

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Genivaldo de Souza Santos

**A IMPORTÂNCIA DA ATENÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
NO CONTEXTO TECNOCIENTÍFICO.**

**MARÍLIA – SP
2012**

GENIVALDO DE SOUZA SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA ATENÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
NO CONTEXTO TECNOCIENTÍFICO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho.

Marília – SP
2012

Santos, Genivaldo de Souza.

S237c A importância da *atenção* na relação professor-aluno no contexto tecnocientífico / Genivaldo de Souza Santos. Marília, 2012.

197 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Bibliografia: f. 187-197

Orientador: Prof^o Dr^o Alonso Bezerra de Carvalho.

1. *Atenção*. 2. Relação professor-aluno. 3. Escola. 4. Ética. 5. Educação. I. Autor. II. Título.

CDD 372.2

A IMPORTÂNCIA DA ATENÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO CONTEXTO TECNOCIENTÍFICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP – MARÍLIA).
Orientador

Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni (UNESP - MARÍLIA)
Membro Efetivo (da instituição)

Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno (UNESP - MARÍLIA)
Membro Efetivo (da instituição)

Prof. Dr. Samuel Mendonça (PUCCAMP - CAMPINAS)
Membro Efetivo (convidado)

Prof. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (UNB- BRASÍLIA)
Membro Efetivo (convidado)

Marília, 23 de novembro de 2012.

Dedico este trabalho a minha mãe, D. Maria Edejair, cuja disposição para lutar tem me ensinado a seguir e a confiar, *presença* colorida em minha vida, mesmo quando ela parecia monocromática: a ela, amor eterno.

Ao meu companheiro Alceu, força da vida que se colocou à disposição, com quem compartilho a riqueza inabarcável do amor.

Aos meus irmãos Pe. Zeca, Maria Dilma, Pe. José Nilson, Maria Genilza, Jailson, Jailton, Jeanderson, que ensinaram, e ainda me ensinam, os valores da fraternidade, da solidariedade, do amor e da *presença*, compartilhados, agora, com nossos sobrinhos.

Aos meus alunos/as, que atualizam em mim, a cada dia, o desejo de ensinar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Vida pela oportunidade de lutar e de amar.

Agradeço às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília, especialmente ao meu orientador, Professor Alonso Bezerra de Carvalho, que acreditou em nossas ideias e cujos ensinamentos ultrapassam a sala de aula.

Aos Professores que aceitaram o convite para comporem a banca de Defesa. Ao Professor Sinésio Bueno Ferraz, por suas considerações tão oportunas e benfazejas na banca de qualificação. Ao professor Pedro Ângelo Pagni, cujo exemplo faz aparecer uma *verdade* vivida. Aos Professores/as Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e Professor Samuel Mendonça, cuja *escuta sensível* acolheu nosso pedido prontamente. Aos professores Divino José da Silva e Artur José Renda Vitorino, por nos acompanharem neste momento tão importante em nossa vida.

Agradeço à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, *Campus* de Marília, pelos 10 (dez) anos nos quais tivemos a oportunidade de estudar e de nos aperfeiçoar no *fazer docente*. Neste sentido, o professor Vandeí Pinto da Silva, como orientador lá da graduação, tem um lugar especial neste percurso, assim como, o Professor Rodrigo Pelloso Gelamo, com sua incrível capacidade de aglutinação, que nos dá mostra do seu vigor acadêmico e pessoal.

Agradeço aos estagiários/as do PIBID – Programa institucional de Bolsa à Iniciação a Docência, alunos/as do curso de Filosofia do *Campus* de Marília, nominalmente, Amanda Veloso Garcia, Éliton Dias da Silva, Guilherme Kaiala Goulart Ferreira, Jeuséte Maria de Oliveira, Kátia Batista Camelo Pessoa, Laura Rosa Kugler de Azevedo, Sara Morais da Rosa, Theo Tanus Salvadori, Leonardo Gomes, Manoela Paiva Menezes, que atuaram no biênio 2010-2011 e aos atuais estagiários, João Campoy, Larissa Freire, Leandro Morandi, Marielle Bella Sacco, Silmara Cristiane, Gustavo Carneiro e Felipe Galhardo, com os quais aprendemos e ensinamos a arte e o ofício da educação *atenta*.

Agradeço ao GEPEF – Grupo de Estudo e de Pesquisa em Educação e Filosofia e ao GEPEES – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade, cujo apoio e colaboração são impossíveis de mensurar.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, especialmente na pessoa da Professora Rosa que sempre se mostrou solícita e atenciosa às nossas necessidades.

A todos/as os professores/as, equipe gestora e funcionários/as da E.E. “Prof. Baltazar de Godoy Moreira”. Por fim, aos meus alunos/as, motivo de nossa inquietação acadêmica e amor.

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
É um sonho do que se poderia ver se a janela se
abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

(Fernando Pessoa (Alberto Caieiro), *Poemas
inconjuntos*, 2007, p. 231).

RESUMO

A *atenção* faz parte de uma temática geralmente esquecida e não valorizada pela filosofia e por sua história, na medida em que ela mantém laços com os pressupostos fundamentais da filosofia moderna, e à medida que esta “maneira” de fazer filosofia, historicamente datada é adotada, como sendo “a” própria Filosofia, configurando uma agenda filosófica bastante restrita, que na ânsia de “certeza” e “clareza” é levada a ignorar um campo de temas fundamentais para a (auto) compreensão do humano e de maneiras outras de se produzir conhecimento sobre ele. É sabido que a filosofia, a partir da modernidade, buscou compreender a realidade por meio da exclusividade de um conhecimento racional, claro e distinto, “purificado” de sua vinculação com o mundo da vida. Fazendo desta, um objeto destacado e separado, face à consciência do sujeito que se reconhece como categoria ontológica, superior e independente do mundo, capaz de produzir a partir de si um conhecimento objetivo e seguro da realidade, radicalizando substancialmente o dualismo platônico, que doravante passam a ser tomados, sujeito (alma) e objeto (materialidade), como substâncias antagônicas e hierarquicamente diferentes. Com este cenário conceitual, a modernidade apostou em um mundo baseado no conhecimento científico, cujos excessos são experimentados cotidianamente na sociedade tecnocientífica, desvalorizando maneiras outras de abordar o fenômeno humano, e de modos outros de produção de conhecimento. Deste modo, a *atenção*, como um tema genuinamente filosófico, ganhou importância e foi recuperado por estudiosos da filosofia antiga que, numa espécie de “desvio” dos pressupostos modernos, perceberam que a filosofia, em sua plenitude, não poderia ser considerada apenas como uma produção/exposição de um sistema teórico, desligado da experiência que fazemos no mundo, mas, que ela deveria ser tomada como “modo de viver” que nos implica profundamente e que é praticado e exercitado, tendo como finalidade uma espécie de autotransformação, que possa nos tornar dignos do que nos acontece. O tema da *atenção* se insere como um tema de importância filosófica por meio deste registro, que busca não tanto informar, mas antes provocar um efeito de formação, ultrapassando o sentido epistemológico atribuído ao termo e delineando-se como um tema eminentemente ético, na medida em que implica uma atitude que procura uma sintonia e um procedimento mais adequado à situação. Como nova temática, que busca sua inserção no debate filosófico e pedagógico, carece de uma sistematização, o que buscaremos com este trabalho, na tentativa de problematizarmos a atitude atenta ou se quisermos, a prática ou o exercício da *atenção* e sua importância ética na relação professor-aluno. Para pensarmos o tema da *atenção* como uma prática e/ou um exercício filosófico, em seu “desvio” dos pressupostos modernos, recorreremos aos trabalhos de Pierre Hadot, que recupera da antiguidade grega e helenística a importância da *atenção* nos 'exercícios espirituais'. Para tematizarmos a *atenção* na contemporaneidade, face aos limites de uma visão tecnocientífica de homem e de mundo, recorreu a Josep Maria Esquirol, autor que estabelece uma relação umbilical entre o tema da *atenção* e do respeito. Para nós, isto se apresenta como uma possibilidade de fazermos frente às imposições da sociedade, da indiferença e do consumo que impregnam as relações humanas contemporâneas, especialmente as constituídas no interior das salas de aulas.

Palavras-chave: *Atenção*. Relação professor-aluno. Escola. Ética. Educação.

ABSTRACT

The *attention* is part of a theme often overlooked and not appreciated by the philosophy and history, in the meaning that it maintains ties with the fundamental assumptions of modern philosophy and to the extent that this "way" of doing philosophy historically dated, is adopted as "the" Philosophy itself, setting a philosophical agenda too narrowly, that in their eagerness to "certainty" and "clarity" is taken to ignore a field of fundamental issues for the (self-) understanding of human and other ways to produce knowledge about it. It is known that philosophy, from modernity, sought to understand reality through the uniqueness of a rational knowledge, clear and distinct, "cleansed" of its links with the world of life. Making this an object detached and separated from the subject's consciousness that recognizes itself as a superior and independent ontological category in the world, capable of producing from it a safe and objective knowledge of reality, radicalizing substantially Platonic dualism, which henceforth shall be taken, subject (soul) and object (materiality), as substances antagonistic and hierarchically different. From this conceptual stage, modernity bet in a world based on scientific knowledge, whose excesses are experienced daily in technoscientific society, devaluing other ways to address the human phenomenon and other modes of knowledge production. Thus, *attention*, as a genuinely philosophical theme, gained importance and was recovered by scholars of ancient philosophy that a kind of "diversion" of modern assumptions, realized that philosophy, in its fullness, could not be considered only as a production / exhibition of a theoretical system disconnected from the experience we have in the world, but it should be taken as a "way of life" that involves us deeply and that is practiced and exercised, aiming at a kind of self-transformation that can become worthy of what happens to us. The theme of the *attention* falls as a topic of philosophical importance from this record, that seeks not so much to inform, but rather cause a training effect, exceeding the epistemological meaning assigned to the term and outlining as an eminently ethical theme as it implies an attitude that seeks a tune and a procedure most appropriate for your situation. As a new thematic seeking its inclusion in pedagogical and philosophical debate, lacks a systematic, which we seeks to work with this, trying to problematizarmos attitude or if we are attentive, practice or exercise of care ethics and its importance in the teacher student. To think the theme of *attention* as a practice and / or a philosophical exercise, in its "misuse" of modern assumptions, we will use the work of Pierre Hadot, which recovers the ancient Greek and Hellenistic *attention* on the importance of 'spiritual exercises'. To tematizarmos attention nowadays, given the limits of a technoscientific vision of man and of the world, turn to Josep Maria Esquirol, author establishing an umbilical relationship between the subject of attention and respect. For us, this presents itself as an opportunity to make against the impositions of society's indifference and consumption that permeate contemporary human relationships, especially those formed inside the classrooms.

Keywords: *Attention*. Teacher-student relationship. School. Ethics. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA OU A DIFICULDADE NA CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ESCOLA DA ERA DA TÉCNICA.....	25
<i>Introdução</i>	<i>25</i>
1.1 <i>Retratos da sala de aula contemporânea</i>	<i>37</i>
1.1.1 – Entre os Muros da Escola	37
1.1.2 – Pro dia nascer feliz 391.2 – (Des) encontros entre alunos e professores na sala de aula contemporânea: de quem é a culpa?	41
1.2.1 - Educação vem de casa (?)	45
1.2.2 – “Deve” a escola “educar”?	52
1.3 – <i>Diário de Escola.....</i>	<i>56</i>
CAPÍTULO 2	
CEGADOS PELA “LUZ” OU LÓCUS DA ÉTICA NA CONFIGURAÇÃO DA COSMOVISÃO TECNOCIENTÍFICO.....	62
<i>Introdução</i>	<i>62</i>
2.1 – <i>A configuração da cosmovisão tecnocientífica.....</i>	<i>68</i>
2.1.1 A técnica contemporânea: Um poder inédito	70
2.1.2 – A técnica como sistema.	71
2.1.3 – A técnica como uma revelação	75
2.1.4 – A técnica como uma linguagem	78
2.2 – <i>As raízes gregas da técnica: uma leitura a partir da Tragédia.....</i>	<i>80</i>
2.2.1 - A Simbologia da Técnica	82
2.2.1.1 Destino e causalidade.....	88
2.3 <i>As relações entre Natureza e Técnica na “Idade da Técnica”</i>	<i>91</i>
2.4 – <i>Considerações sobre os efeitos da cosmovisão tecnocientífica nas relações humanas</i>	<i>96</i>
2.5 – <i>Experiência.....</i>	<i>100</i>
CAPÍTULO 3	
A DIMENSÃO EXPERIENCIAL DA ATENÇÃO	110
<i>Introdução</i>	<i>110</i>
3.1 – <i>O “olhar atento”</i>	<i>116</i>
3.1.1 – O olhar.....	117

3.2 - Olhar atento: Um movimento e um estado.....	120
3.3 - Atenção: Esvaziamento e Flexibilidade.	123
3.4 A atenção como exercício espiritual.....	127
3.4.1 A Filosofia como “modo de vida”.....	127
3.4.2 Exercícios Espirituais.....	128
CAPÍTULO 4	
A DIMENSÃO ÉTICA DA ATENÇÃO.....	136
<i>Introdução</i>	136
4.1 – O olhar atento como <i>Respectus</i>	139
4.2- A respeito como saída do <i>egoísmo</i>	144
4.3- O que é digno de respeito ou que percebe o olhar atento?.....	146
4.3.1 - Fragilidade.....	147
4.3.2 - <i>Cosmicidade</i>	148
4.3.3 - <i>Segredo</i>	151
CAPÍTULO 5	
A IMPORTÂNCIA DA ATENÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	155
<i>Introdução</i>	155
5.1 - E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre.....	157
5.2- Caminhar e voar – Copiar e escrever.....	162
5.2.1 Caminhar: aprendendo com a força que a estrada comanda.....	162
5.3 - Caminhar e tornar-se atento.....	166
5.4- A necessidade de uma pedagogia pobre.....	167
5.5 - Os efeitos da atenção ou do olhar atento na constituição da relação professor-aluno no contexto tecnocientífico.	170
5.5.1 A importância da atenção e do olhar atento na ação docente.....	170
5.5.2 Um modo de relacionar-se consigo mesmo (Cuidar de si).....	172
5.5.3 Agudeza na percepção da alteridade (Cuidar do Outro).....	174
5.5.4 Inocência.....	175
5.5.5 O digno de respeito na relação professor-aluno.....	176
<i>Conclusão</i>	179
Referências.....	187

INTRODUÇÃO

Nosso caminho não foi traçado e se o foi, através de um projeto, serviu-nos apenas como uma referência do caminho, pois como diz o poeta *o caminho se faz caminhando*. Acreditamos que ao produzir uma narrativa da trajetória deste trabalho estaremos produzindo as condições para uma compreensão mais justa do lugar e do tempo que ocupa seu autor e da verdade desvelada por meio de sua experiência como docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, num tempo denominado por muitos como *tecnocientífico*. Neste ambiente, o imperativo do consumismo transforma-se em modelo para a sociedade em que vivemos, transforma-se em modelo para as relações sociais, em crescente banalização.¹ Produzindo uma crise do paradigma ético² manifestada na proliferação da vida sem sentido e na perda do sentido da vida.³

“Produzir” um conhecimento ético sobre o fenômeno humano é produzir um conhecimento inseguro e movediço, simplesmente porque se trata de um saber relacionado não a um “objeto”, mas a um fenômeno “[...] que não é sempre como é e que pode também ser diferente do que é neste ou naquele momento.” (GADAMER, 1996, p.50)⁴. Na esteira da tradição aristotélica, Gadamer (1996) propõe que a

-
- 1 Baseadas nos trabalhos de Lasch (“A cultura do Narcisismo”), Lipovetsky (“A era do vazio” e “A sociedade Pós-moralista”), Kristeva (“As novas doenças da alma”) e Roudinesco (“A análise e o arquivo”), Faveret *et al.* (2008) elaboram um esboço da figura do sujeito contemporâneo em que a figura de Édipo é substituído pela figura de Narciso, figura que não conhece a alteridade, para quem nenhum outro importa tanto quanto a si mesmo, incitado a não renunciar a nada e estimulado ao gozo sem limite. Segundo as autoras, o individualismo foi levado a sua extremidade a ponto de converter-se em metáfora da condição humana. Entretanto, trata-se de um narcisismo perseguido pela ansiedade, pela depressão, pelo descontentamento e pela sensação de vazio interior, apesar do afrouxamento dos laços familiares e constrangimentos institucionais, que no fundo, aumentam o sentimento de insegurança.
 - 2 O termo “paradigma”, é sabido, foi amplamente difundido por meio do filósofo Thomas Khun na sua obra datada de 1962 sob o título *Estruturas das revoluções científicas*, na qual ele analisa a formação e o estabelecimento de “modelos” de pesquisa no âmbito da ciência. Por tratar-se de um “transplante” para o campo ético é necessário fazê-lo com cuidado.
 - 3 Bons indicativos desta situação são as expressões “surto da apatia de massa”, “indiferença pós-moderna”, “deserção social”, “cidadania mutilada” e “individualismo exacerbado”, caracterizando a subjetividade contemporânea. (FAVERET *et al.* 2008, p.25).
 - 4 Durante a fase inicial do projeto, às voltas com preocupações sobre o lugar do método em nossa pesquisa, graças à indicação do Prof. Pedro Ângelo Pagni, nos seminários de pesquisa realizados pelo Programa de Pós-graduação em Educação (2009), encontramos o pensamento do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (nascido em Marburgo (1900) e falecido em Heidelberg (2002)), discípulo de Heidegger e um dos maiores expoentes da hermenêutica filosófica. Sua obra *O problema da consciência histórica* contribuiu com a presente pesquisa por nos fornecer elementos que nos ajudaram a pensar o fenômeno ético, a dinâmica das relações entre as racionalidades propostas por Aristóteles, assim como, o *locus* do conhecimento no fenômeno ético. Detalhando a

concretude da situação é determinante para que a ação ética se efetive, neste sentido, o lugar do conhecimento ético na execução da atitude ética deve se adequar à situação concreta, pois em virtude de sua *generalidade* pode perder de vista o sentido ético da situação (sempre concreta).

Devemos, segundo Gadamer (1996), ao interpretar Aristóteles, restringir o papel do conhecimento ético no que tange ao seu poder de *exatidão* e *precisão*. Assim, o conhecimento da ética, no máximo, nos auxiliaria, por meio do “traçado geral dos seus contornos [como] um tipo de apoio à consciência ética” (GADAMER, 1996, p. 49. Intervenção nossa). Em outras palavras, o conhecimento *sobre* a ética é importante e necessário, porém insuficiente naquilo que visa, isto é, a *ação ética*, posto que, em última análise, ela ocorre apenas num regime *experencial*, cujo resultado não é um saber que pode ser esquecido ou escolhido, pois o *saber ético* nem se aprende, nem se esquece. Como salienta Gadamer (1996), “[...] ele não é como o saber de uma profissão que se pode escolher; não se pode recusá-lo e escolher um outro saber.” (p. 52).

A questão que procuramos compreender faz parte de uma área da filosofia bastante discutida atualmente, que é objeto de numerosos estudos acadêmicos, tema de debates políticos inflamados e presente também nas mídias de comunicação, nas igrejas, nas escolas, fundamento de políticas públicas e dos discursos educacionais

obra, trata-se, originalmente, na melhor das hipóteses, diz Gadamer (1996), de um substituto, para o público francês, da sua obra mais copiosa, então somente acessível em alemão (em 1975), sob o título de *Verdade e Método* (*Wahrheit und Methode* em alemão) publicado em 1960. Trata-se de 05 (cinco) conferências feitas em francês em 1958, no Instituto Superior de Filosofia da Universidade de Louvain (Bélgica), sob o título de *Le Problème de la conscience historique*. De modo geral, sua principal preocupação é a introdução do problema hermenêutico a partir de Heidegger e Husserl que, segundo ele, ia ao encontro das preocupações do Instituto Superior de Filosofia. Outro motivo que levou à escolha do tema foi, de acordo com Gadamer (1996), o fato de que, apesar de o “problema da consciência histórica ter sua gênese na Europa, foi “somente na Alemanha que esse tema desempenhou papel central na filosofia, especialmente graças a Wilhelm Dilthey e ao que se chama sua *lebensphilosophie*” Para Gadamer (1996) é necessário “[...] invocar de um modo todo particular, fora da cultura alemã, a tradição romântica das *Geisteswissenschaften*.” (p.10), buscando uma transição de uma metodologia hermenêutica concebida à maneira de Schleiermacher ou de Dilthey a uma filosofia hermenêutica no contexto em que as *Geisteswissenschaften* se posicionam em relação às ciências da natureza. A posição de Gadamer é diferente dos antecessores românticos pois o autor recusa a paridade, principalmente em Dilthey, das *geisteswissenschaften* com as ciências naturais, pois, de acordo com ele “a interpretação nessas duas áreas não é certamente a mesma coisa. Certamente, a compreensão “apropriada” de um texto introduz nas *Geisteswissenschaften* algo da posição do interprete no **tempo, lugar e visão de mundo** [...] enquanto mediatizada linguisticamente em sua interpretação [...]” (p. 11), neste sentido, os critérios de cientificidade das ciências humanas se deslocam completamente das exigências que condicionam a produção de conhecimento nas “ciências naturais” e encontrando na hermenêutica filosófica um método universal das ciências históricas (GADAMER, 1996, p.11). Para os fins desta pesquisa, nos deteremos no capítulo 3, intitulado “O problema hermenêutico e a ética em Aristóteles”.

oficiais: a ética ocupa um lugar especial em nossa fala, em nossos discursos e nossos diálogos, e apesar de todas as publicações a respeito da ética, de todos os programas televisivos, programas escolares e de toda explosão informativa sobre a ética, ainda somos principiantes no que se refere às atitudes genuinamente éticas. Prisioneiros de um discurso contente consigo mesmo, que não nos mobiliza para execução da ação ética⁵.

Esta dinâmica também está presente no discurso escolar, formalmente constituído, que por meio de múltiplos documentos servem de fundamentos, diretrizes e parâmetros para a escola contemporânea. Um quadro bastante contrastante: falamos muito e agimos pouco. Estagnamos no terreno das abstrações conceituais e esquecemos a *precedência da ação* quando nos referimos à ética. As dificuldades sentidas no campo da ação ética configuram-se como uma falta de orientação sobre “como” e “o que” *agir*, similar a uma paralisia, *sabemos* que temos que *agir*, porém não sabemos o que fazer, nem qual rumo tomar (YVE DE LA TAILLE, 2004)⁶.

O mal-estar sentido na educação é compreendido a partir de sua vinculação originariamente ética e na escola básica contemporânea desde as constituições das relações humanas, dentre elas, a relação designada com a expressão professor-aluno. A questão que nos propomos inicialmente se configura como uma busca de sentido para uma expressão corriqueira no cotidiano escolar, cuja falta é sentida, contudo não compreendida: o sentido da “falta de respeito” na constituição contemporânea da relação professor-aluno. Guardada as devidas proporções, é a falta sentida num quadro maior (sociedade), no âmbito da constituição das relações humanas e extraescolar.

5 Para Lilian do Valle (2001), em artigo que problematiza a velha questão da “ensinabilidade” da ética no contexto escolar, “[...] talvez seja muito cedo para concluir com alguma isenção sobre as razões mais profundas desse súbito privilegiamento, ainda que não possa deixar de associá-lo ao momento mais amplo que a sociedade atravessa e que consiste em uma crise radical dos valores que, até então, pareciam suficientes para sustentar a vida em comum; mas o fato é que parece ser mais do que tempo de se questionar a superficialidade com que a temática vem sendo tratada, tanto pelos textos legais, quanto pelas análises que sobre eles estão sendo produzidas. Pois, ao mesmo tempo em que essas postulações tocam apenas a superficialidade de questões que se colocam, atualmente, como desafios para a educação democrática, elas ocultam a renitência de uma velha falácia que supostamente revelaria o caráter aporético e, portanto, *a impossibilidade de qualquer formação ética: é que a educação dos valores, para bem se realizar, deve forçosamente se apoiar em uma realidade social que, se existente, tornaria a ação educacional absolutamente dispensável.*” (2001, p. 175-176. Itálico nosso).

6 Mobilizado pela questão da educação moral na escola contemporânea, Yves de La Taille, pesquisador da Universidade de São Paulo, apresentou em seu artigo publicado na revista “Educação e Pesquisa” os resultados de sua pesquisa revisional da literatura educacional compreendido entre os anos de 1993-2003, destacando a ausência de preocupação em se encontrar formas didáticas de formação moral e ética, pois, segundo o estudo, discute-se bastante, propõe-se muito pouco.

Fomos interpelados desde o interior da sala de aula pelo “outro” do professor⁷ e por suas atitudes qualificadas no cotidiano escolar sob o signo da “falta de respeito”, em especial a que se relaciona com a figura do professor. Qual é o sentido desta “falta de respeito” em uma cultura que “valoriza” cada vez mais a ética como um componente essencial para uma convivência pacífica, no contexto de uma escola cada vez mais “democrática” e acessível?

Para o professor, indicando aqui o lugar do autor no discurso, esta “falta de respeito” é sentida atualmente como manifestações de um “não reconhecimento” por parte do aluno, do não reconhecimento da importância da figura do professor e da educação escolar na sua vida (do aluno). Indisciplina, violência, hostilidade, apatia em relação aos estudos são alguns sinais legítimos desta “falta de respeito”, que ganha contornos mais precisos em reuniões de *Atpc* – Aula de trabalho de planejamento pedagógico coletivo, reuniões de pais e mestres e nos textos jornalísticos e midiáticos.

Na busca de uma interpretação mais justa do “outro” do professor, fomos interpelados enquanto professor, e à medida que elaborávamos uma compreensão sobre ele, quem se revelava éramos nós mesmos⁸. Enquanto julgávamos e qualificávamos as atitudes de nossos alunos de más, perversas, embrutecidas, violentas, apáticas, indiferentes, destilando toda nossa raiva e hostilidade, nos projetávamos e configurávamos juntamente com “outro” do professor.⁹

⁷ Isto é, o aluno/a.

⁸ Nos limites do pensamento do filósofo Emmanuel Levinas, Marcelo Pelizzoli (2007), em seu artigo intitulado *A moral e sua sombra: o choque da alteridade real*, propõe uma espécie de exercício de reconhecimento de nossa sombra, que se projeta no “outro” e que se nos mostra como “outro” em sua alteridade, cuja expressão privilegiada são julgamentos morais nos quais o “outro”, como réu, é julgado a partir dos nossos condicionamentos, em casos extremos, configurando um situação na qual nem sequer levamos o “outro” em consideração, mas julgamos nossas próprias sombras projetadas nele.

⁹ A partir de uma outra perspectiva, acreditamos que se trata de uma situação que guarda uma similaridade estreita com aquela apontada por Levi-Strauss ao tematizar o (não) “reconhecimento” da alteridade do “outro” na relação branco-índio. No dizer de Levi-Strauss: “O bárbaro é antes de tudo, o homem que crê na existência da barbárie”. (*apud*. VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p. 123). Se os brancos concluíam que os índios eram animais, estes, por sua vez se contentavam em desconfiar que os brancos fossem divindades (no sentido de espíritos malignos). “*À ignorance égale*”, diz Levi-Strauss, *com a diferença de que a última atitude era mais digna de seres humanos*. (1996, p.124). (*apud* .VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p. 124). Neste ensaio, o antropólogo brasileiro investiga um perspectivismo ameríndio, para ele, uma concepção comum a muitos povos do continente, “[...] segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (p.115) e resistindo à clássica dicotomia ocidental entre natureza e cultura, pondo em suspeição “[...] a robustez e a conseqüente transportabilidade das partições cosmológicas que os alimentam. Em particular, como muitos antropólogos já concluíram (embora por outros motivos), a distinção clássica entre Natureza e Cultura não pode ser utilizada para descrever dimensões ou domínios internos a cosmologias não ocidentais sem passar antes por uma crítica etnológica rigorosa.” (VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p. 115).

Compreendemos então, a atitude da “falta de respeito” do aluno não como uma manifestação de alguma deficiência moral/ética dele, nem como incapacidade do professor em educá-los, mas como sintoma de um tempo que submete seus valores éticos aos ditames de valores pertencentes à esfera tecnocientífica, na constituição das relações humanas e sociais. Um tempo que “esqueceu” que a ética se constitui por meio de uma outra “lógica”, a partir de outra concepção de temporalidade, com valores e finalidades diferentes da tecnociência.

Entretanto, condicionados por uma cosmovisão tecnocientífica, em algumas situações, não conseguimos mais sequer perceber (“ver” sensorialmente) o “outro” concreto à nossa frente¹⁰, pois esta percepção depende, em grande medida, da experiência de abertura, vulnerabilidade e exposição, sem as quais, nenhuma experiência genuinamente ética é possível¹¹. Argumentamos que esta visão de mundo e de homem não abrange, mas antes, procura excluir, uma dimensão existencial do fenômeno humano, e neste sentido fragiliza a constituição dos laços éticos ,que ligam os homens entre si.

Neste trabalho, compreendemos as manifestações da “falta de respeito” do aluno, em particular, como sintomas de uma redução de nossa visão de mundo e de homem, sustentada por uma civilização tecnocientífica que afeta/altera nossa capacidade perceptiva e sensível¹². Capturados pelo predomínio da abstração, do cálculo e da

10 Uma pesquisa de viés psicológico realizado por Costa (1994) mostrou que estamos deixando de perceber (enxergar) pessoas “concretas”, o que o autor vai denominar de uma “invisibilidade”, geralmente ligada à posição social. O que é revelador, na medida em que invertemos os termos, isto é, não é que as pessoas tornam-se “invisíveis” o fato é que parece que **nós** nos tornamos incapazes de enxergá-las. A questão repousa não tanto **no que** vejo, mas na própria percepção que nos permite ver. Isto nos aponta que nossa “olhar” é, de certa maneira, “pré-determinado” a enxergar (ver) algumas coisas em depressão e outras. Claro, que se trata também de uma condição do próprio olhar, isto é, a circunscrição. Entretanto, é preocupante do ponto de vista ético, o fato de que são as “pessoas”, a quem a tradição ocidental atribuiu os mais altos atributos, ficar fora desta circunscrição. Como posso ser afetado e interpelado, condição para a atitude ética, se não consigo sequer perceber (ver) o outro?

11 Sustentamos nossa argumentação com base em algumas referências (ESQUIROL, 2008; HADOT, 1999, 2003, 2009; LEVINAS, 1980; MASSCHELEIN, 2008), cujo pontos de articulação serão apresentados no decorrer deste trabalho.

12 O teórico da comunicação Muniz Sodré (2002), em seu livro intitulado *Antropológica do espelho*, no qual se dedica a pensar o fenômeno da comunicação contemporânea desde uma perspectiva antropológica, utilizando a metáfora do “espelho” para designar o fenômeno midiático compreendido não em função de suas propriedades de cópia, reprodução ou reflexo, “[...] porque implica uma forma nova de vida, com um novo espaço e modo de interpelação coletiva dos indivíduos, porquanto, outros parâmetros para a constituição de identidades pessoais”. Reforçando nossa argumentação, ele nos diz que “[...] a tecnocultura – essa constituída por mercado e meios de comunicação, o quarto *bios* – implica uma transformação tradicional de sociabilização, além de uma nova tecnologia perceptiva e mental. Implica, portanto, um novo tipo de relacionamento do indivíduo com referências concretas ou com o que se tem convencionalmente designado como verdade, ou, outra condição antropológica”. (p.27).

representação, elementos constituintes desta cosmovisão, reduzimos nossa capacidade de “ver” o mundo e as pessoas que estão ao nosso redor, e de reconhecê-las como aquelas com as quais temos uma responsabilidade, que está aquém de nossa escolha. (LEVINAS, 1980).¹³

Nesse sentido, consideramos que nossa leitura da situação é hermenêutica, à medida que procuramos adequar nosso procedimento “metodológico” em função do nosso “objeto” e não em função de leis gerais e abstratas; do *bem próprio* e não do *bem em si*, assim como, pela recusa de um estilo objetivista de conhecimento, pois o conhecimento ético não pode ser um conhecimento objetivo, já que não se trata de algo que se encontra simplesmente diante como coisa que se deve constatar; na realidade, traduz uma relação de pertença, na qual o conhecimento se encontra antecipadamente envolvido e investido por seu “objeto”, no caso da ética, pelo que ele tem que fazer. (GADAMER, 1996, 49).

Entretanto, o procedimento hermenêutico ficou na entrada do “pórtico”, na antesala que nos dá acesso ao “outro”. Por mais que tentássemos compreender/interpretar o aluno “sem respeito” à nossa frente, mais ele nos escapava e mais nos provocava. Deste modo, a empreitada hermenêutica limitou-se a uma interpretação mais justa da situação, entretanto, nos damos conta de que o “outro” do professor ultrapassava qualquer compreensão, ao mesmo tempo, que nos constituía.

13 A noção de alteridade no presente trabalho tem inspiração no filósofo franco-lituano Emmanuel Levinas (Nascido em Kaunas em 1906 e falecido em Paris, 1995), de origem judaica, é capturado e feito prisioneiro pelos alemães ao eclodir a II guerra mundial (1939). Fortemente influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl (de quem foi tradutor) e pelas obras de Martin Heidegger e Franz Rosenzweig. Sua concepção de alteridade guarda um vínculo embrionário com uma noção de “sensibilidade carnal”, pois antes de emergir qualquer “sentido” em nosso encontro com o “outro”, ocorre ante o “encontro” face a face. Apenas, a partir deste encontro original entre os humanos é que pode emergir todo o sentido. Diante do “rosto” do outro é que o “eu” se descobre como subjetividade irrevogavelmente responsável, visando reconstruir uma subjetividade não centrada tanto no “eu”, porém centrada na estrutura “um para o outro”, descrita nos termos do “acolhimento” e da “responsabilidade”. Na obra em questão, intitulada *Totalidade e Infinito*, a partir de uma densa descrição fenomenológica, Levinas (1980) apresenta a primeira relação do eu com o mundo como “*um viver de ... na fruição dos elementos do mundo*”. De forma que, nessa relação, a corporeidade, a sensibilidade, a afetividade, o gozo da vida são apresentados como categorias analíticas fundamentais. Na sua tese de doutorado, José Valdinei de Albuquerque Miranda, problematizando a relação entre a ética da alteridade, de matriz levinasiana e o processo educativo, nos diz que: “No contexto de *Totalidade e Infinito* o eu se constitui a partir de si mesmo, originalmente não pertence a qualquer gênero universal, não é fruto da criação divina, não é definido a partir de uma natureza racional, nem pertence a uma espécie animal. Ser eu é não pertencer a qualquer gênero, pois não é o caráter universal que determina a constituição do eu; o humano é singular, único e existente na sua existência. Essa compreensão do eu como singular e existente permitirá a Levinas afirmar que a unicidade do humano é a sua insubstituível responsabilidade pelo Outro.” (2008 p.44-45).

O filósofo espanhol Jesus Connil (2008), em seu artigo *Experiencia hermenéutica de la alteridad*, ao propor e analisar um itinerário da *experiencia "hermenéutica de reconocimiento de la alteridad"*, destaca as *posturas* de Hans Georg Gadamer, Emmanuel Levinas e Paul Ricoeur e das modalidades da hermenêutica de Hans Robert Jauss e Nicole Ruchlak¹⁴. Sem percorrermos as minúcias de sua apresentação das possibilidades hermenêuticas oferecidas por Hans Georg Gadamer de compreensão da alteridade, o autor considera que o filósofo franco lituano Emmanuel Levinas consegue dar um passo a mais na busca de compreensão da figura do "outro", pois, segundo ele, "[...] *Levinas ofrece una posibilidad de ampliar fenomenológicamente la hermenéutica de Gadamer con su descripción del encuentro con el otro como situación ética originaria, previa a todas las posibles categorías gnoseológicas y ontológicas.*" (2008, p. 62)

Ao invés de partir da premissa de uma razão universal, Levinas (1980) propõe começar com o "outro" em sua transcendência e seu caráter ignoto, apontando o fracasso da ontologia e o redimensionamento do "outro" como um acontecer pré-linguístico, porque a manifestação do *rostos*¹⁵ do "outro" já é fala, signo e apelo, experienciado no encontro da *pre-tensão (An-spruch)* do outro.

Para Connil (2008) haveria uma ampliação da hermenêutica gadameriana, pois, o diálogo não surgiria de um suposto acordo originário, mas de uma diferença originária, neste sentido, argumenta o autor "[...] *El 'diálogo que somos' proviene también de la lejanía de un extraño, cuya pretensión precede a toda interlocución.*" (CONNIL, 2008, p.

¹⁴ Para Connil (2008), mais além das especificidades e desacordo entre os autores analisados, eles complementam e ampliam avançando no desenvolvimento e encontros "[...] *histórico-dialógicos, ético originarios y de igualdad moral de la experiencia humana del "otro"*. (p. 47-48)

¹⁵ No seu artigo *A justiça e o rosto do outro em Levinas* - versão resumida de um dos capítulos do livro de sua autoria intitulado *Da existência ao infinito: ensaios sobre Emmanuel Lévinas*. - Rafael Haddock-Lobo define a categoria de "rostos" em Levinas como a apresentação de uma radical exterioridade que não se encontra em nenhum sistema referencial de nosso mundo. O pensamento de Lévinas não se configura como um combate ao racionalismo filosófico, não visa a um divórcio entre filosofia e razão, mas visa apontar que esta razão não se situa na base da linguagem filosófica, nem do que se chama mais amplamente de linguagem. "*Para Lévinas, a linguagem está fundada em uma relação anterior à relação de compreensão com os entes, relação essa que seria constituinte da própria razão e que constitui nossa relação com o outro.* Esta, por sua vez, consiste em um empreendimento gnosiológico, ou seja, consiste em quisermos compreender este outro. *No entanto, o que de fato ocorre é que esta relação excede a compreensão, nos ultrapassa, posto que, para Lévinas, o rosto do outro é um rosto sem face, intematizável e que traz estampado em sua face o chamado de Deus.*" (HADDOCK-LOBO, 2010, p.78. Sublinhado nosso).

63). Em lugar de uma hermenêutica que parte de um acordo ou entendimento, Levinas (1980) propõe uma hermenêutica da diferença e do dissenso.

No seu artigo *¿Qué es lo contemporáneo?* O filósofo italiano Giorgio Agambem (2011), investigando o sentido de ser contemporâneo, argumenta que se trata de uma situação análoga a um encontro, no qual devemos chegar pontualmente, mas que sabemos que não poderemos chegar. Indicando-nos o caráter trágico e paradoxal de nosso tempo, testemunhado pelo professor apresentado no início do texto. Porém, ainda assim, é nosso dever, enquanto professor, sair em marcha para o encontro.

Compreendemos que a *cegueira* provocada pelo *excesso de luz* tenha reduzido nossa percepção do que “*deve ser visto*”, excluindo deste quadro, os elementos que configuram nossa “*humanidade*” e que são percebidos, apenas por um olhar mais atento ao que nos constitui eticamente. Situação do professor, na medida em que seu “*outro*” lhe aparece como um rosto concreto, que quebra sua identidade, expondo sua fraqueza, sua mortalidade, sua fragilidade e que lhe convoca, lhe interpela, lhe ordena e que depende, ao mesmo tempo, de uma *conversão do olhar*, uma *conversão da atenção*.

Por isso, nossas considerações caminham no sentido de aguçarmos nossa percepção, nos tornando mais sensíveis e vulneráveis, ao rosto concreto que interpela e que exige respostas. Aposta que nos engaja concretamente por meio de uma prática, de um exercício, de uma atitude que nos torne mais atentos ao que nos acontece, à nossa condição e ao mundo que nos circunda. Exercício recuperado desde os primórdios da filosofia, na medida em que ela se circunscreve como um “modo de viver”, cuja atualização pode se converter em resistência e enfrentamento a um poder que nos quer “cegos”.

Sinteticamente, podemos formular nossa intenção acadêmica como uma investigação que busca sentidos para a *falta de respeito* manifestada na constituição contemporânea da relação professor-aluno. Perspectivada por uma inquietação de ordem ética, que nos aponta a falta e ao mesmo tempo a urgência do *respeito* na constituição das relações humanas, incluindo as constituídas no interior da escola contemporânea, compreendendo “respeito” essencialmente como *olhar atento*. Neste sentido, passamos a investigar o estatuto da *atenção* ou do *olhar atento* em suas

possibilidades éticas e existenciais, bem como sua importância na constituição das relações humanas na escola básica contemporânea.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, procuramos descrever o estabelecimento desta relação marcada atualmente pelo signo da hostilidade, sintetizado pela queixa generalizada da “falta de respeito”, tão recorrente no ambiente escolar, denunciada especialmente pelos professores. O sentido primário desta queixa nos indica a sensação de um “não reconhecimento” do aluno em relação ao professor; não reconhecimento confirmado quando o fio condutor que orienta um discurso é constantemente interrompido, por comentários engraçados ou por conversas paralelas, que demonstram a falta de interesse no assunto tratado. Enfim, o sentido de não se “levar a sério” o que se passa, sugerindo ao professor/a a mensagem de que ele/a não é digno de atenção, que não é “levado a sério”, que não é “reconhecido” e, em certo sentido, nem se constitui como professor/a.

Em reação, os/as professores/as impõem uma “disciplina” mais rígida, baseada no estabelecimento de regras formais de convívio, destituídas de espontaneidade e vitalidade. Desse modo, os vínculos afetivos que ligam professor-aluno passam a se caracterizar de modo hierárquico, baseados no controle e na aplicação mecânica das regras. Em outro sentido, os/as professores/as reagem com o abandono de sua função em plena sala de aula, por meio da implementação de modos mecânicos de procedimentos didáticos, na maioria das vezes, sem sentido para o/a aluno/a, evidenciando a introjeção da mensagem de sua não importância. De qualquer modo, alunos e professores parecem ocupar lados opostos, alimentando a crença numa independência das partes. Ao partir deste problema, um nó ético e epistemológico se instaurou, na medida em que o investigador também se constituía como “sujeito da experiência”, na condição de professor, que para constituir-se como tal, deve relacionar-se com seu “outro”.

Deste modo, na qualidade de professor, como *interpretar* esta situação desde uma perspectiva ética e como se portar eticamente frente a ela? Esta questão nos mobilizou, enquanto pesquisadores, na busca de um método que não violentasse seu objeto, entretanto, a própria tematização “do aluno/a” já consistia, para nós, um ato de violência. Para contornar esta questão, procuramos descrever a ambiência de

hostilidade na qual professor e aluno tentam estabelecer os vínculos pedagógicos e sem objetivar o “outro” do professor e sem apelar para quaisquer métodos constitutivos de um “sujeito do conhecimento”. Elaboramos pequenos “retratos” que pudessem oferecer ao/a leitor/a uma noção um pouco mais rica da ambiência da sala de aula contemporânea e da (não) constituição da relação professor-aluno.

Ainda neste capítulo, por meio de uma metodologia hermenêutica, em seu sentido mais abrangente, buscamos interpretar os pressupostos presentes em algumas expressões tão comuns no cotidiano escolar, que sintetizam a configuração dilemática e conflituosa da relação professor-aluno na escola básica contemporânea, que em geral levam a um processo de “culpabilização” e responsabilização por esta ambiência, tais como “educação vem casa”, “a escola é lugar da transmissão de conhecimento”, escola é o local onde são ministrados parâmetros de conhecimentos científicos e informativos; “o aluno perdeu a responsabilidade em demonstrar resultado, de que não faz absolutamente nada e de que ainda demonstra indisciplina”.

Para analisar a relação Escola – Ética circunscrita na constituição da relação professor-aluno contemporânea, contamos com a perspectiva filosófico-psicanalítica de Danny-Robert Dufour (2001), que denuncia a captura da infância/juventude pela *tele visão*, no sentido etimológico do termo, isto é, da “visão à distância”. Do ponto de vista da Psicologia, Ieda Benedetti e Sônia da Cunha Urtz (2008), associando o fracasso escolar ao impacto dos aparatos tecnológicos, propõe-nos uma reflexão sobre a constituição do sujeito que “não aprende”, alertando-nos que tais aparatos vêm alterando nossos modos de *ser* no mundo e de relacionar-nos com ele, ao mesmo tempo, que possibilita o surgimento e a expansão de patologias até então inexpressivas e em idade cada vez mais precoces, entre elas os TDAH - *Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade*.

Sobre a função *educativa* da escola, associada à sua responsabilidade na formação ético-moral dos seus alunos/as, Yves de LaTaille *et al.* (2004) considerando favorável e desejável uma formação ética/moral no âmbito escolar, com base nos resultados de sua pesquisa revisional da literatura educacional, compreendido entre os anos de 1993-2003, defende uma tese que, segundo nossa interpretação, contrapõe-se com a argumentação sustentada pela filósofa Lillian do Valle (2001), a de que a

formação ético-moral trata-se de uma “educação impossível”. A posição dos autores revela algumas ambigüidades que estão presentes quando o assunto é formação ético-moral e escola e a dúvida desta sobre esta responsabilidade.

Por fim, do ponto de vista da literatura, o professor e romancista Daniel Pennac (2007), em seu romance de formação, *Diário de Escola*, nos acompanhará durante todo o trabalho, ilustrando a relação entre formação moral, ética docente e escola, por meio da narrativa de sua experiência de aluno “lerdo”, isto é, da sua experiência de “mau aluno”, que se transformando em professor, reconhece e trata da dor do aluno que não aprende.

