudios de laboratorio, el principio de la distintividad/relevancia se puede apreciar en las llamadas tareas de búsqueda visual. En las condiciones en las que el objetivo de la búsqueda es altamente distintivo de su contexto, bien por su color, su luminosidad, su forma, la dinámica con que se mueve, etc., dicho objetivo tendrá la propiedad de captar la atención de forma exógena (bottom-up) (CUERVA, 2021, p.34).

Com isso podemos pensar, também, que a escola abriga uma certa classe de minimalismo com critérios próprios. Não aquele que restringe a presença dos objetos a seu uso ou função, em que não há espaço para as memórias, para os objetos que aguardam uso inesperado, para coisas que não tem uma função de uso imediata. Se trata de uma redução de elementos visuais, sonoros e técnicos.

Os elementos visuais, sonoros e técnicos da escola atuam desde o critério do mínimo, do reduzido, do sumamente essencial. Uma sala de aula não se institui sobre uma profusão ilimitada de imagens como na navegação online. O alfabeto sobre o quadro-negro, as tarefas, mapas e atividades que se penduram nas paredes são aquelas fundamentais para manter uma relação duradoura com a matéria de estudo. A matéria de estudo, em si mesma, não leva consigo mais do que o essencial. Em uma escola de mecânica, adverte Masschelein (2014, p.38) os “motores e carros meio desmontados são exibidos como se estivessem em um museu. Mas esse não é um museu do automóvel, é uma oficina, um atelier. Uma espécie de garagem, mas sem os clientes problemáticos e impacientes. Elas não são os modelos e motores mais recentes – mas é a essência o que conta. Montagem e desmontagem, em sua forma mais pura”. Tudo que excede o corpo essencial de uma matéria de estudo pode ser excessivo. Os sons em uma sala de aula são reduzidos, o silêncio é desejável, já que a exposição a uma matéria do mundo envolve ouvir e ser ouvido coletivamente, repartir a palavra, seja com a totalidade das pessoas ou em pequenos grupos. As tecnologias escolares

abrigam uma solenidade própria, imbricada em sua simplicidade. O quadro-negro regula pelo corpo material o que é essencial na escrita, nele só se escreve o que o braço, o tempo e a atenção suportam. Na escola, o que entra mínimo se agranda. Um único pingo de palavra se abre em letras, sílabas, sons, significados, complementos e pode se tornar todo um oceano. É preciso prestar atenção a poucas coisas por muito tempo para que elas cresçam, amadureçam e se instalem intimamente em nosso mundo.

Sendo assim, a redução de elementos em relação ao exercício da atenção escolar está ligada à curadoria do que é fundamental, no sentido de favorecer uma proporção harmônica, serena, capaz de acender um estado de reflexão desligada de algum “querer”. Se trata da busca de condições para que a atenção comece a espreitar, que Heidegger chamou de serenidade. A serenidade pode apenas ser permitida, “ela desperta quando ao nosso ser lhe é permitido aceder a algo que não é um querer. A serenidade (die Gelassenheit) traz já em si um deixar (lassen) não passivo, e contudo não ativo, que se aproxima, antes, de um não esquecimento atento, que simplesmente aguarda” (SARAMAGO⁶⁷, 2008, p.164).

O que se defende neste tópico é, então, uma preocupação com a performatividade da escola e a sua influência na organização atencional escolar; uma redução da quantidade de imagens, sons e tecnologias habitam o espaço escolar ao essencial; uma prática educativa que cuide da atenção no sentido de exercitá-la na prática de destaque entre figura e fundo mas de maneira intencional, endógena; e a preservação de uma harmonia mais serena entre os elementos que convivem neste espaço.

⁶⁷Lígia Saramago é professora do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e suas pesquisas em filosofia abrangem, além do pensamento de Heidegger, estética, filosofia do espaço, artes visuais e arquitetura.

4- Conclusão

Ao longo da reflexão, entendemos que o que faz com que uma escola seja uma escola, não se reduz à preparação para a vida prática ou ao acúmulo de conhecimentos utilitários, mas, sim, se revela como um espaço de separação, onde o tempo, o espaço, os sujeitos e as atividades são organizados de maneira a proporcionar uma exposição sistemática ao mundo.

Essa separação permite que a escola seja um lugar de ócio e de igualdade, conforme apontado por Rancière, e que ela se desdobra em uma ética própria, fundamentada nos princípios de gratuidade, lentidão e comunização, que devem reger, também, a forma como se exercita a atenção neste cenário.