Na busca de um sentido para a “falta de respeito” que se estabelece contemporaneamente entre professor-aluno, procuramos ir para além dos muros da escola, alargando o enquadramento desta questão tão pontual (da “falta de respeito”), para compreendê-la a partir de um quadro maior, na relação da escola, da família e da sociedade, com uma visão de mundo muito específica que é constituinte e constituidora do “ser social”, que vive uma situação crítica.

No segundo capítulo, passamos a investigar o *locus* da ética, no bojo da visão de mundo tecnocientífica e o paradoxo da exigência de um sentido (Ético) na constituição de um mundo (tecnocientífico), que não carece de *sentido* ou que explodiu em múltiplos sentidos, por vezes contraditórios. A elaboração teórica da cosmovisão tecnocientífica cumpre nesta tese uma função especial, localizarmo-nos para melhor nos orientar. Assim, iniciamos um processo de identificação dos valores que orientam a cosmovisão tecnocientífica, que passam a normatizar a constituição das relações humanas, especificamente a relação professor-aluno.

Assumimos como hipótese inicial, que a hegemonia de tais valores, bem como sua penetração na capilaridade social, dificulta, impedindo, por vezes, a constituição de vínculos humanos genuinamente éticos. Na medida em que reduz nossa percepção ao universo de seus interesses e objetivos, no contexto de uma sociedade profundamente comprometida com uma lógica do consumismo, a ponto de converter-se em código da identidade social contemporânea. Por atingir o próprio “olhar”, esta mudança não é facilmente “detectável”, o que agrava mais a questão; como nem mesmo a percebemos,

torna-se necessário um esforço para fazer frente a ela (questão que detalharemos nos capítulos 3 e 4).

Para tanto, passamos a uma análise da cosmovisão tecnocientífica, a partir do filósofo catalão Josep Maria Esquirol (2008), que tematiza o lugar da ética na civilização tecnocientífica, descrevendo a tecnociência como poder inédito, como um sistema, uma revelação e como uma linguagem. Para reforçarmos a tese da capilaridade da técnica e da sua hegemonia na constituição do contemporâneo, empreenderemos uma leitura da técnica a partir de suas raízes trágicas gregas, tomando como referência as reflexões filosóficas de Umberto Galimberti (2006), contidas em sua obra *Psiche e Tecnhe – O homem na idade da técnica*, na qual ele interpreta as primeiras tragédias gregas (Ésquilo e Hesíodo), a partir de um registro filosófico, para nos indicar uma compreensão primeira e fundante do fenômeno da técnica no contexto da civilização ocidental.

Finalizaremos com uma reflexão sobre a noção de *experiência*, embora não tenhamos a pretensão de esgotar o tema, consideramos que ele constitui um importante elo entre as discussões que tematizam o predomínio de uma visão tecnocientífica de mundo e nossas investigações que visam recuperar, por meio do *olhar atento* e do exercício da *atenção*, em seu caráter ético-existencial, uma dimensão *experencial* de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo, insubmissos aos valores e ditames da era da técnica.

Cientes da impossibilidade de se advogar um ideário e uma escala de valores absolutos, partimos do pressuposto da necessidade de considerarmos as exigências éticas como prioridade na ordem das questões que dizem respeito ao fenômeno humano, a revelia dos que argumentam que a visão de mundo tecnocientífica tornou-se tão homogênea e tão imperante que tornou a ética uma preocupação obsoleta, diante de um mundo cujo sentido é funcionar e continuar funcionando. Assim, nos terceiro e quarto capítulos, investigaremos a dimensão *experencial* da atenção, destacando que se trata de uma característica que se difere radicalmente da noção do *experimental*, na medida em que este sugere-nos a ideia do *experimentum* (experimento), submisso ao ideal científico.

Nesse sentido, questionamo-nos sobre as possibilidades de nos situarmos eticamente em um mundo, no qual seus valores não atendem mais às exigências e aos apelos do existir propriamente humanos e que foram submetidos a uma lógica tecnocientífica incapaz de colocar o problema do sentido ético em questão. Face a este quadro, investigaremos o exercício/prática do *olhar atento*, considerando sua oposição diametral ao *olhar tecnocientífico*. Em outras palavras, *olhar ético* que se esforça para “ver” tudo aquilo que excede às bordas das telas e que não é mostrado por elas. Olhar atento, que circunscrito à escola, poderia responder ao duplo desafio epistemológico e ético.

Além disso, o interesse pelo tema da *atenção* se justifica na medida em que, como professor que atua no sistema público de ensino, espanta-se e admira-se com atitudes, que no espaço escolar, revela profunda “falta de atenção”, designada comumente como “falta de respeito”. Deste modo, para um encaminhamento alternativo ao que se denominou nos estudos do tema da *atenção*, como um “‘atencionismo’ tarefista das funções e localizações cerebrais”, passamos a investigar as possibilidades da dimensão ética da *atenção* e seus possíveis efeitos éticos e existenciais, para subsidiarmos nossas reflexões no âmbito escolar.

Inicialmente, propomo-nos a recuperar um sentido existencial e ético, a partir das filosofias helenísticas, tomando como referência os trabalhos do helenista francês Pierre Hadot (1993, 2003, 2009) e do filósofo catalão Josep Maria Esquirol (2008), para quem a *atenção* configura-se como essência do *olhar atento*, designado como *olhar ético* por excelência, concentrando-nos nas análises que o autor faz do Respeito como saída do egoísmo e das características do que é *digno* de atenção.

Por fim, no capítulo 5 (cinco), buscamos refletir sobre as possíveis contribuições da *atenção* na constituição da relação professor-aluno, assumindo como referência as reflexões de Jan Masschelein (2008) e dos autores trabalhados nos capítulos anteriores, que nos ajudaram a elaborar um quadro mais preciso sobre o tema da *atenção*, privilegiando sua dimensão *ético-existencial*. A partir de uma crítica aos pressupostos da modernidade filosófica, Jan Masschelein (2008) procura elaborar uma reflexão sobre a necessidade de uma *pedagogia pobre*, que solicita uma *e-ducação do*

olhar com vistas há garantir um tempo e um espaço para a *experiência*.

Juntamente com os trabalhos de Fernando Bárcena (2004, 2009) e Hans Ulrich Gumbrech (2010), assim como, de Pierre Hadot (1999, 2003, 2009) e Josep Maria Esquirol (2008) e dos *cantantes* da experiência, na expressão de Pedro Ângelo Pagni (2011), buscamos neste capítulo, uma compreensão ética que conceda um *lócus* para o corpo, para os afetos e para a materialidade do mundo, que nos ultrapassa e nos convida a admirá-lo, para ter com ele uma relação de *atenção*, pois, um *olhar atento*, se não conduzir à melhor decisão ética, certamente é aquele que mais levou em consideração os elementos da situação e neste sentido, já se configura como um olhar ético e do seu lugar na constituição da relação professor-aluno no contexto tecnocientífico.

CAPÍTULO 1

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA OU A DIFICULDADE NA CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ESCOLA DA ERA DA TÉCNICA.

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo, é antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual ao encontro do qual se pode apenas faltar. (AGAMBEM, G. *¿Qué es lo contemporáneo?*)

Pronto, minha metáfora vale o que ela vale, mas é com isso que se parece o amor em matéria de ensino, quando nossos alunos voam como passarinhos loucos. É assim que a professora G. ou Nicole H. terão ocupado suas existências: a tirar do coma escolar um bando de andorinhas fraturadas. Não se consegue que tudo sempre dê certo, erra-se às vezes no traçado de uma rota, algumas não despertam, ficam sobre o tapete ou quebram o pescoço no próximo vidro; ficam sobre nossa consciência como aqueles buracos de remorso onde repousam as andorinhas mortas no fundo de nosso jardim, mas, em todo o caso, tenta-se, foi tentado. Eles são *nossos* alunos. As questões de simpatia ou de antipatia por um ou outro (questões, entretanto muito reais!) não entram em conta. Malicioso seria quem pudesse falar do grau de nossos sentimentos em relação a eles. Não é desse amor que se trata em matéria de ensino. Uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final! (PENNAC, D. *Diário de escola*, 2007, p. 236)

Introdução

Na condição de um professor de filosofia que “deve” instruir seus jovens alunos, muitos no limiar da infância, sobre os temas que giram em torno da ética e sobre ética, colocamos as seguintes questões: “o que” deveria instruir aos seus alunos? “Como” deveria fazê-lo? O *lócus* destes questionamentos é a escola básica e pública contemporânea, na qual o professor supracitado cumpre sua função, exerce seu ofício

e onde realiza sua trajetória existencial e profissional. Diferente de outras profissões, a efetivação desta função, depende de outro elemento que lhe garante a identidade: o aluno. Os vocábulos “professor” e “aluno” são carregados de uma bagagem conceitual bastante densa, entretanto não é sobre a conceituação propriamente dita, história e possíveis interpretações dos termos que nos deteremos, mas é sobre os sintomas que indicam o estabelecimento de uma relação conflituosa entre os dois na escola contemporânea, que, a nosso ver, têm comprometido a efetivação dos objetivos formais da instituição escolar, ligados tradicionalmente ao ensino e a aprendizagem.

Afirmar que a escola algum dia tenha sido palco de relações humanas absolutamente harmoniosas resulta ingênuo e nisso não reside nenhum escândalo, nada de estranho, tendo em vista, que a instituição escolar situa-se no horizonte de nossos projetos humanos que, por sua vez, são orientados por expectativas divergentes e no seu extremo, antagônicas, configurando-se como uma instituição social e, portanto, temporal, que não tem outro caminho a não ser transformar-se.

Por ser social, a escola é retroalimentada por valores inscritos em uma determinada visão de mundo¹⁶, que se manifesta explícita e implicitamente na cultura, da qual somos parte, deste modo, ela não poderia manifestar valores diferentes daqueles legitimados pela cultura da qual se entretece.¹⁷ É bastante estranho, ao

¹⁶ No contexto desta pesquisa, a expressão “visão de mundo” aproxima-se do sentido atribuído pelo sociólogo húngaro Karl Mannheim, especificamente na sua obra *Strukturen des Denkens* (Estruturas do pensamento), sem tradução para o português. Por isso, contamos com as contribuições de Weller *et al.* (2002) ao traduzir e interpretar este conceito em artigo que analisa o método documentário de interpretação proposto por Mannheim na obra citada. Para Mannheim (*apud* WELLER *et al.*, 2002), o *Weltanschauung*, termo alemão para “visão de mundo” seria o resultado de uma série de vivências ou experiências interconectadas a uma mesma estrutura, uma espécie de base comum das experiências de vida de múltiplos indivíduos. Antes de ser produzida teoricamente, ela é construída desde as ações práticas, compondo o que Mannheim (*apud* WELLER *et al.*, 2002) denominou de *ateórico*, de modo que a “[...] compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível a partir da explicação e da conceitualização teórica desse conhecimento *ateórico*” (*apud* WELLER *et al.*, 2002, p. 378-379). As visões de mundo não possuem tangibilidade, assim não podem ser mostradas, mas podem ser compreendidas quando “[...] analisadas transversalmente e em relação a um problema específico, constituindo-se dessa forma como objeto teórico.” (*apud* WELLER *et al.*, 2002, p. 379)

¹⁷ Neste sentido, um discurso “objetivo” sobre os valores da cultura torna-se praticamente impossível, pois, desde já, estamos nela imersos e nela nos movemos. Ideia que se aproxima da concepção antropológica fundada por Clifford Geertz (1989), na medida em que para ele, tanto o intérprete (o antropólogo) quanto o “objeto” de interpretação estão, desde já, implicados na rede de significados que os antecedem e que os compreendem. Salientamos que esta abordagem coloca em jogo a impossibilidade de se construir um discurso do “objeto” nos moldes da ciência moderna, baseada no paradigma sujeito-objeto, pois, buscando superá-lo por meio da insistência na ideia de que o homem é um animal simbólico por excelência, que elabora significados por meio de outros significados, numa trama sem começo e sem fim, para constituir-se como “humano”, isto é, como ser eminentemente cultural. Entretanto, para refinarmos o sentido de nosso discurso que advoga a necessidade da superação desta dicotomia (sujeito-objeto) na produção de conhecimento sobre o fenômeno humano, concordamos com Alice Cruz (2003/2004), que interpreta a antropologia proposta por Geertz (1989) como ainda

mesmo tempo comum, esperar da escola algo diferente daquilo que a sociedade, que está inserida oferece, de modo que deter-se sobre a escola e as relações humanas, logo éticas, que aí se constituem é deter-se sobre os valores que configuram as relações humanas constituídas na sociedade, na qual ela está inserida.

Em trabalho publicado na revista “Educação & Sociedade”, a pesquisadora Lilian do Valle (2001) problematiza a possibilidade do ensino de ética, abordando o trinômio ética-escola-cidadania, desde sua raiz grega, para compará-la posteriormente às concepções modernas deste trinômio. Para ela, “[...] a questão da formação ética se apresenta, nos termos atuais, se não como uma *aporia* – tal como pretendia a tradição filosófica moderna –, ao menos como um verdadeiro enigma” (p. 177) e analisando a realidade da escola atual, parece ser, segundo ela, exatamente esse sentido, com que muitos professores acolhem a injunção legal disposta nos parâmetros curriculares, sobre esta questão ela nos diz que,

[...] descontada a triste passividade com que o ambiente escolar se resigna a amortecer os jogos de palavras oficiais, adotando rapidamente os jargões que legitimarão a manutenção das velhas práticas, perplexidade e desânimo parecem ser as reações possíveis para aqueles que se veem, de fato, concreta e cotidianamente, confrontados ao paroxismo das exigências educativas da escola pública em nossa violenta realidade (VALLE, 2001, p. 177).

Neste sentido, as relações humanas que se estabelecem na escola, de modo especial a relação professor-aluno, são atravessadas e transformadas pelos valores

refém de outra dicotomia, ainda mais fundamental, a dicotomia entre natureza e cultura. Na esteira de uma antropologia reflexiva, a autora propõe uma abordagem desviante dos pressupostos modernos, presente ainda no discurso da antropologia compreensiva de Geertz (1989), que pensa o homem como um animal (organismo biológico/natural) que se constitui “homem” abandonando o “estado de natureza”, para construir um universo simbólico, do qual é produto e produtor de significados. Para ela, a antropologia reflexiva busca encontrar formas de metodologia e de escrita etnográfica que superem o paradigma cartesiano, fazendo uso de uma abordagem fenomenológica que ao contrário da tematização e objetivação da vida social, procura abarcar a sua dimensão *experencial*. Pois, para ela, em referência às reflexões de Csordas (*apud* CRUZ 2003/2004), “[...] a distinção entre representação e o estar no mundo é metodologicamente crítica”, já que estabelece a diferença entre compreender a cultura em termos de abstração objetivada e proximidade existencial. A representação é fundamentalmente nominal podendo-se, deste modo, falar de uma “representação”. Estar no mundo é fundamentalmente condicional devendo-se, assim, falar de “existência” e “experiência vivida” (Csordas, 1994:10 *apud* CRUZ, 2003/2004, p. 114). Assim, de modo alternativo ao conceito de sociedade, ela propõe o conceito de *sociabilidade* (fazendo referência a Strathern. 1996) e Toren (1996) (*apud* CRUZ, 2003/2004, p.115), pois se trata de um conceito associado a algo intrínseco à existência humana, sendo mais adequada para pensar as formas pelas quais as pessoas se relacionam entre si, comportando a rejeição da ideia de um indivíduo associativo, “[...], pois as capacidades cognitivas demonstradas pelos bebês mostram que estamos inatamente dispostos a ocuparmo-nos do mundo” (CRUZ, 2003/2004, p. 115).

manifestos na cultura, oriundos de uma determinada visão de mundo e legitimados socialmente. Trata-se de uma relação preta de múltiplos sentidos, sendo que o mais valorizado e objetivado contemporaneamente é o epistemológico, compreendido desde uma concepção tecnicista, que ofusca e reduz sua riqueza e multiplicidade para aquele que mais se coaduna com a visão de mundo imperante, denominada de tecnológica ou mais especificamente tecnocientífica¹⁸.

Para nós, redução que tem um alto custo ao provocar, paradoxalmente, a impossibilidade da realização plena deste mesmo sentido (epistemológico), além de ensinar uma hostilidade muda, por meio de uma comunicação truncada, desejada, porém não realizada e um agudo distanciamento afetivo, que em termos éticos podemos traduzir como indiferença, que se manifesta como uma incapacidade de se perceber a particularidade de uma situação dada, através de uma espécie de “indisponibilidade” ao outro concreto que nos interpela, uma espécie de cegueira que dificulta a percepção das exigências de uma determinada situação, em termos éticos.

Uma sorte de situação visível na sala de aula, quando no meio de uma aula expositiva faz-se necessário “chamar atenção” dos alunos repetidamente, às vezes, até a exaustão, porque eles conversam entre si ou fazem uso de fones de ouvido ou – o que é pior - usam os alto falantes dos aparelhos eletrônicos durante a aula, ou porque folheiam revistas ou simplesmente dormem ou estão debruçados sobre as carteiras. Na maioria dos casos, a “chamada de atenção” dos professores é interpretada pelo aluno, como uma invasão do seu direito à privacidade¹⁹, individualidade ou subjetividade. Evidenciando a não percepção da particularidade da situação dada (escolar) e conseqüentemente a manifestação de posturas, que demonstram a indisponibilidade de oferecer o que a situação exige. No caso específico da sala de aula à atenção ou a participação necessárias para a aprendizagem.

18 Em nossa dissertação de mestrado, pesquisamos o conceito de *humanismo* nos documentos pedagógicos oficiais, com destaque para as DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Neste estudo, evidenciamos o caráter “retórico” - no sentido de uma espécie de *marketing* pedagógico - do humanismo na elaboração do citado documento. Na medida em que aprofundávamos a interpretação, confrontamo-nos com um quadro bastante peculiar, pois o sentido dos valores éticos anunciado no discurso eram orientados, através de processos de recontextualização e hibridismos conceituais, por valores provindos de uma racionalidade tecnocientífica associado ao que denominamos na ocasião de *economicismo*, suplantando implicitamente a tão agitada bandeira do humanismo. (SANTOS G.S. “O conceito de humanismo nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio”, 2008.)

19 Uma de nossas alunas chegou ao argumento limite do ensimesmamento ao questionar: “E se o aluno não quiser prestar atenção, ele não tem “direito”?”

Detalhando a questão, imaginemos uma sala de aula, com cerca de 40 (quarenta) alunos/as (crianças/adolescentes), tradicionalmente enfileirados, tendo à frente o/a professor/a que, inescapavelmente, terá que expor/explicar/apontar/apresentar a “matéria” (os conteúdos de sua disciplina) em algum momento dentro do processo de aprendizagem. Atualmente, o esforço que o professor faz para ser compreendido, a partir da perspectiva da disciplina que ministra, é frustrado porque ele deve primeiramente se ocupar com outro esforço, que em geral, não depende dele, isto é, o *esforço para ser ouvido*, produzindo um discurso fragmentado, entrecortado por inúmeros pedidos de *atenção* que, em geral, não são atendidos, ou se ocorre é por força de sua “autoridade” de professor, evidenciando o caráter superficial desta *atenção* concedida à aula. Do ponto de vista do professor/a, como interpretar esta situação desde uma perspectiva ética e como se portar eticamente frente a ela?

Analisando a situação de outro modo, de um lado temos um/a professor/a que deve cumprir sua obrigação profissional ligada ao ensino que, por sua vez, é interdependente do sucesso da aprendizagem do/a aluno/a. Em outras palavras, o fracasso do aluno está ligado umbilicalmente ao fracasso do professor. Entretanto, atualmente, experimentamos uma sorte de situação, na qual a relação pedagógica não se constitui plenamente porque não se concede a ela as condições necessárias para seu acontecimento. Argumentamos que a relação “pedagógica” professor-aluno deve ser precedida pelo estabelecimento de um vínculo afetivo/sensível, que marca o estabelecimento de um vínculo genuinamente ético/humano, dentro do qual a “alteridade” é reconhecida²⁰.

O que percebemos atualmente é que os vínculos humanos são marcados pela superficialidade, pela fragmentação, pela efemeridade, pela pressa, pela burocracia, pela ânsia de controle, de eficácia, de eficiência, de utilidade, atravessada pela busca de metas, pela maximização da produtividade, pela velocidade e pela busca de

20 Devemos reconhecer que apesar de não apresentarmos nenhuma análise, descrição ou qualquer trabalho sistemático, fomos profundamente influenciados pela filosofia da alteridade elaborada por Emmanuel Levinas (1906-1995), na medida em que para ele, a *alteridade* é assumida como uma relação (sem relação) que ocorre, no face a face, que nos coloca numa posição de responsabilidade face ao “outro”, ao mesmo tempo, com a qual nos relacionamos, não porque queremos algo em troca, de maneira interessada, mas sim pelo porque a subjetividade para Levinas é tributária originariamente deste “outro” que me interpela.

novidade²¹. A questão é que tais valores pertencem, em sua maioria, a uma *racionalidade técnica*, que sorrateiramente se impõe sobre o mundo vivido, obscurecendo ou até mesmo nos “cegando” face às situações que exigem atitudes *éticas*, que se constituem a partir de outros fins, de outros meios e de outros valores para sua efetivação.

Acreditamos que esta sobreposição não seja de fácil percepção, porém é sentida na constituição das relações humanas contemporâneas, incluindo a relação professor-aluno, pois o esvaziamento dos sentidos éticos na constituição desta relação tem um preço e é *ressentida* por meio da “falta de respeito” - denominador comum das queixas dos professores quando o assunto é a relação professor-aluno –, que, por força da adaptação, transforma-se em “moeda comum” no devir desta relação.

O sentido primário da queixa de “falta de respeito” nos indica a sensação de um “não reconhecimento” do aluno em relação ao professor, do não reconhecimento da potência do professor em oferecer algo de importante ou interessante para a vida do aluno e que se agudiza quando a presença do professor nem é notada, percebida (vista, muitas vezes) ou quando o aluno sequer sabe o nome do professor da disciplina x ou y (já no final do segundo semestre).

Este não reconhecimento também é confirmado quando o fio condutor que orienta um discurso, seja ele de conteúdo disciplinar ou não, é constantemente interrompido por comentários engraçados (típicos da idade) ou, geralmente, por conversas paralelas que demonstram a falta de interesse no assunto tratado. Enfim, o sentido de não se “levar a sério” o que se passa²², de não “considerar” a situação e o “esforço” que seu “outro”, o/a professor/a, realiza para ser compreendido/a, sem sucesso. Neste sentido, o “outro” do aluno nos sugere alguém não digno de atenção, que não é “levado a sério”, que não é “reconhecido” e, em certo sentido, nem se

21 Contemporaneamente, o termo que designa a patologia que busca incessantemente o “novo” é assinalado pelo termo *Neofilia*, que nos indica manifestações patológicas associada ao fenômeno da *moda*, cuja lógica está fundada na busca do novo através da destruição do antigo, num movimento cada vez mais rápido e inalcançável, porém com altos custos, entre eles o embotamento dos sentidos e o esgotamento das energias nervosas. (BITTENCOURT, 2012)

22 O filósofo da Educação Fernando Bárcena (2004) se inscreve num movimento de pensamento denominado de *poética* da educação, que recusa a herança da modernidade filosófica e iluminista, cujo poder e hegemonia extrema, pode ser visualizado nos campos de concentração nazista. Em seu livro dedicado a pensar uma *poética do começo*, Bárcena (2004, p. 72) tematiza a noção do “acontecimento” e suas possibilidades educativas, como “aprendizado do novo”, “aprendizado do sério” e “aprendizado do começo”, neste sentido, ele procura recuperar elementos éticos que deem consistência a um outro modo de relação com existência.

constitui como professor/a.

A reação dos professores/as face esta “falta de respeito” caracteriza-se, em geral, pela imposição de uma disciplina mais rígida, dicotômica, baseada no estabelecimento de regras formais de convívio, destituídas de espontaneidade e vitalidade, na qual o professor/a torna-se o árbitro. Nesta situação, os vínculos afetivos que ligam professor-aluno apresentam-se acentuadamente, ou tão somente, hierarquizados, baseados no controle e na aplicação mecânica das regras. Em outra situação, os professores reagem com abandono de sua função em plena sala de aula, por meio da implementação de modos mecânicos de procedimentos didáticos, na maior parte das vezes, sem sentido para o/a aluno/a, evidenciando a introjeção da mensagem de sua não importância²³ na *trans-formação* do aluno e o abandono de qualquer pretensão de “ensinar” algo. Metaforicamente, alunos e professores parecem ocupar lados opostos, subsistindo a crença da independência e autonomia das partes, no primeiro caso, o preço pago pela ânsia do controle é o desgaste psíquico do professor.

24

23 Em sua obra “*El Respeto*”, Richard Sennet (2003) analisa o sentimento de impotência do trabalhador contemporâneo, na medida em que sua potência produtiva mantém-se cativa de organizações de trabalho eminentemente técnicas e burocratizadas, que impedem as associações entre os trabalhadores e a livre iniciativa nos processos de solução de problemas no ambiente de trabalho. Como exemplo, ele descreve as transformações de uma padaria, localizada no bairro onde o autor viveu durante sua infância/adolescência em Nova York, que no transcurso do tempo, torna-se parte de uma rede de *fast food*. Sua narrativa descreve a transformação de um tipo de trabalhador que mostra-se ativo e efetivamente participante dos processos de produção, que se relaciona com os outros trabalhadores na solução dos problemas ligados à produção, inclusive na manutenção das máquinas até um tipo de trabalhador passivo, que por conta de uma mediação técnica e burocratizada, planeja todos as etapas da produção, incluindo a terceirização das soluções dos problemas imprevistos, cada vez mais complexos e técnicos. Deste modo, mesmo que o trabalhador demonstre sua potência nas soluções dos problemas imprevistos, cabe ao técnico especializado esta função, por conta de uma série de fatores que não caberia analisar aqui. Assim, o trabalhador que se relacionava de modo ativo nos processos de produção é substituído pelo trabalhador que opera máquinas e que se relaciona com o local de trabalho de maneira essencialmente burocrática e fragmentada. Em suma, parece que a produção não “depende” do trabalhador, mas apenas conta com ele, como um meio, entre outros meios, para sua efetivação. Situação que guardada as devidas distâncias, aponta para a situação do professor/a que passa acreditar que sua função também é apenas “operativa”, “meio” para um fim que lhe escapa. Em nossa experiência na rede oficial de ensino, esta relação de “despotencialização” do *fazer docente* ganhou contornos precisos nas políticas públicas paulistas que, por meio de um discurso ambíguo, investiram na implementação de “apostilas” ou “cadernos” como solução para os graves problemas que enfrentam o sistema de ensino paulista, cuja mensagem consistia em: “apenas executem o que o material solicita porque sobre a didática, nós (produtores do material) sabemos o que é necessário para que o aluno aprenda.”

24 Muitos trabalhos apontam que tal desgaste tenha adquirido um caráter patológico, para Lopes et Pontes (2009), a Síndrome de *Burnout* é o reflexo do trabalho como forma de desprazer. Por isso, a legislação brasileira (Lei nº 3.048/99) categoriza a Síndrome de Esgotamento Profissional (*Burnout*) como doença do trabalho. *Burnout* é uma expressão inglesa que significa “perder o fogo”, “perder a energia” e existem várias definições e modelos/abordagens acerca da Síndrome de *Burnout*. Para os autores supra, mesmo com a falta de consenso em relação à teoria e à definição referente à Síndrome de *Burnout*, há uma espécie de consenso em dois pontos: quando se referem aos profissionais que trabalham diretamente com pessoas, tendo que a todo o momento assisti-las (*apud* Benevides-Pereira, 2002); ii) quando indica uma relação ao caráter laboral, “sendo este um

A finalidade de todo o esforço deste controle deve redundar no que Fernando Bárcena (2009) denomina de *otimismo pedagógico*, no capítulo dedicado a refletir sobre as possibilidades de uma “escritura derrotada”, como forma de resistência ao instituído. Como nos lembra Bárcena (2009), o otimismo pedagógico pode ser descrito como a crença de que os sujeitos podem ser melhorados por meio da escolarização, pressupondo que “[...] *nadie entraría a formar parte de la escena educativa, y de su discurso, si no estuviese guiado por cierto optimismo pedagógico, si no pensase que realmente se puede mejorar a los sujetos en el transcurso de una relación de aprendizaje.*” (2009, p. 15)

Paradoxalmente, o que ocorre é que nossa experiência docente, os índices, avaliações externas e internas, nos tem mostrado que a escola básica pública não tem conseguido sequer cumprir a tradicional função epistemológica, que historicamente e socialmente está associada a ela, e à medida que os vínculos humanos se estabelecem, partindo de valores constituintes de uma cosmovisão tecnocientífica, ainda permanece a carência de um genuíno sentido ético, manifesto nas atitudes que expressam a tão denunciada “falta de respeito”.

Tudo isto parece bastante óbvio, entretanto, para compreendermos esta situação, acreditamos que é preciso situar a escola básica contemporânea e a constituição dos vínculos humanos, que ocorrem em seu interior, no bojo de uma cosmovisão tecnocientífica, cujos valores são cada vez mais hegemônicos e totalizantes, configurando um modo próprio e bastante específico de “ver” e de atuar na/sobre o realidade. Argumentamos que a orientação de nossas ações passa pelas diretrizes de tais valores, que ao se configurar como visões de mundo são organizadas e fazem sentido não apenas para o indivíduo, mas para uma comunidade linguística, que compartilha o sentido desta organização de valores.

Assim, perceber e reconhecer tais valores nos permitiria avaliar em que medida nossa atitude é orientada por valores genuinamente éticos ou mantém-se submissa aos valores tecnocientíficos, culturalmente legitimados e que obscurecem ou mesmo

impedem a percepção do “outro”, manifestado através do “rosto”²⁵ que nos interpela. Em suma, dificultam a constituição genuinamente ética das relações humanas, a partir da não percepção do dado sensível e imediato.

Assumindo uma posição desconcertante quando analisado a partir da história da filosofia, no exercício do seu filosofar, Emmanuel Levinas (1980) recusa em bloco a trajetória da história da filosofia de Parmênides até Heidegger. Por considerá-la a história do esquecimento de que a filosofia é consequência de algo mais original que a descoberta do “ser” (ontologia) e de suas elaborações cada vez mais refinadas. Para Levinas (1980), a Filosofia nasce, primeiramente, do encontro com o “outro”, compreendido como “rosto”, cuja interpelação deve-se responder. Sendo que, o momento original da ética como acontecimento é dado pela sensibilidade como passividade ou pela afecção, isto é, como capacidade de ser afetado, constituindo a fruição ou o gozo como próprio da sensibilidade, compreendida em sua chave ética, pois antes de representarmos o “outro” em termos conceituais, somos afetados, a partir da experiência sensível que ele nos provoca. Sobre esta questão, Luciano Costa Santos, em sua tese de doutorado, intitulada *O sujeito é de sangue e carne: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas*, nos diz que:

Movendo-se na contracorrente de uma tradição ocidental que remonta a fontes órficopitagóricas, o pensamento levinasiano admite, de modo mais ou menos enfático, o pressuposto de que *é no seio da condição carnal e sensível – e das relações inter-carnais e inter-sensíveis – que o humano se constitui e se desdobra* (2007, p. 16. Grifo nosso).

Testemunhamos nos pensamento contemporâneo o reconhecimento de um *logos* sensível, em que a revelação de uma *verdade* que *acontece* também no ver, tocar, saborear e de um sujeito sensível, que frui a totalidade vivente de sua carne e se relaciona com a carne de outrem. De tal modo que o homem tateia a descoberta de sua medida. Então, a sensibilidade deixa de ser superfície do real, para ser tomada como a

25 Compreendido no sentido levinasiano, caracterizado pela radical exterioridade que não se encontra em nenhum sistema referencial de nosso mundo, *rosto sem face, intematizável* e que traz estampado em sua face o chamado de Deus, compreendido não no seu sentido teológico (como instância moral superior), mas eminentemente ético, de um apelo que exige resposta. Deste modo, desviante das premissas ontológicas, Deus é o Deus sem ser, impossível de compreendê-lo e que explode na multiplicidade cotidiana nos rostos daqueles que surgem à nossa frente e nos convoca, daí, segundo Hadock-Lobo (2010) o fato do rosto do “outro” ser necessariamente rosto sem face.

própria textura da realidade. Sensibilidade que não é reduzida a sua dimensão epistemológica, mas que é o lugar de uma relação com o “outro” e consigo mesmo, que não obedece à ordem da representação, pois “mais que recepção de dados, irredutível à consciência e incomensurável à ideia, o sensível é a pura imediatez do gozar, do sofrer e do contato – afecção antes de informação” (SANTOS, 2007, p.18).

O sentido da palavra *respeito*²⁶, no contexto desta pesquisa, é tomado desde sua raiz etimológica latina, da qual *res* significa *voltar* e *specto* significa *olhar*, ou seja, “olhar atento”, “voltar a olhar”, “olhar novamente”, ato que estabelece uma distância daquilo que meu olhar visa – e justamente pela distância -, permite uma perspectiva, um olhar. Quando esta distância é muito grande, nenhuma perspectiva é possível, pois não podemos perceber/ser percebido pelo outro, sendo assim, não podemos afetar, nem sermos afetados, nos tornamos indiferentes e frios às interpelações do outro. No sentido de uma indisponibilidade, que não nos permite respondê-las, porque sequer percebemos o “outro”, nem percebemos (vimos/olhamos) a situação ética como sendo de nossa conta. Quando a distância é suprimida, também não percebemos o outro, pois estamos “colados” ao outro, cuja conseqüência é a falta de distância adequada, materializada em atitudes de violência, por meio da qual tentamos anular o outro, consumi-lo e pela sua “posse”, que de tão perto, não permite o olhar, muito menos atento.

No contexto escolar, tanto o excesso, como a falta da necessária distância que possibilita o “olhar”, impedem o diálogo e o entendimento, comprometendo assim a possibilidade de sucesso do processo ensino-aprendizagem, que necessita destes elementos. Destacamos que somente o *respeito* compreendido neste trabalho, como atitude de um “olhar atento” possibilita as condições para nos mantermos abertos, vulneráveis e atentos o suficiente às interpelações do outro, constituindo, portanto, elementos *sine qua non* da constituição de vínculos genuinamente éticos.

Como pesquisador que suspeita dos poderes do método e que é obediente aos contornos do seu “objeto” de pesquisa, ensaiamos uma escrita não “objetiva”, isto é, uma escrita que não possui clareza e nem certeza do seu objeto. Ante o “sujeito

26 Assumimos nesta pesquisa a perspectiva adotada pelo filósofo Josep Maria Esquirol (2008) na sua obra “O respeito ou o Olhar atento. Uma ética para a era da ciência e da tecnologia”, ainda que, articulando com outros teóricos que se propõe a pensar o fenômeno ético em sua dimensão sensível e afetiva.

epistêmico” que se constitui ao constituir seu “objeto”, queremos dar voz a um “sujeito da experiência”²⁷, para que junto ao “outro” do professor, possamos compreender esta sorte de situação, desde uma perspectiva primeiramente ética, para a emergência de uma epistemologia (conhecimento ético) mais atenta e mais cuidadosa, menos soberba e menos arrogante.

Alerta às artimanhas da visada epistemológica, que nos coloca em posição de franca superioridade e destacamento face ao objeto construído, que chama para si os direitos e os poderes de dizer o “objeto” e de legitimá-lo, recusamos, para os fins deste capítulo, as metodologias científicas, que buscam os números e as estatísticas para confirmar suas hipóteses. Assim como recusamos as hermenêuticas dos discursos dos atores envolvidos na questão, porque, guardada as justas proporções, ainda assim, configuraríamos um sujeito que tomaria a palavra para falar em nome ou sobre o seu objeto.

Percebemos que nosso intento mostrava-se fracassado, porque no fundo, havia o desejo de uma “hermenêutica da relação professor-aluno”, desde o interior da sala de aula, na qual o professor já estava de antemão implicado, configurando uma hermenêutica impossível, pois se tratava de interpretar o próprio olhar que interpreta. Comportando também um desejo oculto de fixar e interpretar o “outro”, o aluno, nas suas manifestações de hostilidade e “falta de respeito”. Em nossa ânsia de tematizá-lo, separado de nossa experiência vivida, sorratamente, vínhamos juntos e percebemos que ao falar dele, do “outro”, era de nós mesmos que falávamos num movimento circular que mais nos afastava do “outro” do professor, do que nos aproximava.

Em última análise, demo-nos conta do nosso fracasso e a partir dele percebemos que o “rosto” do “outro” do professor, atingia as “lentes”, com as quais tentávamos interpretá-lo e as estilhaçavam. Revelando um “outro” fugidio, inapreensível, imponderável e desconcertante. Sem as “lentes”, permanecemos apenas com o “olhar”, atento ao se que passava, para abrir forçosamente um espaço e um lugar, para que este “outro” pudesse existir na sua mais radical alteridade. E o que vimos não pode ser

27 É assim que o filósofo da educação Jan Masschelein (2008), em seu artigo *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre* denomina o sujeito alternativo ao “sujeito” do conhecimento. Ele reconhece que falar em sujeito do conhecimento resulta redundante, assim como apontar para um “sujeito da experiência”, na medida em que esta expressão indica o “não sujeito” que a experiência lhe constitui.

dito. Entretanto, o que vimos nos *co-moveu* e nos ordenou a co-mover, no intuito de não apenas informar ao leitor deste trabalho, mas de provocar um efeito de formação (HADOT, 1999) que possa, de forma cada vez mais renovada, nos *trans-formar* e, conseqüentemente, *trans-formar* o mundo à nossa volta.

Para contornar esta dificuldade e/ou esta dádiva, de descrever a ambiência de hostilidade, que marca a relação pedagógica contemporânea, sem objetivar o “outro” do professor e sem apelar para quaisquer métodos constitutivos de um sujeito do conhecimento, pensamos que a elaboração de pequenos “retratos” pudesse oferecer ao/a leitor/a, uma noção pouco mais rica da ambiência da sala de aula contemporânea e da (não) constituição da relação professor-aluno. Contudo, não para julgar os efeitos morais/ético provocado pelas atitudes do professor ou do aluno, mas para sensibilizar e comover ambos da necessidade da constituição ética, que deve preceder a constituição dos laços pedagógicos, compreendidos na sua vinculação com a ideia de um aprender significativo e (auto) transformador, que envolve ambos.

Além destes “retratos”, propomo-nos a analisar e a autoanalisar os pressupostos presentes em algumas expressões tão comuns no cotidiano escolar e que estão condensadas em uma reportagem/entrevista. Nesta, o representante sindical dos professores do estado de São Paulo (subsede Marília), em poucas palavras, sintetiza a configuração dilemática e conflituosa da relação professor-aluno, desde o interior da sala de aula da escola básica contemporânea, tais como, “educação vem de casa” ou “a escola é lugar da transmissão de conhecimento”. Sem dúvida, suas palavras estão carregadas de preconceitos²⁸ e por isso mesmo nos serão úteis para refletirmos sobre a inescapável necessidade de pensarmos as questões da escola conjuntamente com a instituição familiar, com as implicações sociais, entretecida com os valores legitimados, por uma visão de mundo bastante específica e hegemônica, que se converte em maneira de “ver” e de atuar o/no mundo.

28 Preconceito compreendido desde a perspectiva gadameriana em que o prejulgamento (preconceito) é um dos elementos necessários ao conceito ou ao julgamento. Este sentido pré-moderno do preconceito diferencia-se do seu sentido moderno na medida em que para este o preconceito significa o julgamento pré-reflexivo e irracional por resultar “da intolerância de opiniões puramente subjetivas” (LAW, p.58) ou a repetição de uma “sabedoria acumulada” (IDEM, IBIDEM), este sentido ignora que os julgamentos são possíveis “não por uma razão neutra e abstrata, mas sim por um conjunto de envolvimento pré-reflexivos com o mundo que está por detrás dos julgamentos e, de fato, o tornam possível” (IDEM, IBIDEM), de modo que, sem preconceito não pode haver julgamento, pois a reflexão e o julgamento dependem de que o mundo interpretado seja não refletidamente absorvido pelo indivíduo nas ações diárias de socialização e aculturação. (IDEM, IBIDEM).

Destacamos que não trataremos o texto jornalístico como um texto de confiabilidade científica, mas como efeito histórico do fenômeno que buscamos investigar neste capítulo, que aponta para um sentido compartilhado por uma comunidade pedagógica e por uma parcela significativa da sociedade e que pode ser revelado como “retrato” do nosso tempo, que não separa escola-família-sociedade, mas, entretecendo-as, apontam para o entendimento destas instâncias, dentro de uma visão de mundo compartilhada linguisticamente, da qual participa aluno, professor, pais e os elementos constituintes de nossa realidade sociocultural.

1.1 Retratos da sala de aula contemporânea

1.1.1 – Entre os Muros da Escola

O título da presente seção evoca o filme *Entre os muros da escola* e seu poder de sintetizar em imagens as dificuldades da constituição da relação pedagógica professor-aluno ambientada na escola francesa contemporânea, através da descrição das relações estabelecidas entre um professor da língua materna, no caso, o francês e um agrupamento de jovens, configurando uma sala de aula, que mais parece um instantâneo da sociedade francesa contemporânea. No mesmo espaço, imigrantes asiáticos, latinos, africanos e franceses “nativos” se encontram diariamente com “o representante legítimo” da cultura francesa, no caso o professor François Marin, vivido por François Bégaudeau, que também é o autor do livro homônimo, no qual *Entre os Muros da Escola* é baseado.

É importante ressaltar que o título original *Entre le mur* (2007) não inclui a expressão “da escola”, opção dos tradutores para o cinema brasileiro. Este detalhe faz ressaltar o foco do diretor, Laurent Cantet (2007), em revelar a constituição das relações humanas na França contemporânea, por meio de sua constituição tensa, a partir do interior de uma sala de aula francesa. A crueza e a “frieza” que Cantet (2007) expressa, inclui a escolha por um roteiro sem música, em uma espécie de narrativa sem narrador, de um documentário que “se” anuncia.

Na análise sociológica realizada por Zuin (2009), a película retrata a presença dos netos daqueles que outrora foram colonizados e que agora freqüentam as escolas francesas, na perspectiva de serem, de alguma forma, posteriormente integrados no mercado de trabalho. Ao comparar com a realidade brasileira, a autora destaca algumas semelhanças, tais como o barulho dos estudantes, o paradoxo de alegria e resistência ao se retornar à escola. Encontros e reencontros entre alunos e professores, os valores sociais conferidos aos personagens, as tensões, na luta pelo reconhecimento dos espaços.

De um lado, os representantes da escola e da porção da cultura tida como referência mostram com frequência a sua condição de superioridade intelectual, social e econômica e deste lugar, o professor François Bégaudeau, de fracasso em fracasso, insiste em uma maior proximidade com os alunos. Atividades escolares aparentemente simples e “inocentes” transformam-se em verdadeiras arenas de disputa, em torno dos temas típicos da contemporaneidade: identidade, diferença, resistências a uma suposta (neo) colonização. Tensões entre universalismos *versus* particularismos, revelados pela resistência dos alunos às estratégias do professor, que lhes parecem estratégias de controle e domesticação, que ocorrem por meio da linguagem.

De acordo com Zuin (2009), quando o diretor adentra a sala do professor François, exige que os estudantes se levantem para cumprimentá-lo, arremata com o lembrete “não precisam se sentir humilhados”. A autora questiona, “como ele sabia que os estudantes poderiam se sentir humilhados com tal atitude?” (2009, p. 1248) interpretando-a inversamente: “sintam-se humilhados e se coloquem, literalmente, em seus lugares.” Em suas últimas consequências, uma fala que, para a autora,

[...] reverbera os dizeres ainda presentes nos portões do campo de concentração de Buchenwald, nas redondezas da cidade alemã de Weimar, que anuncia “*Jedem das seine*”, ou seja, “A cada um, o que merece”. Quem deve dizer ao outro aquilo que merece? Quem é o outro? Qual é o seu valor? Atribuído por quem e por quê? (ZUIN, 2009, p. 1247-1248).

Na configuração desta relação pedagógica que se ensaia, mas que encontra enormes dificuldades em se realizar, a insolência e a soberba sobressaem de ambos os lados, com uma diferença, em momento algum, o professor reconhece seus deslizes,

muitos dos quais graves, apesar de reclamar imperiosamente que seus estudantes o façam.

O professor, assim como todos os demais atores sociais, “[...] parece não se perceber sujeito, integrante e construtor da própria realidade que percebe miserável. É sua própria miséria que acentua a carência” (ZUIN, 2009, 1248). Além disso, a ironia, por vezes grosseira, e o tom sarcástico do professor têm o poder de aniquilar os argumentos dos alunos, servindo também como atitude que justifica a reação em cadeia dos demais colegas que se sentem impelidos a ridicularizar o seu colega, pois estão respaldados pelo professor, que age da mesma forma.

Nesta ontologia do presente educacional francês e compartilhada, graças a uma espécie de “globalização pedagógica”, com a realidade brasileira, a impressão que permanece é a de um impasse, de um cansaço e de certo reconhecimento, de que – como educadores – já não sabemos o que fazer, ao menos dentro dos moldes institucionais oficiais. Em outras palavras, o discurso fundado nos pressupostos iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, orientados pelas luzes de uma razão universal, após mais de dois séculos, ainda tem que lidar cotidianamente com este “outro” que escapou ou não se enquadrou como deveria em seus moldes: o estrangeiro, o bárbaro (o “ainda não” civilizado), o que está do lado de lá, o mau aluno (indisciplinado, apático, desinteressado e violento).

1.1.2 – Pro dia nascer feliz

Outra referência cinematográfica que pode nos ajudar a elaborar uma imagem mais aproximada da realidade da escola básica brasileira e a ambiência de hostilidade que se manifesta contemporaneamente é a película *Pro dia nascer feliz*. Um documentário dirigido por João Jardim (2006), que por meio de um olhar atento descreve a dramática da instituição escolar no Brasil, ou melhor, das “escolas” no Brasil, tendo em vista suas profundas diferenças socioeconômicas e culturais. Adentrando a subjetividade de alunos/as e professores/as de Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro, incluindo uma escola particular, as entrevistas são intercaladas com

tomadas que revelam o ambiente escolar: salas de aula, corredores, pátios e banheiros, reunião de conselho de classe.

Impressiona também a hostilidade que ganha destaque no final do documentário, com a morte de uma das alunas que participou do documentário, mas que está o tempo todo presente, quer nas falas, quer nos gestos, quer nas atitudes, quer nas estruturas escolares. Hostilidade manifestada do descaso para com a educação pública, para com a adolescência, para com a infância.

Nas duas películas evidenciam-se a concepção de que alunos e professores ocupam lados distintos e que lutam para manter sua singularidade face à ameaça que ambos representam um em relação ao outro. De um lado, o/a professor/a, destituído/a contemporaneamente de sua autoridade moral e da centralidade de sua bagagem epistêmica, tendo em vista, a multiplicação de *canais de informações*, assumidas socialmente, como *canais de conhecimento*. Do outro lado, o/a aluno/a, imerso/a numa rede de comunicação sem fim²⁹, para usar uma expressão de Michel Maffesoli (2003), mas que deve contentar-se com o minguado trinômio lousa-giz-explicação do professor, que deve adestrar-se na disciplina de ficar sentado, de aprender a falar na “hora certa” e do “jeito certo” e, de preferência, demonstrar um espírito dócil e obediente.

Duas concepções que não se sustentam quando confrontadas com a realidade histórico-social em que se instala a escola contemporânea, mas que se mantêm, entaladas entre os ideais de um projeto de modernidade, que não se realizou e que não tem mais força de convencimento social e um futuro incerto, que recusa utopias e desconfia de projetos de longo prazo. Nesta arena pedagógica, de um lado, surge o professor que reclama que não é pago para “educar” seus alunos, suportar suas grosserias e hostilidades. Do outro lado, aparece o aluno, transfigurado em agressor que não suporta a escola, mas que com ela, mantém uma relação ambígua, afinal é lá que se entrecem suas relações mais caras e significativas, as que são entrelaçadas com seus pares.

29 Apontando para a complexidade do fenômeno da comunicação, transformada pelos aportes tecnocientífica na sociedade contemporânea.

1.2 – (Des) encontros entre alunos e professores na sala de aula contemporânea: de quem é a culpa?

Trazendo dados de uma pesquisa da *Apeoesp* – Sindicato dos professores da rede de ensino oficial do estado de São Paulo, o Professor Juvenal Aguiar, presidente da subsede Marília, à época, afirma que “[...] existem protocolados na sede da *Apeoesp* relatos de agressões físicas e verbais, agressões entre os próprios alunos, atos de vandalismo, tráfico de drogas, entre outros. O professor é o personagem central neste emaranhado de conflitos”. (AGUIAR, 2010).

De acordo com a reportagem, um levantamento realizado pelo citado sindicato mostra que 67% dos professores da rede pública de ensino já sofreram ameaças de alunos, 68% já foram humilhados com xingamentos durante as aulas, 69% já presenciaram atos de vandalismo e 32% deixaram de ir à aula por medo e insegurança^{30 31}. São, de acordo com a reportagem supra, “[...] profissionais no limite do estresse. Homens e mulheres desiludidos com a profissão, sem estímulo e reconhecimento. Boa parte da categoria pensa em largar a sala de aula por admitir não mais haver condições de exercer o magistério”. (AGUIAR, 2010).

Trata-se de um discurso emblemático, no sentido de apresentar aquilo que faz parte da *compreensão prévia* que uma parte significativa da sociedade tem a respeito da relação professor-aluno como configurado contemporaneamente, em especial da classe dos professores e de seu representante sindical. Na reportagem do jornal sobre as constantes denúncias de agressão que envolve professor e aluno, o Professor Juvenal Aguiar, na condição de um “porta-voz” do corpo docente, ressalta as agressões

30 Reforçando esta estatística, o Registro de Ocorrências Escolares (ROE), ferramenta *on line* na qual os diretores de Escolas realizam o registro de ocorrências de cunho disciplinar e/ou delituoso, no âmbito da comunidade escolar, acessado através do portal da FDE – Fundação do Desenvolvimento da Educação, cujo objetivo é registrar e mapear situações de insegurança e de grave indisciplina que afetam as escolas da rede pública estadual (SP), somou no primeiro semestre de 2012, apenas na Diretoria de Ensino de Marília, 581 ocorrências, sendo 179 ocorrências de “injúria e difamação”, 168 de “agressão (lesão corporal)”, 125 ocorrências categorizadas como “outros”, 44 ocorrências de “dano vandalismo”, 35 ocorrências de “ameaça”, 12 ocorrências de “invasão”, 6 ocorrências ligadas ao “consumo/tráfico de drogas”, 5 ocorrências de “roubo/furto”, 4 ocorrências de “posse de armas”, 1 ocorrência de “agressão sexual” e 1 ocorrência ligada a “ação de gangues”.

31 Em reportagem veiculada no jornal do sindicato dos diretores das escolas públicas do estado de São Paulo (UDEMO) que denunciava a agressão física, verbal e simbólica de uma diretora de escola da cidade de Marília pelo pai de um dos alunos da escola, os diretores das escolas estaduais da cidade de Marília assinaram um manifesto denunciando a gravidade da situação vivenciada na escola, que ultrapassando a sala de aula e a relação professor-aluno, começa a atingir a setores mais distantes da sala de aula e afetando dimensões que até então ficavam imunes à violência mais imediata, como equipe gestora. (UDEMO, 2012).

dos alunos contra o professor e contra eles mesmos, atos de vandalismo e tráfico de drogas na escola, sendo que a figura do professor ocupa o lugar central no emaranhado de conflitos que caracterizam a escola pública brasileira contemporânea.

A reportagem apresenta um professor ameaçado e humilhado publicamente pelos alunos, por meio de xingamento durante as aulas e que presencia atos de vandalismo na escola, no limite, deixam de ir ao local de trabalho por medo e insegurança. Por isso, constituem-se como profissionais estressados, desiludidos com a profissão, sem estímulo e reconhecimento³². Fatores que causam o abandono da docência por não mais haver condições de exercer o magistério. Em outras palavras, a hostilidade parece caracterizar a relação professor-aluno, sendo o primeiro, alvo de uma agressividade sem precedentes históricos que coloca em dúvida a possibilidade do seu pleno exercício profissional. Situação que aponta a falha de outra instituição social a quem geralmente se atribui a culpa:

A educação vem de casa. Escola é o local onde são ministrados parâmetros de conhecimentos científicos e informativos [...] o aluno perdeu a responsabilidade em demonstrar resultados, não faz absolutamente nada e ainda demonstra indisciplina. (AGUIAR, 2010. Itálico nosso).

O pressuposto de um “culpado” pela relação conflituosa entre professor-aluno está presente tanto na fala do presidente do sindicato, quanto na reportagem do jornal local na qual a entrevista está inserida. Culpa atribuída ao aluno, que na condição de agressor, ameaça e humilha publicamente o professor. Esta ideia é confirmada quando, na continuidade de sua entrevista, são apresentadas concepções cujos pressupostos necessitam de um maior esclarecimento: a de que “educação” vem de casa; de que a

32 Em um amplo estudo promovido pela Fundação Carlos Chagas sobre a atratividade da carreira docente, assessorada pela Professora Bernadete A. Gatti, confirma este quadro ao revelar entre outras coisas, que a percepção do aluno conluente do ensino médio é bastante contrastante. Ao mesmo tempo em que, afirma a importância social do professor na formação do aluno (reconhecimento manifestado pelos próprios alunos), verifica-se sua desvalorização social e financeira através do **desrespeito** demonstrado pelo aluno, pela sociedade e pelos governos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009). Tendo em mira o tratamento dado à educação pública no estado mais rico do Brasil, São Paulo, deparamo-nos com uma categoria profissional com uma remuneração tão baixa frente às responsabilidades atribuídas a um educador/professor que desestimula o ingresso de novos profissionais na educação, levando os alunos com melhores médias para áreas mais valorizadas pela sociedade: engenharias, medicina, por exemplo. No contexto ainda do estado de São Paulo, verifica-se a construção de um discurso oficial que responsabiliza o professor pelo fracasso da educação básica. O desinteresse da juventude atual pela educação enquanto uma esfera de possibilidades profissionais é um dado relevante para termos uma noção mais clara do tratamento dado pela sociedade que reduz o valor da educação a um reconhecimento da ordem do discurso que não se materializa institucionalmente e socialmente.

escola é o local onde são ministrados parâmetros de conhecimentos científicos e informativos; de que o aluno perdeu a responsabilidade em demonstrar resultado, de que não faz absolutamente nada e de que ainda demonstra indisciplina.

A ideia de que há um culpado pela relação conflituosa entre professor-aluno, seja ele, o professor ou o aluno, desvia nosso olhar para o autêntico sentido da questão, encobrindo-o, ao assumir uma escola e, portanto, uma sala de aula, destacada do resto da sociedade e dos conflitos que ela vivencia cotidianamente. Tendo em vista que a escola, como instituição social, caracterizada prioritariamente pelas relações de ensino-aprendizagem, deve resolver seus conflitos internos através de seus critérios, atribuindo culpa e sanção, como um tribunal. Assim, o processo de culpabilização obscurece o reconhecimento de que escola e sociedade são solidárias entre si.

A pressuposição de um “culpado”³³ se estabelece através de uma formulação binária que pode ser entendido quando atribuímos ao “outro” a responsabilidade de um malogro, no sentido de que sua resposta não atendeu as expectativas esperadas, originando um ônus em relação a um suposto prejudicado. O culpado “deve” alguma coisa. Especificamente o culpado “deve”, no caso do aluno, mudar sua conduta face ao professor; no caso do professor, adaptar-se à situação, por meio de novas estratégias didáticas, de uma nova linguagem, de um novo jeito de abordar a juventude, para que ela se interesse pela aula e pelos objetivos da escola. Tudo se resolveria quando o “culpado” cumprisse sua pena. Uma terceira via, poderia apostar em um acordo entre os culpados, os quais pagariam penas proporcionais à culpa. Entretanto, a pressuposição da “culpa” ainda continua presente, porém qual o seu sentido na relação professor-aluno?

Assim sendo, acreditamos que o discurso binário que atribui culpa, ao modo jurídico não colabora na compreensão desta situação, entretanto revela-nos pressuposições fortemente arraigadas em nossos hábitos de pensamento, que se apresentam como inquestionáveis: 1) O pressuposto da universalidade e da

33 A palavra “culpa” tem sua origem no vocábulo latino *culpa*, significando originalmente negligência, descuido, dano, crime, falta e acusação. No segundo capítulo iremos problematizar a questão da culpa a partir da formulação grega (trágica) do pensamento ocidental, que se estabelece na dinâmica de causa-efeito/culpa-pena. *Grosso modo*, uma estrutura que tornou possível a constituição do pensamento técnico ocidental. (GALIMBERTI, 2006 p.65)

necessidade (processo de naturalização) de que, também para os fenômenos humanos, sempre há uma ou mais de uma causa (s) que provoca (m) efeito (s); 2) A ideia de uma “objetividade” que se estabelece independente da “subjetividade” na trama social e que por isso, pode ser determinada, investigada e solucionada; 3) A ideia de que para reverter o presente quadro de conflito (efeitos) devemos procurar suas causas, localizada ora no aluno, ora no professor ou até no sistema escolar em que ambos estão inseridos.

Configuram um conjunto de crenças assumidas como óbvias e são tão arraigadas em nossos hábitos de pensamento que raramente são questionadas. Próprio da estratégia da modernidade filosófica que na tentativa de derrubar todos os preconceitos, elege a razão (verdade científica) conquistada por meio do método, como sendo a única válida. Ocultando com esta hegemonia, outros modos de acesso à verdade e nesta situação evidencia-se seu caráter ideológico. (GADAMER, 1999).

Na segunda parte da matéria jornalística, o entrevistado atribui a responsabilidade deste problema a uma falta de “educação” específica, que vem de “casa”, pois, a escola é o local onde são ministrados parâmetros de conhecimentos científicos e informativos. Delineando a ideia de que, por ser uma instituição caracterizada essencialmente pelo discurso epistemológico, não deve arcar nem com esta responsabilidade, em substituição a falta da família, nem com o ônus que esta falta de “educação” produz em relação ao desgaste e aos danos que afetam a figura do professor. Isto acontece porque, para ele, o aluno “perdeu a responsabilidade em demonstrar resultados”, “não faz absolutamente nada” e ainda “demonstra indisciplina”.

Quando procuramos compreender o sentido desta “falta de educação”, que tem origem na família, que não cumpriu o seu papel esperado. Deparamo-nos novamente com o discurso que busca estabelecer um culpado, posto ocupado doravante pela família, que não cumpre mais seu papel de “educar”. Ocupar-nos-emos, a seguir, dos pressupostos presentes nesta “falta de educação” específica que nos aponta uma preocupação de ordem ética, ao passo que procura “causas” das manifestações da hostilidade, que marcam a constituição da relação professor-aluno contemporânea, levando o “outro” do aluno ao limite do abandono de seu ofício e de (parte da) sua vida.

1.2.1 - Educação vem de casa (?)

Quais as pressuposições contidas na afirmação, de que a “educação vem de casa”, além daquela que aponta para o sentido de um suposto culpado? O que significa uma “educação” que venha de casa? Por que ela é tão importante, a ponto de comprometer os objetivos da escola contemporânea? Em que consiste tal “educação”? Cabe apenas à família esta responsabilidade? Se assim for, por que ela não consegue se efetivar na contemporaneidade?

A expressão “educação vem de casa”, no sentido de uma “educação que vem do berço” é aceita como afirmações óbvias, que dispensam maiores questionamentos. Cujo significado é compartilhado entre professores, alunos, pais e comunidade escolar; indica que existe uma espécie de educação primária, formação “de base” que é dever da família³⁴, garantindo posteriormente a convivência/participação num grupamento maior, a sociedade. Não se trata, portanto, de uma formação que tenha ligação com conhecimentos científico, filosófico ou artístico, mas de uma educação ligada ao caráter, à conduta, a uma postura frente ao outro/mundo, enfim, formação ética e sobre ética³⁵.

34 Para o historiador da educação, Franco Cambi (1999), “a família, em qualquer sociedade, é o primeiro lugar de socialização do indivíduo, onde ele aprende a reconhecer a si e aos outros, a comunicar e a falar, onde depois aprende comportamentos, regras, sistemas de valores, concepções de mundo. A família é o primeiro regulador da identidade física, psicológica e cultural do indivíduo e age sobre ele por meio de uma fortíssima ação ideológica. Esse era também o papel da família na antiguidade, na qual se caracterizava ora como família patriarcal, ampliada, coincidente com a *gens* ou *genos* (estirpe), como a definiram os latinos e os gregos, ora como relação pais-filhos, mas sempre segundo um modelo autoritário que vê o pai quase como um *deus ex machina* da vida familiar. É da união das famílias, portanto, que nasce a comunidade social que dará vida à própria *pólis*” (p. 80).

35 É preciso notar um trinômio bastante problemático quando tomamos a escola como *lócus* de uma tematização da ética e das relações intersubjetivas como mote de investigação, que é o trinômio ética-Indisciplina-Incivildade, na medida em que não há clareza de seus limites conceituais e de seus sentidos na vida vivida. Sobre esta questão, sugerimos o artigo *Indisciplina, incivildade e cidadania* de Joe Garcia (2006). Além do mais, ainda do ponto de vista conceitual, não há consenso sobre os limites entre a ética e a moral, nem mesmo se o há (pressupondo, pois, uma sinonímia entre os termos). Tomando como mote a expressão: “educação que vem de casa”, percebemos a identificação entre ética e moral ou se preferirmos uma leitura “moralizante” da ética, na medida em que esta é compreendida como uma conformação aos padrões socialmente aceitáveis e legitimados, uma espécie de “obediência”, não necessariamente refletida às normas e regras sociais. Embora necessária para a manutenção dos elos sociais, quando nos referimos a uma educação ética e sobre ética, estamos pensando em uma maneira de conduzir a existência que não esteja enquadrada em normatizações ou regras fixadas *a priori*, mas que, face ao imprevisível da existência humana, exige *atenção* e cuidado para consigo, para com o outro e para com o mundo, admitindo muitas vezes, respostas éticas que se chocam com os padrões morais aceitos socialmente.

Parece que nos deparamos com o seguinte quadro: a “educação” conferida pela família é condição *sine qua non* para a educação escolar, entretanto a família não está cumprindo seu papel, pois os alunos, de acordo com os enunciados da reportagem não têm “responsabilidade em demonstrar resultados”, não fazem “absolutamente nada” e ainda demonstram indisciplina, não possuem, portanto, esta “educação” que vem de casa.

Insinua-se neste quadro algumas ideias que devem ser questionadas, para que tenhamos uma compreensão mais profunda do sentido do conflito que se estabelece na relação professor-aluno contemporaneamente. Primeiramente, está pressuposto uma divisão de responsabilidades na “formação” do homem: a família deve “educar”, a escola deve “instruir”. Em verdade, o ideal aponta para um movimento de complementaridade: uma complementa e completa o esforço da outra no objetivo de “formar” o homem para uma totalidade social que também é insinuada, mas que não aparece explicitamente. Em segundo lugar, o quadro sugere que a família, em outros tempos, cumpria sua função e hoje não cumpre mais, sugere, portanto, um momento de clivagem no curso da história, uma mudança da relação de forças, bem como pressupõe a função da escola como essencialmente imbricada nas relações de saber, científica e informativa.

Esta divisão de tarefas na formação do homem também pode ser esquematizada da seguinte forma, em primeiro lugar a “educação” conferida pela família se constitui na privacidade do lar, ligada à constituição do caráter, deste modo, ética, para que depois, a “instrução”, de caráter público e de cunho epistemológico, conferida pela escola complemente e complete sua “formação”. Colocamo-nos face à ideia da existência de uma dicotomia, no caso, complementar, entre as esferas pública e privada, com suas respectivas lógicas de funcionamento e respectivas responsabilidades. Também podemos pressupor que a “educação” conferida pela família, na esfera privada, deve ser “usada” na esfera pública da escola, ressaltando alguns valores como: *responsabilidade em demonstrar resultados* face ao comportamento de apatia “absoluta” do aluno que não faz absolutamente nada; *Disciplina* face suas demonstrações de indisciplina. A “educação que vem de casa” a qual se refere o representante sindical seria demonstrada na medida em que o aluno

conseguisse demonstrar resultados e ser disciplinado, em outras palavras ser eficiente e disciplinado.

Desta maneira, encontramos-nos numa situação inusitada, tendo em vista que a primeira aproximação que realizamos com a ideia de “educação” que vem de casa guardava vínculos com preocupação de ordem ética. Porém ao examinarmos o sentido desta “educação” nos deparamos com valores como a eficiência, no sentido de “demonstrar resultados” e a “disciplina”, vocábulos que nos remetem muito mais ao mundo da “produção” (*Poiesis - Techné*) do que do universo ético que visa o bem (*Práxis-Phronesis*).

O sentido de nosso questionamento ganha contornos à medida que inquirimos a crença em uma suposta dicotomia público-privado e a de que existam províncias particulares de valores éticos. Sendo a família a principal responsável pela função de transmiti-los; assim como, inquirimos o sentido de “educação” como dever da família, pois seus pressupostos como analisamos acima, remete-nos muito mais à esfera de uma racionalidade produtiva (técnica) do que propriamente ética. O que nos coloca em alerta sobre o sentido dos apelos éticos ou morais realizados no tocante à escola contemporânea. Pois, em que medida não são utilizados para legitimar um sistema educativo que precisa ser transformado profundamente?

A família, no âmbito privado e a escola, no âmbito público, constituem-se como tempo/espço que prepara seus integrantes para um mundo diferente à sociedade. Nesta obviedade repousa um dos preconceitos (GADAMER, 1996) mais difundidos na modernidade, dado que muito antes desta suposta divisão, os integrantes de uma determinada comunidade linguística já compartilham um mundo comum através da linguagem. Assim sendo, os valores que acreditávamos restritos às províncias de público – privado revelam sua identidade por meio das visões de mundo compartilhada linguisticamente (GADAMER, 1996, 1999). Nesse sentido, os valores que presidem a constituição dos laços sociais na família e na escola são os mesmos que presidem a concepção de mundo e de homem de uma determinada sociedade e são por ela legitimados.³⁶

³⁶ A pesquisadora Lilian do Valle (2001) abordando o trinômio ética-escola-cidadania desde sua raiz grega, para compará-la posteriormente às concepções modernas deste trinômio, nos diz que “[...] associar essa tarefa de formação ética para a cidadania, que combina o cuidado com a criação do “filhote de homem” e a construção do

Por meio de uma crítica bastante aguda da sociedade contemporânea, Danny-Robert Dufour (2001), no seu artigo *Malaise dans l'éducation*, analisa a escola contemporânea, para vir em defesa dos professores, ao mesmo tempo que dá uma indicativo da gravidade da situação ao descrever o que ele denomina de “filhos da TV”. Nesse artigo, ele aponta a captura da infância/juventude pela *tele visão*, no sentido etimológico do termo, isto é, da “visão à distância”, em outras palavras, da “presentificação do ausente”, realizada através de “próteses” que se estabelecem como “necessidades” vitais, por sua vez, geradoras de um processo de dessimbolização na constituição da realidade e culminando em uma verdadeira desorientação daquilo que é verdadeiramente “presente” e “ausente”.

Junta-se a esse processo de “democratização” tecnológica, a demolição de estruturas coletivas, dentre elas, a própria família, realizada com muito esmero pelo neoliberalismo, sustentado pelo ideal do “consumo, logo existo”. Concomitante ao enfraquecimento da capacidade crítica da escola produzido por mais de trinta anos da “democratização” desta instituição, promovida de forma bastante interessada pelo neoliberalismo, na produção de um novo “sujeito” que venha substituir o sujeito moderno racional e crítico, por um sujeito pós-moderno não crítico e psicocizante (DUFOR, 2001).

Desse modo, em sua análise, na ausência da formação conferida pela família, a criança é (de) formada inicialmente pela TV, que por horas a fio, diariamente, garante o inculcamento de seus parâmetros de comportamento. Visando, antes de tudo, o estabelecimento das relações de consumo como um parâmetro do ser social. Outrora, a escola complementava a formação conferida à criança/adolescente pela família; atualmente, a escola deve concorrer, de modo brutalmente desigual, com a “formação” conferida, não mais pela família, mas pela TV.

Dufour (2001) ressalta que não se trata somente dos conteúdos que a TV propaga, porém do “modo” em que a TV os propaga, o que está em jogo são as

... mundo comum, à própria invenção da noção de escola, quer a entendamos em sua acepção mais ampla – como instituição consagrada a um tipo de educação que transborda o âmbito estritamente doméstico e que é confiada a “especialistas”, quer a concebamos na acepção muito especial que passou a possuir na modernidade – *quando lhe é imputada a responsabilidade quase que integral por uma formação antes confiada ao conjunto dos cidadãos.* (2001, p.178. Grifo nosso). Nesse sentido, o grande enigma apontado pelo autora, que recusa ao “insidioso jogo das falácias educacionais”, mas que admite “a incongruência *formal e lógica* que consiste em querer socializar crianças para valores de fato inexistentes na sociedade.” (VALLE, 2001, p. 176)

ferramentas utilizadas pela mídia “*tele-visiva*”, que são muito mais eficazes do que os da escola, já que seduzem pelas imagens que se entrelaçam com informações emitidas em uma velocidade que obstaculiza qualquer tipo de reflexão crítica, mantendo as portas abertas de uma percepção passiva, desatenta, que busca emocionar-se sem um genuíno engajamento pessoal.

Por outro lado, a escola, deve, como tradicionalmente faz, formar por meio da argumentação, da oralidade, da lentidão de um raciocínio que se forma processualmente, cujo resultado é medido pelo envolvimento do aluno em sua totalidade (incluindo, desde já suas, reações emocionais), que o desestabiliza e o coloca freqüentemente em uma situação em que deve assumir ativamente uma posição, jamais neutra. Dinâmica oposta, digamos à forma de propagação da TV, levando a uma situação na qual a escola perde seu sentido social devendo se render às multimídias, muitas vezes, como “solução” para a baixa atratividade da escola.

Diz-nos Dufour (2001) que a aula deve tornar-se tão atrativa quanto um *talk-show* e que educar passa a ser sinônimo de entretenimento e cabe ao professor ser tão interessante quanto o apresentador de programas de entretenimentos, o que agrava ainda mais a sensação de banalidade da função do (a) professor (a)³⁷. Segundo ele, neste contexto, é compreensível o sentido de mal estar dos professores, pois os alunos não ocupam mais seu papel, pois não ouvem mais e provavelmente nem falem – no sentido autenticamente dialógico – devido à dificuldade de integração no fio do discurso que distribui alternadamente orador e ouvinte, bastante diverso do modo como funcionam as mídias comunicativas (instantâneas e múltiplas).

Soma-se a este quadro, a situação, apontada por Dufour (2001), do docente que, para além de suas forças, tenta trazer de volta os jovens para a posição de aluno, para que ele possa fazer o seu trabalho professor. Para Dufour (2001), a novidade repousa no fato de que os jovens foram impedidos de se tornarem de fato, estudantes, efeito dos trinta anos de reformas, chamada “democrática”, em que políticos e

³⁷ Vale lembrar que os defensores de aulas “interessantes” e “atrativas” para atrair os alunos, ao modo de um *talk show*, parecem não levar em consideração o mais óbvio, a impossibilidade humana de se apresentar 8 (oito) apresentações diferentes em um mesmo dia, rotina que se estende em geral para os dias úteis da semana. (Como exemplo: será que o “*Faustão*” ou a *Xuxa* teriam condições físicas e psicológicas de realizar 8 (oito) apresentações diárias durante toda a semana, mantendo o nível de interesse e atenção?).

especialistas em educação têm repetidamente dito que os professores deveriam abandonar sua pretensão arcaica de ensinar.³⁸

Concordamos com a perspectiva de Dufour (2001) na medida em que ela põe em relevo o impacto, ainda não devidamente estudado, que a TV tem na formação da psique humana, que é exposta desde a tenra idade aos conteúdos que a TV impõe e à forma, o modo, como ela transmite seus conteúdos. De um lado, salientamos com Dufour (2001) o impacto da tecnologia na formação do sujeito contemporâneo, do outro, a maneira como a TV transmite seus conteúdos, configurando um *tele-espectador*, isto é “aquele que vê à distância”, que não tem outra saída a não ser *tele-guiado* pelos interesses próprios da TV, conformando-se como um sujeito passivo, que sente prazer em relaxar seu sentido crítico, isto é, sua capacidade de examinar e de questionar.

A exposição prolongada e sistemática da criança/jovem à TV, associada a uma falta de “educação”, conferida pela família, entendida no seu sentido mais amplo, produz seus efeitos, que são sentidos de modo agudo no interior da sala de aula, pois, do ponto de vista da programação televisiva, as aulas se mostram chatas e entediantes, parecendo não acrescentar mais nada à vida do/a aluno/a.

Se na TV não é possível o diálogo, no sentido estrito do termo, na escola, ele se impõe como exigência, sendo que, levando em consideração as ideias de Dufour (2001), a dificuldade é a de realizar a transição para a “vida real”, que exige posicionamentos e comprometimento. Neste sentido, a promoção de debates e discussões na sala de aula, mesmo sobre temas polêmicos, esbarra na dificuldade de se entrar num discurso que exige o tempo da escuta e o tempo da fala, processual e consequente, que se dá numa temporalidade diferente da temporalidade da TV.

Associando o fracasso escolar ao impacto, ainda não previstos, dos aparatos tecnológicos, cada vez mais democratizados e presente em nosso cotidiano, Benedetti e Urtz (2008) alertam-nos que tais aparatos vêm alterando nossos modos de ser no mundo, ao mesmo tempo em que possibilita o surgimento e a expansão de patologias, até então inexpressivas e em idade cada vez mais precoces. Elas nos dizem que, “[...] ao longo do século XX, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa

38 No contexto francês, Dufour (2001), exemplifica este quadro com a admoestação do ex-ministro da educação, Claude Allegre, aos professores, para que abandonem a “*tendência arcaica*” de quererem ensinar, pois os jovens – e não alunos – querem, na verdade, interagir.

modificou o estilo de vida e a maneira como crianças, adolescentes e adultos aprendem e vivem” (p. 141) e concorrendo, como canal de conhecimento, com o papel da escola.³⁹

Para as autoras, a crescente onda de insegurança e a perda de ambientes públicos destinados ao lazer, abriram espaços para a TV e o computador nos hábitos das crianças e adolescentes, tendo em vista que outrora tinham muito de seu lazer ligado às atividades físicas como futebol e a bicicleta encontram-se hoje muito mais envolvidos com o lazer da informática, vídeos e TV. O mais grave é que estas mudanças de comportamento “[...] podem ter influência no desenvolvimento neuropsicomotor de nossos educandos. (BENEDETTI. *et. URT*, 2008, p. 141).

Partindo desta hipótese, as autoras questionam em que medida a tendência a repetir, encontrada nos jogos digitais, influencia a capacidade de criar e até onde essa repetição impacta a atenção?

Existe correlação entre o novo contexto – em que o desenvolvimento infantil está submerso – e o aumento do número de “crianças com problemas ligados à atenção e hiperatividade?” A hiperatividade seria uma resposta, ou a melhor resposta, que o psiquismo pode oferecer diante de uma escola que não encontrou mecanismos para tornar o processo educacional suficientemente prazeroso diante dos avanços tecnológicos tão sedutores? Cremos que essas são questões que perpassam a compreensão da questão do TDAH no contexto contemporâneo (p. 145).

Esta situação nos indica que, em grande medida, nossa civilização tecnocientífica é produtora de transtornos e patologias que afetam um número cada vez maior de crianças e adolescentes, em idades cada vez mais precoces. Ao passo em que, a velocidade proporcionada por ela ainda não conhece os seus limites, em relação aos benefícios e prejuízos de seu uso, associado à sua “desobrigação em buscar tais limites em si mesmos.” (GALIMBERTI, 2006).

Para as autoras, quaisquer das respostas que atribuamos ao trinômio escola-tecnociência-sociedade devemos levar em conta em primeiro lugar, o avanço vertical da

39 Esta concorrência com estes meios se apresenta de modo contundente, na medida em que a escola é secundarizada, expresso pelo argumento de que “[...] há múltiplas formas de educação, entre as quais se situa a escola. Segundo essa tendência, a escola não é a única e nem mesmo a principal forma de educar.” (2008, 141).

tecnologia, em segundo lugar, o despreparo crescente da escola, dos professores e da família para fazerem frente à eficiência dos processos eletrônicos de comunicação. Por fim, nosso próprio tempo, em que vivemos uma fase do descartável, do transitório, “[...] porque a onipresença e onipotência dos meios televisivos compelem o indivíduo a um universo descartável, onde inexistente, atualmente, em cada jovem, um quadro referencial ou uma identidade construída *pari-passu* a essa evolução.” (BENEDETTI *et. URT*, 2008, p.145).

Analisando a evolução da relação entre os meios de comunicação e o sistema educacional, as autoras apontam uma profunda cisão entre elas. Ruptura que se apresenta sob dois enfoques, um positivo, de ganho e de conquista e um negativo, de perda (ainda que relativa). Pois o momento da conquista de novas tecnologias, de tendências que mobilizam novos comportamentos e valores pessoais, acontece às custas do momento da perda ou diminuição da eficiência da escola, na construção de uma identidade pessoal “[...] o que coloca a subjetividade de cada indivíduo apenas como acessório e não mais como um código central” (BENEDETTI *et. URT*, 2008, p. 145). A tecnociência, especialmente, através das novas tecnologias de comunicação, deflagrou novos processos e inusitados conceitos éticos e morais, num mundo extremamente heterogêneo e complexo, acarretando de modo inevitável o desalinhamento de antigos esquemas de pensamento. (BENEDETTI *et. URT*, 2008, p. 145).

A família transformada na contemporaneidade agrega agora outros personagens, que impactam o cenário familiar, ao mesmo tempo perde espaço como a principal instância de formação de valores éticos e modelos comportamentais. “[...] Ocupado, também agora, pelos meios de comunicação (cinema, TV e Internet) que por vezes, oferecem ao sujeito, sem modelos sólidos identificatórios, a ilusão de pertencer a um grupo.” (BENEDETTI *et. URT*, 2008, p. 145).

1.2.2 – “Deve” a escola “educar”?

Tematizar a relação entre escola e formação moral nos leva a reconhecer, de antemão, um relacionamento embrionário entre ambas, pois assumindo o horizonte grego, a noção de *Paideia* cumpre uma função chave para o entendimento dos primórdios da educação ocidental e nela, já se deduz uma dimensão essencialmente

ética constitutiva dos processos educativos. Entretanto, a possibilidade de uma formação ética surge como figura controversa⁴⁰ desde a antiguidade grega, associada à instituição escola.⁴¹

Apesar disso, atualmente, a escola mostra-se duvidosa sobre sua função de “educar”, compreendido como uma formação que englobe a dimensão ética face ao “instruir”, tomado tradicionalmente como “transmitir conhecimento”. Essa redução da função educativa escolar a mera “transmissão de conhecimento”, mantém raízes profundas com o ideário filosófico moderno, de pendor epistemológico e é confirmada na concepção de educação escolar presente na entrevista com o presidente sindical dos professores da subsele Marília⁴².

Para Valle (2001), fruto de um longo processo histórico, esta redução ocorre atualmente sob o signo do desencanto com as armas eminentemente políticas que conduzem a uma noção de educação, que se dá por meio de uma ação específica⁴³, dificultando a criação e a manutenção dos vínculos entre as pessoas. Atualmente, desvinculada de sua essência política, a educação deve se ocupar de uma formação moral redimensionada às “[...] exigências liberais, entendida como criação de condições básicas para que o equilíbrio social seja mantido em torno de certos valores de disciplina, de ordem e de confiança no progresso.” (p. 193-194), que realizada na escola pública, passa a ser entendida como formação profissional, isto é, “[...] habilitação necessária dos cidadãos trabalhadores eficazes na nova ordem”. (VALLE, 2001, p.194).

40 Baseamos esta afirmação a partir dos estudos de Lilian do Valle (2001), para quem a questão da formação ética dos cidadãos continua como uma interrogação aberta, da qual depende em grande parte o destino de valores como justiça e igualdade em nossas sociedades modernas, na medida em que esta formação “[...] estampa a face moderna do enigma da educação democrática – a impossibilidade que somos convidados a tentar superar.” (VALLE, 2001, p. 193. Grifo nosso).

41 Partindo da filosofia aristotélica, Valle (2001) argumenta, citando Castoriadis (1997), que a “[...] justiça total como constituição/instituição da comunidade é a mais pesada tarefa que concerne à *Paideia*”, entendida como a formação do indivíduo tendo em vista sua vida na comunidade ou a socialização do ser humano. (VALLE, 2001, p. 184). Deste modo, “[...] a principal tarefa da educação constitui a formação ética de seus cidadãos, que, numa democracia, supõe a construção, por parte de cada um, das condições a partir das quais ele poderá participar plenamente da vida comum, deliberando e refletindo sobre o que é a felicidade de todos.” (VALLE, 2001, p. 184).

42 “A educação vem de casa. *Escola é o local onde são ministrados parâmetros de conhecimentos científicos e informativos [...]*”. (CORREIRO DE MARÍLIA, 2010. Itálico nosso).

43 Deste modo, “[...] a educação se separa da ação política de convencimento, da manifestação cívica, da *construção das organizações sociais*, que exige para ganhar os foros de ação pública especializada, estruturada e instituída” (VALLE, 2001, p. 192).

Depreendemos de sua abordagem, que a formação ética não se sustenta atualmente por não encontrar condições políticas/sociais necessárias para sua existência, configurando-se uma “educação impossível”. Pois, parafraseando a autora, uma educação ética, para que possa se realizar, deve inevitavelmente se apoiar em uma realidade social que, se existente, tornaria a ação educacional com vistas a formação ética absolutamente dispensável.

Tomando os termos ética e moral como sinônimos, Yves de LaTaille *et al.* (2004) considera favorável e desejável uma formação moral no âmbito escolar, ao nos apresentar os resultados de sua pesquisa revisional da literatura educacional, compreendido entre os anos de 1993-2003. Um dos primeiros pontos a destacar, segundo a pesquisa, é a ausência de uma preocupação em encontrar formas didáticas de formação moral e ética, pois, segundo o estudo, discute-se bastante, propõe-se muito pouco, na medida em que, por um lado, sabe-se que a sociedade como um todo, segundo seus termos, “[...] vive um certo mal-estar moral” (TAILLE *et al.*, 2004, p. 106) e que, por outro, a maior partes das pesquisas levantadas estão numa perspectiva crítica da escola e da sociedade. A constatação desta situação é reveladora porque parece nos situar em um impasse: “[...] a situação é crítica, mas não se sabe o que fazer; há um diagnóstico pessimista, mas não há projeto.” (TAILLE, 2004, p. 106).

Os resultados de sua pesquisa apontam para algumas hipóteses explicativas desta situação. A primeira destas hipóteses segue em direção à crença de que, para a opinião pedagógica dominante, não cabe à escola a formação moral e ética dos alunos, levando a um processo de culpabilização das famílias pelos comportamentos julgados desrespeitosos, indisciplinados e violentos dos alunos, ao mesmo tempo em que não é dito, explicitamente, que não cabe à escola tratar dessas questões.

Corroborando nossa interpretação do discurso do Presidente do sindicato dos professores - APEOESP, subsede Marília, apresentada anteriormente, Yves de La Taille (2004), argumenta que a constante culpabilização da família equivale, na prática, a uma desresponsabilização da escola, como se houvesse uma divisão de tarefas: valores, regras morais, virtudes ficam com a família; português, matemática, geografia, etc.. Com a escola. Situação que, de acordo com os pesquisadores, talvez explique, em parte pelo menos, por que praticamente nada se encontra sobre propostas pedagógicas

de formação ética.

A segunda hipótese remete-nos ao contexto muito particular da experiência malograda de Educação Moral e Cívica no Brasil, transformada em tabu. Os pesquisadores apontam que a imposição da referida disciplina, por parte de um regime político ditatorial, bem como, suas características verbalistas (uma aula específica por semana) jogaram uma grande sombra sobre o tema da educação moral. Entretanto, se é verdade que existe certo tabu em relação ao tema parece não ter tanta força que possa justificar a atual falta de propostas, se, de acordo com o referido trabalho, fossem as pessoas realmente convencidas de que a formação moral por parte da escola é tarefa incontornável, alternativas teriam sido rapidamente achadas.

A terceira hipótese é a de que há certo receio em relação ao próprio tema, associando moral a coação, autoritarismo, moralismo. E mesmo que substituamos a palavra moral pela palavra ética nada muda, pois, “[...] este conceito é empregado para se referir a deveres, ou seja, à limitação da liberdade de ação” (TAILLE, 2004, p. 106). Justamente esta limitação que é, hoje, temida pela sociedade, na qual a escola está inserida, invocando o filósofo Gilles Lipovetsky, Taille *et al.* (2004, p. 106) refere-se à questão como se fosse uma espécie de “crepúsculo do dever”, revelando que não existem mais bússolas morais de consenso e pouca disposição de se encontrá-las. Em outras palavras, o tema da moral e da ética provoca tanto uma inquietação que atrai quanto uma angústia que apavora.

A revisão da literatura educacional realizada por Taille *et al.* (2004) conclui que referir-se ao mal estar ético que assola a sociedade contemporânea decorre de uma inquietação, porém nada propor decorre do medo. Um medo que se revela na recusa de se voltar a práticas pedagógicas autoritárias, quanto de se aceitar que há deveres morais incontornáveis, assim como um certo clima “pós-moderno” em que vivemos, solo fértil, segundo o autor, para o relativismo, contribuindo para o adiamento de tomadas claras de posição a respeito da formação ética e moral no âmbito escolar.

Por fim, a última hipótese agudiza ainda mais o lugar paradoxal que ocupa a formação ética/moral no contexto da educação escolar, pois, se na prática, existem raros empreendimentos escolares de formação ético/moral e uma discussão incipiente, há no Brasil uma clara proposta de formação ética, aquela dos PCN - Parâmetros

Curriculares Nacionais. Certamente existe uma proposta ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entretanto, trata-se de uma proposta pouco clara, bastante abrangente em certos pontos e reduzida em outros, configurada à luz da teoria do desenvolvimento piagetiano. Ainda assim, pouco conhecida, pouco divulgada no ambiente escolar.

1.3 – Diário de Escola.

O professor e romancista Daniel Pennac (2007), em uma espécie de romance de formação, intitulado, em francês, *Chagrin d'école* e traduzido no Brasil como *Diário de Escola*⁴⁴ ilustra a relação entre formação moral, ética docente e escola, através da narrativa de sua experiência de aluno “lerdo”, isto é, da sua experiência de “mau aluno”, que lhe rendia a cada final de tarde a sensação de ser perseguido pela escola.⁴⁵ No romance autobiográfico, o *lerdo*, o “mau aluno” transformou-se em professor e como um *alter ego*, lembrava-lhe constantemente da dor do - agora seu - aluno que não aprende.

Para Pennac (2007), uma dinâmica de responsabilização do “outro” se instaura, quando vamos a fundo à controvertida questão de “educação – instrução”, ao que tudo indica a escola está pronta para “instruir”, porém não está muito certa sobre sua função “educativa” (que considera o elemento ético). Ele diz que, em nossa “colméia pedagógica”, a partir do momento em que perdemos a coragem, nossa paixão nos leva

44 A tradução literal do título resultaria em algo como *O luto da escola*, mais próximo da tentativa do autor em narrar o seu próprio fracasso escolar, seu próprio luto, que paradoxalmente, converteu-se em condição do seu sucesso como professor, por saber reconhecer em si o “mau aluno”, ou nas suas palavras, o “aluno lerdo” e lidar com ele, agora transfigurado na figura do “mau aluno contemporâneo”, que é descrito por Pennac (2007) na figura do adolescente que é “[...] grande amador de marcas e de telefones celulares, eléctron livre mas que se movimenta em grupo, encapuzado até o queixo, grafiteiro de paredes e do metrô, amador de uma música entrecortada de palavras vingativas, falando forte e com reputação de bater grosso, quebrador, *dealer*, incendiário ou somente extremista religioso.” (PENNAC, 2007, p. 176)

45 De um modo bastante dramático, Pennac (2007) relata que “a cada final de tarde de minha infância, eu voltava para casa perseguido pela escola. Meus boletins contavam a reprovação dos meus mestres. Quando não era o último da turma, eu era o penúltimo. (Champanhe!) Fechado primeiro para a aritmética e logo em seguida para a matemática, profundamente disortográfico, resistente à memorização de datas e à localização dos lugares geográficos, inapto para a aprendizagem de línguas estrangeiras, com reputação de preguiçoso (lições não aprendidas e trabalhos não feitos), eu levava para casa resultados lamentáveis que não eram compensados com a música nem com o esporte. Aliás, com nenhuma atividade paraescolar.”(PENNAC, 2007, p. 15).

a procurar “culpados” para o fracasso escolar, tanto em sua esfera instrutiva, quanto educativa no outro:

“- O maternal e o jardim não os ensinaram a se comportar? - pergunta a professora do fundamental diante dos pequenos agitados como bolas de fliperama” (PENNAC, 2007, p. 144). Por sua vez, o professor que recebe na sexta série reclama: “O que eles fizeram no fundamental? [...] - 'Alguém pode me dizer o que eles aprenderam na nona série?! ' - exclama o professor do colegial diante da propensão dos seus alunos da segunda a exprimirem-se sem vocabulário” (PENNAC, 2007, p. 144). O professor de faculdade, desfolhando o seu primeiro pacote de exercícios diz: “- Eles vieram realmente do Liceu? (PENNAC, 2007, p. 144). O Industrial diante de seus jovens recrutados questiona:” - Expliquem-me o que foi que fizeram na Universidade? E [...] a jovem recrutada, muito eloquentemente diz: “- A universidade forma exatamente o que o seu sistema deseja [...] escravos incultos e clientes cegos”. (PENNAC, 2007, p. 144).

A transferência de responsabilidade continua, pois segundo Pennac (2007), para Ministério da Educação, a família demitiu-se do seu posto e acrescenta-se neste quadro a eterna controversa entre antigos e modernos: “pedagogos emburrecedores” que acusam “republicanos elitistas” e vice e versa; sindicalistas e funcionários do ministério da Educação que trocam acusações mútuas. “- Tal porcentagem de iletrados na sexta não se via no meu tempo!” - deplora a velha guarda. Acusações entre pais e mãe para estabelecer o verdadeiro “culpado”, até que o próprio *lerdo*, após ter usado “[...] uma metódica ferocidade para mandar seu professor se tratar no hospital de uma longa depressão nervosa, é o primeiro a explicar piamente a você: - *O professor tal não tinha autoridade.*” (PENNAC, 2007, p.145. Grifo nosso).