Entendemos também que, na medida em que a escola exercita a atenção em direção ao mundo desta maneira, dá a ele e aos envolvidos nessa relação um caráter de realidade, resistência, consistência, sentido e durabilidade. Mas, para isso, a forma de atenção que se exercita é endógena, não se submete à volatilidade dos arroubos mercadológicos, da velocidade de produção e consumo, nem dos interesses individuais. A escola realiza o mundo e, por isso, se trata de um artifício ontológico, que opera a partir do cuidado da atenção.

Sobre as formas de atenção que habitam particularmente a escola, de maneira gratuita, lenta e comum, distinguem-se uma forma vertical - em que o estudante se debruça sobre um objeto específico, por um longo tempo, de modo unifocal; uma forma horizontal, em que as atenções são compartilhadas entre os objetos de estudo e as outras pessoas envolvidas; e uma convergente, em que as atenções são direcionadas a uma pessoa e logo encaminhadas ao mundo. Todas elas sustentadas pelos princípios escolares, acentuados de diferentes maneiras em cada uma delas.

Por fim, compreendemos que a escola se apresenta como refúgio contra as formas contemporâneas de distração e superficialidade promovidas pelas plataformas digitais capitalistas, pelo que distinguimos quatro propostas que devem ser observadas para que a digitalização entre na escola sem ferir seus princípios. São as ideias de que as escritas produzidas na escola devem ser irastreáveis para a captura de dados; que a programação, quando entra na escola, deve fazê-lo enquanto matéria de estudo; que os rituais escolares devem resguardar uma disponibilidade temporal distinta das plataformas e que se deve cuidar da quantidade e da qualidade de estímulos que habitam o espaço escolar.

5 - Referências Bibliográficas

AGAMBEN, G. **O aberto**: o homem e o animal. Trad.: Pedro Mendes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

APP SINDICATO. **Educação violada**: governo entrega dados de um milhão de paranaenses à exploração de agentes privados. 2023. Disponível em <https://appsindicato.org.br/educacao-violada-governo-entrega-dados-de-um-milhao-de-paranaenses-a-exploracao-de-agentes-privados/> Acessado em 06 de junho de 2024.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (Between past and future): 1961.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

BÁRCENA, F., LÓPEZ, M. V., e LARROSA, J. **Elogio do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2023.

BERARDI, F. **Foreword**: Debt, Exactness, Excess. In: COX, Geoff. **Speaking code**: coding as aesthetic and political expression. Cambridge: MIT Press, 2013.

BERTI, Agustín. **Nanofundios**: Crítica de la cultura algorítmica. Córdoba: La cebra, 2022.

BLAIR, Ann M. **Too much to know**: managing scholarly information before the modern age. Yale University Press, 2010.

CARVALHO, A. O cancelamento dos coaches. **Você S/A**, Revista Digital: Abril, v.274, s.p., março. 2021.

Disponível em:

<https://vocesa.abril.com.br/desenvolvimento-pessoal/o-cancelamento-dos-coaches> . Acessado em 12 de junho de 2024.

CITTON, Yves. **Da economia à ecologia da atenção**. Ayvu: Revista de Psicologia, v. 5, n. 1, p. 13-41, 2018.

CORREIA, Adriano; ROCHA, Antonio Glauton Varela; MÜLLER, Maria Cristina. **Dicionário Hannah Arendt**. São Paulo: Almedina, 2022.

CRARY, Jonathan. **Suspensões da percepção**: atenção, espetáculo e cultura moderna. Tradução de Tina Montenegro. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. Ubu Editora LTDA-ME, 2016.

CRARY, J. **Terra arrasada**: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

CUERVA, Charo Rueda. **Educar la atención con cerebro**. Madrid: Alianza Editorial. 2021.

DE REZENDE, Antônio Martinez; BIANCHET, Sandra Braga. **Dicionário do latim essencial**. Autêntica, 2014.

DRIFT, S. **Vida em coisas**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2023. Catálogo de exposição, 29 abr.-22 mai. 2023, CCBB.

DUSSEL, I. Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela *in* GÓMEZ, Zandra (Compiladora). **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: Ediciones Uniandes, p. 131-160, 2007. Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/4064ad3c-eb80-4c6b-90b1-ed3710bfe330/content#page=131> . Acessado 20 de julho de 2024.