Em outras palavras, a questão da “educação” que “deve vir de casa” e que compromete os objetivos da escola, como uma instituição de “instrução”, aparece quando ouvimos, com bastante frequência, a expressão “Não fui formado para *isso!*” ou “não sou pago para *isso!*” Traduzido em “Os professores julgam que não foram preparados para encontrar em suas classes alunos que julgam que não foram feitos para estar ali” (PENNAC, 2007, p. 234), encontrando ressonância nas frases proferidas

pelos alunos: “A escola não é para mim, não sou feito para *isso*”! Enfim, sobram “culpados” e a ferida continua aberta.

O antropólogo francês David Le Breton (2006), sintetiza a questão que tentamos problematizar da seguinte maneira:

[...] enquanto os pais perdem sua influência educativa e a escola tem dificuldade em estabelecer regras de uma cidadania compartilhada, parte dos jovens cai sob a influência de uma cultura dos pares que é inteiramente regida pelo universo do consumo e da publicidade, acentuando ainda mais o abismo entre as gerações. Nenhuma instância mais tem condições de ditar as condutas de normas morais. A experimentação comanda uma parte da relação com o mundo, e o corpo-a-corpo termina por tomar o lugar das referências de sentido ou valor compartilhadas. (p. 5).

Portanto, a responsabilização do professor, do aluno ou da família, na verdade obstaculiza uma compreensão mais ampla da “falta de respeito” presente nas salas de aulas e especialmente na relação professor-aluno, desdobrada em comportamentos característicos atribuídos aos alunos, como: a “falta” de atenção; “falta” de interesse (apatia) pelos estudos, pela sua participação e por sua aprendizagem por um lado; hostilidade, indisciplina e violência, por outro.

Entretanto, do ponto de vista da literatura, o ofício docente já incorpora um dever ético, que pode ser visualizado através da metáfora que Pennac (2007) nos oferece ao final de seu livro *Diário de Escola* quando apresenta a situação das andorinhas que anualmente realizam seus ciclos migratórios. Na interessante formação de voo há, segundo a visada poética do escritor, uma ordem entre as andorinhas, vindo do norte em direção ao Sul, em batalhões hitchcockianos, pedem “autorização” para o pouso nos fios elétricos. De acordo com a descrição de Pennac (2007), na orientação dos quartos no prédio onde ele reside, há uma lucarna ao norte e uma dupla janela ao sul e “a cada ano é o mesmo drama: enganadas pela transparência dessas janelas alinhadas, muitas andorinhas quebram a cabeça contra a lucarna”, o espaço é grande, para que passem todos os “pássaros do céu”, afirma Pennac (2007, p. 236), porém três ou quatro andorinhas sempre se “esbarracham” contra uma pequena fresta, também transparente que fica no meio das janelas: “nossas desviantes. Não se vai à linha reta. Não se segue o caminho direto. Fica-se de *brincadeira pelas bordas*. Resultado: Vitral. Poc!

Nocauteadas no tapete.” (2007, p. 236. Grifo nosso). Ato seguinte, pegar a andorinha nas mãos, esperar que acordem e reenviá-la novamente ao encontro das “colegas” andorinhas.

É assim, afirma Pennac (2007) que os professores ocupam suas existências de professores quando nossos alunos voam como andorinhas loucas, tirando do “coma” escolar um bando de passarinhos fraturados. Entretanto, “não se consegue que tudo sempre dê certo”, algumas não despertam, “ficam sobre o tapete ou quebram o pescoço no próximo vidro”: “[...] ficam na nossa consciência como aqueles buracos de remorso onde repousam as andorinhas mortas no fundo do nosso jardim, mas em todo caso, tenta-se, foi tentado. Eles são *nossos* alunos.” (PENNAC, 2007, p. 236. *Itálico do texto*). Nesta situação a única escolha verdadeiramente ética é reanimá-las e tentar fazê-los “voar” novamente, pois “Uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final.” (PENNAC, 2007, p. 236).

A proposta do presente capítulo, a guisa de uma pequena conclusão, pode ser resumida na investigação dos sentidos da “falta de respeito” na constituição contemporânea da relação professor-aluno, tendo em vista que o comportamento do “outro” do professor é apresentado atualmente sob o signo da “falta de respeito”, desdobradas em atitudes que demonstram indiferença, apatia e violência; o “outro” do aluno, por sua vez, é marcado por sua insuficiência no tocante a um conhecimento técnico pedagógico que lhe permita “dar” uma boa aula por meio de uma “boa” didática, de uma “boa” metodologia de ensino e de bons “métodos de avaliação”, fatores que garantiriam o cumprimento da finalidade pedagógica.

Devido a esta incapacidade, ele não consegue atingir os objetivos impostos pela burocracia e é (re)“provado”⁴⁶ por meio de estatísticas que confirmam e demonstram seu fracasso profissional; conseqüentemente, são tomados por mercenário, pois trabalham apenas por dinheiro e não se “esforçam” para cumprir suas obrigações.

⁴⁶ Na Rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, a expressão “professor reprovado” está tomando consistência na medida em que parte da classe não consegue atingir o mínimo esperado e proposto através de uma avaliação anual para os não concursados. Mesmo “reprovados” os professores estão sendo chamados a dar aulas devido à inexistência de profissionais habilitados. Além dos professores “reprovados” - cujo destaque na mídia é certo - na falta de professores habilitados, outras categorias profissionais, bacharéis de todos os campos do conhecimento, como enfermeiros (as), advogados (as) e engenheiros (as), mesmo sem habilitações pedagógicas, estão assumindo as classes como professores. (ANDIFES, 2012; FOLHA UOL 2012).

Descobrimos a instauração de um discurso que busca um culpado, isolado e “causa” dos conflitos que atingem a relação professor-aluno, constituindo-se como traço principal e obstáculo para o cumprimento dos objetivos sociais da escola. Assim, parece-nos que questões referentes ao campo da ética, compreendidas aqui, como “falta de respeito”, transformam a relação professor-aluno, impossibilitando o cumprimento dos objetivos sociais da escola. Na linguagem popular, falta aos alunos a “educação que vem de casa”, a “educação do berço”.

Perscrutando o sentido desta “educação que vem de casa”, para nossa surpresa, nos deparamos com dois valores que nos aproximam muito mais de uma racionalidade técnica do que propriamente ética: eficiência e disciplina, valores que garantem uma maior e melhor “produção”, mas não possibilitam por si mesmos, uma melhor convivência humana, mais ética. Ou seja, o remédio proposto é, no fundo, o mesmo veneno que espera um antídoto.

O predomínio da racionalidade técnica, materializado contemporaneamente pela civilização tecnocientífica aliada a um sistema neoliberal, da qual somos parte e condição, exerce um verdadeiro fascínio e promete o que não pode cumprir: i) uma “vida boa” através da democratização do consumo que serve como um código que identifica o “cidadão”; ii) garantia e segurança em uma sociedade totalmente planejada e controlada e, iii) o ideário de uma progressão contínua, isto é, tudo pode “melhorar” e “progredir”. Conformamo-nos de tal maneira a esta visão de mundo que chegamos a esquecer de que os efeitos dos quais sofremos são resultados de nossas próprias escolhas, eminentemente éticas. A civilização tecnocientífica também é fruto de uma escolha que explode nas escolhas que realizamos individualmente, cotidianamente.

Assim, a busca de sentido para a “falta de respeito” que se estabelece contemporaneamente entre professor-aluno não deve ficar restrita à sala de aula e à “relação em si”, mas deve ser buscado a partir de um quadro maior, na relação da escola, da família e da sociedade com uma visão de mundo muito específica que é constituinte e constituidora do “ser social”, que vive uma situação crítica, no bojo de um sistema que une tecnociência e capitalismo, em sua versão neoliberal, cujo esforço, até agora com sucesso, é o estabelecimento do código único do consumo como legitimação do ser social, colocando o professor em uma situação trágica, já que aquilo

que ele deve realizar é, ao mesmo tempo, algo impossível de fazê-lo. Ou, no dizer de Agamben (2008) ao refletir sobre o que é ser contemporâneo: chegar pontualmente a um encontro ao qual só é possível faltar. Ainda assim, o dever ético do professor é o de colocar-se a caminho.

CAPÍTULO 2

CEGADOS PELA “LUZ” OU LÓCUS DA ÉTICA NA CONFIGURAÇÃO DA COSMOVISÃO TECNOCIENTÍFICO.

À dolorosa luz das grandes lâmpadas eléctricas da fábrica
tenho febre e escrevo,
escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto,
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.
Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso
De expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!
(FERNANDO PESSOA (Álvaro de Campos), *Ode triunfal*
(Londres, 1914), 2007, p. 306)

[...] não é por acaso que o nome daquele que triunfa em qualquer situação se traduz precisamente por “temível”. Não há nada mais assustador do que um gênio que não leva em conta o bem e o mal. (GADAMER, 1996, p. 56).

Introdução

Para compreendermos a inquietação de ordem ética, descrita no capítulo anterior, que nos afeta quando procuramos dar um sentido à ambiência de hostilidade e desinteresse que parece reinar na escola contemporânea, visando o encontro de alternativas de enfrentamento para o atual estado de situação, acreditamos que seja necessário alargar nossa compreensão sobre a visão de mundo inscrita na cultura, em que a escola está inserida, juntamente aos valores inscritos e compartilhados em seu *ethos*, nos seus *modos* de viver, nos valores legitimados e cultivados através das diferentes socialidades⁴⁷, que extrapolam as relações meramente pedagógicas.

47 No sentido de um “[...] estar-junto fundamental que, ao lado dos elementos mecânicos e racionais, que estão na base do contrato social, integra todos os aspectos passionais, não racionais, senão, francamente, ilógicos, que estão, também, em ação na natureza humana.” (1998, p. 181-182), conferido pelo sociólogo do presente e do

O sentido deste capítulo é tentar situar a tecnociência não como um aparato instrumental disponibilizado ao homem, entendido como o “sujeito” que empregará tal instrumental para o bem ou para o mal, desde uma concepção de liberdade, mas como uma profunda alteração na percepção humana, orientada por uma visão de mundo e de homem específicas. Transformando radicalmente a maneira como ele se relaciona com o “real”.

Durante nossa dissertação de mestrado⁴⁸, às voltas com leituras sobre o tecnicismo e sobre o humanismo, objetos teóricos da pesquisa na ocasião, deparamo-nos com as questões da técnica e de suas relações com a ciência, bem como as relações deste imbricamento - técnica+ciência=tecnociência – com questões de ordem ética. Evidenciamos que na constituição dos documentos oficiais que orientam a fundamentação ética na educação escolar (no caso específico, o Ensino Médio), uma noção implícita de tecnociência ocupava um *locus* privilegiado. Em suma, em um documento que prometia uma orientação ética para elaboração do currículo oficial, tendo como bandeira privilegiada, uma noção de *humanismo*, verificamos sua submissão à outra ordem de valores. Em última análise, num movimento textual que procurava justificar a necessidade de se “formar” um “cidadão” que se adaptasse ao mundo da produção pós-industrial de base tecnocientífica.

Desse modo, fomos provocados por uma série de indagações inquietantes, tais como: o que queremos dizer quando afirmamos que hoje vivemos a “era da técnica” ou o “tempo da técnica”? Por que a técnica é associada ao nosso tempo, se em todo caso, o homem nunca deixou de se valer de *meios* técnicos para sobreviver, facilitando o seu trabalho? Por que a técnica assume um lugar de destaque nas reflexões filosóficas do século XX, a ponto de ser vista como a essência do nosso tempo e essência do próprio homem? A partir de então, fomos desafiados a pensar a configuração da cosmovisão tecnocientífica em seu caráter hegemônico e totalizante que atinge um nível tal, a ponto de obscurecer e encobrir outras possibilidades humanas, empobrecendo e reduzindo a experiência do existir humano. Por atingir o próprio “olhar”, esta mudança não é

cotidiano Michel Maffesoli (1998), em seu livro dedicado a recuperar o potencial epistemológica do componente sensível que é relegado pela modernidade filosófica ao plano do “ilógico” e do “irracional”. (Cf. MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998. 312 p.). Este conceito possui um desdobramento filosófico (CRUZ, 2003/2004) apresentado no início do capítulo anterior.

48 Cf. SANTOS, G. S. *O conceito de humanismo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

facilmente “detectável”, o que agrava mais a questão; como nem mesmo a percebemos, torna-se necessário um esforço para fazer frente a ela.

O filósofo italiano Umberto Galimberti (2008) analisa esta questão profundamente em sua obra “*Psique e techne: o homem na idade da técnica*”, na qual busca compreender o enlaçamento do homem (*psique*) com o fenômeno da técnica (*techne*), evidenciando a configuração de um estado de “ignorância” de sentido ético cujas raízes repousam na limitação perceptiva⁴⁹ provocada pelo sistema tecnocientífico, pois, de acordo com suas palavras,

[...] quanto mais se complica o aparato técnico [...] tanto mais se reduz a nossa capacidade de *percepção*, em vista dos processos, dos resultados, das conclusões, para não dizer dos objetivos dos quais somos parte e condição. E como, diante daquilo que não se consegue nem perceber nem imaginar, o nosso *sentimento* se torna incapaz de reagir [...] nos deixam “frios”, porque o nosso sentimento de reação fica paralisado na soleira. E, assim, como “analfabetos emotivos”, assistimos à irracionalidade que nasce da perfeita racionalidade (instrumental) da organização técnica, que cresce por si mesma, fora de qualquer horizonte de sentido. (GALIMBERTI, 2006, p.24. Grifo nosso).

O *locus* da ética no bojo da visão de mundo tecnocientífica é problemático na medida em que ela, exigindo um sentido, inscreve-se na constituição de um mundo que não carece de *sentido* ou que explodiu em múltiplos sentidos, por vezes contraditório⁵⁰.

⁴⁹ Analisando os problemas decorrentes do excesso de informação, Richard Saul Wurman (1971), em seu livro *Ansiedade de informação: como transformar informação em compreensão*, já na década de 1970 nos alertava para os efeitos do excesso de informação na vida do cidadão comum, a ponto de “nublar as diferenças marcantes entre dados e informações, entre fatos e conhecimento” (p.41). De modo que, “nossos canais de percepção estão entrando em curto-circuito.” Pois, segundo ele, “possuímos uma capacidade limitada de transmitir e processar imagens, o que significa que nossa percepção do mundo é inevitavelmente distorcida por ser seletiva; não podemos notar tudo. E quanto mais imagens tivermos de defrontar, tanto mais distorcida será nossa visão de mundo” (p. 41).

⁵⁰ Sintetizando esta questão, Luciano Costa Santos, na introdução de sua tese de doutorado que tratou da emergência da sensibilidade como paradigma ético, via Emmanuel Levinas, nos diz que: “Duas Guerras Mundiais”, genocídios totalitários, a globalização do sistema de mercado e o acelerado progresso das biotecnologias fizeram com que, desde o século passado, a reposição da questão sobre o sentido do humano viesse assumindo franca atualidade, com toques de urgência. *Com efeito, em que sentido se pode ainda falar em sujeitos autônomos, em um sistema social em que as decisões individuais são regidas, em última instância, pelo mercado? Como falar ainda em sujeitos diferentes, em um sistema social em que os indivíduos são equalizados a partir e em função do valor de troca? Como sequer falar, ainda, em sujeitos humanos, quando o domínio das engenharias genética e cibernética está a um passo de facultar, com as figuras do clone e do robô, a quase reprodução técnica de indivíduos da espécie?* Diante dos impasses a que chegou a civilização ocidental moderna, erguida em nome de valores supostamente universais, volta à tona o desafio de mobilizar uma profunda e rigorosa revisão de seus fundamentos éticos, a fim de perscrutar que dimensões do humano – e que valores correspondentes – podem resistir às crises e às críticas, a ponto de franquear o advento de um novo e consistente sentido civilizatório. (SANTOS, 2007, p. 12. Itálico nosso)

Analisando o niilismo tecnocientífico e sua relação com a moral, em artigo que problematiza os conceitos de niilismo tecnocientífico, holismo moral e “bioética global” em Van Rensselaer Potter, médico oncologista, criador do neologismo *bioética*⁵¹, o bioeticista pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz, Fermin Roland Schramm (1997) tematiza o (não) lugar da ética no contexto da racionalidade tecnocientífica, na medida em que ela se constituiria como um “paradigma perdido” ou “postulado compensatório”, aludindo às expressões do sociólogo alemão Niklas Luhmann, materializado através de um relativismo que afeta os saberes e valores, incluindo aqueles ligados à fundamentação da própria moral.

Nesta situação, a força de uma racionalidade ética face ao poderio da racionalidade tecnocientífica teria a força dos freios de uma bicicleta aplicados a um avião intercontinental⁵². Para Schramm (1997), apoiado nas análises de Luhmann e Becker, um dos aspectos mais relevantes da moralidade no mundo contemporâneo seria:

[...] a profunda transformação que esta vem sofrendo graças ao impacto do saberfazer tecnocientífico sobre os vários âmbitos da vida individual e coletiva. [...] – e - parece, portanto, assemelhar-se mais a de uma Torre de Babel de valores e princípios em conflito entre si, característica marcante de nossas sociedades secularizadas e pluralistas (Engelhardt, Jr., 1996). (SCHRAMM, 1997, p. 99. Intervenção nossa).

Entretanto, a caracterização desta ambiência contemporânea não é consensual no tocante à crença da existência de uma pluralidade ética manifesta socialmente, que nos remeteria a uma concepção próxima do “politeísmo dos valores” proposto por Weber (CARVALHO, 2010). Tendo em vista que, outra interpretação, na esteira do filósofo Martin Heidegger aponta uma “[...] verdadeira "nadirificação" da moralidade (SEVERINO, 1982; 1980), resultante de uma cosmovisão cética radical sobre a legitimidade de qualquer instância reguladora e normalizadora do agir.” (SCHRAMM,

51 Com o neologismo *bioethics*, o médico oncologista, Van Rensselaer Potter, propõe em artigo publicado em 1970, a fundação de “[...] uma "ciência da sobrevivência" resultante da junção entre "valores éticos e fatos biológicos". Um ano mais tarde, expôs suas ideias para um público mais vasto que o das revistas indexadas. Com as expressões "ciência da sobrevivência" e "ponte para o futuro", queria chamar a atenção para uma série de perigos que, conforme os anseios da época estariam ameaçando a espécie humana, a menos que esta tivesse em devida consideração os ensinamentos fornecidos pelas ciências biológicas e a teoria da evolução.” (SCHRAMM, 1997, p. 106).

52 Metáfora utilizada pelo sociólogo alemão Ulrich Becker (*apud*. SCHRAMM, p. 98).

1997, p. 99). Desse modo, o niilismo tecnocientífico sustentado em uma racionalização funcional e radical da existência ou “[...] mais exatamente, na racionalização (pela ciência) e objetivação (pela técnica) do mundo vivido (*Lebenswelt*)” é “[...] capaz de anular qualquer referência a paradigmas éticos legitimadores e reguladores, e tendo como efeitos inelutáveis conflitos inconciliáveis e intraduzíveis numa linguagem comum.” (SCHRAMM, 1997, p. 99).⁵³

Este capítulo visa a identificação dos valores que orientam a cosmovisão tecnocientífica que, a partir da sua hegemonia e poderio, passa a normatizar a constituição das relações humanas, especificamente a relação professor-aluno. Como veremos, a hegemonia de tais valores, bem como sua penetração na capilaridade social, dificulta e/ou impede a constituição de vínculos humanos genuinamente éticos, na medida em que reduzem nossa percepção ao universo de seus interesses e objetivos, no contexto de uma sociedade profundamente comprometida com uma lógica do consumismo e do individualismo, a ponto de converter-se em código da identidade social contemporânea.

Como sequer percebemos (devida esta redução perceptiva) não conseguimos re-agir emocionalmente às situações e pessoas concretas, tornando-nos *indiferentes* às situações e pessoas que nos interpelam eticamente e que, ao mesmo tempo, constituem-nos como sujeitos éticos. Tornado possível, *grosso modo*, graças a uma “cegueira” que nos acomete e que nos impede de “ver” o que nos interpela do ponto de vista ético: isto é, o *rosto* do “outro”, não como categoria filosófica, a qual o “eu” possa manipular, mas como “rosto” concreto, que em sua alteridade radical, escapa a toda apreensão racional, ao mesmo tempo em que inevitavelmente exige uma resposta, configurando-se como aquele de minha responsabilidade.

O filme *Blindness* (2008) traduzido no Brasil como *Ensaio sobre a cegueira*, baseado em obra homônima do escritor português José Saramago e dirigido pelo brasileiro Fernando Meireles, narra a história de um grupo de pessoas que são mantidas em “quarentena” em uma instalação vigiada o tempo todo por soldados armados, na tentativa de que uma misteriosa “cegueira branca” não se espalhasse,

⁵³ Tese defendida por GALIMBERTI (2006) na esteira do pensamento do filósofo italiano Emanuele Severino, a qual Schramm (1997) recusa, alegando que a “morte da moral” redundaria na “morte do social”, para defender um quadro de pluralismo ético, conflitivo e provisório em sua constituição.

entretanto, a doença inexplicável se alastra, afetando todo mundo, com exceção da mulher do oftalmologista que tratou do primeiro caso da doença (um executivo oriental que fica cego no meio do trânsito de uma metrópole contemporânea)⁵⁴, que é a única que não é afetada, mas finge estar com a doença para acompanhar o marido em seu confinamento, sem explicação aparente ela surge no filme como a única imune à infecção.

Durante a construção da narrativa, assistimos o desmoronar completo da sociedade que perde tudo aquilo que considerava civilizado, ao mesmo tempo em que mostra a tentativa deste grupo em manter certa “dignidade” humana⁵⁵. O brilho branco da cegueira inunda as percepções das personagens principais e a história torna-se um registro da sobrevivência física das multidões cegas, assim como de seus mundos emocionais e da dignidade que tentam manter.

A “cura” desta peculiar “cegueira” que, em parte configura nossa hipótese, consistiu na recuperação do elemento sensível e existencial do *estar-junto*, da convivência, próprio da experiência humana, quicá o elemento subterrâneo e esquecido que nos une como humanidade, sem o qual não é possível nenhuma relação ética. Ideia que pode ser ilustrada nas tomadas finais da película, nas quais os personagens “recuperam” as sensações corporais que acompanham a experiência de tomar banho de chuva, bem como, recuperam um sentido de proximidade corporal conferida pela necessidade do cuidado do “outro”, no caso, da única *vidente* do filme, a mulher do médico oftalmologista, com aquilo que se configura como mais básico da sobrevivência humana: comer, beber, defecar, urinar e dormir. Estas necessidades os fizeram tão próximos que a opção sartreana⁵⁶ não se tornava mais possível. O outro se transformou em condição de sobrevivência física e emocional. A convivência forçada e submetida ao regime da necessidade parece que os fizeram “despertar”, “acordar”, dando-nos a impressão de um “olhar pela primeira vez”, de um “olhar de novo” aquilo

54 O filme foi gravado em várias partes do mundo: São Paulo e Osasco, Montevidéu (Uruguai) e Toronto (Canadá), porém no filme não são identificadas, assim como o nome dos personagens.

55 Quando a afecção visual atinge toda a população, torna-se inevitável as situações degradantes que se submetem os sobreviventes, em meio à urina, às fezes, à sujeira e à falta do mínimo, como água, comida e assistência médica, bem como, são inevitáveis os conflitos gerados pelas dificuldades extremas impostas pela cegueira generalizada e imprevista.

56 O filósofo francês Jean-Paul Sartre concebe o “olhar do outro” como aquele que transforma o sujeito em um objeto, que limita e fixa sua identidade e que por isso trai sua condição de sujeito, isto é, sua liberdade absoluta, nos termos de Sartre (1997) *ser-para-si*, que só existe como *pro-jeto*, como *ek-stasis*, isto é, como intencionalidade (como saída em direção a). Ou se preferirmos, o outro como inferno.

que outrora passava despercebido: o rosto concreto e a carne do outro que exige cuidado e que é de nossa conta.

2.1 – A configuração da cosmovisão tecnocientífica

As referências utilizadas neste trabalho nos indicam que a tecnociência deixou de representar simplesmente os *meios*, isto é, os instrumentos com quais alteramos em nosso favor a natureza, para configurar a maneira *como* concebemos o mundo e como o *fim* mesmo da sociedade ocidental contemporânea (GALIMBERTI, 2006; ESQUIROL, 2006). É notório o fato de que a mais “primitiva” sociedade humana faz uso da técnica, quer seja para facilitar seu trabalho, quer seja mais torná-lo mais produtivo. Entretanto, em nenhuma sociedade antes da nossa, a dependência em relação à técnica foi tão grande e em nenhuma o seu poder se mostrou tão grandioso, destacamos ainda seu imbricamento contemporâneo com a ciência, resultando no que convencionamos denominar tecnociência.

Ao analisar a cosmovisão tecnocientífica, o filósofo catalão Josep Maria Esquirol (2008), em obra de divulgação que tematiza o lugar da ética na civilização tecnocientífica⁵⁷, aponta quatro características que no seu conjunto configuram a hegemonia de seus valores, interesses e objetivos. Para ele, a tecnociência como visão de mundo dominante, revela-se como um a) poder inédito; b) como um sistema; c) uma revelação e; d) como uma linguagem. Traduzida numa alteração da maneira *como vemos* o mundo e não apenas *nos meios* com os quais manipulamos o mundo (ESQUIROL, 2006), tese reforçada por (GALIMBERTI, 2006).

A técnica assume, para estes autores, a centralidade das questões humanas e atinge o olhar que percebe o mundo, de modo que passamos a enxergar de uma maneira específica, isto é, de percebermos um mundo – reduzido e revelado pela tecnociência - e atuarmos a partir destas percepções reduzidas e empobrecidas, do ponto de vista ético, redimensionada a partir dos interesses, objetivos e finalidades desta cosmovisão. A revelação da tecnociência, ao nos mostrar um mundo de

57 Cf. ESQUIROL, Josep-Maria. *O respeito ou o Olhar atento*. Uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

determinada maneira nos proporciona uma cosmovisão, de imediato, de um mundo manipulável e desencantado. Não por acaso, alerta Esquirol (2008), que qualquer opinião que não esteja sob a rubrica “científico” perca toda credibilidade.

Para Marilena Chauí (2005), a ciência pode ser definida como “a confiança que a cultura ocidental deposita na razão como capacidade para conhecer a realidade, mesmo que esta, afinal, tenha que ser inteiramente *construída pela própria atividade racional*” (p. 114. Itálico nosso), sendo que a lógica que rege o pensamento científico contemporâneo está centrado na ideia de demonstração e prova, a partir da definição ou construção do “objeto” do conhecimento, por suas propriedades e funções e da posição do “sujeito” do conhecimento, por meio das operações de análise, síntese e interpretação. Para Chauí (2007), a ciência contemporânea está fundada no *ideal cientificista*, que se revela como um mito e como uma ideologia do nosso tempo.

Para reforçamos a ideia da centralidade da técnica na reflexão filosófica, apontamos alguns pensadores, como José Ortega y Gasset (1963), Martin Heidegger (1991), Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), Karl Jaspers (1958), Hans Georg Gadamer (1996; 1983) e mais recentemente Umberto Galimberti (2006) e Josep Maria Esquirol (2008). Cada um destes pensadores assumiu a centralidade da questão técnica na filosofia contemporânea, entretanto suas interpretações, como se espera no campo filosófico, mostram-se contrastantes. Sintetizando esta situação, Roger Garaudy (1966) afirma que:

Desde há trinta anos⁵⁸, tem sido necessário responder a duas séries de problemas: os problemas apresentados pelas crises e pelas revoluções de nossos tempos; os problemas apresentados ao homem pelos poderes que lhe outorgam suas ciências e suas técnicas. São estas as duas fontes vivas da filosofia contemporânea. O retorno ao fundamental tornava-se uma obrigação estrita. (GARAUDY, 1996, p. 3)

A elaboração teórica da cosmovisão tecnocientífica, isto é, as análises, descrições e interpretações do universo técnico que nos abarca e nos constitui, cumpre nesta tese uma função especial, localizarmo-nos para melhor nos orientar, pois somente quando alguém compreende onde está e quais são as características mais

58 Ou seja, nos idos de 1936 – Intervenção nossa.

relevantes do seu contexto, é que pode ser mais capaz “atuar, de decidir e, definitivamente, de viver e conviver melhor” (ESQUIROL, 2008, p. 23). A compreensão, portanto, é o primeiro passo nesta direção, um convite que fazemos ao leitor deste texto, por meio de uma descrição do tempo presente elaborada pelo filósofo catalão Josep Maria Esquirol (2008), o qual assume a técnica como o marco e o fundo do nosso tempo.

2.1.1 A técnica contemporânea: Um poder inédito

Fazendo referência ao filósofo francês Emanuel Mounier, idealizador da corrente filosófica personalista, Esquirol (2008) caracteriza o poder inédito da técnica contemporânea como aquela capaz de “[...] divisar as estrelas mais longínquas, criar e dirigir a vida, esvaziar os mares, aplinar as montanhas, captar energia das nebulosas, adiar a morte...: já não há conquista alguma de que não saibamos afirmar” (p. 24-25). Uma potência que, face às manifestações da técnica anterior a *Auschwitz* caracteriza-se como “[...] poder de ultrapassar este planeta e a humanidade que o habita, assim como seu próprio poder de criar outros poderes” (ESQUIROL, 2008, p. 25).

Junto à tematização do crescimento exponencial do poder produzido pela junção ciência-técnica, surge outro tema típico no pensamento das décadas de 30 (trinta) e 40 (quarenta), o da “responsabilidade”, que se manifesta no momento em que o homem tomou consciência do grau de poder que detém, neste sentido, vê-se forçado a “escolher” entre o suicídio, provocado pelo uso inconsequente deste poder ou à autoeleição, por meio de um esforço heroico, que a priorize, antes da produção vertiginosa em vistas a um consumismo desenfreado, que promete progresso, facilidades e satisfação, através da constituição de um *ethos* mais integrado com as necessidades humanas, que inclua um olhar atento à sua dimensão sensível, que, para nós, não se restringe ao campo biológico ou orgânico, mas que inclui também a subjetividade⁵⁹. A primeira parte deste argumento apresenta-se como tema central nas

59 A concepção do sensível como um englobante da organicidade (biológico) e da subjetividade (cultura), entendido como uma via de passagem que unifica corpo e espírito, está sendo elaborado por um grupo de pensadores, que buscam um caminho alternativo à dicotomia corpo-espírito, para que possam sustentar práticas, saberes e

mais variadas escolas filosóficas da época, especialmente, no existencialismo, das quais procuraram responder este desafio, por meio de uma reflexão que acentua a responsabilidade do homem face ao seu destino particular e coletivo.

Trata-se de um poder nunca antes visto, dolorosamente, exemplificado por duas guerras mundiais do século XX, pelas bombas de Hiroshima e Nagasaki e pelo Holocausto, que nos revelam o perigo do uso irresponsável deste poder, que adentra na dimensão simbólica do homem como signo do terror, sem dúvida, a bomba atômica é, utilizando a expressão de Esquirol (2008) “o melhor símbolo do poder destruidor e, durante muitos anos, a imagem mais eficaz de nossos sonhos maus” (p.26).

Esquirol (2008) apresenta este incremento de poder como sendo de uma ordem qualitativa e aproxima o fenômeno a de uma “revolução”, revelada pelas expressões “revolução cibernética”, “revolução informática”, “revolução digital”, revolução da sociedade telemática ou “multimídia” (rede matricial que abrangeria as telecomunicações, a informática e o mundo audiovisual). Ele reconhece que, se trata talvez de uma banalidade falar de revolução, entretanto, a confluência das tecnologias da informação, a informática e a biotecnologia, apresenta-nos um quadro de uma mudança social, política, econômica e cultural de “enorme relevância” e nos parece que a força da adaptação nos impede de darmos conta desta nova realidade e pensá-la criticamente, não para descartá-la, o que nos parece impossível, dado outras características deste novo poder, mas para saber enfrentá-lo com dignidade.

2.1.2 – A técnica como sistema.

Quais as relações que se estabelecem hodiernamente entre técnica e ciência? Qual o sentido da ideia de um sistema aliando estes dois campos que, cada vez mais, nos aparece como homogêneo? Para lidarmos com estas questões, a sugestão de Esquirol (2008) nos parece bastante oportuna. Ele compara a maneira como se apresenta hoje em dia a técnica ou a tecnociência com a concepção enciclopédica de

linguagens mais integradas e satisfatórias. Para um maior aprofundamento, ver: BERGER, E. Corps et formation. In *Revista internacional Pratiques de formation*, Paris, n. 50, p. 51-64, Dez. 2005; BOIS, D. et AUSTRY, D. A emergência do paradigma do sensível. Trad. Maria do Carmo Monteiro Pagano. In *Bioethikos*, São Paulo, v.2 n.2, p. 146-162, 2008.

conhecimento, no sentido original de enciclopédia, isto é, como o conjunto de cerca de trezentas pranchas da *Enciclopédia ou dicionário lógico das ciências, artes e ofícios*, dirigidos por Diderot e D'Alembert.⁶⁰

Esta referência histórica nos auxilia na compreensão do caráter sistêmico da técnica contemporânea. Pois, em primeiro lugar, na enciclopédia temos uma ideia de conjunto, ordenamento e classificação que nos oferece uma visão global e, em segundo lugar, questões ligadas à ética não aparecem neste empreendimento que procura dar conta do conhecimento técnico da época. É neste sentido que contemporaneamente a técnica nos aparece como um sistema⁶¹, entendido como “o conjunto de inter-relações entre as diferentes técnicas e elementos próximos às mesmas, que configura uma espécie de rede dinâmica com certa tendência à autonomia, ou seja, mover-se e desdobrar-se por si mesma.” (ESQUIROL, 2008, p. 30) A pergunta “o que é a técnica hoje?” para quem esteja informado não poderá ser descrito a não ser apontando questões como *complexidade* e *potência*, muito diferente do cenário de um conjunto de elementos diferentes. (ESQUIROL, 2008)

De modo provocante, questiona Esquirol (2008), se atualmente nos propuséssemos realizar um trabalho equivalente ao de Diderot, como procederíamos? Como se poderia elaborar hoje uma enciclopédia das técnicas? Teria a aparência de um conjunto? Em primeiro lugar, nos diz Esquirol (2008), o parcelamento e a descrição isolada de cada uma das técnicas não teria muito sentido, já que assistimos hoje em dia a confluência das técnicas de informática com as da telecomunicação e com as da engenharia genética, pressupondo um duplo movimento, por lado, de certa homogeneização e, por outro, de uma diferenciação cada vez maior das partes desta

⁶⁰ Trata-se de um esforço filosófico do século XVII em sistematizar o conhecimento acumulado até então por meio de gravuras que representam meticulosamente as diversas atividades humanas, desde as artes agrícolas até à fabricação de tabaco, de qualidade extraordinária, cada uma dos trezentos quadros é uma pequena obra de arte, a qual ilustra, para além de explicações escritas, a convicção dos enciclopedistas de que “um olhar sobre a representação da coisa diz muito mais que uma página de discurso” (ESQUIROL, 2008, p. 29), procurando mostrar a relação entre saber e atividade em cada consagração, em cada ofício e cada arte. Para dar cumprimento a esta missão, era necessário visitar as diferentes oficinas, encontros e conversas com os protagonistas daquelas atividades, depositários legítimos daqueles saberes e artes, já que estavam, na época, associados à tradição familiar, às associações e à prática em si, assegurando sua riqueza e diversidade.

⁶¹ Mesmo que historiadores da técnica como Mumford e Gille (*apud* ESQUIROL, 2008, p. 30) atribua o termo sistema aos mais variados panoramas históricos são partidários de Esquirol, para quem, a mudança qualitativa imprime uma intensidade de tal ordem que torna o sistema técnico atual irreconhecível nos “sistemas técnicos” de épocas anteriores.

rede. A imagem da rede para visualizar o conceito de sistema nos aponta para um traço essencial da técnica contemporânea, sua abstração e sua “invisibilidade”, que não se mostra como uma “negatividade”, mas como um incremento de poder, pois, trata-se de um sistema “invisível” “[...] e não obstante, está aí, como toda sua força, com toda sua enorme potência; sua presença se faz notar em toda parte” (ESQUIROL, 2008, p. 31).

Em segundo lugar, neste panorama ilustrado por Diderot e D'Alembert, onde estão as questões de ordem ética? Onde estão os conflitos? Diferentemente, a técnica contemporânea está desde já envolta em questões de ordem ética, onde os problemas são explícitos e de grande relevância⁶². A capilaridade social da técnica é associada por Esquirol (2008) ao seu caráter sistêmico que proporciona uma espécie de englobante, de um *universum*, pois como um englobante “[...] está em todos os lugares e ali impõe suas condições; encharca as relações sociais e determina as formas de pensar e de imaginar.” (p. 32)

Trata-se, portanto, do universo do homem, o que lhe é imediato e o que intermedeia tudo o mais. O mais problemático é que seu imediatismo nos passa despercebido: “[...] quando estendemos a mão é para nos agarrarmos à técnica, em casa, na rua, no trabalho, nos lugares públicos...” que nos parece tão *natural* que resulta irrefletido, sem a necessária distância da crítica, isto é do exame, “[...] tão imediato e evidente como seriam o bosque e as montanhas para o homem Paleolítico” (ESQUIROL, 2008, p. 32).

O termo tecnociência busca sintetizar dois campos diferentes, que no pensamento ocidental clássico têm estatutos próprios, finalidades distintas, presidida por racionalidades bastante diferentes, sendo que, tradicionalmente, a relação entre ciência e técnica aparece como uma dependência da segunda para com a primeira, de tal modo que as descobertas científicas eram consideradas o ponto de partida possível para os desenvolvimentos e aplicações técnicas, de tal sorte que a técnica significava basicamente a aplicação da ciência/conhecimento ou mesmo ciência aplicada, daí,

⁶² Questiona-se Esquirol (2008) “Qual a diferença entre uma oficina de curtição de peles do século XVIII e qualquer de nossos laboratórios atuais de engenharia genética?” (p. 30), diferença de tal magnitude que nos oferece pistas para a persistência da problemática ética frente à técnica contemporânea.

segundo Esquirol (2008), tenha sucesso à expressão “tecnociência” posta em circulação a partir das obras de Gilbert Hottois⁶³.

Ainda podemos afirmar que a pesquisa científica é motor do desenvolvimento tecnológico, porém é urgente reconhecer que o próprio desenvolvimento tecnológico é condição sem a qual não há progresso na pesquisa científica contemporânea, por exemplo temos o sequenciamento do genoma, que apenas pode ser seriada mediante as modernas técnicas de informática. A pesquisa científica atual requer plataformas e inovações técnicas juntamente com gigantescas aplicações econômicas.

Referindo-se a uma entrevista ao prêmio Nobel de física, Jack Steinberger, Esquirol (2008) ressalta que a pesquisa científica já não é assunto de pioneiros (como o mestre de Jack Steinberger, Enrico Fermi), mas um trabalho de grandes equipes humanas de centenas de pesquisadores e com aparelhos incrivelmente caros (ESQUIROL, 2008, p. 34). A partir destes argumentos podemos falar então de uma “tecnicização” da ciência e de uma “cientificação” da “técnica”, justificando assim, expressões como tecnociência ou sistema técnico-científico.

Em seu bojo, a tecnociência tem a “[...] intencionalidade de modificar o mundo através da operacionalidade e produtividade e é por isso que as questões éticas têm a ver não apenas com aplicações, mas também com a base mesma da pesquisa técnico-científica” (ESQUIROL, 2006, p.34). Pois se falamos de sistema, não podemos deixar passar as inter-relações entre os sistemas que compõem o contemporâneo, especialmente dos sistemas técnico-científico e econômico, ambos protagonizam em nossa sociedade o espetáculo do “progresso infinito”⁶⁴.

Situação que nos leva a desconfiar de uma pretensa neutralidade científica, pois o financiamento das pesquisas, as estratégias comerciais das grandes companhias, o mercado e as demandas dos consumidores são fatores que indicam interesses diversos envolvidos na pesquisa científica, sendo a crença numa suposta neutralidade científica, revelando-se mais como uma questão de ordem “mitológica” do que “real”.

63 *Le Signe e la technique* (1984), *El paradigma bioético* (1999), *Essais de philosophie bioéthique e biopolitique* (1999). (apud. ESQUIROL, 2008, p. 140).

64 Segundo Esquirol (2008) há quem queira ver na relação entre genética e economia a chave do futuro: os genes como o ouro do futuro.

Compartilhamos com Esquirol (2008) e Galimberti (2006) a tese de que a técnica contemporânea, ou a tecnociência, se configura, não mais como mero instrumento ao dispor do homem - posto que ela conquistou o centro – mas como protagonista, convertida *em modo de ver o mundo*, convertendo-se, em suma, no próprio mundo em que nos movimentamos. Mesmo que o “senso comum” mantenha a ideia da técnica como um conjunto de instrumentos neutros a serviço dos interesses do homem e de que o desenvolvimento técnico-científico está orientado por projetos humanos – eticamente significativos -, torna-se cada vez mais patente a fragilidades destas opiniões, posto que se admitirmos o caráter sistêmico de abstração e de capilaridade da tecnociência não faz sentido assumi-lo como um mero instrumento neutro a nosso dispor, deste modo, implica o reconhecimento de um “olhar interessado”, guiado por valores próprios e que “define” um mundo social particular. Contudo não é capaz de reconhecer as demandas éticas do fenômeno humano.

2.1.3 – A técnica como uma revelação

Uma terceira categoria que nos auxilia a compreender o fenômeno englobante da tecnociência contemporânea é categorizada por Esquirol (2008) como uma *revelação*, em seu sentido literal, isto é, como “forma de mostrar”, “de manifestar”, “de fazer presente”. Para ilustrar esta categoria, Esquirol (2008) oferece o seguinte exemplo, um simples objeto, diz ele, “[...] contribui para que se vejam as coisas de maneira diferente de como se via quando ainda não contava com ele” (ESQUIROL, 2008, p. 36). Os telescópios e os microscópios são auto-evidentes neste sentido, já que eles se prestam desde já à ordem do olhar, instrumentos com os quais podemos ver mais e melhor e que nos revelam uma realidade da qual não se tinha consciência, isto é, começa-se “a ver as estruturas da realidade cuja existência, antes, nem sequer se suspeitava”. (Esquirol, 2008, p.36), pois qualquer técnica traz consigo um olhar diferente sobre o mundo⁶⁵.

⁶⁵ Neste mesmo sentido, podemos dizer que os instrumentos agrícolas revelaram a terra como algo cultivável; as barcas e os botes nos mostram uma realidade navegável, o que contradiz a ideia de um limite insuperável. Com o

Outra maneira de mostrar, de revelar, também nos é dada por meio da arte, seja ela, a escultura, a pintura, a música. Uma nos mostra as formas, a paisagem sobre a tela ou a melodia que nos toca e todas estas manifestações incidem, nos diz Esquirol (2008), na nossa maneira de ver e apreciar outras realidades. Para ele, “todas as técnicas partilham com a arte o fato de serem veículos de revelação” (p. 36). Deste modo, podemos dizer, junto com ele, que o sistema tecnológico nos revela um mundo de determinada maneira, proporciona-nos uma *cosmovisão*. Não é por acaso, alerta Esquirol (2008), que qualquer opinião que não tenha o rótulo de “científica” perca toda credibilidade.⁶⁶

A tecnociência nos revela de imediato, um mundo manipulável e desencantado, o que para Esquirol (2008) são faces de uma mesma moeda. O desencantamento do mundo constitui um dos conceitos centrais de Max Weber, para quem a racionalização e a intelectualização crescentes, não significam um conhecimento geral das condições comuns de nossa vida, porquanto seu significado está no fato de que “se sabe, ou se crê, que em qualquer momento em que se queira pode-se chegar a saber, que, portanto, não existem poderes ocultos e imprevisíveis ao redor de nossa vida”, tudo o que existe, ao contrário, “[...] pode ser dominado mediante o cálculo e a previsão. Isto quer dizer, simplesmente, que se *excluiu o mágico do mundo*” (2008, p. 38. *Itálico nosso*).⁶⁷

A reflexão proposta pelo sociólogo alemão Max Weber (1970), sobre o desencantamento do mundo, particularmente no seu livro *Ciência como vocação*, indica-nos que se trata de um processo, nunca concluído, irreversível, muito eficaz, porém sujeito a novas reencantações; sua ligação com a técnica conduz a um progressivo desaparecimento das formas ocultas e poderes mágicos, pois o mundo

advento do barco, a visão mudou e hoje em dia, com a tecnologia aplicada às navegações, o que resultou numa segurança quase-plena, o que nos é mostrado do mar, também mudou. (ESQUIROL, 2008)

66 Para Marilena Chauí (2005), a ciência contemporânea está fundada no *ideal cientificista*, que revela seu caráter ideológico e mítico, na medida em que a ciência é definida como “a confiança que a cultura ocidental deposita na razão como capacidade para conhecer a realidade, mesmo que esta, afinal, tenha que ser inteiramente construída pela própria atividade racional” (p. 114), que de modo geral, constrói seu discurso de “objetividade” fundado na constituição/construção (subjéctiva) do seu “objeto”, desde já, carregadas de valores e interesses.

67 Esta tendência do “senso comum” é identificada por Marilena Chauí (2005) como “cientificismo”, isto é, “[...] a crença infundada de que a ciência pode e deve conhecer tudo, que, de fato, conhece tudo e é a explicação causal das leis da realidade como esta é em si mesma. [...] o senso comum cientificista desemboca numa ideologia e numa mitologia da ciência” (p. 17).

desencantado é menos enigmático, menos misterioso, menos propenso à imaginação. Realidade uma, lisa, homogênea e menos misteriosa.