DUSSEL, I. **Abecedário**. [jun. 2020]. Direção: Adriana Fresquet, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lpExsj4zfnI> . Acessado em setembro de 2021.

DUSSEL, I. e O. B. ZALLOCO. Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo. Entrevista con Inés Dussel, por Ornella Barone Zallocco. **Revista de Educación** (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata), año 13, núm. 25.2, 2022, pp. 279-305.

EDUHACKING: **Charo Rueda. Educar la atención con cerebro #25**. Youtube, jan. de 2024. 1h. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FKuylfh_2o8 Acesso em 18 de mai. 2024.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. org.: Rafael Cardoso. São Paulo: Ubu Editora. 2017.

FLUSSER, Villém. **Pós-história**: vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: É Realizações, 2019.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos avançados, v. 15, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt> Acesso em 18 de set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GRAEBER, D. **Dívida**: os primeiros 5.000 anos. Trad.: Rogério Bettoni. São Paulo: Três Estrelas, 2016.

HAN Byung-Chul. **La expulsión de lo distinto**. Barcelona: Herder, 2017.

HAN Byung-Chul. **La desaparición de los rituales**: Una topología del presente. Barcelona: Herder, 2020.

HAN Byung-Chul. **No-cosas**: quebras del mundo de hoy. Bogotá: Taurus, 2021.

HAN Byung-Chul. **Infocracia**:la digitalización y la crisis de la democracia. Bogotá: Taurus, 2022.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica**. Scientiæ studia, v. 5, p. 375-398, 2007.

HEIDEGGER, M. A origem da obra de arte. In: **Caminhos de Floresta**. Trad.: Inês Borges Duarte. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire e o valor da igualdade em educação**. Educação e Pesquisa, v. 45, p. e201600, 2019. Acessado em 12 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fHZDML53D8X6xTsRzgHL8Qp/?format=pdf&lang=pt>

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LARROSA, J. **Abecedário**. [jul. 2017]. Direção: Adriana Fresquet, 2017. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2018

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

LARROSA, J. **O museu não é uma escola**. GZH Cultura e Lazer, 2018a.

Disponível em:

<<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2018/09/jorge-larrosa-o-museu-nao-e-uma-escola-cjmm5ch4300mv01rxnfjkvusb.html>>. Acesso em 18 de set. 2023

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Autêntica, 2018b.

LARROSA, J. **O professor ensaísta**. [mai. 2013]. Entrevistadora: Camila Ploennes, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-professor-ensaista/>>. Acesso em: 01 set. 2018c.

LARROSA, J. Aprender/estudar uma língua. In: BARCÉNA, F; LÓPEZ, M. V.; LARROSA, J (org). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, p.75,108, 2023.

LARROSA, Jorge. La escuela y la mimesis atencional. **Revista Interdisciplinar de Teoría Mimética. Xiphias Gladius**, 2021. Disponível em:

<<https://scholar.archive.org/work/jbbzuys6zzh45emgzkjqxvizhm/access/wayback/https://ufv.scimago.es/index.php/xgladius/article/download/676/736>> Acessado em 12 de junho de 2024.

LARROSA, J. **La belleza del mundo**. Conferência ministrada na Facultad de Ciências de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 11 de outubro de 2023a.

Conferência presencial-virtual: Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MmWRP7uI-1g> . Acessado em 12 de junho de 2024.

LARROSA, J. Seminário: **O estudo e o cuidado do mundo comum**. Aula proferida na Universidade Federal de Juiz de Fora, 15 de maio de 2023b.

LE GOFF, J. **Os Intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LE GOFF, J. **A civilização do ocidente medieval**. São Paulo: Edusc, 2005.

LEVY, S. **Hackers: Heroes of the Computer Revolution**. Nova York: Dell Publishing, 1984.
disponível em:

https://www.temarium.com/wordpress/wp-content/uploads/downloads/2011/12/Levy_S-Hackers-Heroes-Computer-Revolution.pdf Acessado 24 de junho de 2024.

LÓPEZ, M.V. Conversa sobre "**A Crise na Educação**" de Hannah Arendt. Youtube, 2020.
1h26min.

LÓPEZ, M. V. Por uma teoria da escola. In: **13º CineOP** – Mostra de Cinema de Ouro Preto.
Belo Horizonte: Universo Produção, p. 180-183, 2018.

LÓPEZ, M. V. Do ócio ao estudo: sobre o cultivo e a transmissão de uma arte. In:
BARCÉNA, F; LÓPEZ, M. V.; LARROSA, J (org). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte:
Autêntica, p.133-158, 2023.

LÓPEZ. M. Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte. In.: **Elogio del Estudio**, orgs. Fernando Bárcena, Maximiliano Valerio y Jorge Larrosa. Barcelona: Miño y Dávila, 2020, p. 119-142.

LÓPEZ, M.V. Seminário: **La escuela en tiempos de dispersión**: Cine y pedagogía del mirar. Aula proferida na Universidad de la República de Uruguay, 11 de setembro de 2023.

LÓPEZ, M.V. Seminário: **Aterrizar la escuela**: techo, tierra y trabajo. Aula proferida na Universidad de la República de Uruguay, 08 de maio de 2024.

MÁRQUEZ, G.G. **Vivir para contarlo**. Buenos Aires: Debolsillo, 2014.

MÁRQUEZ, G. G. M. **Cem Anos de Solidão**. Rio de Janeiro / São Paulo: Record / Altaya, 1967.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PLINIO, EL VIEJO. **Historia natural**, intr. Guy Serbat, trad. y notas Antonio Fontan et al., Madrid: Gredos, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **Escola, produção, igualdade**. Pro. posições. Tradução Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral , Dezembro 2018. Tradução de: École, production, égalité . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/01037307-pp-29-3-0669.pdf>. Acesso em: 4 Jul. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Autêntica, 2020.

Rivas, A. **Educar en un mundo artificial**: Hoja de ruta para la enseñanza del pensamiento crítico en la era del consumo digital. Conferência ministrada no IX Congreso de Educación Crandon: Identidades y autorías como educadores, 05 de maio de 2024.

Conferência presencial-virtual: Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=RIVTN1XNX7o&t=1936s> . Acessado em 16 de junho de 2024.

RÜDIGER, Francisco. **Humanismo, arte e tecnologia segundo Heidegger**. Goiânia: Fragmentos de Cultura, 2011.

SARAMAGO, Ligia. Sobre a serenidade em Heidegger: uma reflexão sobre os caminhos do pensamento. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 1, n. 10, 2008. Disponível em
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/3134/2618> . Acessado em 08 de jun. de 2024.

SENNET, R. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SIMON, Herbert. **Designing Organizations for an Information-rich World**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. p. 37-52. 1971. Disponível em:
<<https://known-production.s3.amazonaws.com/uploads/attachment/file/2005/DESIGNING%20ORGANIZATIONS%20for%20Information-Rich%20world%20--%20BSImon.pdf>>.
Acesso em mai./2022.

SPENCE, L. K. **Knocking the hustle**: Against the neoliberal turn in black politics. Nova York: punctum books, 2015. Acessado em 12 de junho de 2024. Disponível em:
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/25503>

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.
Epub: Acesso em 12 de junho de 2024, disponível em:
https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf

TATIÁN, Diego. El estudio como cuidado del mundo. In.: **Elogio del estudio**, orgs. Fernando Bárcena, Maximiliano Valerio y Jorge Larrosa. Barcelona: Miño y Dávila, 2020, 99-118.

TEKMAN TALKS: **¿La atención se educa? Claves de la neuroeducación en el aula, con Charo Rueda**. Youtube, nov. de 2022. 55min 54s. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=wAMCQNI7-bo>

ZALLOCCO, Ornella Barone. Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo. Entrevista con Inés Dussel. *Revista de Educación*, n. 25.2, p. 281-307, 2022. Disponível em:
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6624 . Acessado em 28 de julho de 2024.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Edição Digital. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2021.

WEIL, Simone. **Espera de Deus**. Tradução: Karin Andrea de Guise. Petrópolis: Vozes, 2019

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. (org. BOSI, Ecléa e LANGLADA, Therezinha GG.) Ed. Paz e Terra, 1996b.

WEIL, S. **Echar raíces**. Madrid: Editorial Trotta, 1996a.

WILKE, V. C. L. "Pós-verdade, fake news e outras drogas: vivendo em tempos de informação tóxica." **Logeion: filosofia da informação** 7.1, p. 8-27, 2020 . Acessado 12 de junho de 2024. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/5427>

WOZNIAK, J. T. **Towards a rhythmanalysis of debt dressage**: Education as rhythmic resistance in everyday indebted life. *Policy Futures in Education*, p. 495-508, 2017. Acessado em 12 de junho de 2024. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1478210317715798>