Além de desencantado, a técnica também nos revela um mundo manipulável, em referência ao filósofo Martin Heidegger (1989), em sua obra *Ser e Tempo*, pelo conceito de *mercadoria*, o que em linhas gerais, nos remete ao comércio⁶⁸. A conversão em recurso de praticamente tudo o que nos rodeia, nos diz Esquirol (2008), é “obra do sistema moderno da tecnociência, em cumplicidade com um sistema econômico, baseado especialmente no consumo” (p. 39) o que nos revela um mundo que tende a aparecer (a revelar-se) para nós com um enorme armazém de mercadorias.

Numa tentativa de justificar um possível mal-entendido maniqueísta em relação à técnica e para precisar melhor a ideia de que a técnica altera nossa maneira de ver o mundo, Esquirol (2008) propõe o exemplo do camponês que para cultivar a terra fazia uso do velho arado puxado pela mula, uma experiência para o camponês que lhe revelava sua pequenez em relação à grandeza e dureza da terra. Com sofrimento, retirava da terra seu sustento graças ao arado e o auxílio de animais também sofridos.

A terra lhe parecia imensa e forte e sustentava os homens sem senti-los no seu curso natural, a profundidade dos sulcos do arado era superficial, logo a ferida cicatrizava; ela lhe permitia e os acolhia ao morrerem. O arado juntamente com os demais instrumentos agrícolas não era mero instrumento, pois possibilitava “[...] um forma de ver as coisas, de se revelar o mundo” (Esquirol, 2008, p. 40). Comparando este quadro com as modernas tecnologias agrícolas temos outro cenário, graças aos avanços técnicos, potentes escavadoras aplainam campo ou criam outros de não pequeno revelo; adubos artificiais fornecem à terra a composição química que se crê adequada para determinado cultivo; tratores potentes lavram a terra em poucas horas e em poucas horas realizam o trabalho de semanas do que faria as técnicas “tradicionais”.

Como esclarece Esquirol (2008), a questão é nos darmos conta do *como* vemos as coisas atualmente por meio desses novos instrumentos. Nos países

⁶⁸ A analogia da loja de sapatos nos ajuda a compreender o sentido do conceito para o filósofo: os sapatos ao serem expostos têm um único objetivo: serem vendidos e usados. Presume-se um estoque disponível, esperando serem levados para as prateleiras, para cumprir seu objetivo principal, sua posterior venda e uso. Não está ali para serem contempladas ou conservadas, mas para serem consumidos, têm vida efêmera, de pouca consistência e são cada vez menos duráveis.

industrializados, a terra perdeu parte da sua dureza e imensidade e converteu-se em um recurso ao nosso alcance, uma mercadoria. O olhar da tecnociência é uma possibilidade de ver o mundo, juntamente com outros modos, como a do viajante e a do poeta. Um olhar que é mais eficaz porque é fruto de seu recorte redutor de mundo e de homem, porém menos abrangente e menos misterioso.

A ideia de mercadoria também pode ser ilustrada quando nos referimos aos “recursos” naturais, “recursos humanos” ou o “reservas de mercado” ou nos países democráticos onde os eleitores são vistos como em parte como “recursos” ora como consumidores. Até elementos do corpo humano são atualmente “estocados”, como por exemplo, o estoque de sangue nos “bancos de sangue”, embriões congelados, entre outros.

2.1.4 – A técnica como uma linguagem

Segundo Esquirol (2008), a revelação de algo corresponde a um tipo de linguagem; no caso da técnica uma espécie de família semântica inclui expressões como: mercadoria, recursos, reservas, acumulação, disponibilidade, depósito, armazém, consumo, acrescentado outra bastante reveladora de nosso tempo: *exploração*. Se tratarmos as coisas do mundo como recursos, nada mais “comum” que explorá-los, e neste sentido a natureza é explorada, pois se revela como um recurso seja ele natural ou energético ou humano.

A etimologia da palavra *exploração*, de acordo com Esquirol (2008), leva-nos ao verbo *explicitar*, cuja raiz encontra-se no verbo latino *explicitare*, significando realizar, levar a cabo, aproveitar até o fim, extrair, de modo que explorar é, pois, “[...] extrair e aproveitar-se do que foi extraído. Só é explorável aquele ou aquilo que tem alguma coisa dentro (e em segurança).” (p. 42). A questão é que a partir do olhar tecnocientífico parece que tudo pode ser explicitado, logo, explorado. Parece não há nada oculto, não há nada de secreto.⁶⁹

69 Esquirol (2008) exemplifica esta ideia ao afirmar que se extraem minerais e fósseis de dentro da terra, extrai-se a energia dos átomos, extraem-se os genes “do interior” do homem, através de um mesmo processo de explicitar, tirar o que está dentro. (p.42)

Sobre a questão da linguagem própria da era tecnocientífica, Esquirol (2008) defende a linguagem da informação como sua correspondente, cuja ideia central reside na *informação*, isto é, notícias que acontecem de forma rápida, “objetiva” e clara. Dar notícias é, de certo modo, assegurar as coisas, fixá-las, “[...] não deixar lugar para o vago ou o não suscetível de um determinado nível de fixação e segurança” (Esquirol, 2008, p.43).

Na linguagem informativa há um perigo, não por algo que lhe seja próprio, que seja intrínseco, mas devido sua hegemonia e das dificuldades que outras linguagens têm para serem reconhecidas e valorizadas, reduzindo, assim, a possibilidade de suas experiências. A força da linguagem da informação é a de que ela fixa e determina, podendo ser exportada para mundo da informática, e por isso, para ele, converte-se na própria linguagem da era da ciência e da tecnologia.

A crença de que tudo pode ser determinado, é bem verdade, um pressuposto fundamental da modernidade que é, ao mesmo tempo, inerente à linguagem informativa. Determinação que já é início do poder. Informar é dar forma, “[...] não só aquele que se informa, mas antes, às coisas que se informa (e nisso já pulsa um gérmen de dominação)” (Esquirol, 2008, p. 43); a informação sobre algo nos permite atuar com mais eficiência sobre ele, seja para manipulá-lo, seja para organizá-lo, para se tirar melhor proveito. “Informação significa, pois, controle, domínio, poder”. (Esquirol, 2008, p. 44).

Descrevendo a atual hegemonia da linguagem da informação, Esquirol (2008) aponta para um estranho paradoxo: se por um lado a informação fixa e assegura, por outro a informação tem o caráter fluído, pois os fluxos de informações se deslocam de um lado para o outro de forma praticamente instantânea, instaurando um ritmo cada vez mais veloz, no qual a “novidade” torna-se tão efêmera⁷⁰ que em pouquíssimo tempo torna-se “pré-histórica”, como diz Esquirol (2008) metaforicamente.

O verdadeiro perigo de uma hegemonia da linguagem da informação ao se instaurar como a forma mais elevada de linguagem, devido sua univocidade, sua

70 Neste contexto, Renato Nunes Bittencourt (2012) em artigo que tematiza o fenômeno da moda como despotencialização da sensibilidade humana, denomina este fenômeno como *neofilia*, caracterizando-o como uma tendência que identifica o *novo* com o *bom* e o *desejável* numa busca repetida da excitação e do estímulo que o novo promove que no seu limite, baseada em Georg Simmel, transforma-se em esgotamento das energias nervosas.

segurança e a rapidez com que flui, está como nos alerta Esquirol (2008) no crescente menosprezo da importância de outros modos de linguagem, como a linguagem natural carente da “objetividade” e “clareza” típica informática (linguagem da informação), pois o que é próprio da linguagem materno-familiar é feito daquilo que “quase não se pode dizer, ao que não pode ser objeto de informação, ao que não podemos dominar, dado que também não está disponível”. (Esquirol, 2008, p. 44). Portanto, para Esquirol (2008) estar “fora do domínio da técnica” significa estar fora da linguagem da informação, sendo bem significativo o fato de que só a linguagem informática seja exportável para as máquinas, para que possa ser “informatizada”.

O cidadão *conectado* se sente *informado* pelo fato de que tem disponível tão grande quantidade de informação que se atualiza a cada momento do dia com grande rapidez e o que agrava a questão crescente é a adesão generalizada na crença de que estar informado significa conhecer. Para o filósofo catalão, o conhecimento depende de um processo de “amadurecimento” (2008, p.45), diferente de meramente dispor (como mercadoria) de informações, pois estas não dependem de um raciocínio, de reflexão. Além do mais, “[...] como temos tanta informação, parece que não seria necessário pensar, que tudo já estivesse dado e estabelecido [...]”, entretanto, “[...] o raciocínio, o pensamento, a reflexão... são palavras com as quais se tentou descrever esse processo, nunca rápido e fácil, pelo qual o homem se forma” (2008, p.45).

2.2 – As raízes gregas da técnica: uma leitura a partir da Tragédia

Para reforçarmos a tese da capilaridade da técnica e da sua hegemonia na constituição do universo tecnocientífico contemporâneo, do qual somos parte e condição (GALIMBERTI, 2006), empreenderemos uma leitura da técnica a partir de suas raízes trágicas gregas, tomando como referência as reflexões filosóficas de Umberto Galimberti (2006), contidas na sua obra *Psiche e Tecne – O homem na idade da técnica*, na qual ele interpreta as primeiras tragédias gregas (Ésquilo e Hesíodo) a partir de um registro filosófico, para nos indicar uma compreensão primeira e fundante da técnica no contexto da civilização Ocidental.

Galimberti (2006) apresenta uma leitura original sobre a questão em pauta, ao mesmo tempo em que concebe um homem e uma “realidade” desviante dos pressupostos filosóficos da modernidade. Suas conclusões em relação ao tema da técnica e do seu poderio no mundo contemporâneo nos apontam um terceiro caminho, alternativo a aqueles mais explorados atualmente, isto é, ora de um retorno romântico à natureza, impossibilitado na medida em que esta foi subsumida no fenômeno técnico (artificial); ou, uma celebração narcísica e irrefreada deste mundo artificial. Paradoxalmente, para ele, frente à catástrofe da técnica, o remédio só pode ser técnico, ou seja, um incremento posterior da própria técnica, em vista da criação de máquinas mais inteligente de controle que as máquinas que hoje devem ser controladas (pelos humanos). Alternativa que requer da parte dos humanos uma “elevação” (abstração) à realidade revelada pela mesma técnica.⁷¹

Segundo ele, diferente de outras manifestações do fenômeno humano, como a política, a religião e a ética, a técnica consegue traduzir seu negativo como um erro a ser corrigido, não expulsando nada de seu horizonte (nem o injusto, nem o profano, nem o mau), constituindo um horizonte total, em cujo interior, o ser humano e a natureza devem encontrar seus pontos de mediação na própria técnica, elevando-se à sua linguagem da abstração, cada vez mais afastado da linguagem da natureza e da linguagem deixada pela tradição.

Se na tragédia grega, a natureza constituía um limite para os avanços da técnica, atualmente, este limite deixou de existir, na medida em que o universo técnico passou a ocupar o lugar antes ocupado pela natureza. Desse modo, Galimberti (2006) nos alerta que, atualmente, tendemos compreender o mundo e a agir nele a partir de uma compreensão equivocada da relação natureza-técnica, na medida em que, do ponto de vista da técnica contemporânea, não existe mais uma determinação e uma limitação natural em relação ao seu desenvolvimento. O que nos coloca em uma situação inédita e chocante, dado tamanho poder e responsabilidade.

Parece que suas reflexões buscam um “despertar” do “sonho tecnocientífico”, ao nos alertar sobre nossa tendência em projetarmos um cenário romântico em que a natureza constitui a limitação última da técnica, tendência que revela um descompasso

⁷¹ Tese que não compartilhamos, mas que nos ajuda a compreender a profundidade e a extensão da técnica na configuração do fenômeno humano.

em relação à manifestação do seu real do totalitarismo, pois, a natureza não constitui mais um limite ao progresso tecnocientífico e invertendo a sentença de Prometeu, contemporaneamente, a técnica é mais forte que a natureza, entretanto, parece que não acordamos para esta situação ainda, prejudicando, em grande medida, as elaborações teóricas que colaboram em nossa (auto) compreensão das questões que afetam a existência humana.

2.2.1 - A Simbologia da Técnica

A investigação sobre a cosmovisão tecnocientífica que se estabeleceu no mundo ocidental, nos conduziu a uma reflexão sobre suas “origens” e seus “fundamentos” e a este respeito, o mito de Prometeu mostrou-se bastante instrutivo, nos revelando uma agudeza e uma fineza notáveis na interpretação originária do fenômeno da técnica pelos gregos. A tradição oral dos mitos nos legou três versões principais provindas de Ésquilo (19--)⁷², Hesíodo (1995; 1996) e uma interpretação de Platão (1980), contida no diálogo *Protágoras*. Descrito na literatura clássica, principalmente a partir de Hesíodo (1995; 1996), surge nas duas obras do poeta: *Teogonia* e *Os trabalhos e os Dias*.

Prometeu, segundo a etimologia popular, teria vindo da conjunção das palavras gregas *pró* (antes) e *manthánein* (saber, ver), equivalendo a prudente ou previdente, traduzindo literalmente como aquele que “vê antes”. Atribuindo-lhe um caráter oracular, por ter proferido um vaticínio sobre a queda de Zeus, o governador do Olimpo. Na *Teogonia*, consta que a primeira falta de Prometeu para com Zeus em favor dos homens foi quando dividiu um boi em duas partes, uma cabendo a Zeus e outra aos mortais. Na primeira, estavam às carnes e as vísceras, cobertas com o couro. Na segunda, apenas ossos, cobertos com a banha do animal. Zeus, atraído pela banha, escolhe a segunda, e então a raiva, o rancor, e a cólera subiram-lhe a cabeça e ao coração. Por conta disso, Zeus castiga os homens, negando a eles a força do fogo infatigável.

A afronta definitiva de Prometeu, porém, ocorreu quando este roubou o brilho

72 Cf. ESQUILO. *Prometeu acorrentado / Ésquilo. Rei Édipo: (Tragédias gregas)*. Trad. J. B. Mello e Sousa. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [19--]. 200p.

longevisível do infatigável fogo. Com isto, Prometeu reanimou a inteligência do homem, que antes era semelhante aos fantasmas dos sonhos⁷³. Por isso, Prometeu foi castigado, sendo preso pelas inquebráveis correntes de Hefesto no meio de uma coluna, e uma águia de longas asas enviada por Zeus, comia-lhe o fígado imortal.

No diálogo *Protágoras*, Platão (1972) nos diz que todas as criaturas vivas aparecem como obra de vários deuses plasmadas inicialmente com terra, limo e fogo (a palavra latina homem está ligada a *húmus*, traduzido por terra) e os gregos acreditavam que uma centelha divina de imortalidade percorria toda a Terra. Os deuses incubem a Prometeu e seu irmão, Epimeteu, de dar aos seres as qualidades necessárias para se sustentarem quando viessem à luz. Epimeteu, cujo nome significa “aquele que reflete tarde demais”, é apresentado como aquele que irá obstaculizar a obra de Prometeu em relação aos homens. Na versão platônica, Epimeteu pediu a seu irmão para que deixasse por sua conta a distribuição das qualidades da criação, cabendo a Prometeu apenas uma revisão final.

Através de uma divisão compensatória de Epimeteu, em que ele doa a alguns animais força, mas sem velocidade, a outros dá apenas velocidade; para outras criaturas, Epimeteu dota de armas naturais aos que não as tinham, achou diferentes soluções, como dar asas para fugir para os pequenos, e tamanho a outros. As qualidades foram assim distribuídas para que houvesse um equilíbrio, tal que as espécies não viessem se destruir umas às outras. Em seguida, Epimeteu provê os seres com o necessário para sobreviverem, quer no frio, quer no calor e determinando o que cada um deveria comer, de acordo com a sua constituição: ervas ou frutos, raízes e carne.

Por “refletir tarde demais”, Epimeteu termina sua distribuição das qualidades, mas deixa de lado uma das criaturas: o homem. O quê sobrou para o homem? Nada.

73 O restante do mito narra que por conta dos mortais terem o fogo, Zeus armou uma armadilha: mandou o filho de Hera, o deus Coxo e ferreiro Hefesto plasmar uma mulher ideal, fascinante, ao quais os deuses presentearam com alguns atributos de forma a torná-la irresistível. Esta mulher foi batizada por Hermes como Pandora, (*pan* = todos, *dora* = presente) e ela recebeu de Atena a arte da tecelagem, de Afrodite o poder de sedução, de Hermes as artimanhas e assim por diante. Pandora foi dada de presente para o atrapalhado Epimeteu, ingenuamente aceitou, a despeito da advertência de seu irmão Prometeu. A vingança planejada por Zeus estava contida numa jarra, que foi levada como presente de núpcias para Epimeteu e Pandora. Quando esta, por curiosidade feminina, abriu a jarra e rapidamente a fechou, escaparam todas as desgraças e calamidades da humanidade, restando na jarra apenas a esperança. Quanto a Prometeu, foi castigado sendo preso pelas inquebráveis correntes de Hefesto no meio de uma coluna, e uma águia de longas asas enviada por Zeus comia-lhe o fígado imortal. Ao cabo do dia, chegava a negra noite por Prometeu ansiada, e seu fígado tornava a crescer. Teria sido assim eternamente se não fosse por intervenção de Heracles, que matou a águia com o consentimento de Zeus.

Permanecendo nu e sem defesa, a hora determinada para que o homem viesse à luz estava se aproximando e Prometeu apareceu para fazer sua parte. Percebendo o enorme erro cometido por seu irmão e não encontrando outra solução, Prometeu é obrigado a roubar o fogo de Hefesto e a técnica de Atena que permitiria aos homens manuseá-lo. De posse dessas duas qualidades, o homem estava apto trabalhar o fogo nas suas diversas utilidades e assim garantir a sobrevivência. Porém, as qualidades necessárias para os homens se relacionarem entre si se encontrava nas mãos de Zeus: *Aidos* e *Dike* (*Respeito* e *Justiça*). E era proibido a Prometeu penetrar na Acrópole de Zeus, vigiada por temíveis sentinelas. Protágoras termina o mito dizendo que consta ter sido Prometeu morto por este crime.

Diz Platão, que não demorou aos homens usarem a sabedoria herdada de Atena para desenvolverem uma linguagem, construir casas e roupas e procurar alimentos. Porém, não tendo política, não conseguiam vencer as feras nem guerrear, pois não tinham a arte militar, nem parte da política. E, ao tentarem se reunir em grupo, a anarquia reinante fazia de todos inimigos e vítimas de querelas militares. Os homens então passaram a se destruir, vítimas das feras e deles próprios. Zeus, preocupado com o iminente desaparecimento dos homens, mandou seu filho e mensageiro Hermes distribuir o *respeito* (*aidós*) e *justiça* (*diké*), para que pudessem se relacionar e subsistir. O respeito e a justiça deveriam, ao contrário das demais artes, serem distribuídos igualmente a todos os homens, e aqueles que não a tivessem deveriam morrer, por estarem contra o princípio unificador da sociedade.

Ao nos determos nas versões do mito de Prometeu, verificamos que o fogo e técnica roubados e doados aos homens, garantiram-lhes a possibilidade da sobrevivência, entretanto mostraram-se insuficientes. Nestas condições, segundo o mito, a raça humana corria perigo de desaparecer da face da Terra, ora pelas intempéries naturais, ora pelo ataque dos animais de grande porte, ora pela destruição que os homens infringiam a eles mesmos. Faltavam aos homens os elementos que permitiam com que eles pudessem “viver juntos” e “conviver”, garantindo a constituição de laços humanos duradouros que possibilitassem projetos intersubjetivos de maior vulto, como a construção de habitações resistentes às intempéries e aos animais de grande porte, por exemplo.

Em suma, faltavam-lhes, em termos gregos, a *Diké* e o *Aidós*, a “justiça” e o “respeito” e coube a Hermes a tarefa de entregar aos homens tais dons sem os quais a “co-existência” propriamente humana tornava-se impossível. Por não proporcionarem as condições de possibilidade para a constituição de um *ethos*, a posse e o uso da técnica (*techné*), mostrou-se insuficiente na constituição de uma *pólis*. O mito nos revela que o predomínio da capacidade técnica e/ou a ausência de capacidades ético-políticas levaram os homens à quase completa (auto) destruição.

Para Galimberti (2006)⁷⁴, a simbologia da técnica nos remete, desde já, ao mito de Prometeu, que em sua tentativa desesperada de ajudar aos homens, roubou o fogo dos deuses e a técnica de Atena, com as quais seria possível a vida humana na terra. Na interpretação de Galimberti (2006) a técnica é definida como a essência do homem, que surge não como expressão do “espírito” humano, mas como “remédio” à sua insuficiência biológica; por isso, diferentemente do animal que vive num mundo “estabilizado” pelo instinto, o homem carente de sua dotação instintiva, só pode viver graças à sua ação, que logo se encaminha para aqueles procedimentos técnicos que recortam, no enigma do mundo, um mundo para o homem. Assim, a *antecipação*, a *idealização*, a *projeção*, a liberdade de movimento e de ação, em suma a história como sucessão de autocriações tem na carência biológica a sua raiz, e no agir técnico a sua expressão (p. 09).

Segundo Galimberti (2006), sem a técnica o homem não teria sobrevivido e devido a exploração da plasticidade de adaptação, que deriva da generalidade e não-rigidez dos seus instintos, pôde alcançar “culturalmente”, por meio de procedimentos técnicos de seleção e estabilização, uma espécie de “seletividade” e “estabilidade”, que

74 A proposta de Galimberti (2006) é a refundar a psicologia, numa tentativa de superar tanto uma concepção científico-naturalista que não reconhece a abissal diferença entre homens e animais, como uma concepção fenomenológico-hermenêutica que tenta “compreender” o homem a partir dos condicionamentos típicos da cultura ocidental, que fala do “corpo”, “alma” ou “consciência”. A primeira orientação leva, segundo o autor, a uma etologia, a outra a uma ingenuidade do subjetivismo, fruto de um não reconhecimento de que a “alma” ou a “consciência” são os resíduos da ação e do seu prolongamento técnico, ou seja, aquilo que resta depois de a ação já ter permitido ao homem ser no mundo e, nele, recortar o *seu* mundo”. (p.10). Para o autor, a partir da carência instintiva, compensada pela plasticidade da ação, é possível explicar as figuras da psicologia, objetos de seu saber, como a motricidade, a percepção, a memória, a imaginação, a consciência, a linguagem, o pensamento, em sua gênese e em seu desenvolvimento, seguindo uma trajetória linear que não recorra ao dualismo corpo-alma platônico, que a psicologia tenta superar mas não sabe como. Para ele, uma ciência assentada em um falso pressuposto não pode removê-lo sem negar a si própria, este é o caso da psicologia, “a mais platônica das ciências” (p.11). A reconstituição da psicologia deve assumir como ponto de partida não o “sujeito psicológico”, nem o “objeto psíquico”, mas a ação. (p.11).

o animal possui por “natureza” (instintos). Deste modo, a técnica pode ser considerada como um pacto original entre o homem e mundo.

2.2.1.1 A técnica como remédio para a dor

Para Galimberti (2006), a profundidade da compreensão da condição trágica do gênero humano, contida na obra de Ésquilo, deslocaria o autor do gênero literário para o gênero filosófico, ao lado dos pré-socráticos, garantindo-lhe o mérito de ser reconhecido como um dos maiores pensadores do Ocidente (GALIMBERTI, 2006, 64), que vê o nascimento da “razão” como “vontade de compreender” a dor que angustia a mente dos mortais para qual gostaria de trazer remédio, entretanto, esta dor se configura, paradoxalmente como um erro da própria mente.

Para o grego, a dor, como angústia face ao desconhecido, assume uma dimensão superlativa que se apresenta à mente e a domina a ponto de enlouquecê-la e não há remédio para ela. Em grego, a “loucura” e o “erro” são indicados pelo termo *máte*, o mesmo usado para indicar ao “inútil” e “vão”. Assim, a dor é fruto do *delírio* da mente, do seu agitar-se em *vão*, em torno de algo que é *inútil*⁷⁵. Deste modo, para Galimberti (2006), a tragédia grega estabelece um nexos rigoroso entre *dor* e *erro da mente*, por isso, basta dominar a mente para acabar com a dor.

A técnica, apresentada como expressão mais alta da racionalidade ocidental, se oferece como remédio ilusório, porque habita e radicaliza a mesma convicção niilista da qual nasceu a concepção ocidental de dor (GALIMBERTI, 2006, p. 29). A dor provocada pela consciência do devir, o qual a mente desconhece que encaminha a cada um para a morte, isto é, para o nada⁷⁶. A liberdade em relação à natureza, assumida por Galimberti (2006) como essência da técnica, é indicada como remédio para esta dor.

75 “Bastará, pois, recuperar 'por inteiro a mente [*phenôn tò pân*] 'para descartar o inútil peso da dor [*tò mátan apò phrontídos áchthos chrè balein etétymos*]” (ÉSQUILO apud GALIMBERTI, 2006, p. 64).

76 Tomando F. Nietzsche (*Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida*) e M. Heidegger (*Ser e Tempo*) como referência em sua reflexão sobre a essência do trágico, Galimberti (2006, p. 60) nos diz que a presença da memória expõe o homem à busca da felicidade, que comporta necessariamente uma “abertura de sentido”, característica que o diferencia do animal não humano. Abertura que dilata-se para frente e para trás, situando o homem entre o nascimento e a morte, cuja consciência revela para o homem sua condição trágica, pois ele é, ao mesmo tempo, *aberto ao sentido* e destinado à morte, que é a “implosão de todo o sentido”.

Por conhecer por antecipação, Prometeu conhece o destino dos mortais e por isso, para salvá-los do desaparecimento - antes mesmo de nascerem -, entrega como presente aos homens, a técnica, “[...] junto com a *memória*, a “mãe de todas as técnicas”, oferece como dom aos homens um remédio sem o qual qualquer projeto se extinguiria no nascedouro “[...] a *cega esperança* [...]” (GALIMBERTI, 2008, p. 62. *Itálico nosso*). Deste modo, Prometeu transforma-os, “[...] de crianças que eram em seres racionais [*énnous*] e padrões da própria mente [*phrenôn epebólous*]” (ÉSQUILO *apud* GALIMBERTI, 2006, p. 65), assim a técnica é pensada pelo grego como aquela racionalidade que permite a quem tem senhorio sobre a própria mente, afugentar a dor, este elemento *inútil* que perturba a mente de quem *delira* e que não sabe dela dispor: “A técnica, portanto, é racionalidade, e a razão é uma técnica para pôr fim à dor”, conclui Galimberti (2006, p. 65).

Rompendo com a regularidade cíclica da natureza, a técnica nos dá a impressão de poder resistir ao tempo e diferente dos eventos humanos, de não se consumir no devir, mas revelar-se como “sucessão das mudanças”, isto é, “[...] aquele algo permanente que, crescendo a partir de si mesmo, é reconhecível como progresso” (2008, p.62), um fenômeno que se afirma para além da finitude, cujo fim só pode ser imaginado como explosão, “[...] portanto na perspectiva do suicídio, da *morte pelas próprias mãos*, não da *morte natural* que cabe a quem está irremediavelmente entregue ao ritmo invencível da natureza”. (GALIMBERTI, 2008, p. 62).

Diferente da condição animal, a violação da natureza e a emancipação do homem andam juntas, sintetizada pela ideia do *inquietante*, misto de admiração e da angústia, presente no pensamento trágico, neste sentido “muitas são as coisas inquietantes [*deinà*], mas nenhuma é mais do que o homem [*deinóteros*]” (GALIMBERTI, 2006, p. 31). Porém, a inquietação provocada pelo progresso técnico é nada quando comparada com a inquietação da morte, a que o homem está sujeito na ordem da natureza (GALIMBERTI, 2006, p. 31). Morte que se deseja afastar através da técnica, pois no conjunto das técnicas que possibilitam ao homem intervir nos ritmos naturais - o fogo e as “cegas esperanças” - visando ultrapassá-los para produzir um ritmo artificial num ambiente produzido tecnicamente, está escondido o desejo de imortalidade, nas palavras de Galimberti (2006) “[...] conduzir-se à altura de Zeus, que é

o único livre”, pois “Todo destino é doloroso, exceto o reinar sobre os deuses: de fato, ninguém é livre, a não ser Zeus” (p.63).

2.2.1.1 Destino e causalidade.

A técnica se dá como exercício da razão e esta como um exercício técnico que busca um saber previsional e ao fazê-lo pode estabelecer nexos consequenciais entre o que vem antes e o que vem depois, expressando a noção de *causalidade*, “[...] nascida no Ocidente, como defesa contra a angústia causada pela imprevisibilidade dos eventos, aos quais os homens se submetem por vontade do destino” (GALIMBERTI, 2006, p. 65). A tragédia grega representa uma primeira tentativa de racionalizar o destino, de amenizar sua arbitrariedade imprevisível e o faz no contexto existencial da *culpa* e da *pena* unidas numa relação *consequencial* tão rígida que desconhece qualquer limite, nem mesmo a morte, pois a morte do culpado (*aitios*) não bloqueia os efeitos da transgressão, que é a causa (*aitía*) das penas das gerações futuras. Havendo a ignorância da causa-culpa, o aparecimento do efeito-pena é incompreensível, fica sem razão de ser e mostra-se como mistério insondável do destino.

Se for possível levantar uma hipótese da origem da ideia de destino a partir da ignorância das causas, com o fortalecimento do valor da relação causal é possível pensar que a busca das causas, na qual se expressa a técnica, é uma defesa contra a imprevisibilidade do destino, argumenta Galimberti (2006). Em realidade, o determinismo causal apresenta as mesmas características do destino, pois:

É cego e não realiza projetos, não odeia nem favorece os homens, não tem objetivos futuros, mas ultrapassa o passado e o futuro num presente que se repete a si mesmo, obedecendo a uma lei que não conhece revogações nem exceções. (GALIMBERTI, 2006, p. 66).

Desse modo, conhecer a causa significa estar em condições de prever seu efeito, preparar-se para seu advento, *subtrair-se ao acontecimento imprevisto*, reduzindo o medo, aplacando a angústia num saber que tem consciência de si e do

curso imutável das coisas (GALIMBERTI, 2006, p. 66). Se por um lado, a imutabilidade do destino aterroriza o homem, por outro, a imutabilidade causal do curso das coisas o acalma. Se para os pré-socráticos, na figura de Heráclito, “são as Erínias, ávidas de vingança e ministras de *Díke*, que controlam o curso regular da natureza [...]”, para Aristóteles, a natureza é regulada pelo determinismo rigoroso da causalidade e por isso “nada acontece por acaso, mas existe uma causa determinada para todas as coisas, mesmo aquelas que dizemos produzir-se espontaneamente ou por acaso” (GALIMBERTI, 2006, p. 67).

Destacamos que as duas concepções indicam, em seu trajeto histórico, duas concepções distintas de natureza e dois modos de relacionamento com ela, na esteira cosmológica e trágica, a inquietude própria de quem sabe comandado pelo destino é substituída pela tranquilidade de quem sabe que “nada acontece por acaso” porque conhece a lei pela qual tudo acontece. Esta oposição entre destino e causalidade constitui a antítese que mais atormentou a humanidade em seu desejo de entender todas as coisas. Entretanto, o deslocamento efetuado pela concepção causal de mundo não eliminou o sentido do destino, que continuou presente na história humana, ilustrada pelo fato de que toda língua, mesmo aquelas submetidas à idéia de causalidade do pensamento científico, possui uma família semântica que nos indica o sentido do destino, como “sorte”, “fatalidade”, “acaso”, “predestinação”, “vocação”.

Diferentemente de conceitos, configuram-se como códigos, em torno dos quais gravita uma imagem de mundo em descompasso em relação a que o homem construiu racionalmente. Contudo, a concepção do destino foge à lógica da razão, que é constituída por meio da ideia de causalidade, que por sua vez, elimina o sentido do mistério, reservado cuidadosamente pela ideia de destino (GALIMBERTI, 2006, p. 68). Na filosofia, a busca das causas tem sua expressão mais acabada em Aristóteles, para quem conhecer algo é conhecer sua causa primeira.

Desse modo, a lei causal nos indica uma resposta à angustia humana face ao devir, uma profunda defesa do homem que tenta controlar, mediante o saber/poder previsional, o tormentoso enigma da sucessão dos acontecimentos e com o surgimento deste poder racional/previsional surge também a tendência de “[...] eliminar tudo o que escapa às categorias da razão, que, com a consequencialidade lógica, se defende da

inexorabilidade do destino e, com a força da previsão, também do enigma do mistério”. (GALIMBERTI, 2006, p. 68). A partir deste pano de fundo, preparado pela tragédia grega, terá início, de acordo com Galimberti (2006), a primeira técnica, a de Hipócrates e dos médicos da escola de *Kós*, que ao promover esse pensamento que procede por nexos e consequências, se converterá em um paradigma para todas as técnicas, pois não existe remédio para a dor se esta escapa à compreensão do homem.

As técnicas se repropõem como “primeira figura da racionalidade, e a razão como técnica para remediar a dor” (Galimberti, 2006, p. 70), porém, no contexto do seu surgimento, a razão e a técnica permanecem sob a ordem da natureza e da necessidade e como a técnica ajuda a natureza e não dispõe dela, a ordem natural permanece inviolada e não afetada pelo operar técnico.

Esta dinâmica se inverte historicamente, e seu apogeu é marcado pela experiência nazista, não pela sua crueldade, mas justamente pela “[...] *irracionalidade que nasce da perfeita racionalidade* de uma organização, para a qual 'exterminar' tinha o mero significado de 'executar um trabalho' [...]” sinalizando o evento que marca o ato de nascimento da idade da técnica (GALIMBERTI, 2006, p. 24. Grifo do texto). O nazismo não foi como pode nos parecer hoje, um evento isolado ou atípico para a nossa época e para o nosso modo de sentir, mas:

[...] antes, foi um *evento paradigmático*, capaz ainda hoje de assinalar que, se não formos capazes de nos colocar a altura do agir técnico generalizado, com dimensão global e sem lacunas, cada um de nós cairá nas malhas dessa irresponsabilidade individual que permitirá ao totalitarismo da técnica continuar avançando irreversivelmente, agora até sem a necessidade do apoio de superadas ideologias (GALIMBERTI, 2006, p. 24)

Isso nos mostra que a técnica se tornou de tal modo totalitária, a ponto de se apresentar como horizonte último, a partir do qual se desvelam todos os campos da experiência. Não é mais a experiência que, reiterada, comanda o procedimento técnico, mas é a técnica que se coloca como condição a decidir o modo de se fazer experiência, de tal forma que assistimos a uma reviravolta pela qual o sujeito da história não é mais o *homem*, e sim, a *técnica*, que, emancipando-se da condição de mero “instrumento”,

dispõe da natureza como um fundo e do homem como um funcionário seu. Delineando um panorama que comporta uma revisão radical dos tradicionais modos de entender a razão, a verdade, a ideologia, a política, a ética, a natureza, a religião e a própria história (GALIMBERTI, 2006).

Nesta revisão, à luz da idade da técnica, a *razão* perderia sua função de refletir uma ordem imutável, seja na mitologia, seja na filosofia, seja na ciência, que produzem as cosmologias a partir dos gregos, mas transformar-se-ia em procedimento instrumental que garante o cálculo mais econômico entre os meios à disposição e os objetivos que se pretendem alcançar.

Neste cenário, a *verdade* deixaria de ser a conformidade com a ordem cósmica ou divina, pois na inexistência de um horizonte capaz de garantir uma ordem eterna e imutável e subtraindo a ordem do mundo do seu ser, “[...] o “fazer técnico” torna-se necessário e a *eficácia* torna-se o único critério de verdade” (GALIMBERTI, 2006, p. 13).

As ideologias, cuja força reside na imutabilidade do seu corpo doutrinário, não resistem à dura redução de todas as ideias a simples *hipótese de trabalho*. Diferente das ideologias que morrem quando o seu núcleo teórico “não faz mais o mundo” e muito menos “o explica”, a técnica pensa suas próprias hipóteses como “superáveis em princípio”, por isso não se extingue quando seu núcleo teórico se desfaz e por não ter ligado a sua verdade a esse núcleo pode mudar e corrigir-se sem se desacreditar, “[...] seus erros não a destroem, mas se convertem imediatamente em ocasiões de autocorreção” (GALIMBERTI, 2006, p.13).

A política, que para Platão era definida como “*tecnica regia*”, porque atribuía a todas as técnicas as suas respectivas finalidades, hoje só decide condicionada pelo aparato econômico, que, por sua vez, se subordina às disponibilidades garantidas pelo aparato técnico, encontrando-se “[...] numa situação de *adaptação* passiva, condicionada como está pelo desenvolvimento técnico que ela não pode controlar, e menos ainda orientar, mas só garantir” (GALIMBERTI, 2006, p 13).

2.3 As relações entre Natureza e Técnica na “Idade da Técnica”

No contexto de suas origens gregas, a técnica possibilitava aos homens conseguir por si mesmos àquilo que antes pediam aos deuses, esta concepção levada às suas últimas consequências teria o poder de cancelar o próprio horizonte mítico-religioso em que nasceu. Entretanto, pela falta de recursos e instrumentos necessários à realização deste intento, o projeto técnico grego, em sua origem, teve que submeter-se aos ditames da natureza, postergando a concretização dessa intenção, pois “a técnica é muito mais fraca do que a necessidade [*Téchne d’anánkes asthenestéra makrô]*” vaticinava Prometeu, aludindo a necessidade (*anánke*)⁷⁷ que determina a natureza e o ritmo do seu ciclo, a qual nenhum projeto humano podia romper e diante do qual o poder técnico se detinha.

Historicamente, a dinâmica estabelecida entre a natureza (*anánke*) e a técnica (*téchnē*) nos revela a dependência desta para com aquela, porém neste processo, surge uma tendência apenas insinuada, mas decisiva, de inversão desta dinâmica. À medida que o homem se adaptava à lei natural, proclamada por ele como “imutável”, ele também procurava adaptá-la a si, levando-o tão longe das suas origens que “[...] o afastou daquele patrimônio de costumes em que se criara e no qual formara a própria mente, quando a natureza era o seu limite, e nesse limite o homem reconhecia o arcabouço de suas certezas” (GALIMBERTI, 2006, p.30).

Partindo deste quadro, o homem, senhor das técnicas, por não ser capaz de dominar a natureza é obrigado a se defender, cercando com muros a própria comunidade que demarca no grande reino da natureza, o pequeno reino dos homens, que surge não pelo desejo de expansão mas pela necessidade de defesa, dentro da qual o homem desenvolve sua técnica, regulada pela “técnica” superior da política.

Submetida aos ditames naturais, a *pólis* é governada pelas leis (*nomói*) refletidas da grande Lei (*Nómos*) que governa a regularidade da natureza: “a ordem que aí reina imita a ordem cósmica [...]”, assim a *Díke* que preside as leis da cidade é o reflexo da justiça cósmica, “[...] da justa proporção das partes no Todo, e, portanto, é harmonia e, por isso, beleza (*kosmióteta*)” (GALIMBERTI, 2006, p. 32-33).

⁷⁷ A necessidade que garante a imutabilidade da natureza é representada na literatura trágica, em referência a Sófocles, pela “[...] calma do mar, que se recompõe depois da passagem da embarcação que ousou desafiá-lo; pela fecundidade da terra, que cicatriza os sulcos nela abertos [...]; pelo céu, que não é ferido pelas armas dos caçadores” (GALIMBERTI, 2006, p. 31)

Neste sentido, o *cosmo* não é tanto um sistema físico, mas uma ordem necessária a qual o homem, como parte, deve assemelhar-se e no reconhecimento e na aceitação do próprio ser-parte “[...] o homem encontra a sua colocação e o sentido da sua existência, que está em se adequar, enquanto parte, à ordem (*kósmos*) do todo.” (GALIMBERTI, 2006, p.33), configurando uma ideia de totalidade que não surge da soma *quantitativa* das partes, mas como nota *qualitativa* que faz com que as várias partes componham uma ordem, um *cosmos*.

Da *razão* do universo, do seu *lógos* nasce a *piedade cósmica*, apontando-nos não tanto para um sentimento religioso, mas para a expressão antropológica daquela relação universal que é a composição das partes com o Todo. Dela, segundo Galimberti (2006), nasce a primeira reflexão ontológicas da filosofia ocidental, quando no *Parmênides*, Platão pensa a relação entre o *múltiplo* e o *Uno*. Cujas conclusões nos indica a precedência do todo sobre as partes, pois é nele que as partes estão e aí encontram a sua causa e também o significado das suas existências.⁷⁸

Esta cosmopolítica se dissolve com o nascimento da representação técnica ao não admitir a existência de uma ordem cósmica que dita às leis para a *pólis*, pois doravante é a *pólis* que define a todo o momento, o *cosmos*, sendo substituído pelo desenho de uma *política cósmica*, em que o projeto do homem cancela o ritmo da natureza e exatamente neste ponto, as tentativas de se estabelecer paralelos entre a técnica antiga e a contemporânea torna-se impossível, na medida em que os modelos apresentados mostram-se antitéticos. Tendo em vista que, o que muda não é apenas o que é medido (mensurado), mas também a própria *medida*, pois em relação à ordem do cosmos, a técnica ocidental parece *desmesurada*, isto é, sem medidas, pois o Todo não representa mais a “parte”.⁷⁹

78 Neste sentido, a origem da filosofia compartilharia com a sabedoria oriental algumas ideias de base, pois como nos diz Galimberti (2006) “[...] a nascente filosofia grega apresenta profundas analogias com a sabedoria oriental, em que a ordem *histórico-política* é pensada em função da ordem *cósmico-universal*. Nesse sentido, filósofos gregos e sábios orientais são verdadeiramente *cosmo-políticos*, porque pensam a ordem do cosmos como verdadeiro modelo para a ordem da *pólis*. Platão, para edificar a *politéia*, observa o cosmos; Lao-tzé, para organizar os homens, observa o Tao. *Cosmos* e *Tao* são a expressão daquela “justa medida” heraclitiana, que não era fruto do projeto humano, mas do céu cósmico” (p.33-34).

79 De modo a inverter a relação Todo-parte, como proposta pela filosofia antiga clássica de matriz platônica e aristotélica, na qual a “[...] economia, a política e a ética, que têm o homem como objeto, não podiam ser as ciências mais altas, porque isso significaria pensar o homem como o ser mais alto no Todo cósmico” (GALIMBERTI, 2006, p. 34-35).

Contemporaneamente, a técnica revela-se insubmissa às ordens da natureza e não se configura mais como o horizonte imutável: Céu e Terra não funcionam mais como limites, pois os elementos que compõem tais regiões se tornaram flexíveis com os instrumentos da ciência e da técnica, que neste ponto, são bem mais fortes do que a necessidade (natureza). O “selo que Prometeu ainda colocava nas possibilidades da técnica foi rompido” (GALIMBERTI, 2006, p. 30) e a relação se inverteu em sua relação com a natureza, pois não existem mais “necessidades” que limitem os projetos técnicos da humanidade e a “morte de Deus” representa o último baluarte da “imodificabilidade”, testemunho de ressurreições impossíveis. Desse modo, a incerteza se estabeleceu, pois “[...] onde não se conhece limites, ignora-se também o critério; e não é mais possível aquilo que, em outras épocas, o era, quando para uma previsão racional do futuro bastava olhar o passado” (GALIMBERTI, 2006, p. 30-31).

Despedindo-se do tempo cíclico que é o tempo da natureza, o homem habita agora o “[...] o tempo que envelhece” (GALIMBERTI, 2006, p. 31) e que por isso deixa mais evidente a condição mortal que os homens foram irremediavelmente submetidos. Hoje em dia, a cidade estendeu-se até os confins da Terra e a natureza reduziu-se a um enclave, a um retalho circundado por seus muros, de instrumento nas mãos do homem para dominar a natureza, a técnica torna-se “[...] o *ambiente* do homem, aquilo que o rodeia e o constitui, segundo as regras daquela racionalidade” que, “[...] não hesita em subordinar às exigências do aparato técnico as próprias demandas do homem”. (2006, p.11).

Para finalizarmos esta seção, apontamos para algumas questões problemáticas que surgem, quando procuramos refletir o fenômeno da técnica, juntamente com a dimensão ética, ambos constitutivos, porém não exclusivos, do fenômeno humano. Uma destas questões coloca em jogo uma das crenças mais arraigadas e mais profundas do fenômeno da técnica, e que se mostra como um verdadeiro móbil na constituição da visão tecnocientífica de mundo, isto é, a noção de causalidade.

Vimos que ela busca por um fim à “dor da mente”, que se angustia por não compreender seu “destino”, por meio do estabelecimento de rígidos nexos consequenciais de causa e efeito / culpa e pena e da configuração de um saber previsional, fruto do exercício da razão, que é capaz de “ver por antecipação”,

possibilitando a previsão, o planejamento e a sensação de controle sobre o futuro – que não é mais do que o efeito das ações do presente, sua causa -, em última instância, dota os homens de uma defesa contra a angústia causada pela imprevisibilidade dos eventos.

Desse modo, antes de constituir um dado antropológico universal, a noção da lei de causa e efeito, nos indica a resposta ocidental à angustia humana, imposta pelo devir/acontecimento, uma profunda defesa do homem ocidental que tenta controlar, mediante o saber/poder previsional, o tormentoso enigma da sucessão dos acontecimentos. Concomitante ao tempo em que surge a tendência de eliminar tudo o que escapa às categorias da razão, que instrumentalizada com a consequencialidade lógica, se defende tanto de um destino, que se mostra trágico e inexorável quanto do enigma do mistério.

Para Galimberti (2006), o lugar da “impotência” é ocupado pela ética em relação à dinâmica da cosmovisão tecnocientífica, pois ela mostra-se incapaz de impedir que a tecnociência realize aquilo que é capaz de fazer, sendo que, a antiga convicção que atribuía à ética a tarefa de determinar os fins, cabendo à técnica o encontro dos meios para a sua realização, é ultrapassada, na medida em que “[...] o fazer técnico assumiu como fins aqueles que resultam das suas operações.” (p. 519)

Trata-se de finalidades que a técnica não *escolhe*, mas *obtem como resultado dos seus procedimentos*, e que tragicamente a ética tem diante de si como eventos não escolhidos, dos quais o seu *agir* mostra-se impotente, isso significa, nas palavras de Galimberti (2006),

[...] que não é mais a ética que promove a técnica, mas é a técnica que condiciona a ética, obrigando-as a tomar posição a partir de uma realidade, não mais natural, mas artificial, que a técnica não cessa de construir e tornar possível, qualquer que seja a posição assumida pela ética [...] A ética, vê-se, então, na condição de promover ou interditar, em nome de valores tornados instáveis pelo fim das ideologias, o que a técnica domina e promove. O *agir* como escolha de fins cede lugar ao *fazer* como produção de resultados. Nesse sentido, a técnica celebra a impotência da ética, a definitiva subordinação do agir ao fazer (p. 519-520).

2.4 – Considerações sobre os efeitos da cosmovisão tecnocientífica nas relações humanas

De modo geral, a perspectiva de Esquirol (2008) põe em relevo o caráter sistêmico da tecnociência, que conectando as tecnologias da informação, da informática e da biotecnologia, definem o quadro de uma mudança social, política, econômica e cultural de “enorme relevância”. Por meio desta sua capilaridade social exerce seu poderio e hegemonia, forçando uma adaptação de tal magnitude que nos impede de darmos conta desta nova realidade e pensá-la criticamente, para enfrentá-la com dignidade.

As implicações éticas em torno da tecnociência tornam-se mais evidentes, na medida em que ela busca intencionalmente uma intervenção no mundo, através da operacionalidade e produtividade e na medida em que os sistemas técnico-científico e econômico associados, prometem um “progresso infinito”, capaz de garantir os anseios humanos mais fundamentais. Anseios que são travestidos em inúmeros interesses/objetivos fabricados pelo próprio sistema, porém apresentados “como se” fossem nossos e sobre os quais devemos “responder” por meio de um engajamento espiritual e material.

Considerando a categorização proposta por Esquirol (2008) e tomando-a como um referencial para a presente pesquisa, reforçaremos nossa argumentação com a abordagem de dois outros autores que nos acompanharão no percurso desta tese. Hans Ulrich Gumbrecht (2010)⁸⁰, em sua obra *Produção de presença – o que o sentido não consegue transmitir*, propõe alternativas epistemológicas para que as “ciências humanas” superem um paradigma metafísico, alcunhado por ele, de “cartesiano-hermenêutico”, que desde Descartes, insiste nos “efeitos de sentido”, que se apresentam como um infinito refinamento de interpretações que se sucedem e no mesmo grau desvalorizam as contribuições que os “efeitos de presença” - associados

80 Na obra em questão, o autor assume um compromisso de “[...] lutar contra a tendência da cultura contemporânea de abandonar, e até esquecer, a possibilidade de uma relação com o mundo fundada na presença. [...] em última análise, o que este livro defende é uma relação com as coisas do mundo que possa oscilar entre efeitos de presença e efeitos de sentido. No entanto, só os efeitos de presença apelas aos sentidos – por isso, as reações que provocam não têm nada a ver com *Einführung*, isto é, com imaginar o que se passa no pensamento de outra pessoa.” (2010, p. 15)

às sensações corporais, percepções e emoções – podem ter na elaboração epistemológica das ciências humanas e das artes.

A “visão cartesiana de mundo”⁸¹ não cobre, para o autor, a complexidade de nossa existência “[...] embora sejamos levados a acreditar que o faz, talvez com pressão mais avassaladora do que alguma vez aconteceu.” (p. 174), sendo que os efeitos desta visão cartesiana de mundo, materializado em nossa civilização tecnocientífica podem, inclusive, causar uma verdadeira necessidade de “presença” que se constitui em esforço que mobiliza a sensibilidade através de uma intensificação das sensações corporais.

Para Gumbrecht (2010), no seu ápice, as tecnologias contemporâneas de comunicação, combinadas em um número cada vez maior de aparelhos, configuram um “ambiente” em que corremos o risco de esquecer-se do *lócus* e a importância do aspecto sensível e corporal de nossa existência.

Sem excluir os efeitos negativos das tecnologias contemporâneas sobre nossa percepção do mundo, comportando inclusive um relativo “esquecimento” de nossas sensações corpóreas - o que sem dúvida, afeta nossas relações com as pessoas e com o mundo, ao passo em que elas se apresentam, necessariamente, como corpos e como “substância”. As tecnologias contemporâneas de comunicação, de acordo com o autor, quase cumpriram o sonho de onipresença, isto é, o “[...] sonho de fazer a experiência vivida tornar-se independente dos locais que nossos corpos ocupam no espaço (nesse sentido, é um sonho “cartesiano”)⁸² (GUMBRECH, 2010, p. 172), manifestados no hábito contemporâneo de nos concentrarmos, ironiza Gumbrecht (2010), mais nos

81 Esta visão comporta uma ruptura substancial entre a *res cogitans* e a *res extensa*, isto é, a ruptura entre a “coisa pensante” (consciência) e a “coisa extensa” (o corpo, com propriedades sensíveis, como espaço, largura, comprimentos, cor, entre outras) inaugurando uma concepção dualista e irreconciliável da realidade, separando substancialmente, a realidade espiritual da realidade material, tendo em vista que a diferença existente entre as duas *res* diz respeito à sua natureza. Esta separação metafísica repercutiu não apenas na epistemologia, instaurando a relação dual e essencial entre sujeito-objeto, entre o ser que pensa e o ser-pensado, porém se introduziu também em outras áreas, atingindo o cerne mesmo das instituições do ocidente cristão, representado pelas cisões tradicionais de Estado – Igreja, público – privado.

82 Para exemplificar, Gumbrecht (2010) argumenta que: “Nossos olhos conseguem ver, em tempo real, como um rio situado em outro continente sobe e se transforma em cheia; como um atleta a milhares de quilômetros de distância corre mais depressa do que algum ser humano antes dele correu; permitimo-nos “ver” aparatos de guerra em horário nobre, sem nenhum perigo para nossos corpos. Às vezes sentamos à mesa do jantar com amigos e conversamos com os filhos que ficaram em casa. Estamos “disponíveis” - estar “disponível” é estar em modo de “mobilização geral” - para chamadas de trabalho quando saímos em um programa. Mas, se assistir uma guerra que está a um oceano e um continente de distância consegue reprimir até o pensamento do que significa uma guerra para os que estão fisicamente perto dela, se as imagens flutuantes nas telas que são o nosso mundo transformam-se em barreiras que nos separam para sempre das coisas do mundo, essa mesmas telas também podem despertar novamente um medo e um desejo pela realidade substancial que perdemos” (p. 172).

rostos que vemos num filme ou numa tela, do que nos rostos daqueles ,com quem nos sentamos à mesa ou com quem fazemos amor. (2010, p. 173).

A partir de uma posição mais otimista, em relação à proliferação dos aparatos tecnológicos e dos seus efeitos na configuração das relações humanas, o sociólogo do presente, Michel Maffesoli (1996), ao final de sua obra *Elogio da razão sensível*, nos diz que a sociedade vibra em uníssono nos diferentes aspectos da vida social e que essa “vibração” comum é confortada pelo desenvolvimento tecnológico, particularmente pela televisão. Isso porque ela nos dá a impressão de participar de um “[...] verdadeiro “corpo místico” cujo vetor essencial não é a separação ou a autonomia característica da modernidade, mas sim um tipo de viscosidade ali de heteronomia que funda o vínculo social” (p. 196).

Desenvolveremos, no decorrer deste trabalho, parte da tese defendida por Maffesoli (1996), especialmente sua aposta na recuperação da “sensibilidade”, compreendida no sentido grego de *Aisthesis*, como uma experiência que envolve nossos sentidos corporais (visão, olfato, tato, paladar, audição), enquanto elementos necessários para que possamos realizar uma experiência do mundo, que repousa sobre a íntima ligação do físico e do espiritual, sintetizada na *sensação*⁸³ (1996, p.196), servindo também aos propósitos, assim como para Gumbrecht (2010), de uma renovação do campo epistemológico, que abrange os conhecimentos humanos (ciências humanas), cuja submissão aos pressupostos modernos cartesianos e desenvolvidos por uma tradição fundamentada nos ideias iluministas, dificultam a realização desta *experiência* de mundo. Devido a cisão irreparável entre os mundos físico e espiritual, bem como a recusa das sensações corporais como elementos essenciais para afirmação daquilo que é genuinamente humano e do seu *lócus* na constituição de uma epistemologia mais rica e mais promissora na compreensão dos fenômenos humanos e sociais.

Para Esquirol (2008), a cosmovisão tecnocientífica corresponde à “linguagem da informação”, cujo objetivo é informar de maneira rápida, objetiva e clara, conferindo-nos sensação de que a realidade pode ser fixada e assegurada, quer para manipulá-la,

83 Em referência ao escritor, pintor e visionário Malcolm de Chazal, Maffesoli (1996) nos diz que a experiência do mundo repousa sobre a íntima ligação de físico e do espiritual, ligação cuja fonte deve-se buscar na sensação. (196)

quer para organizá-la. Seduzidos por seus benefícios, tendemos a menosprezar a importância de outros modos de linguagem, como a linguagem materna, caracterizada pelos entremeios e nuances, que contrastam com a “objetividade” e “clareza” da linguagem da informação.

Como linguagem própria da visão de mundo tecnocientífica, a linguagem da informação, em parte, determina nossa percepção de um mundo, e em parte, orienta nossas atitudes frente a ele, interferindo na constituição das relações humanas, e por vezes, determinando-as. Deste modo, torna-se compreensível o impacto da linguagem da informação em termos de superficialidade e fragmentação na constituição das relações humanas, dificultando ou até mesmo impedindo a constituição de vínculos humanos mais duradouros e mais satisfatórios. No entanto, estes se constituem por meio de canais mais lentos, menos claros, menos objetivos, inseguros, em certo sentido, até mesmo ineficazes e improdutivos, do ponto de vista da cosmovisão tecnocientífica.

Além de mostrar-se como um instrumento de controle, domínio e poder, sintetizado na informática, faz parte da linguagem própria à cosmovisão tecnocientífica, um elenco de vocábulos que traduzem seus anseios e finalidades, entre eles, mercadoria, recursos, reservas, acumulação, disponibilidade, depósito, armazém, consumo, coroada por outra bastante reveladora de nosso tempo: exploração.

Assim, os efeitos do predomínio da linguagem da informação – fixação pela objetividade, clareza, segurança e “transparência” - são *ressentidas* na constituição das relações humanas, na medida em que desprezamos os entremeios e nuances próprias da linguagem materna, fundamentais para a compreensão e para a convivência propriamente humana. Além disso, a família semântica assinalada acima, ao extrapolar os domínios da técnica e da ciência, sorrateiramente, passa a determinar a constituição dos vínculos humanos, projetando uma alteridade, que aquém das elaborações filosóficas que apontam para uma dignidade própria dos seres humanos, no bojo do sistema, também devem ser explorada, manipulada e consumida, impossibilitando desta feita, qualquer relacionamento que se denomine genuinamente ético.

Para Esquirol (2008), estar “fora do domínio da técnica” significa estar fora da linguagem da informação, pois apenas a linguagem informática pode ser exportável

para as máquinas, para ser “informatizada”. Considerando que, cada vez mais, passamos mais tempo conectados e, de certa forma, satisfeitos pela tão grande disponibilidade de informação que se atualiza a cada momento do dia com grande rapidez ou pelas *interações* instantâneas, proporcionadas pelas redes sociais, podemos afirmar que é muito difícil, ou praticamente, impossível nos desconectarmos deste mundo constituído basicamente de informações, para reconhecermos a riqueza e o prazer que outras possibilidades de comunicação – aquém ou além da informação - podem nos oferecer.

Na “era do conhecimento” parece que não estamos conseguindo reconhecer que informação não é conhecimento, e que dispor (como mercadoria) de informações não é o mesmo que raciocinar, refletir, condições essenciais para a formação humana. Operações necessárias, porém não suficientes, na produção do conhecimento, ao menos se dermos crédito às tentativas de renovação do campo epistemológico das ciências humanas realizadas por Gumbrecht (2010), Maffesoli (1996) e de Bois *et. Austrý* (2008), além do mais, o processo do conhecimento está associado a um processo que exige uma temporalidade diferente da temporalidade tecnocientífica, denominado por Esquirol (2008) de “amadurecimento”, indicado pelo tempo necessário para que um conhecimento genuíno adquira consistência.

Sem condenar ou conferir uma aura misteriosa ao “ambiente mediático” no qual estamos instalados, Gumbrecht (2010) reconhece que ele nos subtraiu as “coisas do mundo e o presente”, mas, também tem “[...] o potencial de nos devolver algumas das coisas do mundo”, na medida em que “[...] de novo se tornasse claro que estar sentado à mesma mesa para jantar (ou, dá no mesmo, fazer amor) *não tem a ver só com comunicação*, não é simples “troca de informação””. (p. 173), concepção a qual parece estarmos nos acostumando.

2.5 – Experiência

Ao advogarmos que a técnica contemporânea não pode ser mais tomada como mero instrumento a nossa disposição, mas que, em dado momento, converteu-se *em modo de ver o mundo* e no próprio mundo em que nos movimentamos, que longe de

ser um conjunto de instrumentos neutros a serviço dos interesses do homem, caracteriza-se como um desenvolvimento sistêmico, abstrato, hegemônico e interessado, difundido através da capilaridade social e configurador de um panorama opressivo e totalitário, que dificulta qualquer manifestação humana que não transite por seus “circuitos” e redes de interesses (Esquirol, 2008), indicamos a configuração de um sistema que nos revela um mundo previsível, controlado, manipulável e desencantado, reduzido a uma realidade uma, homogênea e “lisa”, que ao excluir os elementos necessários à *experiência*, reduz as possibilidades, também o vigor e a força de atitudes genuinamente éticas.

Cabe aqui algumas considerações em torno do tema da experiência, na medida em que ela nos ajuda a pensar o fenômeno ético. Para isso contaremos com os esforços intelectuais realizados por Martin Jay (2009), em sua obra *Cantos da experiência* e dos intérpretes dos *cantos* da experiência. Para Jay (2009), a experiência, como categoria filosófica, caracteriza-se por ser “[...] *la más difícil de manejar*” (p. 25) e dificilmente alguém que se proponha a investigá-la pode escapar de suas ambiguidades.

Para amenizar esta situação, Jay (1990) aponta dois métodos diferentes na busca de uma definição mais precisa do termo. O primeiro, preferido dos filósofos, segundo ele, consiste em privilegiar um significado e relegar os outros; o segundo método, preferido dos historiadores de ideias, configura-se como a busca de um fundamento de autenticidade no seu significado, hipoteticamente “*original*’ da *palabra*”. (JAY, 2009, p. 25). Assim, as ambiguidades e a resistência de definição, inerentes ao conceito de experiência, podem ser contornadas na busca das suas raízes grega e alemã basicamente, apontando a escolha de Jay (2009) pelo segundo método.

Percorrendo sua análise, na língua grega, o vocábulo experiência enraíza-se na palavra grega *Pathos*, significando *algo que sucede* no sentido de alguém sofrer ou suportar, no sentido da experiência que pode acontecer sem que busquemo-la ou a tenhamos desejado, cujo destaque repousa na sua dimensão passiva e, neste caso, a paciência pode se converter em uma virtude (JAY, 2009, p. 27).⁸⁴

84 Entretanto, quando associada ao sentido de experimento, do grego *Empeiria*, suas dimensões ativas ganham destaque, vinculadas originalmente à sensação crua, não reflexiva, na observação não mediada, contraposta à razão, à teoria e à especulação. Este sentido também foi associado ao vocábulo inglês *Empirical*, cuja origem

O filósofo parisiense Gerard Lebrun (1993)⁸⁵, em capítulo intitulado *O conceito de paixão*, nos ajuda a compreender a potência passiva da experiência através de sua análise do *pathos* grego, ao nos lembrar que o que caracteriza o paciente não é um *poder-operar*, mas um *poder-tornar-se*, que acontece por meio de uma suscetibilidade que o conduz a uma *transformação*. Esta potência consiste na determinação de receber uma forma, de ser movido, ao “[...] passo que o agente, na medida em que sua atividade própria está em comunicar uma forma, não é essencialmente mutável” (LEBRUN, 1993, p.18).

Passividade que também revela a falta de autonomia, ao passo que se faz necessário o agente como causa de mudança, indica, portanto, uma dependência, uma heteronomia (uma lei que vem do outro), pois “[...] a paixão é sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. Ela é então o sinal de que vivo na dependência permanente do Outro” (JAY, 2009, p. 17).⁸⁶

Já em sua raiz latina, o vocábulo *Experientia* deu origem ao vocábulo inglês, *Experience*, que significa juízo, prova, experimento; aos vocábulos francês *expérience* e italiano *esperienza*, ambos significando experimento científico (quando usado de modo indefinido). Na medida em que as palavra “provar” (*experiri*) possui a mesma raiz que o vocábulo “perigo” (*periculum*), estabelece-se uma associação velada entre experiência e perigo, pois a primeira indica sobreviver aos riscos e haver aprendido algo ao encontrar os perigos. Na língua latina, *Ex* significa “sair de” e conota, talvez por isso, o sentido da mundanidade, de *sair para o mundo*.

Em alemão, experiência possui dois significados básicos e, em certo sentido, contrapostos: *Erlebnis* e *Erfahrung*. Como *Erlebnis*, cuja raiz *leben* é traduzida por vida, experiência indica algo que implica uma unidade primitiva, prévia a qualquer diferenciação e objetivação. Traduzido como experiência “vivida” (vivência), aponta para uma condição inefável do indivíduo, normalmente localizada no mundo cotidiano –

está ligada à Escola de medicina baseada mais na observação do que na autoridade ou teoria: *Empiriki* adversário dos *dogmatiki* ou *methodiki*. (JAY, 2009, p. 27).

85 Inserido no livro *O sentido das paixões*, organizado por Sérgio Cardoso (Org.,1993) trata-se de uma coletânea de artigos que problematizam e refletem sobre as paixões sob diferentes enfoques, psicanalíticos, filosóficos, literários, sociológicos e antropológicos.

86 Diz-nos Lebrun (1993) que “um ser autárquico não teria paixões. Portanto não existe paixão, no sentido mais amplo, senão onde houver mobilidade, imperfeição ontológica.” (p. 18). Esta “inferioridade do padecer”, desde os gregos clássicos, desqualifica a mobilidade face à imobilidade. Por conter matéria e indeterminação que um ser se move (p. 18). O fato de ter que mudar mostra que o ser em pauta não é perfeito e completo, na medida em que necessita da intervenção de um agente exterior.

Lebenswelt – e para o lugar comum a práticas não teorizadas, podendo sugerir uma intensa ruptura na trama desta mesma rotina. *Erlebnis* conota uma variante da experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal comparada com seu segundo sentido, *Erfahrung*.

Chamada às vezes de uma noção dialética, *Erfahrung* conota um movimento progressivo, não sem asperezas implicado pelo vocábulo *fahrt* (viagem), inserido em *Erfahrung*, em íntima conexão com a palavra *gefahr* (risco/perigo). Neste sentido, ativa-se uma ligação entre memória e experiência, subjazendo a crença de que a experiência acumulativa é capaz de produzir um tipo de sabedoria que somente se alcança ao final da viagem, denotando um caráter mais público e coletivo, por meio de uma noção de experiência temporalmente mais ampla, baseada num processo de aprendizagem, na integração de momentos discretos da experiência em um todo narrativo ou em uma aventura.

Para Jay (2009), do ponto de vista etimológico, não é necessário imobilizar as ambiguidades lingüísticas, pois mesmo como tentativas questionáveis de localizar a origem de uma palavra, as etimologias etnológicas não nos permitem “*recapturar el verdadero origen lingüístico de una palabra*” porém nos permitem “[...] *echar una ojeada a la evidencia de los significados sedimentados que invocaram muchos cantantes de los ‘cantos de la experiencia’*” e para tomarmos “[...] *consciencia da riqueza de la historia denotativa y connotativa de um término*” (JAY, 2009, p.26).

Deste modo, a noção de experiência, do ponto de vista etimológico, nos indica que o termo é “[...] *repleto de significados sedimentados, pasibles de actualizarse para servir a diversos propósitos y de yuxtaponerse a una gama de antónimos putativos*” (JAY, 2009, p. 28). O que permite tanto o lamento de que a experiência não é mais possível (AGAMBEM, 2005), como a afirmação de que agora vivemos uma autêntica “sociedade da experiência⁸⁷”.

As ambiguidades do termo nos permitem apelar para experiência como algo do passado ou como algo que desejamos para o futuro, como também estabelecer uma distinção entre o substantivo *experiência*, como algo que alguém possui ou como algo que alguém aprende e o verbo *experimentar* que sugere o que alguém está fazendo ou

87 Em referência ao termo *Erlernisgesellschaft* cunhado por Schulze (JAY, 1990, p. 28)

sentido *agora* (pela via psicológica). Como se refere tanto *ao que se está experimentando* quanto *ao processo subjetivo de experimentá-lo*, a palavra opera como um termo “guarda-chuva” que tem o potencial de “superar a cisão epistemológica sujeito-objeto”.

Refletindo sobre o sentido da experiência no contexto da cosmovisão tecnocientífica, fica claro a sua redução ao sentido de *Empeiria*, especificamente no sentido associado ao vocábulo inglês *Empirical*, que denota uma valorização da experiência sensível (observação) diante de uma suposta autoridade ou teoria (*Empiriki* adversário dos *dogmatiki* ou *methodiki*.) (JAY, 2009, p. 27), sintetizado contemporaneamente na expressão “experiência científica”. Sobrevalorização que também indica o desprezo da riqueza de - “outros” - sentidos atribuídos ao termo, entre eles, o associado a noção de *acontecimento*, que nos aponta para o inesperado, para o imprevisível, para “[...] *una irrupción, de una grieta o fractura em lo real.*” (BÁRCENA, 2004, p.72).

Ao tomarmos os vocábulos germânicos *Erlebnis* e *Erfahrung* como referência para pensarmos o lugar da experiência na configuração da cosmovisão tecnocientífica, percebemos que do ponto de vista da informática (como linguagem própria do sistema), uma *experiência*, no sentido de *Erlebnis*, nos é interdita, ao passo que ela não pode ser capturada pela linguagem da informação e exportada para os aparatos tecnocientíficos, pois ela implica simultaneamente uma unidade primitiva, prévia a qualquer diferenciação e objetivação, que como experiência 'vívida' (vivência), aponta para uma condição *inefável*.

Entretanto, Pagni (2010) esclarece que a *inefabilidade* da *experiência*, constituída pelos elementos do *pathos* e da *aesthesis*, não podem ser confundidos com o mutismo, sentimentalismo ou esteticismo,

[...] pois, provocam uma atividade do pensamento nos sujeitos que, embora não possam dizê-la, ao menos podem pensá-las, porque a experiência dá o que pensar aos sujeitos, ao pensamento e às relações com o existente, irrompendo no discurso e o implodindo, revelando nesse ponto o que difere do que representam sobre si mesmo e sobre o mundo, pondo-os em transformação” (2010, p.26).

Em artigo intitulado *Las voces del acontecimiento. Un ensayo sobre el aprendizaje filosófico*, Florelle D'Hoest et Fernando Bárcena (2011) propõem-se a pensar o aprendizado filosófico, tomando como um caso particular de uma reflexão de maior alcance sobre a experiência do aprendizado. Partindo de algumas ideias de Jacques Rancière (2002) que insinuam [...] *la importancia de la materialidad del acontecimiento*” com vista a fazer ressoar vozes pouco ouvidas nos discursos da Filosofia da Educação (p.9)⁸⁸, os autores argumentam em favor da recuperação de um modo de experiência relacionado a Filosofia da Educação que nos permita *fazermo-nos presentes no que pensamos, no que fazemos e no aprendizado*.

Entretanto, como temos apontado no percurso desta tese, no campo educativo, especificamente na moderna dramaturgia pedagógica⁸⁹ a noção de *experiência*, ao acentuar demasiadamente um conceito de ação ou de atividade como algo que não deixa nada ao acaso (espontâneo) transformou a experiência em uma prática adestrada (D'HOEST et B'ARCENA, 2011, p. 10)⁹⁰, de acordo com um significado especificamente normativo de pedagogia, na qual experiência no âmbito pedagógico, tem sido pensada quase “[...] *exclusivamente en términos de control y dominio; es decir, como un experimentum. Nada en ella debe dejarse al azar para que podamos, de acuerdo con esta visión, hablar de una experiencia educativa.* (p.10. Grifo nosso). O que nos parece problemático, pois nesta associação imediata entre *experiência* e *experimentum* o “canto” mais belo da *experiência*, o que se vincula profundamente com a dimensão ética, é silenciado, pois fazer uma experiência com algo “[...] *sea una cosa, un ser humano, un dios — significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma.*” (D'HOEST et B'ARCENA, 2011, p. 10) e retomando um sentido heideggeriano do termo, D'hoest et Barcena (2011) argumentam que *fazer uma experiência* significa “[...] *sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello.*” (p.10).

No conjunto de nossas leituras, ressaltamos que atualmente a técnica não se oferece mais como *meios*, cabendo ao homem empregá-la para o bem ou para o mal,

88 “*Esas voces son las de incompetencia, pasividad y emancipación.*” (D'HOEST et B'ARCENA, 2011, p.9)

89 Esclarecendo o termo dramático, os autores apontam que *Dran* procede da raiz indoeuropeia *Dere* cujo sentido aponta para um “fazer”, para uma “atividade”, neste sentido, ousamos localizar na escola, especialmente na sala de aula, o *locus* privilegiado desta *dramática pedagógica*.

90 Para os autores, uma parte da Filosofia da Educação contemporânea tem se centrado neste sentido exclusivo do termo, o que tem suas vantagens e seus inconveniências.

porém entranha-se no olhar e converte-se na maneira pela qual “vemos” o mundo, torna-se a “medida desmesurada” através da qual um mundo aparece para nós, tendo em vista que a técnica não é neutra, pois cria um mundo com características determinadas, que não podemos deixar de conviver, que nos convence da necessidade de contrairmos hábitos que nos transformam obrigatoriamente e por habitarmos a um mundo, em que todas as suas partes estão tecnicamente organizadas. A técnica deixa de ser algo de nossa escolha, tornando-se nosso ambiente, onde as dimensões humanas, incluindo as paixões, sonhos e desejos estão tecnicamente articulados e precisam da técnica para se expressar. Esta maneira de “ver” o mundo configurou a civilização ocidental, cuja hegemonia e penetração sociopsíquica revela seu apogeu nos campos de concentração nazista, dentro os quais, matar outros seres humanos significava executar eficazmente um trabalho.

Pensamos que as possibilidades de resistência a esta sorte de situação, depende em grande medida, do reconhecimento de um *lócus* mais adequado que deveria ocupar a ética na configuração do universo técnico, bem como na produção de saberes, práticas e organizações nas Ciências Humanas e na Filosofia, que levem em conta esta injunção. Nesse sentido, alinhamos nossas reflexões com Galimberti (2006), quando ele nos alerta que para resistirmos aos efeitos limitadores de uma civilização comprometida, desde sua raiz, com as ideias de previsibilidade, de planejamento, de controle e de eficácia, precisamos estar à altura da técnica. Nesta condição, podemos escapar tanto de uma atitude romântica de retorno impossível à natureza, quanto da celebração narcísica em prol de um desenvolvimento técnico sem limites.

Reconhecemos que o sentido de nossas reflexões em torno da constituição da relação professor-aluno, tematizado no capítulo anterior, associado à expressão “falta de respeito” - expressão “guarda-chuva” que abriga o sentido de muitos comportamentos atribuídos aos alunos/as, entre eles, a indisciplina, a desconsideração, o desinteresse, a violência tanto simbólica quanto física, a desobediência, entre outras atitudes correlata – mantém uma relação umbilical com os valores da tecnociência.

Para nós este reconhecimento, ao modo de uma despertar do “sonho tecnocientífico”, revela-nos a hegemonia dos valores que configuram a cosmovisão tecnocientífica e o seu lugar na constituição de nossa percepção, estabelecendo os

critérios do que *deve* ser visto, do que *deve* ser priorizado. Atuando como “modo de ver o mundo”, que reduzido aos limites e objetivos da racionalidade tecnocientífica, vêm provocando dificuldades de percepção das situações que nos interpelam enquanto sujeitos de ação ética.

Levando em consideração que a Ética, em nosso entendimento, se configura essencialmente como um *cuidado de si*⁹¹ acompanhado, desde já, do cuidado com o “outro”, depende para sua efetivação da dimensão sensível/afetiva, obstaculizada pela sobreposição dos valores tecnocientíficos associados com os valores do capitalismo, que se impõem como os valores “legítimos”, dificultando e, por vezes, impedindo a necessária vinculação com o “outro”, nos tornando insensíveis e indiferentes às suas interpelações e incapazes de reagir emocionalmente a ela, no entanto, muitas vezes, sequer percebemos a situação de nossa conta.

Como sustentar um discurso ético, no contexto escolar, no bojo desta visão de mundo/homem que não necessita de sentido (GALIMBERTI, 2006) para legitimar-se socialmente? Acreditamos que esta questão sintetize a agudeza da crise civilizacional que vivenciamos contemporaneamente, nos revelando, sobretudo, a circulação subterrânea de valores que não obedecem a províncias particulares como, família, escola e sociedade, mas que são manipulados e apresentados pelo sistema tecnocientífico como os valores legítimos de nossa civilização, como os mais importantes numa ordem de hierarquia, aqueles pelos quais devemos orientar nossa vida em sociedade para que possamos ser aceitos como integrantes legítimos dela.

Argumentamos que tal predomínio reduz as possibilidades humanas e produz uma espécie de “cegueira”, que em termos éticos, nos indica o modo como orientamos nossas relações humanas e sociais, pautadas pelos valores da objetividade, da neutralidade, da previsibilidade, da eficiência, da abstração, coroadas pelo valor do

⁹¹ Faremos uso da expressão “cuidado de si”, no contexto deste trabalho, num sentido diferente ao atribuído por Michel Foucault na última parte de sua obra, conhecida como *estética da existência*. Primeiramente, pontuamos a proximidade dos trabalhos deste e de Pierre Hadot (referência para o presente trabalho), particularmente nas pesquisas e reflexões que ambos realizam sobre a antiguidade grega e o período helenístico, em que tematizam as escolas filosóficas e os exercícios espirituais, conduzindo-os a uma inusitada concepção de Filosofia. Em segundo lugar, o *cuidado* em tela tem um sentido mais próximo do *prestar atenção* ou do *olhar atento*, em desenvolvimento nesta tese, atualizado num esforço para manter as atitudes de abertura, vulnerabilidade e *exposição*, sem as quais, nenhuma experiência genuinamente ética seria possível. Nesta dinâmica, o “outro” ocupa um *lôcus* privilegiado, como o “rosto” levinasiano que interpela e convoca o agente ético ao exame (prestar atenção) e ao *cuidado de si* para que tenha condições de cuidar do “outro”.

lucro/sucesso. Movendo-nos neste ambiente e adaptando-nos a ele, tendemos a reduzir as possibilidades humanas, que passa a serem organizadas através destes valores, agudizando e aprofundando nossa insensibilidade em relação aos apelos do “outro”.

Esquecidos de que este “outro” escapa a qualquer generalização, sistematização ou categorização racional, ao mesmo tempo em que nos implica em nossa constituição mais profunda, projetamos no “outro” aquilo que, em primeiro lugar não reconhecemos em nós mesmos, mas que por ser “desconhecido” pode comprometer a integridade do “eu” (conhecido), mesmo que as situações concretas nos indiquem o contrário.

Esta projeção da nossa sombra no “outro” que, às vezes, sequer conhecemos, revela no fundo, a própria negação do “outro”, pois nossas projeções nos impedem de vê-lo naquilo que o constitui enquanto singularidade, fenômeno único e inédito. Gerando graves consequências, experienciadas e testemunhadas cotidianamente, no desgaste dos elos que compõe a trama social e que impossibilita a convivência propriamente humana. Alimentando o medo, a desconfiança, a indiferença, o consumismo e a violência, que atingem o todo social e, conseqüentemente, a relação professor-aluno constituída contemporaneamente.⁹²

Em suma, os valores provindos de uma racionalidade tecnocientífica, que passam a configurar as crenças que são apresentadas como “óbvias” e “patentes”, que por se apresentar como a “verdadeira”, (des) qualifica, de antemão, outras possíveis interpretações como falsas e errôneas, impedindo a crítica, no sentido de um exame de tais crenças/valores. Atitude – crítica/exame - que tem o potencial de desmascarar os verdadeiros interesses que se encontram aninhados na visão de mundo hegemônica, que aliada aos interesses de um sistema econômico embrutecedor, do qual o “outro” é desde já “concorrente”, “obstáculo” para o meu sucesso, esqueço que deste modo produzo, ao mesmo tempo, o inimigo que abrigo nas minhas profundezas e que impede

92 Argumento bastante próximo ao desenvolvido por Marcelo Pelizzoli (2007) no seu artigo “A moral e sua sombra: o choque da alteridade real”, quando ele nos diz que “sabemos bem como é difícil encarar aquilo que rejeitamos nos outros, e que na verdade, muitas vezes, é aquilo que nos incomoda, seja algo que desejaríamos fazer, seja algo que odiamos (e assim também amamos, lá no fundo!), e que então habita de algum modo em nossa subjetividade, mesmo que não em nossa consciência. É difícil “engolir” o Outro e o Si mesmo como Outro, quanto mais digeri-lo, pensando em termos da Sombra. Seguem-se então algumas ideias para confrontar e, quem sabe, assimilar, com o tempo, o lado sombrio que é o irmão maquiavélico da moral. Não haveria a moral sem seu irmão maquiavélico. A dualidade aqui é mãe do condicionamento que nos guia. Trata-se também da recuperação do aspecto diabólico em nós, que tanta potencialidade, poder de ruptura, renovação, crítica, vitalização e também destruição pode nos trazer, desde que possamos encarar o medo dos (próprios) demônios.” (2007, p. 81)

uma experiência da “alteridade”, condição necessária para uma experiência genuinamente ética.

Recuperando as reflexões de D'Hoest *et* Bárcena (2011) sobre as vozes esquecidas da Filosofia da Educação, propomo-nos a uma investigação que coloque um acento mais específico nas condições de se fazer uma experiência que “[...] *nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma []*” e que “[...] *nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello.*” (D'HOEST *et* BÁRCENA, 2011, p. 10). Para nós, o exercício da *atenção* ou da atitude do *olhar atento* tem o potencial responder por uma destas condições.

CAPÍTULO 3

A DIMENSÃO EXPERIENCIAL DA ATENÇÃO

L'attention (prosochè) permet de répondre immédiatement aux événements comme à de questions qui nous seraient brusquement posée (...) ne s'agit pas d'un simple savoir, () s'agit d'une transformation de la personanalité. (HADOT, 2003, p. 28).

Introdução

No capítulo anterior, procuramos descrever o que denominamos de visão tecnocientífica de mundo, destacando em traços gerais a mudança inaudita e (ainda) pouco percebida de um mundo que gira e se constitui em torno dos valores da tecnociência. Cujas magnitude deslocou seu sentido de “instrumento” - de aparato tecnocientífico – vindo a converter-se em “visão de mundo”; deixando de ser apenas “meio” para se tornar “modo de ver” e de agir na contemporaneidade. Determinando, através de seus valores, o que “deve” ser visto, ao mesmo tempo, obnubilando o que “não deve” ser visto; determinando o que tem precedência, prioridade e valor e o que vem depois.

Podemos dizer que a visão de mundo tecnocientífica encontra, na modernidade filosófica, seu esteio fundamental e se apresenta paradoxalmente como um gigantesco desenvolvimento sustentado por aparatos tecnológicos, que nos oferecem conforto, facilidades e feitos até então impensado, ao mesmo tempo que se proliferam situações nas quais a vida perde completamente seu sentido, através de um excesso de racionalização, de cálculo, de previsibilidade, de planejamento⁹³ que sufoca o inédito, o novo, em suma, a graça da própria vida, livre em seu movimento, criativa e expansiva.

93 Para Peter Pál Pelbart (2007), em seu artigo “Vida nua, vida besta, uma vida”, no qual analisa as injunções do *biopoder* sobre as esferas do corpo, da afetividade, do psiquismo, da inteligência, da imaginação e da criatividade, que para ele passam a ser territórios violados, invadidos e colonizados pelos mecanismos do *biopoder*, nos diz que: “Seja como for, poderíamos dizer que na pós-política espetacularizada, e com o respectivo

A escola contemporânea, como procuramos mostrar no primeiro capítulo, não pode ser pensada como uma “bolha” isolada dentro da sociedade, sendo também inegável sua filiação, herança e predileção em relação à modernidade filosófica.⁹⁴ Assim, ao nos deter sobre os efeitos da visão tecnocientífica de mundo na constituição das relações humanas contemporâneas, percebemos uma profunda relação entre estes efeitos e a ambiência de hostilidade que se estabelece na sala de aula atualmente, caracterizada pela constituição de uma relação conflituosa entre professor-aluno. Dentro desta escola em crise⁹⁵, percebemos suas profundas e íntimas relações com outras instituições configuradas sob o signo da modernidade, que também são pressionadas a se transformar, entre elas, cabe destacar a instituição familiar.

Advogar um ideário ético e uma escala de valores absolutos revelaria grande ingenuidade, principalmente após as suspeitas de Nietzsche (1998) sobre os fundamentos dos valores, das reflexões de Max Weber (1970) em torno do “politeísmo dos valores” e de toda uma tradição de pensamento que denuncia uma suposta universalidade de valores como signo da dominação. Ainda assim, consideramos que se faz *mister* e urgente um choque civilizacional, que situe as exigências éticas como prioridade na ordem das questões que dizem respeito ao fenômeno humano, a revelia dos pensadores contemporâneos, que sustentam seus argumentos na concepção de que visão de mundo tecnocientífico tornou-se tão homogênea e tão imperante que tornou a ética uma preocupação obsoleta, face a um mundo cujo sentido é funcionar e continuar funcionando (SEVERINO *apud*. SCHRAMM, 1997). Como nos situarmos

seqüestro da vitalidade social, estamos todos reduzidos ao sobrevivencialismo biológico. Estamos todos à mercê da gestão biopolítica, cultuando formas-de-vida de baixa intensidade, submetidos à mera hipnose, *mesmo quando essa anestesia sensorial é travestida de hiper-excitação*. É a existência de cyber zumbis, pastando mansamente entre serviços e mercadorias, como dizia Gilles Châtelet num livro esplêndido intitulado *Viver e pensar como porcos*. Vamos dar o nome a este tipo de vida no português bem claro: *vida besta*. *Vida besta* é esse rebaixamento global da existência, é essa depreciação da vida, é sua redução à *vida nua*, à sobrevida, é esse estágio último do niilismo contemporâneo.” (p. 61. Grifo nosso.)

94 O sociólogo do presente, Michel Maffesoli (2004), ao nos revelar a crise da modernidade, indica também a crise das suas instituições, entre elas, a escola, que face ao contemporâneo não consegue responder aos seus apelos e necessidades.

95 Em obra publicada em 1971, intitulada *A crise da educação e seus remédios*, o educador suíço Robert Dottrens, nos revela que a crise da educação e da escola não são “recentes”, mas que se estendem, de acordo com sua leitura, à década de 60 (sessenta). A mais de quarenta anos atrás, ele afirmava: “Vivemos num período da vida da humanidade que não oferece equivalente na história, em virtude de *transformações profundas que as atividades e as relações humanas desde há meio século vêm sofrendo, devidas ao progresso fulgurante da ciência e da técnica*, em todos os seus domínios. Adultos e crianças vivem, nos dias de hoje, em um meio ambiente artificial que afeta o seu organismo e o seu psiquismo e que agrava, dia a dia, a sua inadaptação às condições de vida que lhes são impostas [...] a educação, tanto familiar quanto escolar, acha-se em plena crise; a escola e os seus educadores veem-se a braços com dificuldades de todas as espécies, as quais não sabem que soluções devem dar.” (DOTTRENS, 1974, p. 15-16. Itálico nosso)

eticamente em um mundo no qual seus valores não atendem mais às exigências e aos apelos do existir propriamente humanos e que foram submetidos a uma lógica tecnocientífica, incapaz de colocar o problema do sentido ético em questão?

Estar atento ao nosso tempo e nos localizarmos talvez seja o primeiro passo para nossa orientação ética, tentativa que fizemos nos dois primeiros capítulos, descrevendo um mundo e um homem que gravita em torno dos valores tecnocientíficos e localizando na instituição escolar o estabelecimento de uma relação baseada na hostilidade/indiferença entre professor-aluno, os quais reciprocamente exigem “respeito”.

Para nós, uma maneira de enfrentarmos esta sorte de situação está ligada ao que poderíamos denominar do exercício/prática do *olhar atento*, oposto diametralmente ao *olhar tecnocientífico*; em última análise, *olhar ético* que se esforça para “ver” tudo àquilo que excede às bordas das telas e que não é mostrado por elas. Olhar atento, que circunscrito à escola, poderia responder ao duplo desafio epistemológico e ético.

O interesse pelo tema da atenção se justifica na medida em que o autor, também professor de filosofia do ensino básico do Brasil contemporâneo, por um lado, espanta-se e admira-se com atitudes, que no espaço escolar, revelam profunda falta de atenção assinalada como *indiferença* (falta de interesse/apatia pela aula/estudo) e pela violência (hostilidade verbal, psicológica, moral e física), que se configuram como dois lados de uma mesma moeda, designada comumente como “falta de respeito” (ESQUIROL, 2008).

Por outro lado, nosso interesse pelo tema partiu da percepção de que o *deficit* cognitivo ligado à aprendizagem escolar está associado fortemente à ausência da atenção, pois sem ela qualquer aprendizagem intencional (escolar) ficaria desmobilizada, obstaculizando o cumprimento do objetivo central da educação escolar, isto é, a efetiva relação ensino-aprendizagem. Em todo caso, nos concentraremos nas dimensões existencial e ética do fenômeno e suas possíveis contribuições para o estabelecimento de uma relação mais *respeitosa* (atenta) entre professor e aluno, deixando para outro trabalho seus efeitos cognitivos.

A *atenção* faz parte de uma temática geralmente esquecida e não valorizada pela filosofia na medida em que os pressupostos da filosofia moderna são tomados como “a”

própria Filosofia⁹⁶, cobrindo toda a riqueza filosófica produzida ao longo de sua história. Reduzida à sua expressão moderna, a filosofia restringiu sua agenda aos tópicos assinalados pelos signos da “certeza” e “clareza”, passando a ignorar um campo de temas fundamentais para a (auto) compreensão do humano e de maneiras outras de se produzir conhecimento sobre ele.

É sabido que a filosofia, a partir da modernidade, buscou compreender a realidade através da exclusividade de um conhecimento racional, claro e distinto, “purificado” de sua vinculação com o mundo da vida, incluindo o corpo e a materialidade, convertendo-os essencialmente em objetos sob o poder da consciência do sujeito, que se reconhece e legitima-se como categoria ontológica superior e independente, capaz de subsistir e de produzir a partir de si um conhecimento objetivo e seguro da realidade. Este quadro matizado pela filosofia cartesiana tem como traço principal a capacidade humana de abstração que posteriormente servirá como base para a ciência, de corte experimental e indutiva, cujo patrono é Francis Bacon.

Do ponto de vista da filosofia moderna, talvez isto ocorra devido à íntima relação deste tema com um elemento perceptivo, essencial para a *atenção*, ligado de modo embrionário à temática do corpo e do mundo, elementos, que como vimos, foram relegados pela tradição filosófica como coisas a serem superadas e “melhoradas”, cuja herança possibilita uma ordem de intervenções no corpo e no mundo cada vez mais profundas através da tecnociência.

Na definição apresentada pelo *Dicionário de Filosofia da Educação* (2007)⁹⁷ o

96 Para nós, as referências mais fortes quando refletimos sobre a modernidade filosófica e seus efeitos da filosofia moderna são René Descartes (1596 – 1650) e Francis Bacon (1561 – 1626).

97 *Atenção (attention/attentiveness)* - Desde as meditações de Descartes, muitos filósofos especularam e definiram a atenção como a autoconcentração e autoreflexão, sobre algum conteúdo mental interior. Para as modernas teorias computacionais da mente, isso se manifesta sob a forma de capacidade cerebral (Sainthorp 1989). Contudo, há consenso sobre um conceito elementar: quem assiste às aulas são as pessoas, não os cérebros. Mas tudo isso não basta para que o professor saiba se um aluno está ou não prestando atenção. Wittgenstein, nas fases iniciais das *Investigações Filosóficas* (1953), apresenta as ligações entre a preocupação individual e a manifestação externa que é característica da atenção, isso se manifesta nas mais sutis gradações e tonalidades de comportamento e nuances subsequentemente, na qualidade daquilo que fazem ou produzem. Conceito de atenção também tem relações importantes com dois outros, de enorme significação educacional: o conceito de esforço e o conceito de amor. Pode ser que uma pessoa disposta a assistir determinada aula somente terá condições de fazê-lo se lançar mão de algum esforço e vencer a distração. É o esforço da atenção que a auxilia na superação da distração. E alguém que se dispõe a aprender uma matéria ou a realizar alguma tarefa com amor, certamente irá, pelo menos, prestar atenção disciplinada ao que está fazendo (Murdoch 1992); e, como apontou Wittgenstein (1967), estará preparado para ver que o amor foi posto à prova. Num contexto de ensino aprendizagem, isso envolve a superação tanto de obstáculos internos à tarefa ou à disciplina quanto de

conceito de *atenção* ganha delineamento com o surgimento das filosofias do sujeito, iniciado por Descartes, marcadamente *auto*, voltado para si.⁹⁸ Com o advento do positivismo cientificista, as teorias comportamentalistas e cognitivas conquistaram terreno no campo teórico e reelaboraram a definição da atenção, retirando-lhe quaisquer traços “metafísicos”, reduzindo o fenômeno à sua dimensão cerebral, física, funcional.

Entretanto, essa redução é denunciada e criticada, na medida em que as pesquisas em torno da linguagem defendem a ideia de que a “atenção” mantém estreita ligações com os conceitos de “amor” e de “esforço”, sendo atribuído a ele grau, nuances e tonalidades, não redutíveis à capacidade cerebral, reforçando a definição do dicionário de que são as *peessoas* que prestam atenção e não apenas seus cérebros. Curiosamente, a atenção, no contexto das pesquisas sobre/em educação, apesar de sua importância na *práxis* educativa aparece de modo rarefeito como um tema típico da Psicologia da Educação (BENEDETTI et URT, 2008; KASTRUP, 2004, 2007) e não perspectivado como um tema ético.

Em seu artigo *Os valores da atenção e a atenção como um valor*, Luciana Vieira Calimam (2008) perfazendo um trajeto histórico-comparativo dos estudos sobre a atenção entre os séculos XVII e XIX e tomando como referencial de análise a ciência psicológica, ela aponta para o valor outorgado pelo iluminismo ao tema, relacionando-o ao objetivismo científico e ao discurso moral do autocontrole, produzindo, de acordo com ela, uma riqueza teórica e experimental surpreendente quando comparado com as atuais pesquisas biomédicas sobre as patologias da atenção, associados a “*déficits* atentos” (TDAH), pois, citando a autora, “[...] na literatura sobre a patologia da atenção mais divulgada, comentada e discutida nos últimos anos, pouco é falado sobre a atenção. E, quando alguma coisa é dita, a ênfase recai tão somente sobre os seus substratos neurofisiológicos e cerebrais.” (CALIMAM, 2008). Do ponto de vista da pesquisa sobre o tema, a autora sugere uma atitude necessária aos “pensadores e

dificuldades externas, oriundas da distração somada ao empenho apaixonado na busca pela excelência. Se devidamente considerado, o conceito de atenção servirá sempre para nos lembrar da importância do aspecto afetivo da aprendizagem. (*Dicionário de Filosofia da Educação*. Gingell, John et Winch, Christopher, 2007, p. 22).

⁹⁸ Entretanto, como nos mostra a fenomenologia, o mundo (sua representação) não “entra” no sujeito autocentrado cartesiano, mas contrariamente é a consciência que se lança em direção ao mundo (objeto) e transcendendo-se para configurar o mundo como “consciência de” (intencionalidade), desde já entrelaçada com o mundo, não existindo sem ele. (objeto).

profissionais da atenção”: “[...] considerar que as formas e funções da atenção são histórica e coletivamente definidas e que os valores a elas atribuídos são produto de configurações tecnológicas e sociais específicas.” (CALIMAM, 2008, p. 634).

O sentido geral de sua crítica aos modelos contemporâneos que pesquisam o tema da atenção repousaria na redução do fenômeno ao seu componente neurofisiológico cerebral pelas teorias psiquiátricas dominantes sobre o TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, para ela,

[...] o modelo inibitório neurofisiológico da atenção ganhou espaço e se tornou hegemônico: os corpos da atenção foram reduzidos ao corpo cerebral e suas formas e funções atadas ao culto da performance. Na nova economia biomédica da atenção, presenciamos a expansão de um novo “atencionismo” muito menos plural e diverso do que aquele um dia criticado por Dewey: o “atencionismo” *tarefista das funções e localizações cerebrais*. (CALIMAM, 2008, p. 643. Grifo nosso.)

Um encaminhamento alternativo a este “atencionismo’ tarefista das funções e localizações cerebrais” talvez possa se dar através de uma investigação que assuma a dimensão ética da atenção como foco, bem como seus possíveis efeitos existenciais. Para tanto, nos propomos inicialmente recuperar um sentido existencial e ético a partir das filosofias helenísticas, tomando como referência os trabalhos do helenista francês Pierre Hadot (1993, 1995, 2009)⁹⁹ que redescobre a atenção como um dos principais *exercícios espirituais*, constituindo-se na atitude fundamental do estoico, na medida em que, através do exercício da *prosoché*, o praticante situar-se-ia de maneira ética perante sua existência.

Nesta mesma linha de reflexão, o filósofo catalão Josep Maria Esquirol (2008) propõe a atenção como a essência do *olhar atento* e o designa como *olhar ético* por excelência, ao passo que este *olhar* configura-se como um convite ao exame de nossas atitudes perante a vida e a alteridade, elemento constituinte/constituidor de nossa subjetividade. Trata-se de um exame com características próprias que promove a

99 HADOT, P. *O que é filosofia antiga?* Trad. Dion Davi Macedo. Ed. Loyola. 1999, São Paulo.

_____. *Exercices Spirituels et philosophie antique*. Ed. Albin Michel S.A, 2003. Paris.

_____. *La filosofía como forma de vida*. Conversaciones con Jeannie Carlier Y Arnold Davidson. Trad. María Cucurella Miquel. Alpha Decay. 2009. Barcelona.

possibilidade de *experimentar* a vida com mais intensidade (GUMBRECHT, 2010), através de uma abertura existencial (MASSCHELEIN, 2008) provocada pela experiência do *olhar atento* (ESQUIROL, 2008). Na sequência, apresentaremos a descrição do *olhar atento* proposto por Esquirol (2008) para, em seguida, acompanhar as indicações de Pierre Hadot (1999, 2003, 2009) sobre o tema da *atenção* como um *exercício espiritual*.

3.1 – O “olhar atento”

O filósofo catalão Josep Maria Esquirol (2008), um dos inspiradores deste trabalho, em sua obra *O respeito ou o Olhar atento: Uma ética para a era da ciência e da tecnologia* contrapõe dois modos diametralmente opostos de “ver o mundo”: o primeiro baseado no *olhar tecnocientífico*, configurando-se como uma visão de mundo tecnocientífica; o segundo modo, refere-se ao *olhar atento*, que é condição para a configuração de uma *olhar ético*. A questão, bastante explorada por Esquirol (2008), é o avanço desmedido da visão tecnocientífica de mundo, seu predomínio e sua hegemonia, num movimento que invade a totalidade da existência e reduz as possibilidades éticas e estéticas do homem. Ele sugere que uma das maneiras de nos situarmos nestas condições está no exercício do *olhar atento*, um contraponto à visão de mundo predominante.

Face aos dilemas da contemporaneidade, em nenhum momento, Esquirol (2008) cogita a possibilidade de um retrocesso a um mundo pré-tecnocientífico, mas aposta num equilíbrio, na medida em que soubermos orientar nossas decisões éticas por um olhar atento que reconhece o humano - e também o não humano – sob o signo da fragilidade, da cosmicidade e do mistério. Sua abordagem filosófica não é claramente definível, entretanto é possível perceber a influência, reconhecida pelo autor, do pensamento socrático, da fenomenologia¹⁰⁰ especialmente quando o autor

100 A fenomenologia pode ser definida como uma filosofia das essências, longe de se interessar pelo conteúdo existencial do fenômeno, isto é, aquilo que sugere a cada instante a própria experiência, ela coloca entre parêntese (*epoché*) toda posição da existência e todo dado para desengajar as essências ideais. Seu fundador Edmund Husserl chegou a considerar o mundo vivido como a inserção da consciência no mundo de forma cada

descreve o “olhar” atento e suas modalidades, das correntes filosóficas que valorizam o tema da *experiência*, vinculadas à Filosofia como “modo de vida”, de uma abordagem levinasiana da ética, denominada de “Ética da alteridade”, ressaltando seu pendor metafísico, e uma corrente de pensamento com enfoque ecologista (Hans Jonas). Estas múltiplas influências enriquecem seu texto e confirmam sua intenção de escrever não apenas para especialistas, mas para todos que são chamados a estar atentos ao caráter frágil, cósmico e misterioso da existência.

3.1.1 – O olhar¹⁰¹

Sua proposta de uma ética do “olhar atento” nos levou a examinar a importância do sentido da visão na civilização ocidental¹⁰² e do seu valor no campo científico de matriz moderna, na medida em que a “observação” e a experimentação representam a mobilização e a exploração de um “olhar aparelhado”, em outras palavras, um olhar que encontra nos dispositivos técnicos à sua disposição as condições de correção e ampliação¹⁰³. Perfazendo um processo histórico na qual a fotografia inicia um movimento de produção, circulação e consumo de imagens¹⁰⁴ assumindo um papel cada vez mais importante, até o ponto que na atualidade “[...] as imagens, e o império do olhar em que elas assentam e que elas alimentam, têm vindo a substituir as crenças enquanto elemento central da própria “noosfera”.” (SERRA, 2006, p. 1-2).

Devido suas potencialidades, a visão pode se converter em esquema de

vez mais indestrutível. Uma de suas teses centrais é a “volta às próprias coisas”, no qual o ser e o fenômeno (aparecer) vão juntos na massa indiscernível do ser.

¹⁰¹ Os sentidos nos abrem a possibilidade de fazermos a experiência do mundo e dentre eles, o da visão costuma ser considerado como o mais poderoso de todos, por sua potência, a filosofia ocidental, diferentemente de outras tradições culturais, privilegiou o sentido da visão preferindo-o em relação aos demais, neste sentido, destacamos Aristóteles (1969), que na *Metafísica*, afirma explicitamente que de todos os sentidos a visão é o que propicia mais prazer, por ser o órgão do conhecimento. Esta precedência fica mais evidente ainda quando comparamos a cultura grega com a semita, que privilegia, diferentemente, o sentido da audição.

¹⁰² Argumentando sobre o predomínio do *olhar* nos campos científico e filosófico na história ocidental, Serra, 2006, p.2), em seu artigo intitulado *Lévinas e a sensibilidade como comunicação originária*, nos diz que ele representa “[...] no seu conjunto, tanto literalmente como metaforicamente, como uma marcha progressiva em direção à “luz”, “à iluminação”; uma marcha de que, e a acreditarmos em McLuhan, a actual “galáxia Marconi” representaria o ponto de chegada, o ponto em que triunfam, simultaneamente, a electricidade e a razão – e em que, finalmente, o homem se substitui a Deus enquanto criador da luz” (SERRA, 2006, p. 2)

¹⁰³ Telescópio e do microscópio, a que se junta contemporaneamente as telas que proliferam na vida cotidiana.

¹⁰⁴ Cinema, vídeo, computador, TV, celular, *smartphone*, *tablet* entre outras.

apropriação e de domínio, pois o que olho, incorporo ao meu campo de ação, neste sentido, pode-se dizer que a visão é o princípio da técnica, pois toda técnica está fundada na visualização e implica em visualização. A visão é o órgão da eficácia, pois sem imagem visual a ação é cega e incerta.¹⁰⁵

O *olhar atento* é uma atitude que tem o potencial de fazer frente ao império tecnocientífico na medida em que, restringindo seu poder, se contenta com o que lhe é mostrado, sem julgamentos prévios e apressados, que se mantém em uma atitude de “espera” (MASSCHELEIN, 2008)¹⁰⁶, até que tudo o que tenha que se mostrar, o faça, mantendo-se o cuidado de não apressar, otimizar, racionalizar, e em alguns casos, de interferir nos processos que são dignos de sua atenção. Assim, sua orientação está fundada na percepção daquilo que não obedece a controle e regras externas, incluindo a índole normativa da moral, pois reconhece que as situações éticas furtam-se à previsibilidade e ao planejamento, próprio do “sonho tecnocientífico”, que promete comodidade, tempo e progresso constante. No entanto, é incapaz de reconhecer as marcas da fragilidade (mortalidade), da *cosmicidade* e do segredo constituintes do fenômeno humano.

O *olhar atento* torna possível o despertar do “sonho tecnocientífico” (de domínio, de progresso constante e de imortalidade) para reconhecermos e nos admirarmos deste ser frágil, *cosmopoético* (criador de ordem) e misterioso que é o humano. Nos termos de uma filosofia da alteridade, o *olhar atento* nos faz perceber o “outro” na forma do “rosto” que, presente de maneira concreta, singular e única, exige de nós uma resposta que, desde já, nos implica profundamente.

Com o advento da tecnociência como maneira de “ver” o mundo, como “visão de mundo e de homem”, nossa distinção entre o “real” e o “virtual” tende a se confundir e o hábito de amenizarmos/bloquearmos nossas emoções face ao que é mostrado nas

105 Como, sem ela, passaria o fio pelo buraco? Acaso não são os planos das diferentes construções e aparatos o exemplo emblemático do que se desenha para, medindo com precisão e vendo-o convincente, garantir o resultado? Ilustra Esquirol (2008).

106 Deteremos-nos sobre as considerações de Jan Masschelein (2008) sobre a atenção como atitude de espera, contidas no seu artigo “*E-ducando o olhar: necessidade de uma pedagogia pobre*”, no último capítulo desta tese.

telas tem invadido o mundo “real” e alterado nossas relações concretas com a “alteridade”, nos tornando menos capazes de agir eticamente.¹⁰⁷

O olhar passivo do telespectador, o olhar teleguiado do internauta e o olhar numérico e estatístico do burocrata, têm em comum a quase completa ausência de emoções¹⁰⁸. São exemplos que abundam em nosso cotidiano e invadem as relações humanas concretas, nos fazendo esquecer a oportunidade única e irrepetível da existência humana. Desde uma experiência da força da vida, que não se deixa enquadrar por qualquer lógica (PER BAL, 2007), especialmente a que é alimentada pelo infundável desenvolvimento dos aparatos tecnocientíficos.

Na sequência, descreveremos o olhar atento como aquele que tem o potencial de nos revelar uma realidade preñe de significados e sentidos, a partir do qual somos chamados a responder pelo que “vemos” e pelo que “percebemos”, eticamente falando. Uma espécie de “despertar” que demanda um esforço: manter-se atento ao que nos provoca e ao que nos afeta. Como responder eticamente ao “outro” se não estou suficientemente atento ao seu apelo, quer distraído quer ensimesmado?

Ao contrastar um *olhar atento* com um *olhar tecnocientífico*, percebemos uma espécie de antagonismo entre os valores que os constituem, que em última análise tem uma forte ligação com nossa relação com o tempo, na mesma medida em que a tecnociência imprime um ritmo cada vez mais rápido em sua ânsia de produtividade que procura garantir uma relação “objetiva” com o que nos rodeia, a partir da ideia de uma

107 Hans Ulrich Gumbrecht (2010) em sua obra “ *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*” procura elaborar um epistemologia complementar ao que ele aponta como essencialmente hermenêutica e presa a questão do “sentido”. Para ele, a epistemologia moderna (cartesiana) que abandonando a “materialidade” do corpo reduz as possibilidades das humanidades - como um campo de saber - de produção de conhecimento do homem, inevitavelmente corporal – material. Analisaremos os “efeitos da presença” na sequência dessa seção. Em relação aos paradoxos provocados pela civilização tecnocientífica, Gumbrech (2010) nos diz que “as tecnologias contemporâneas de comunicação quase cumpriram o sonho de onipresença, que é o sonho de fazer a experiência vivida tornar-se independente dos locais que nossos corpos ocupam no espaço (nesse sentido, é um sonho “cartesiano”). Nossos olhos conseguem ver, em tempo real, como um rio situado em outro continente sobe e se transforma em cheia; como um atleta a milhares de quilômetros de distância corre mais depressa do que algum ser humano antes dele correu; permitimo-nos “ver” aparatos de guerra em horário nobre, sem nenhum perigo para nossos corpos”, situação vivida cotidianamente, que em geral, “[...] consegue reprimir até o pensamento do que significa uma guerra para os que estão fisicamente perto dela”, o que dizer de apelas para nossas emoções, de tal modo que “[...] as imagens flutuantes nas telas que são o nosso mundo transformam-se em barreiras que nos separam para sempre das coisas do mundo”. (p. 172).

108 Se tomarmos o termo “emoções” no seu sentido aristotélico, como *pathos*, traduzido como paixão e componente essencial em qualquer situação que se denomine ética, ao passo que é ela que nos move e é “[...] sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. Ela é então o sinal de que eu vivo na dependência permanente do Outro. Um ser autárquico não teria paixões. Portanto não existe paixão, no sentido mais amplo, senão onde houver mobilidade, imperfeição ontológica.” (LEBRUN, 1993, p. 18).

autonomia, protegida e alérgica a alteridade, em suma um estado de certa “indisponibilidade” ao “outro” e total disponibilidade aos nossos múltiplos e incessantes interesses, pensamentos e sentimentos. O *olhar atento* exige, contrariamente, um “deter-se”, “parar” realmente para “ver” o que se nos apresenta, em suma, uma atitude de “disponibilidade” incondicional ao “outro” e ao mundo que nos cerca, e de uma “indisponibilidade” parcial ou temporária em relações a nossos interesses, pensamento e sentimentos (“incorporados” nos aparatos tecnocientíficos).

3.2 - Olhar atento: um movimento e um estado

Para Esquirol (2008), a atenção está associada à percepção de estar “acordado”, “desperto”, “lúcido”, contrário aos estados de desatenção, mais próximos ao delírio, à suposição e à sonolência. O autor descreve a atenção como um *movimento*, uma atividade (prestar ou colocar atenção; focalizar; selecionar) e como um *estado* (estar atento, estar vigilante), contrastando com outros estados: distraído, ensimesmado, sonolento, entre outros. No entanto, comportam também as dimensões da circunscrição e da concentração, o que implica deixar de lado certas coisas para poder se ocupar de outras com mais efetividade, uma condição que tem oposição verdadeira ao estado confuso, ofuscado e aturdido.

O primeiro requisito para o exercício da atenção é “deter-se”, “parar”. Na verdade, trata-se de sua *condição de possibilidade*, já que só a partir desta condição é que poderemos perceber ou perceber com mais precisão. Deter-se significa realmente parar, buscar uma quietude que nos force a “ver”. Não por acaso, não vê mais quem corre mais ou quem mais se move, mas sim o mais capaz de deter-se, de demorar o olhar; uma situação cada vez mais rara nas sociedades em que vivemos contemporaneamente, orientadas pela velocidade e pela pressa, nas quais o tempo, sempre insuficiente, não deve ser “desperdiçado” com coisas que não tenham um valor útil, coroadas pelo desejo de lucro.

Nesta condição de possibilidade da atenção, notamos o contraste com o “olhar tecnocientífico”, na medida em que, para este, o tempo se caracteriza como um recurso

o qual devemos maximizar, até de certo modo, economizar, extraindo dele um proveito máximo, ligado em geral à ideia de “ganho” ou “lucro”. Paradoxalmente, aproveitar o tempo, corresponde a um tempo que precisamos “perder” e “gastar” deliberadamente, exaurir toda nossa energia em nossa atenção ao momento presente. (MASSCHELEIN, 2008, p.45).

Na verdade, ao nos determos, isto é, quando buscamos uma quietude que nos force a “ver”, nossa relação com o tempo transforma-se numa doação de tempo ao que necessita de tempo, não em uma busca que visa racionalizar o tempo para empregá-lo de maneira produtiva e lucrativa. Em outras palavras, o *olhar atento* necessita que “percamos” tempo, não em nome do valor da eficiência, eficácia, utilidade ou lucro, mas em nome do que nos interpela e exige nossa “presença”¹⁰⁹ integral no presente, ou nos termos de Esquirol (2008), face ao que é “digno de atenção.”

Contemporaneamente, o valor das coisas, em geral, está ligado à rapidez com que se desenvolve, bem como, ao imperativo da eficiência, num esquema em que adquirir maior velocidade implica em economizar tempo, e tempo na ótica capitalista é dinheiro. Deste modo, parar, deter-se não tem sentido dentro da visão tecnocientífica, pois significa perder, no sentido de *não-ser*, uma espécie de autoanulação como ser social, uma espécie de derrota. Dentro da lógica do sistema reinante só há espaço para ganhar, adquirir, maximizar *ad infinitum*, assim, em tempos de busca exagerada por lucro vale a pena, num esforço realmente ético, reelaborar rituais de “perda”, “perder” tempo intencionalmente, conscientemente, deliberadamente.

O que a visão tecnocientífica alimentada pelo capitalismo global avançado não revela, e nisso reside um de seus aspectos ideológicos, é a de que qualquer ganho corresponde a uma perda. De fato, sabemos hoje em dia, que maximizando o tempo através da equação “menos investimento (tempo/dinheiro/energia) mais lucro” ganhamos mais dinheiro, mais prestígio, mais sucesso, mais fama, mais tecnologia,

109 Na acepção conferida por Hans Ulrich Gumbrecht (2010), que “[...] não se refere (pelo menos, não principalmente) a uma relação temporal. Antes, refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. Uma coisa “presente” deve ser tangível por mão humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos. Assim, uso “produção” no sentido de sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de “trazer para diante” um objeto no espaço. Aqui, a palavra “produção” não está associada à fabricação de artefatos ou de material industrial. Por isso, “produção de presença” aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos “presentes” sobre corpos humanos. Todos os objetos disponíveis “em presença” serão chamados, neste livro, de “as coisas dos mundo.” (p.11)

mais poder, entretanto *o que perdemos* quando ganhamos tudo isto? Invertendo esta lógica, também devemos nos questionar *o que ganhamos* quando “perdemos” tempo com alguém que nos é importante, porém não lucrativa, quando “perdemos” tempo com o aluno “indisciplinado”, “apático”, “desinteressado” ou quando “perdemos” tempo conosco mesmo, através de algum tipo de “exercício espiritual” ou com alguma atividade que tenha a ver conosco, mas que não leva em conta o lucro econômico ou algum tipo de interesse “útil”?

A atividade filosófica, vagarosa e “inútil”¹¹⁰ por natureza é tida como um empecilho na lógica tecnocientífica capitalista, assumindo a forma de um preconceito em relação aos filósofos e suas atividades, incluindo a docente. Não é raro escutarmos de nossos alunos e alunas que a filosofia, enquanto disciplina escolar, é um desperdício de tempo, já que não se chega a “lugar nenhum”, já que não há uma conclusão definitiva e objetiva, nem mesmo uma certeza que garanta segurança, características que se tornam mais evidentes quando contrastadas com a imposição de pressa e da velocidade como indício de produtividade na precoce inserção desses alunos e alunas no mundo do trabalho/ocupação que lhes garante a sobrevivência. “De que me serve a filosofia se o que é exigido são os valores da rapidez e da velocidade?” “Se eu parar para pensar no meu emprego, estarei demitido/demitida!” ou “Se eu parar para pensar nas minhas atividades, que exigem velocidade e pressa, não conseguirei realizá-las!” Estes são os questionamentos e argumentos mais comum em sala de aula, quando o que é exigido é apenas um tempo para/de reflexão, para/de um pensamento mais elaborado, mais consequente, que exige “perda” de tempo.

A atitude atenta apura nossos sentidos e nos faz mais *vulneráveis* aos “objetos” de nossa atenção como veremos adiante, atitude que nos solicita um esforço e uma pausa para que possamos sair do fluxo que nos mostra um mundo “liso”, uniforme e homogêneo e, precisamente, nas regiões e nas coisas que nos rodeiam e que tem para nós um caráter familiar é que nos acomodamos em certo estado de desatenção, nos levando a um movimento de dispersão entre as coisas. Provavelmente, segundo

110 É bastante conhecida a argumentação da filósofa Marilena Chauí a esse respeito. Para ela “Se [...] não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes” (2005, p. 15)

Esquirol (2008), a base desta atitude esteja uma espécie de “economia energética”¹¹¹, cotidianidade que nos leva à falta de atenção. Entretanto, mesmo nela, é possível – e necessário – parar e apurar os sentidos, apurar o olhar para que o simples e o comum que abunda em nosso cotidiano se mostrem em sua estranheza e profundidade.

3.3 - Atenção: Esvaziamento e Flexibilidade.

Para Esquirol (2008) a dimensão do *esvaziar-se* para *receber* deve ser destacada, tendo em vista que para receber é necessário um espaço livre e flexibilidade na abertura, metaforicamente falando, posto que a atenção não tem a ver com rigidez, na verdade, um obstáculo para a percepção e aqui está um dos mal-entendidos mais comuns no âmbito educativo escolar, pois, frequentemente se confunde a atenção com uma espécie de esforço muscular¹¹².

A atenção revela-se como uma espécie de desapego em relação a si mesmo, uma suspensão do pensamento para deixá-lo mais disponível e penetrável, “[...] soltar o lastro (pelo menos momentaneamente) de tudo o que nos acompanha e, desse modo, descentramo-nos, sairmos de nosso lugar” (Esquirol, 2008, p. 63). Atitude que requer que nem nos diluamos no impessoal, nem nos instalemos obstinadamente no conveniente, nem tampouco que nos cumulemos de fáceis garantias. Mesmo que a atenção constitua uma tensão, não se trata de rigidez muscular¹¹³, trata-se, na verdade, de uma tensão flexível.

A atenção constitui uma atitude que nos abre para que o “mundo” faça algo conosco e não que façamos algo – de útil/lucrativo/funcional – com ele, o que nos exige o esvaziamento e a plena aceitação do momento presente. Em uma referência ao ensaio de C. Lewis *La experiência de leer*, que problematiza a experiência estético-artística, Esquirol (2008) procura mostrar como a maioria de nós, frequentemente, faz

111 Cf. Calimam (2008)

112 Exemplifica Esquirol (2008), quando dizemos aos nossos alunos: “Agora prestem atenção!”, vê-se que eles irão franzir as sobrancelhas, prender a respiração, contrair os músculos, reportando a Simone Weil, o que percebemos e que “[...] passados alguns minutos, se perguntar a eles ao que estão prestando atenção, não serão capazes de responder. [...] Simplesmente, não prestaram atenção, contraíram os músculos” (ESQUIROL, 2008, p. 62).

113 Demonstrada, como aponta Esquirol (2008) pela atitude preocupada do “*O pensador*” de Rodin, cuja aparência demonstra a contração dos músculos para produzir pensamentos.

uma espécie de “uso” do “objeto” percebido, o que nos leva a percepção distorcida, não plenamente atenta. Paradoxalmente, é justamente quando “usamos” os quadros quando não lhes “prestamos” a devida atenção, o que vale para a atitude atenta em geral¹¹⁴.

Apenas com a verdadeira atenção o indivíduo ultrapassa a si mesmo e, portanto, pode aprender/apreender, de modo que a *atenção* se apresenta como “[...] uma luta contra o ensimesmamento” e “[...] não há luta que acabe sendo tão frutífera como esta”, completa ESQUIROL (2008, p.64). Desse ponto de vista, tal atitude indica também que a falta de atenção implica falta de respeito já que “[...] o indivíduo que se volta exclusivamente para si mesmo, para as próprias ideias e interesses, para as próprias opiniões e desejos, torna-se incapaz de receber o outro e, portanto, de respeitá-lo”. (ESQUIROL, 2008, p.64).

Mesmo que não haja nem modelos, nem padrão para se definir a atenção, Esquirol (2008) aponta a imagem do foco e as ideias de recebimento e flexibilidade como bons indicativos de sua presença. A questão da flexibilidade é nodal para se diferenciar a atenção verdadeira daquela que é mera aparência de atenção e que distorce a percepção. Digamos que é o equilíbrio da imagem do foco com a abertura é que promove e potencializa nossa capacidade de ver e, conseqüentemente, atuar de modo respeitoso. O desequilíbrio em favor da imagem do foco ou da abertura pode nos levar ora a uma espécie de rigidez que impede atenção, ora a uma abertura excessiva que nos leva ao mesmo ponto:

Às vezes acontece uma atenção quase sem objeto que, ainda assim, me mantém aberto, desperto em relação ao que me rodeia e às suas exigências; por outro lado, outras vezes, a atenção é muito mais dirigida, olhando e examinando algo concreto [...] com muita abertura não se percebe nada [...] com enfoque excessivo tampouco. (ESQUIROL, 2008, p. 64)

114 O trecho que Esquirol (2008) utiliza para nos dar uma ideia do modo a se portar atentamente face ao mundo vem de uma obra de Lewis que diz textualmente: “Não devemos soltar nossa própria subjetividade sobre os quadros, fazendo destes seus veículos. Devemos começar deixando de lado, dentro do possível, nossos preconceitos, nossos interesses e nossas associações mentais. Devemos criar terreno para o *Marte e Vênus*, de Boticelli, para a *Crucificação*, de Cimabue, despojando-nos de nossas próprias imagens. Depois desse esforço negativo, o positivo: devemos usar nossos olhos. Devemos olhar e continuar olhando até que tenhamos visto exatamente o que temos diante de nós. Colocamos-nos diante de um quadro para que ele faça algo conosco, não para fazermos algo com ele. O que toda obra de arte exige é, antes de tudo, uma entrega. Olhar. Escutar. Receber. Afastar a si mesmo do caminho.” (LEWIS *apud* ESQUIROL, 2008, p.64).

Na focalização é preciso, diz o filósofo, “[...] se desfazer das pressões, das pressas e, acima de tudo, dos esquemas prefixados. O ímpeto excessivo de prestar atenção tem um efeito totalmente contrário ao desejado. A melhor atenção procede com serenidade.” (ESQUIROL, 2008, p. 65). Longe de considerar a atenção como abstração rigorosa e contínua, Esquirol (2008) inclui na lista de distraídos, não apenas os aturdidos, mas também os ensimesmados e a chave consiste, afirma o autor (2008), “trabalhar para adquirir a flexibilidade suficiente para passar de uns objetos para outros, de acordo com a exigência do curso das coisas [...] conseguir uma atenção firme sem dureza, e flexível sem frouxidão” (p.65).

Entre os benefícios da atenção estão não os ligados aos bens materiais que se podem acumular, mas os “benefícios para a própria formação” (ESQUIROL, 2008, p.65) já que “[...] o conhecimento propriamente dito procede de um olhar atento e sistemático na direção adequada. A paciência em observar é caminho que leva a importantes percepções e descobertas” (ESQUIROL, 2008, p. 65). Um retorno à sabedoria socrática parece colocar a ideia de que uma vida autêntica deve ser examinada.

A atenção se aprende com exercício, atentar é um hábito que se aperfeiçoa com o exercício constante, o esforço de hoje pode frutificar amanhã de modo totalmente imprevisível¹¹⁵. Por isso, para Simone Weil, como destaca Esquirol (2008), o objetivo fundamental da educação deve ser justamente exercitar a atenção. A agudeza da atenção tem um campo ilimitado de aplicações. Serve tanto para captar aspectos da realidade física, como também é aplicável à dimensão moral da condição humana já que “[...] ao olhar atento se revelam os valores das coisas e das ações, até o ponto de compreender que o que é justo ou o que é bom se impõe por si mesmo” (ESQUIROL, 2008, p. 66).

115 Como aponta Simone Weil: “Se se procura com verdadeira atenção a solução de um problema de geometria, e se depois de uma hora não se avançou nem um pouco, certamente, no entanto, durante cada minuto dessa hora, avançou-se em outra dimensão mais misteriosa. Sem senti-lo, sem sabê-lo, esse esforço, aparentemente estéril e infrutífero, levou uma luz até a alma. O fruto será encontrado algum dia, mais adiante, na oração. E também será encontrado, sem dúvida, em um domínio qualquer da inteligência, porventura completamente alheio às matemáticas. Talvez, um dia, o protagonista desse esforço ineficaz poderá, graças a ele, captar mais claramente um verso de Racine” (*apud* ESQUIROL, 2008, p. 68).

Aprender a olhar e prestar atenção estão intimamente relacionados com o espanto e a admiração, cujos referentes podemos encontrar no olhar espantado da criança diante das cores, formas e movimentos que a rodeiam. Essa capacidade é originária à experiência do filosofar, se dermos crédito a Platão¹¹⁶ e Aristóteles¹¹⁷. Entretanto, Esquirol (2008) diferencia o espanto originário que nos “acorda”, que nos força a “olhar” detidamente do “[...] espanto pré-fabricado através de estratégias comerciais e de espetáculo de massa” produzidos pela “sociedade do espetáculo.” (ESQUIROL, 2006, p. 69). Uma admiração saudável é contrária à admiração estúpida do *homo videns*, pois, *estúpido* é o indivíduo a quem tudo praticamente lhe produz estupor.

Outra situação contrária à admiração e ao espanto é a procura ávida por novidades, que indica ao mesmo tempo, uma mentalidade consumista, própria do nosso tempo, que em seu afã converte tudo em efemeridade que necessita de contínua reposição, dentro de um mundo que mais parece uma prateleira; uma fuga em direção à distração por não poder assumir com serenidade a finitude que é uma das marcas do humano. Mesmo que o espetacular e o inabitual naturalmente concorram para nossa capacidade de admiração, é face ao cotidiano, ao mais comum e ao simples que nossa capacidade de atenção e de espanto revela melhor sua clarividência e a agudeza do cultivo da atenção.

Novamente não se trata da ideia de que novidade atrás de novidade componha uma situação que mantenha nossa admiração, mas de que ela mesma se mantenha como uma atitude atenta e aberta frente ao “mistério” do mundo, pois se trata “sempre do mesmo mundo e de seu inescrutável ser: o mistério do mundo nos é constantemente oferecido como digno de admiração e espanto” (ESQUIROL, 2008, p. 72). Retenhamos o mais importante: o espanto nos leva à atenção e quem está atento está mais bem preparado para o espanto e a admiração, instaurando uma espécie de circularidade entre elas, porém, como nos alerta Esquirol (2008) jamais inercial que nos deslocaria do movimento do círculo.

116 Platão (1996), *Teeteto* em que advoga a proximidade do sentimento que advém da admiração com filósofo, sendo esta a origem mesma da filosofia.

117 Cf. Aristóteles. *Metafísica*. Tradução de Vincenzo Cocco. 2. ed. Coimbra: Atlântida, 1969. 79 p. V1, Livros 1 e 2.

3.4 A atenção como exercício espiritual

3.4.1 A Filosofia como “modo de vida”

Para o helenista Pierre Hadot (1999), reflete-se muito raramente sobre o que é em si mesma a filosofia e com esta constatação ele inicia sua obra *O que é a filosofia antiga?* Concomitantemente reconhece o esforço de alguns filósofos que produziram em torno desta questão, quiçá porque ela seja extremamente difícil de definir, conclui o autor. Aos estudantes de filosofia – e nossa experiência confirma a afirmação do helenista - faz-se, sobretudo, conhecer as filosofias¹¹⁸, para que nos exames se demonstre conhecer bem os problemas postos pelas teorias deste ou daquele autor através de uma dissertação, de tal modo que estudando as “filosofias” uma ideia da “Filosofia” se configure. Portanto, de acordo com o autor, a “[...] história da “filosofia” não se confunde com as das filosofias, caso se entenda por “filosofias” os discursos teóricos e os sistemas dos filósofos”, embora ao lado da história da filosofia haja um *locus* para um estudo da vida e dos comportamentos filosóficos. (HADOT, 1999).

A representação que se faz hoje em dia da filosofia, segundo Hadot (1999) e que contrasta com a representação que se tinha da filosofia na antiguidade/helenismo¹¹⁹, é a de que os filósofos esforçaram-se sucessivamente para inventar de maneira original uma nova construção sistemática e abstrata que visasse explicar o universo. Entretanto, sem menosprezar a “extraordinária capacidade dos filósofos antigos de desenvolver uma reflexão teórica sobre os problemas mais sutis da teoria do conhecimento, da lógica ou da física” (HADOT, 1999, p. 17) é a opção por um modo de vida que está na origem de seu discurso filosófico,

118 De acordo com Hadot (1999): “Os cursos acadêmicos de filosofia propõem regularmente, por exemplo, Platão, Aristóteles, Epicuro, os estoicos, Plotino e, depois das “trevas” da Idade Média, demasiadamente ignoradas nos programas oficiais, Descartes, Malebranche, Espinosa, Leibniz, Kant, Hegel, Fichte, Schelling, Bergson e alguns contemporâneos” (p. 15).

119 Em sua tese de Livre-docência, intitulada *Dos cantos da experiência formativa aos desafios da arte do viver à educação escolar: Um percurso da experiência estética à estética da existência*, o Professor Pedro Ângelo Pagni (2011), fazendo referência a leitura de Foucault sobre a definição de *askesis* para os antigos, nos diz que “Na Antiguidade Clássica até o Cristianismo, para conduzir as próprias almas e a dos outros, filósofos e pedagogos encontravam, na prática de uma série de exercícios de ascese, certa preparação para o inusitado e para os acontecimentos que atravessam a vida, irrompem no mundo e estariam presentes nas relações que estabelecem com seus discípulos e alunos.” (p. 146)

[...] em complexa interação entre a reação crítica a outras atitudes existenciais, a visão global de certa maneira de viver e de ver o mundo, e a própria decisão voluntária; e essa opção determina até certo ponto a doutrina e o modo de ensino dessa doutrina. (HADOT, 1999, p. 17)

Destaca-se o fato de que essa decisão e essa escolha, realizada pelo filósofo, jamais se faz na solidão, pois “[...] nunca houve filosofia nem filósofos fora de um grupo, de uma comunidade, em uma palavra, de uma “escola” filosófica.” (HADOT, 1999, p. 18). Afirmar uma “escola” na antiguidade poderia nos indicar um erro quanto às origens históricas e a compreensão moderna da “escola”, porém faz-se necessário desvincular a “escola”, a qual aponta Hadot (1999), do ideário moderno e mais precisamente burguês, já que na sua interpretação, uma “escola filosófica” corresponde antes de tudo, a uma maneira de viver, a uma escolha de vida, a uma opção existencial. (HADOT, 1999, p. 18).

Não se trata, adverte Hadot (1999), de opor modo de vida e discurso filosófico em um esquema teoria *versus* prática, tendo em vista que o discurso pode ter um efeito prático, na medida em que “tende a produzir um efeito sobre o ouvinte ou o leitor”; em relação ao modo de vida, de fato ele pode não ser teórico, mas teorético, em outros termos, contemplativo. Se o discurso filosófico participa do modo de vida, em contrapartida, a escolha de vida do filósofo determina seu discurso, o que nos leva a constatação de que os discursos filosóficos não podem ser tomados como realidades existentes em si e por si mesmas, independentemente do filósofo que a desenvolveu. Será tarefa ao discurso filosófico revelar e justificar racionalmente esta opção existencial e a visão de mundo.¹²⁰

3.4.2 Exercícios Espirituais

O termo *exercício espiritual* indica práticas, de ordem física (regime alimentar), discursiva (diálogo e a meditação) ou intuitiva (a contemplação), destinadas a modificar

120 “O discurso filosófico teórico nasce, dessa opção existencial inicial e reconduz à ação que quer exercer sobre o interlocutor; ele incita mestres e discípulos a viver realmente em conformidade com sua escolha inicial ou, ainda, conduz de alguma maneira à aplicação de um ideal de vida” (HADOT, 1999, p. 18).

e transformar o sujeito que os praticam. Tais exercícios visam a *formar* o espírito antes que *informá-lo* (HADOT, 1999). Constituem-se de exercícios, práticas, atividades, na verdade, um trabalho sobre si mesmo, também denominada de *ascese de si*¹²¹. Cujo destaque fica por conta da experiência.¹²²

Arnold I. Davidson, no prefácio do livro *Exercices Spirituels et philosophie antique* (2003), aponta que o termo “espiritual” pode representar uma enorme dificuldade para um leitor contemporâneo, tendo em vista a pesada bagagem conceitual carregada pelo termo, porém, justificando o uso do termo por Hadot (2003), ele diz que o termo não teria necessariamente um sentido religioso ou teológico e invertendo a relação de precedência, adverte-nos que os exercícios espirituais no sentido religioso representam “um tipo particular” de “exercícios espirituais”, elaborados e desenvolvidos na antiguidade grega e recuperadas por Hadot (2003).¹²³

Talvez o termo *existencial* pudesse dar conta da gama de aspectos que se arvoram sob o termo “espirituais”, na medida em que possui um valor existencial que visa nossa maneira de viver, nosso modo de estar no mundo¹²⁴, pois o ato filosófico não se situa somente na ordem do conhecimento, mas na ordem do “si” e do “ser”, ou seja, na ordem da experiência. (HADOT, 2003). Ainda tematizando a dificuldade do termo espiritual e especulando possíveis substitutos que possam evitar a dificuldade colocada acima, Arnold I. Davidson nos revela que os adjetivos “intelectuais” ou “morais” que se posporia aos “exercícios” não cobrem todos os aspectos do adjetivo “espirituais”, como o pensamento, a imaginação, a sensibilidade, bem como a vontade.¹²⁵

121 Do grego *Askesis*, ascese numa leitura foucaultiana “[...] no significa renuncia, sino consideración progresiva, del yo, o dominio sobre sí mismo, obtenido no a través de la renuncia a la realidad sino a través de la adquisición y de la asimilación de la verdad. Tiene su meta final no en la preparación para otra realidad sino en el acceso a la realidad de este mundo. La palabra griega que lo define es *paraskeuazo* («estar preparado»). Es un conjunto de prácticas mediante las cuales uno puede adquirir, asimilar y transformar la verdad en un principio permanente de acción. *Aletheia* se convierte en *ethos*. Es un proceso hacia un grado mayor de subjetividad.” (2008, p. 74). (PAGNI, 2011, p.146)

122 “[...] un travail sur soi-même, ce qu’on peut appeler une ascèse de soi. Les exercices spirituels font partie de notre expérience; ils sont “expérimentés”. (HADOT, 1993, p. 9).

123 Literalmente: “[...] Pierre Hadot n’emploie pas le mot “spirituel” dans le sens de “religieux” ou “théologique”, les exercices religieux n’étant qu’un type, très particulier, d’exercice spirituel.” (HADOT, 2003, p. 9).

124 Literalmente “[...] Si bien que lón pourrait dire aussi que ces exercices sont “existentiels”, parce qu’ils possèdent une valeur existentielle qui vise notre manière de vivre, notre mode d’être dans le monde; ils font partie intégrante d’une nouvelle orientation dans le monde, une orientation qui exige une transformation, une métamorphose de soi-même.” (HADOT, 2003, p. 9).

125 Literalmente: “[...] C’est après avoir éliminé d’autres adjectifs que P. Hadot a finalement choisi de caractériser ces exercices de “spirituels”; en effet, “exercices intellectuels” ou “exercices moraux” ne rendent compte que partiellement de l’épaisseur du sens - “intellectuel” ne couvre pas tous les aspects de ces exercices et “moral”

Nas escolas filosóficas helenísticas e romanas, os exercícios espirituais são facilmente observados, os estóicos declararam explicitamente o caráter experiencial da Filosofia, pois aos seus olhos, a Filosofia não consistia no ensino de uma teoria abstrata, mas consiste em uma arte de viver, de uma atitude concreta, em um estilo de vida determinado, que comprometia toda a existência do praticante. Para as duas principais escolas helenísticas, Epicurismo¹²⁶ e Estoicismo¹²⁷, a principal causa do sofrimento, da desordem e da inconsciência repousaria nas paixões: desejos desordenados, medos exagerados, a preocupação que obstaculiza viver verdadeiramente. Consequentemente, a Filosofia surge em primeiro lugar, como uma

peut donner l'impression inexacte qu'il s'agit d'un code de bonne conduite" (HADOT, 1993, p. 9). "L'expression englobe ainsi la pensée, l'imagination, la sensibilité comme la volonté". (HADOT, 2003, p. 9).

126 Epicuro nasceu em Samos em 341 ou 342 a.C., mas ainda muito jovem partiu para Teos, na costa da Ásia Menor. Fundou sua própria escola filosófica, chamada *O Jardim*, na cidade de Atenas. Lecionou em sua escola até sua morte, em 271 a.C., cercado de amigos e discípulos. A ideia que Epicuro tinha, era que para ser feliz o homem necessitava de três coisas: Liberdade, Amizade e Tempo para meditar. Para Epicuro, o remédio que vai curar o homem dos males que o afligem, ou seja, dos seus "medos", é a filosofia. A doutrina filosófica epicurista vai dizer ao homem o quádruplo remédio que o possibilitará ter uma vida serena e prazerosa: i) Não há o que temer quanto aos deuses; ii) Não há nada a temer quanto à morte; iii) Pode-se alcançar a felicidade; iv) Pode-se suportar a dor. Mas, só precisa de remédio quem está doente. Seria esta então a grande ideia de Epicuro: a cura. Cura que se dá através de um projeto interior, capaz de suportar tanto a doença física que o acometia (cálculo renal) e que o levou à morte, quanto aos males que acometiam a Grécia dominada por Alexandre da Macedônia. Deste modo a Filosofia se configuraria como uma *terapêutica* com fins curativos. Epicuro propõe um estado de imperturbabilidade e a serenidade diante das adversidades (*ataraxia*), tanto pessoais quanto sociais. Entretanto, com o declínio do ideal democrático da *Polis* grega, isto não ocorre como nos filósofos clássicos (Sócrates-Platão-Aristóteles), através da participação num processo coletivo de busca de bem e justiça, mas numa espécie de fuga da tormenta que os apetites e as paixões (incluindo as políticas) produzem. Para Epicuro, é perfeitamente possível ser sereno e feliz em momentos de extrema adversidade. Basta usar o remédio certo, no caso, a filosofia. Essa visão nos remete a uma atividade curativa e libertadora da filosofia, pautada na lógica, na física e na ética, sendo as duas primeiras, auxiliares da terceira na construção do entendimento e na vivência da felicidade.

127 Zenão de Citium (334 - 262 a.C. aproximadamente) foi o fundador da antiga escola estoica., por volta do ano 300 a.C. Por ser localizada no pórtico, cuja correspondência em grego é *stoa*, passou a ser denominada "estóica". A escola ganha impulso por volta do século III a. C. sob a direção de Crísipo. Para a doutrina estoica existem coisas que estão fora do nosso alcance (ser belo, ser rico ou pobre, ter saúde ou não, entre outras coisas) e sob a influência do destino nos tornamos infelizes pelo fato de buscarmos o que não podemos conseguir, ao mesmo tempo que fugimos de males que não podemos controlar. Para os estoicos, só existe uma coisa que podemos controlar: *a vontade de fazer o bem e de agir de acordo com a razão*. Pois bem ou a virtude são os valores supremos e a felicidade consiste na exigência deste bem moral, que emana de uma *razão* que transcende o indivíduo. A virtude em si mesma revela-se como um bem imediato. Assim como para a escola epicurista, a felicidade do homem virtuoso é a libertação de toda perturbação, que gera a tranquilidade da alma, a independência interior, a autarquia. O discurso filosófico estoico é composto pela física, pela lógica e, pela ética. A física ajuda o homem a compreender que a racionalidade da ação humana (individual) está diretamente ligada à razão da natureza (universal), de tal modo que as causas exteriores estão encadeadas de maneira racional com a Lei universal que rege a natureza. Neste sentido, antes de uma separação entre sujeito (indivíduo) e natureza, o mundo é compreendido como um todo orgânico, de tal modo que a escolha existencial (do indivíduo) encontra-se na própria natureza. A razão discursiva presente no homem estabelece um sentido para os acontecimentos provocados pelo destino, tais juízos fazemos das coisas e não a substância destas é justamente o que pode causar perturbação. Deste modo, é preciso sair de uma visão humana composta por juízos e paixões para adotarmos uma visão física das coisas, ou seja, acreditarmos que estas pertencem a uma Razão universal, da qual o indivíduo o queira ou não, participa. Sendo assim, a intenção moral é a única possibilidade para o homem de modificar-se a si mesmo e com isso, modificar sua atitude em relação ao mundo.

terapêutica das paixões e cada escola filosófica possui seu próprio método terapêutico de tratá-las. (HADOT, 2003, p. 23-24).

Não há ainda um tratado sistemático que codifique todos os exercícios espirituais praticados na antiguidade greco-romana, entretanto, as referências a estas atividades específicas são muito frequentes nos registros da época helenística e romana. Graças a Philon de Alexandria, chegaram-nos duas listas de exercícios que tem o valor de oferecer uma imagem bastante completa da terapêutica filosófica de inspiração estoico-platônica. Uma destas listas aparecem enumeradas, com os seguintes exercícios: “*la recherche (zetesis), l’examen approfondi (skepsis), la lecture, l’audition (akroasis), l’attention (prosoché), la maîtrise de soi (enckrateia), l’indifference aux choses indifférentes.*” (HADOT, 2003, p. 26.).

3.4.2.1 A atenção como exercício espiritual

Partindo desta concepção de Filosofia, o tema da *atenção* ocupa um lugar privilegiado nos “exercícios espirituais”, praticados e exercitados nas “escolas filosóficas”, sendo que o Epicurismo, Estoicismo, Ceticismo e Cinismo compõem o conjunto das principais escolas filosóficas da antiguidade helenística, entretanto as pesquisas de Hadot (1999, 2003, 2009) também contemplam as escolas filosóficas da antiguidade clássica, Platonismo e Aristotelismo. Em todas elas, Hadot (1999) constatou que, antes de se constituírem nos moldes das universidades contemporâneas, sustentavam-se através da relação mestre-discípulo e da busca da sabedoria por meio dos “exercícios espirituais”.

Dentre as escolas filosóficas helenísticas e romanas, é o estoicismo que mais valoriza o tema da *atenção*, a ponto de constituir para o estoico da segunda geração, “um ato único, que era necessário praticar a cada instante, em uma atenção (*prosokhé*) incessantemente renovada a si mesmo e ao momento presente” (HADOT, 1999, p. 203), adquirindo o *status* da atitude fundamental do estoico (HADOT, 2003, 1999). Graças a ela, o filósofo sabe plenamente o que ele está fazendo a cada momento e

com este espírito de vigilância, consegue distinguir o que depende dele e o que não depende.

Na obra *La Filosofía como forma de vida*, o tema da atenção aparece no último capítulo como uma concentração no presente face à reflexão da própria morte, constituindo uma espécie de exercício de imaginação que visa uma dupla libertação: do passado e do futuro (HADOT, 2009, p. 240). Esta concentração no momento presente é o que podemos realmente fazer, pois “[...] *ya no podemos cambiar nada del pasado, tampoco podemos actuar sobre lo que todavía no es. El presente es el único momento em que podemos actuar. El presente es, así, una exigencia de la acción.*” (HADOT, 2009, p. 240). Entretanto, este presente, que espera a atenção não é o instante matemático e infinitesimal, mas “[...] *la duración en la que ejercemos la acción, la duración de la frase que pronunciamos, del movimiento que ejecutamos, o de la melodía que escuchamos.*” (HADOT, 2009, p. 240). Neste sentido, a felicidade, nos diz Hadot (2009), está no momento presente pela simples razão de que “[...] *no vivimos más que el presente; a continuación, porque pasado y porvenir son casi siempre fuente de sufrimiento*” (p. 242).

Para os epicuristas a atenção ao presente possibilitaria descobrir o prazer de existir “[...] *tan bien descrito por Rousseau em el quinto paseo de las Ensonñaciones del paseante solitario.*” (HADOT, 2009, p. 242). Porém, “este momento feliz” não representa para Hadot (2009), à luz desta concepção de Filosofia “(...) *uno de aquellos momentos perfectos de los que habla Sartre em La Náusea*”, mas o reconhecimento do valor infinito de cada momento. Segundo o autor, um exercício bastante difícil de ser praticado.

Por projetarmos compulsivamente nossa atenção para o futuro temos a sensação de que nossa vida, afirma Hadot (2009), está sempre “inacabada”, fragmentada, no seu sentido mais amplo, pois acreditamos que seremos felizes, ao passo que alcançarmos tal ou qual objetivo e quando o conquistamos já deixa de nos interessar e continuamos o processo de perseguição de outras metas, procedendo desta maneira, “[...] *no vivimos, tenemos la esperanza de vivir, esperamos vivir*”. (HADOT, 2009, p. 244).

Para os autores analisados, a *atenção* é caracterizada como um exercício que pode transformar-se em um hábito, tomado por nós, sob o termo *existencial*, embora

para Hadot (2003) é o adjetivo *espiritual* que cumpra esse papel qualificativo, por cobrir um maior número de aspectos humanos, como o pensamento, a imaginação, a sensibilidade, bem como a vontade.

Faz-se mister destacar a *necessidade* contemporânea do *olhar atento* face ao avanço desmedido da visão tecnocientífica de mundo, seu predomínio e sua hegemonia, num movimento que invade a totalidade da existência e reduz as possibilidades humanas. Neste sentido, o *olhar atento* apresenta-se como um contraponto à visão de mundo predominante, cuja lógica não reconhece aquilo que escapa ao seu regime, inscritos no fenômeno humano, sob os signos da fragilidade, da *cosmicidade* e do mistério. (ESQUIROL, 2008).

A escolha realizada por Esquirol (2008) pelo sentido da visão, em outros termos, pelo tema do olhar, guarda uma íntima relação com o potencial da visão e sua ambivalência, porque tanto pode servir à lógica do domínio ou da apropriação, quanto servir de *convite* para que caminhemos pelo mundo (MASSCHELEIN, 2008) através de olhar *desinteressado* que *ex-ponha* o sujeito dos seus domínios epistemológicos. O que nos oferece indícios de sua natureza existencial, portanto, ética.

Para Esquirol (2008), antes que uma fuga da realidade, o *olhar atento* pode nos ajudar no equilíbrio necessário entre as demandas de ordem ética-existencial e as demandas próprias do sistema tecnocientífico. Como vimos, trata-se de um sistema englobante e predominante, nesse sentido, o *olhar atento* poderia ser pensado como uma valorização de tudo aquilo que não é posto em *evidência* dentro deste sistema, incluindo aquilo que não obedece a controles externos e que se furta a previsibilidade e ao planejamento.

Tanto as indicações de Hadot (1999, 2003, 2009) quanto às descrições de Esquirol (2008) apontam para uma dinâmica específica das temporalidades próprias de cada olhar. Em todo caso, a prática da *atenção* ou o *olhar atento* exige uma relação inédita com o tempo. Em resumo, face ao valor conferido à rapidez e à velocidade pela visão tecnocientífica de mundo, a *atenção* ou o *olhar atento* necessita de uma pausa, de um “deter-se” e de numa espécie de “soltar o lastro” (ESQUIROL, 2008) dos nossos julgamentos e expectativa, de um desapego em relação à nossa personalidade,

pensamentos e sentimento, para que possamos *ver* o que se nos apresenta, que nos force a *ver*, transformando nossa relação com o tempo desde a perspectiva de *dar tempo* ao que necessita de tempo e ao que é digno de atenção.

Uma leitura do *olhar atento* à luz da filosofia da alteridade, particularmente a desenvolvida por Emmanuel Levinas, poderia nos indicar que o exercício do *olhar atento*, primeiramente possibilita a percepção do *rostro* interpelante do “outro” e em segundo lugar, nos ajuda a manter uma vigilância em relação à *alergia à alteridade*, tão denunciada por Levinas (1980) e promovida pela visão tecnocientífica de mundo ao buscar imprimir um ritmo cada vez mais veloz no seu intento de produtividade e maximização de lucro, gerando relações “humanas” “objetivas” e “técnicas”, indisponíveis ao “outro”.¹²⁸

Além disso, o *olhar atento* tem o potencial de nos tornar mais vulneráveis, pois ele “apura” os sentidos corporais, permitindo com que eles se tornem mais abertos aos “objetos” de nossa atenção e mais disponíveis emocionalmente ao “outro”, a *atenção* é compreendida por nós como condição de possibilidade para a *produção de presença*¹²⁹. A vulnerabilidade proporcionada pelo *olhar atento* também pode ser caracterizada como uma abertura que tem o potencial de nos *abrir* para o mundo, para que ele faça algo conosco, em suma para que possamos *nos transformar*.¹³⁰

Em termos de benefícios, o *olhar atento* não promete riquezas, nem *status*, nem domínios, mas contribui para uma autoformação humana, pois ao estimular um olhar

128 Para Jesus Conill (2006), em seu artigo que problematiza a figura da alteridade na tradição filosófica, bem como os limites e possibilidades de uma hermenêutica da alteridade, nos diz que tais relações podem ser caracterizadas em termos de “*Economicismo, politicismo, juridicismo y espectacularismo se han adueñado de la vida humana, determinando nuevas formas de interrelación y convivencia, de incalculables consecuencias. Cada vez se hace más compleja esa interrelación, pues no se trata sólo de campos totalmente autónomos, sino que se entrecruzan entre sí. Así, cada “otro” queda mercantilizado no sólo en el ámbito estrictamente económico, dado que esta forma de relacionarse invade los otros ámbitos (político, jurídico, espectacular); pero, a su vez, cada uno de estos ámbitos también condiciona y forma parte de los otros. No hay una autonomización de los diversos ámbitos, como se creyó en algún momento, sino que lo que se produce es una construcción multirrelacional y pluriinstitucional de cada otro, de cualquier otro y de cualesquiera relaciones humanas (ya sean de intercambio, de colaboración, de cooperación, o del tipo que sea).* (p.53-54).

129 Estamos adiantando uma ideia que será melhor elaborada no capítulo cinco, neste contexto, a noção de *produção de presença* nos indica uma valorização do corpo e das emoções em uma *sintonia* com a materialidade do mundo.

130 Jan Masschelein (2008), cujas ideias serão trabalhadas no capítulo cinco, argumenta que para pensarmos a ideia de *transformação* desviante da dicotomia cartesiana fundante (sujeito/objeto), temos que pensá-las em termos alternativos e não dicotomizados. Assim, o pronome *nos/nós* indicaria o lugar que abarca o sujeito (a alma/consciência/mente) e o objeto (mundo/realidade), ao mesmo tempo. Neste sentido, não é apenas o sujeito que se transforma, pois o mundo, junto com ele, também se transforma.

mais demorado sobre o que nos rodeia, ele tem o potencial de nos conduzir a importantes percepções e descobertas. Não da descoberta do *descomunal* ou do espetacular, mas da descoberta da eterna novidade do presente vivido, que nos revela um *mundo* que nos é constantemente oferecido como digno de admiração e, portanto, de *atenção*. Mas, o que seria *digno de atenção*? Detalharemos esta questão no próximo capítulo, porém, ressaltamos que o simples fato de colocarmos esta questão já nos coloca em uma discussão francamente ética.

CAPÍTULO 4

A DIMENSÃO ÉTICA DA ATENÇÃO

[...] Não me venham com conclusões!
 A única conclusão é morrer.
 Não me tragam estéticas!
 Não me falem em moral!
 Tirem-me daqui a metafísica!
 Não me apregoem sistemas completos, não me
 enfileirem conquistas das ciências (das ciências, Deus
 meu, das ciências!)
 Das ciências, das artes, da civilização moderna!
 Que mal fiz eu aos deuses todos?
 Se têm a verdade, guardem-na!
 Sou um técnico, mas tenho técnica só dentro da
 técnica.
 Fora disso sou doido, com todo o direito a sê-lo.

(Fernando Pessoa, *Lisbon Revisited*, 2007, p. 356)

Introdução

Como vimos as escolas filosóficas helenísticas, especialmente o Estoicismo e Epicurismo, através dos exercícios espirituais nos convidam a efetuarmos uma mudança na nossa relação com o tempo, ao nos propor como um exercício espiritual a atitude de prestar integralmente nossa atenção ao presente, implicando em um cuidado de não projetarmos o futuro - como se realmente não houvesse futuro -, como se tivéssemos em nossas mãos apenas este dia, este momento para viver e vivê-lo da melhor maneira possível, como se fosse o último dia e o último momento de nossa vida. (HADOT, 2009, p. 244).

Nessa dinâmica, há um sentido de emergência que poderia ser considerado como uma artificialidade psicológica, semelhante a uma falsa tragédia em que acreditamos para obtermos “ganhos” psíquicos (emoções mais fortes, por exemplo), entretanto

Hadot (2009) esclarece que o sentido dessa emergência, que recusa a tornar-se *meio* para outras possíveis ações, anula, por assim dizer, o mecanismo central da visão tecnocientífica, que é tornar tudo/todos meios para suas finalidades racionais, objetivamente elaboradas e planejadas, para as quais o ideal do progresso “puxa” o tempo na direção do futuro (já planejado). Deste modo, o exercício espiritual fundamental para o estóico deveria traduzir a seguinte afirmação “[...] *ahí estoy, aquí, vivo, y esto basta*,[...].” (HADOT, 2009, p. 245).

O reconhecimento de uma temporalidade própria da atenção, atualizada no momento presente, proporciona o reconhecimento de uma espacialidade transfigurada qualitativamente porque prestar atenção ao *agora* tem o potencial de nos revelar um *aqui*, traduzido, nos termos de Hadot (2009), como “[...] *un mundo inmenso y maravilloso*” (p. 245). Exercício, que para Marco Aurélio, é “[...] *lo que nos pone em contato con el cosmo entero*. (HADOT, 2009, p. 245). Um esforço que destina-se, sobretudo, a situar o ser humano ante a imensidão do universo “[...] *haciéndole tomar conciencia de lo que es*.” (HADOT, 2009, p. 247).

Extrapolando as consequências que Pierre Hadot (1996, 2003, 2009) extrai de suas investigações em torno do tema da atenção, destacamos que suas considerações tem o potencial de nos conduzir a uma *filosofia da gratidão* ao nos situar num *agora* livre do peso que o passado frequentemente representa, das expectativas do futuro que nos exaure em suas infinitas e imprevistas possibilidades e num *aqui* caracterizado pelo filósofo como *imenso e maravilhoso*, com vistas ao reconhecimento da situação favorável e benfazeja que nos envolve, aqui/agora. Delineando, ao mesmo tempo, uma concepção de homem que não é solitário e nem se isola, traços típicos do sujeito moderno, mas um ser que pode/deve conectar-se ao *cosmos* inteiro, encontrando nele o seu lugar.

O exercício de manter-se atento (*prosoché*) ao que ocorre no momento em que se vivencia/dura a experiência, proposto pelas escolas filosóficas helenísticas, depende de um movimento psíquico bastante peculiar aos olhos de um típico ocidental, que é o de considerar nossa personalidade, nossos pensamentos e sentimentos como uma entidade separada, independente de nós (do si). Na verdade, este movimento de aparente “esquizofrenia” recoloca uma questão que lhe é anterior, isto é, o fato de que,

na verdade, é a identificação com tais instâncias (personalidade, pensamentos, sentimentos), que deve ser considerada como uma espécie de “*ilusión de óptica*”, que nos fecha numa espécie de prisão, pois impede que vejamos além de nossas próprias aspirações, restringindo nossas relações de afeto ao pequeno número de pessoas que nos são próximas.

Neste sentido, além de nos situar num aqui/agora auspicioso porque configurador de uma conexão com um *cosmo* imenso e maravilhoso que nos supera e nos abarca, o exercício da *atenção* nos aponta para uma condição sem a qual não é possível o fenômeno ético, a percepção da alteridade, ao promover uma autêntica abertura ao “outro”, que nos é potencialmente desconhecido.

Este movimento de abertura tem o estatuto de um dever, pois salienta Hadot (2009): “*Es nuestro deber salir de estos estrechos límites y abrir nuestro corazón a todos los seres vivos y a la naturaleza entera en su magnificencia.*” (HADOT, 2009, p. 249.), abertura que tem o potencial de nos livrar de uma visão convencional e rotineira das coisas, ao mesmo tempo que é capaz de nos devolver uma “[...] *visión bruta, ingenua, de la realidad*” (HADOT, 2009, p. 254), tornando possível a percepção do esplendor do mundo que geralmente nos escapa.

Além destas potencialidades éticas associadas ao exercício espiritual da atenção, destacamos uma em especial, que será retomada por Esquirol (2008) em sua fundamentação do olhar atento como atitude de respeito, em seu potencial de permitir que possamos responder “imediatamente” aos eventos, bem como responder as questões que nos são bruscamente apresentadas, quiçá porque tenhamos nos preparado para imprevisível da existência humana, afirma HADOT (2003, p. 28).

Neste capítulo, pretendemos apontar para algumas características que dotam o olhar de uma dimensão ética, que, segundo Esquirol (2008), nos conduz ao *Respeito*. Apesar do autor não problematizar a diferença ou a igualdade entre ética e moral, sua proposta parece caminhar entre as duas, pois, o *respeito* como *olhar atento* pode garantir de um lado a consideração e o reconhecimento necessários para constituição e manutenção dos laços sociais¹³¹ mais humanos e gratificantes, de outro lado pode tornar possível uma percepção mais clara da situação concreta que nos interpela e que

131 Neste caso, mas próximos dos pressupostos morais, que em certo sentido é adaptativo, local e temporal.

exige de nós uma atitude, face ao imprevisível e ao imponderável da existência humana, neste sentido, constituindo-se como fenômeno ético¹³².

4.1 – O olhar atento como *Respectus*.

A tese central de Esquirol (2008) está fundada numa concepção de ética, na qual o *ato de atenção* tem prioridade sobre o *ato da escolha*, em que a percepção tem um papel fundamental na orientação de nossas escolhas éticas. Sua concepção *respeito* vincula-se umbilicalmente ao exercício do *olhar atento*, descrito no capítulo anterior.

Através de uma abordagem fenomenológica, o autor propõe uma espécie de *epoché* e conseqüentemente procura recuperar possíveis sentidos do termo em seu uso cotidiano (*mundo vivido*). Deste procedimento resultou uma concepção de respeito bastante diversa da que comumente se tem, associada a uma concepção de moral vertical, hierarquizada, cujos mecanismos de poder são tão sutis que mascaram a submissão, o autoritarismo e medo¹³³. Assim, o conceito de respeito para Esquirol (2008) guarda uma vinculação embrionária com o fenômeno do “olhar atento” na medida em que os componentes do olhar e da atenção, estão presentes na essência (fenomenológica) desta atitude ética.

A dinâmica do olhar tem uma vinculação direta com o distanciamento, na medida em que é ele que permite o olhar, entretanto, para se constituir como “olhar atento”, ou se quisermos, como atitude de respeito, o elemento da atenção é fundamental, já que é ele que dota o olhar de um caráter ético. Como vimos na seção anterior, sustentar um olhar atento custa mais do que se imagina, pois não se trata apenas de um olhar de foco, concentrado¹³⁴, trata-se desse olhar concentrado (em foco) aliado a uma

132 Por nos comprometer existencialmente, por furtar-se de qualquer modo de planejamento ou previsibilidade e não nos oferecer nenhuma garantia, nem do sucesso da ação, nem da justeza entre os meios e fins.

133 Iris Murdoch (*apud* AUDARD, 1993) prefaciando o livro *Le Respect: De l'estime à la déférence: une question de limit*, nos diz que o respeito é um conceito discreto, distante e ambíguo. Aparentado com a estima, a consideração e a deferência. Sugerindo certo distanciamento. Respeito, em certos círculos, associa-se à noção de “classe” e à velha sociedade burguesa e à valorização das marcas de distinção. Quando associado a este último sentido (classes/burguesia/marcas de distinção), diverge bastante da concepção de respeito elaborada Esquirol (2008).

134 Olhar presente no ladrão que, com muita atenção, tenta abrir o cofre do banco; ou, no operário que sabe lidar com equipamentos que colocam em risco sua integridade física, alguns exemplos de uma atenção que não se converte em “respeito”.

“abertura” para o mundo, que nos coloca em estado de disponibilidade, de vulnerabilidade, de presença ao que ocorre a nosso redor, uma espécie de equilíbrio entre as ideias de foco e abertura.

Em suma, Esquirol (2008) situa a atitude do respeito como uma atitude ética relacionada à arte do distanciamento, de modo que nos tornamos desrespeitosos, isto é, “faltamos com respeito” na medida em que nosso olhar não consegue estabelecer as devidas distâncias, é neste sentido que Íris Murdoch (2003) ao prefaciar o livro intitulado *Respet* confirma a concepção de Esquirol (2008) ao afirmar que “*Il s’agit, sans doute, de garder ses distances, mais aussi d’amour et de bonté, de patience, de délicatesse*”. (p. 8)

Um distanciamento inapropriado para o olhar, no seu esforço de ver atentamente, poderia nos indicar outras atitudes com conotação/significados éticos, ora a indiferença, quando o distanciamento é tal que não temos condições de ver o que nos interpela, nem sua interpelação, comprometendo assim nossa atitude face à situação; ora à violência, quando a distância é tão curta quanto ao que nos interpela. No entanto não temos condições de responder eticamente, pois não podemos ver aquilo que a situação nos exige. Em linhas gerais, trata-se de uma concepção que reconhece a importância da razão na atuação ética, mas que procura reconhecer e incorporar outros elementos, também imprescindíveis na constituição do fenômeno ético, mas que são, em geral, sobrepostos ou anulados pelos poderes da razão¹³⁵.

Para fundamentar sua ética do *olhar atento*, Esquirol (2008) procura uma base diferente daquela que serve de fundamento às éticas formuladas na modernidade, estruturadas sobre uma concepção primordialmente epistemológica de sujeito, consciente, dotado de volição e livre. Para ilustrar este argumento, o autor aponta para duas filosofias que além de serem espaço-temporalmente distantes, também se distanciam drasticamente em suas concepções de mundo: O existencialismo sartreano¹³⁶ e o kantismo¹³⁷. Entretanto, para Esquirol (2008), há um elemento que os

135 A história do ocidente, também pode ser interpretada, como a história da razão e não são pouco os pensadores que denunciaram e continuam a denunciar as ingerências e domínio de uma razão enfeitiçada por seus próprios poderes, que ao final, converte-se naquilo que originalmente propunha-se a combater (HORKHEIMER, 1985), num movimento que exclui tudo aquilo que escapa às suas categorizações, abstração e generalizações, entre eles, o corpo (percepção) e a sensibilidade.

136 Para o existencialismo, no universo estritamente humano não há lugar para algo que esteja *fora* e que o constitua ou que legisle sobre ele, assim, afirma Sartre, não outro legislador neste universo humano, além do

torna próximos, isto é, a crença na ideia de um sujeito¹³⁸, do qual deriva uma série de formulações modernas como os conceitos de vontade, liberdade, autonomia, entre outros, que garantem sua consistência. Concepção de sujeito que encontra na filosofia contemporânea recusa, desqualificação e resistência, na medida em que sobre ele pesa a constituição de uma realidade que não leva em conta o fenômeno humano nas suas múltiplas dimensões, porque restrita a uma dimensão epistemológica.

Ao apontar para o peso excessivo conferido pela tradição filosófica na crença da liberdade do indivíduo, racional, soberano, livre, destacado da natureza e autônomo, definido como sujeito ético, através do exercício de seu poder de escolha, Esquirol (2008) recusa a concepção de que o fenômeno ético se configure através de um sujeito que enaltece sua liberdade em vista a decisões livres e autônomas, para acentuar um elemento anterior e que deve estar presente em todo o fenômeno que se queira ético, que é o elemento perceptivo do olhar sustentado pela atenção, desde uma perspectiva ética. Embora, em nenhum momento o autor exclua o componente da liberdade, mas o que ocorre é uma espécie de inversão das prioridades, pois, primeiramente é preciso “olhar atentamente” a situação, para em seguida tomar as decisões mais pertinentes.

Para justificar essa inversão na ordem de prioridades no enquadramento do fenômeno ético, Esquirol (2008) analisa duas concepções éticas apontadas acima, o kantismo e o existencialismo sartreano. Segundo Esquirol (2008), a capacidade de escolha do sujeito, decorrente de sua autonomia, representa quase todo o fenômeno ético nestas elaborações, de sorte que o mundo, o mundo dos “fatos” (objeto), descrito pelas ciências, não tem importância do ponto de vista moral, pois, o que realmente importa, é o ato único pelo qual alguém escolhe a si mesmo e sai do insignificante deserto dos objetos.

próprio homem (SARTRE, 1970, p. 294), nem valores inscritos num céu transcendentes por Deus, ou mesmo inscritos na natureza. Nesse sentido, o humanismo sartreano estabelece uma profunda ligação com o ateísmo. No entanto, veremos que, apesar disto, a existência ou não de Deus não alteraria a profunda responsabilidade do homem face sua existência. Para mostrar o ateísmo decorrente de sua concepção de homem, Sartre fundamentar-se-á no princípio mais geral do existencialismo: a afirmação de que “a existência precede a essência” (SARTRE, 1970, p. 242).

137 Não se refere ao autor mas a tradição que continuou seu legado.

138 A aceção mais clássica do sujeito moderno é a de matriz cartesiana que apresenta o sujeito como uma *res cogitans* (coisa pensante), como uma consciência capaz de produzir conhecimento, guiado por um método, que lhe serve de garantia de clareza e certeza, conquistado por meio da abstração de sua contraparte, isto é o objeto (*res extensa*), incluindo o corpo e a materialidade. Que por sua vez, é renegado a uma posição de inferioridade e submissão.

Grosso modo, Esquirol (2008) argumenta que se para o kantismo há uma necessidade da exposição das razões que sustentam as escolhas éticas, para o existencialismo sartreano o *absoluto da escolha*, torna impossível qualquer justificação, implicando em ato de “má-fé”¹³⁹ do agente moral, caso intente fazê-lo. A proposta de Esquirol (2008) se encaminharia para um reposicionamento da autonomia-liberdade na dinâmica do fenômeno ético, pois se há um reconhecimento de que há situações nas quais nos sentimos sós e angustiados pela consciência do impacto de nossas escolhas, que, por vezes, determinam toda nossa identidade de maneira irreversível, também há o reconhecimento de que o *locus* da autonomia-liberdade, a partir de uma ética do respeito está, metaforicamente falando, no fato dela aparecer como “[...] a protagonista rotineira e familiar que está presente durante todo o filme, e não [como] o artista convidado que aparece somente nos momentos culminantes” (ESQUIROL, 2008, p.82).

Embora reconhecendo a necessidade de escolhas que surgem como um abismo em nossa frente e que provocam uma angústia associada a um compromisso que nos implica radicalmente e cujos efeitos não se submetem ao nosso controle “[...] também é verdade que existe uma gama muito ampla de situações nas quais tomamos decisões quase como consequência “automática” de nossa visão das coisas”. (ESQUIROL, 2008, p. 81).

O acento posto na centralidade que o ato da autonomia-liberdade representa no fenômeno ético, em depressão ao *processo* que leva à tomada de decisão é determinado pela “[...] concepção de nós mesmos por demais elevadas” (ESQUIROL, 2008, p.81), contrariando a realidade do mundo vivido, em que, o dia a dia faz-se por canais mais lentos e geralmente mais tortuosos, nos quais o “ver” adquire prioridade, pois tomamos partido e escolhemos como uma consequência de prestarmos atenção, isto é a partir do momento que “vemos”.¹⁴⁰

139 Pois, *grosso modo*, o *ser-para-si*, que representa na filosofia sartreana, o *nada* ontológico, a liberdade absoluta porque incondicionada, em outros termos, o homem, age em conformidade com esta estrutura que não permite nenhum tipo de critério que anteceda sua ação, se houver a eleição de qualquer critério, este será precedida por uma ato de liberdade que não tem nenhuma justificativa racional para legitimar a escolha. Pois, ao indicar justificativas prévias para sua ação, o sujeito incorre em ato de má-fé, na medida em que encobre o fundamento ético da liberdade e da responsabilidade absolutas que lhe constitui.

140 Segundo Esquirol (2008), e nossa experiência confirma o fato, nosso cotidiano está repleto de expressões que exprimem esta ideia: “Veja bem o que você vai fazer!”, dizemos a alguém com o sentido de “preste atenção” à sua decisão ou “à medida que fomos *vendo* como estavam as coisas, chegamos à conclusão de que *deveríamos agir* desta forma”, no sentido de que à medida que nossa atenção se aprofundava na questão, concluímos com esta ou aquela ação/atitude.

Em realidade, de acordo com Esquirol (2008), esforço do ver, o esforço sustentado para ver bem as coisas, já guarda um sentido ético/moral contraposto à visão distorcida e indiferente em relação ao que é ou o que acontece (p. 82). Assim, o esforço para ver e o próprio ver estendem-se pelo tempo e não se resume nos momentos sublimes, delicados ou perigosos e é por isso que isolar a escolha de todo o processo e acentuá-lo demasiadamente como o mais importante na dimensão ética da vida humana, resultam para Esquirol (2008) inapropriado.

Nesse sentido, a linguagem mais apropriada para apreender o fenômeno ético, de acordo com Esquirol (2008), está mais próxima da simplicidade de uma linguagem descritiva do que da formalidade da linguagem normativa, isto porque a cada passo não se formula a questão “isto é correto”, mas “isto é assim...”, configurando uma situação em que a forma de agir está ancorada na maneira de ver as coisas, às vezes, como ela é descrita. O autor argumenta que geralmente esperamos, equivocadamente, uma explicação quando uma descrição constitui a solução da dificuldade, por pouco que se dê a ela o lugar que lhe corresponde, sem tratar de superá-la. Isto porque, o mais difícil no contexto tecnocientífico é “deter-se”, no sentido de evitar a pressa, de passar de uma descrição cuidadosa para a normatização (p. 83).

Destaca-se que, o mais importante já tem à nossa frente e não precisa, a cada ocasião, de nenhum movimento de uma autonomia deliberativa, destacada, soberana e individualizada, pois, como ressalta o autor, “[...] o mais importante não precisa ser dito com palavras retumbantes nem com expressões sofisticadas, mais próximas das teorias que da linguagem familiar. O mais importante se deixa dizer com simplicidade.” (ESQUIROL, 2008, p. 83). Mas como a pressa já aconteceu convém, para ele, retornarmos à simplicidade descritiva, desfazendo-nos, ao menos em parte, de um lastro teórico altamente explicativo, pois, antes de tudo, o que é necessário é parar e prestar atenção, “prestar atenção à atenção”.

Este retorno ao mundo nos apresenta uma experiência capital, a experiência do que a situação nos “convida” a fazer, ou mais ainda, “o que a situação nos apresenta como uma espécie de necessidade ou obrigação” (Esquirol, 2008, p. 83). O exercício da atenção, mais do que nos situar em um mundo no qual, desde já, nos coloca face à

liberdade abismal, nos faz próximos a uma espécie de “[...] respostas às demandas e exigências” (ESQUIROL, 2008, p. 83).

Tomando como referências o filósofo franco lituano Emmanuel Levinas, para quem a “relação”¹⁴¹ ética deve ser entendida como respostas às demandas do rosto do “outro”, assim como, Iris Murdoch e Simone de Beauvoir e a ideia comum da vontade como “obediência”, questiona Esquirol: “Onde está o momento sublime da escolha quando não se pode senão socorrer ao que se encontra gravemente ferido?” (ESQUIROL, 2008, p. 84).

4.2- A respeito como saída do egoísmo

O distanciamento adequado, proporcionado pelo respeito, através do olhar atento, pode ser considerado um antídoto para o egoísmo, apresentado por Esquirol (2008) como um obstáculo ao respeito, tendo em vista que um “perfeito egoísta” não sabe o que é respeito porque só pensa em si mesmo e isto distorce seu olhar, projetando a sombra do seu eu por todas as partes, impedindo a abertura/ “espaço” necessária à atenção, para perceber o outro, na sua alteridade. Diz-nos Esquirol (2008) que a “verdadeira admiração” e o autêntico respeito são características de uma personalidade não egoísta (p. 84).

Para encaminhar esta questão, Esquirol (2008) compara dois modos de relacionamento entre o indivíduo e sociedade. Para ele, o egoísmo pode ser detectado tanto individualmente quanto socialmente, isto é, como característica típica de uma determinada sociedade. Tomando como referência François Jullien, estudioso do pensamento oriental, Esquirol (2008) compara o pensamento ocidental – na figura do filósofo suíço Jean Jacques Rousseau - com o pensamento oriental – na figura de Mêncio -, constatando que apesar dos autores analisados tratarem basicamente dos mesmos assuntos, o ponto de partida de suas reflexões e suas elaborações são radicalmente diferentes. Pois, o pensamento ocidental tem como ponto de partida uma *visão individualista do ser humano* e o pensamento oriental pressupõe um *ser humano*

141 Relação sem relação.

integrado em algo maior através de uma visão holística do indivíduo. Um indicativo que nos leva a considerar o egoísmo inerente à nossa sociedade já que “quando o ponto de partida é o indivíduo, dá a impressão de que já não há maneira de sair de sua rede de interesses”. (ESQUIROL, 2008, p.84)

Para superar esta tendência individualista, marcante em nossa sociedade, Esquirol (2008) nos diz que não precisamos de imediato de nenhuma teoria metafísica que explique uma suposta “unidade-totalidade” da qual o ser humano faça parte, porque no “[...] próprio exercício da atenção se está conseguindo a superação do egoísmo” (2008, p. 85), pois, neste exercício, o “[...] eu como que se anula, fundindo-se com o objeto da atenção, rendendo-se perante a beleza e as exigências do outro” (p.85), com um enfoque mais epistemológico que metafísico.

A fórmula oferecida por Esquirol (2008) é extremamente simples: “Prestar atenção é olhar de forma desinteressada, sem ceder à vertigem da possessão nem da presunção”, “[...] é, sem dúvida, o melhor antídoto contra a autocomplacência” (p.85). Através do olhar atento, as tendências egoístas são “proteladas” ou “deslocadas”, constituindo uma espécie de enfraquecimento ou até mesmo superação do egoísmo, de sorte a constituir-se como “a essência da moralidade” (p.85).

Para Esquirol (2008), a trama de autoengrandecimento, desejos, sonhos e projeções consoladoras impedem que o sujeito veja o que há fora dele, podendo converter-se no pior inimigo de uma agir ético autêntico, já que a contínua afirmação do eu alimenta uma conduta medíocre, distorcendo o olhar. O olhar atento como uma espécie de “controle” do egoísmo, nos mantém juntos das coisas como elas são, “assim, diminuimos nosso ser com a finalidade de considerar a existência de algo mais” (p.86).

Uma questão que nos cabe destacar é a de que contrariando a crença geral, de modo algum estamos acostumados a olhar o mundo real, já que “[...] nosso ritmo acelerado, as ocupações e, sobretudo, nosso autoconhecimento, distanciam-no de nós.” (ESQUIROL, 2008, p.86). Constitui-se então o olhar sincero e sereno a atitude que nos aproxima dele.

Para ilustrar o movimento da atenção como saída de um estado egoísta, Esquirol (2008) reconstrói uma situação hipotética, na qual alguém centrado em si mesmo e

obcecado por um projeto frustrado e pelo dano causado ao seu prestígio profissional, de repente, tem a atenção deslocada para o lado de fora, reparando a cor avermelhada do céu sobre as montanhas, deslocando, ao mesmo tempo, a atenção das preocupações do eu para o mundo que se estende à sua frente, “a beleza da natureza, como a beleza da arte” ou “as curvas de uma estrada campestre”, a “brincadeira das crianças”, “silhuetas de uma velha casa”, segundo Esquirol (2008) paralisam à autoconcentração e a vaidade ferida. Não sou eu mais que importa e sim o que tenho à minha frente. O eu, doído por sua vaidade ferida desapareceu. Em seu lugar, “um eu atento à beleza do mundo.” (ESQUIROL, 2008, p. 86) surge. Provavelmente, nos diz o filósofo catalão, a preocupação anterior seja percebida em sua justa medida. Mas o que é realmente decisivo é o distanciamento de alguém a respeito de si mesmo (ESQUIROL, 2008, p. 86).

4.3- O que é digno de respeito ou que percebe o olhar atento?

Para Esquirol (2008), “ser digno” significa merecer e substantivamente a dignidade se refere a um tratamento mais cuidadoso, a um ser mais valioso em si mesmo, não podendo ser desprezado, nem utilizado como “meio”. A questão da “dignidade” emerge no discurso filosófico como tema polêmico, cuja referência moderna mais forte nos remete certamente às reflexões de Immanuel Kant¹⁴².

Ao advogarmos, junto a Esquirol (2008), que a atenção concede ao olhar uma dimensão ética, que se manifesta especialmente na relação com alteridade, mas não apenas¹⁴³, advogamos também que existem situações “dignas” de respeito, dignas de

142 Para Kant, na interpretação de Esquirol (2008), a dignidade humana se fundamenta na autonomia e na capacidade de cada ser humano dar para a si mesmo as normas e decidindo-se por si mesmo. Decorre daí a distinção entre pessoas e coisas, as primeiras comportam um “fim em si mesmas”, as segundas comportam finalidades relativas e, que por isso, são avaliadas e portadoras de “preços”. A dignidade surge, então, como um valor absoluto, invariável e próprio das pessoas; o preço trata-se de valor condicional, variável e, portanto, comparativo. Desse modo, a dignidade de uma pessoa é independente de seu *status* social – este é variável -, não cabendo a possibilidade de alguém ter mais dignidade que outra pessoa. Antes de Kant, elaborações judaico-cristãs e gregas já indicavam a afirmação de uma espécie de “incondicionalidade” da dignidade humana, independente de seus *status* social e condições financeiras.

143 “[...] o lugar privilegiado do respeito o corresponde às relações humanas, não exclui que os animais possam e devam ser respeitados, nem que possam sê-lo determinadas situações que dizemos fazer parte da natureza, nem tampouco “produtos” da atividade humana, como são, por exemplo, as obras de arte” (ESQUIROL, 2008, p. 100).

um olhar atento. Para o autor catalão, três características são bastante ilustrativas – embora não esgotem o tema – para nos dizer sobre o que é digno de atenção no contexto do predomínio da visão tecnocientífica do mundo. Estas são a *fragilidade*, a *cosmicidade* e o *segredo*. O tom adotado no discurso de Esquirol (2008) é essencialmente descritivo, pois “[...] definido o respeito como um aproximar-se do concreto, seria um tanto incongruente apresentar agora categorias que *explicassem* o porquê do respeito em cada um dos casos em que acontece” (2008, p.101).

4.3.1 - Fragilidade.

O autor aponta situações nas quais as instituições humanas, as obras humanas, o planeta Terra revelam uma fragilidade constitutiva, aliás, traço marcante da condição humana. Democracia, escola, obras de arte, fragilidade do ser humano - revelado no seu olhar aberto para o mundo, que se fechará para sempre -, do planeta Terra - revelado na sua completa exaustão e degradação decorrente de um sistema que une ciência e tecnologia e as coloca à mercê de um sistema econômico antiético por princípio, no qual o “outro” é, desde já, concorrente -, são figuras emblemáticas, descritas por Esquirol (2008), que expressam uma verdadeira necessidade de atenção ou do olhar atento por sua condição de fragilidade, que nos interpela a uma maior responsabilização, na medida em que “[...] a percepção da fragilidade também leva a um maior respeito.” (2008, p. 102).

A fragilidade constitutiva do fenômeno humano, materializada no constante risco de infortúnios, violência gratuita, enfermidades, que podem comprometer a integridade física; mas também expressas no pranto, no desconsolo, nas aflições que procedem de feridas e dor da alma. Tão importante é esse risco da “[...] vulnerável fragilidade¹⁴⁴, que cabe considerá-lo entre os mais importantes na definição humana: capacidade de ser ferido, de sofrer, de passividade – no sentido literal.” (2008, p.103)

144 Para o autor, a capacidade de sentir dor é indicativa, tanto da fragilidade, quanto da vulnerabilidade. Porém, “se frágil é o débil, o que pode quebrar, ou estropiar, vulnerável é o que pode ser afetado, ferido. A fragilidade inclui a vulnerabilidade, embora também caiba pensar em ambos os termos como sinônimos”. (ESQUIROL, 2008, p. 106).

4.3.2 - *Cosmicidade.*

Além da fragilidade/vulnerabilidade, a *cosmicidade*¹⁴⁵ constitui o segundo traço daquilo que, para o autor, é digno de respeito. Partindo da concepção de que a Filosofia não se constitui apenas como discurso teórico que visa explicar a realidade, mas que se constitui como uma maneira de orientar nossa vida, de ordená-la, de fazê-la mais harmônica, numa tentativa de responder a perguntas, como: “Como havemos de viver? [...] Como podemos alcançar uma vida justa e harmoniosa?” (ESQUIROL, 2008, p. 110), o autor descreve, analisa e reflete sobre as *cosmicidades* e a condição *cosmopoiética* do homem.

Antes das definições conferidas pelo autor, torna-se necessário apontar para um elemento mais geral em sua argumentação, que funciona como uma espécie de “pano de fundo” que, certamente, influencia na compreensão de sua proposta. Este elemento é a tentativa de desviar do clássico binômio antropológico natureza-cultura / natural-artificial, oferecendo em troca, o binômio *cosmos-caos*, em vistas da superação de uma visão de mundo dicotomizada em rígidas hierarquias que bloqueiam uma compreensão mais “orgânica” da realidade.

Nossa primeira leitura nos sugeria que esta compreensão - mais orgânica – da realidade, fosse resultado de uma associação com o pensamento oriental, chinês especificamente, na medida em que é luta e no equilíbrio das/entre as forças opostas (*Yin - Yang*) que a “realidade” se constitui (sem qualquer menção a natural e cultural/artificial). Entretanto, o pensamento grego helenístico, especificamente, o Estoicismo, preservando a dinâmica entre microcosmo e macrocosmos sem separá-los rigidamente/substancialmente, embora, atravessado pelo jogo/dança *cosmos-caos*, parece-nos mais adequado. Desse modo, é na tradição filosófica helenística que Esquirol (2008) irá encontrar outro modo de interpretar e compreender o mundo contemporâneo, capitaneada pelo predomínio de uma visão tecnocientífica de mundo/homem.

Por conseguinte, a técnica, tão debatida por nós na primeira parte deste trabalho, mostra-se para Esquirol (2008) em sua ambivalência estrutural, pois, seus

145 Vocábulo inexistente na língua portuguesa, provavelmente fruto da tradução face à dificuldade de analogia de termos equivalentes. Indica ordem, harmonia e equilíbrio.

resultados cósmicos ou caóticos dependem da orientação que fazemos dela, sendo que, as ideias de *cosmos* e *caos*, indicam respectivamente, ordem, harmonia, equilíbrio e medida (*logos*) e, abismo, espaço imenso e tenebroso, queda, falta de qualquer apoio ou referência, impossibilidade de ação, preexistente ao surgimento das coisas. Desse modo, a *cosmicidade* pode ser um atributo do que é “natural”, a organização de uma colmeia de abelhas, por exemplo; ou, “cultural/artificial/técnica”, como é o caso de uma casa, de uma escola, da política, indicado pelo termo *cosmopoiesis*, literalmente, “criador de ordem”.

Em qualquer dessas instâncias ontológicas (natureza-cultura), a dinâmica *cosmos-caos* se apresenta, com o predomínio da primeira sobre a segunda, embora tal predomínio da ordem (*cosmos*) produzido pelo ser humano seja sempre parcial e provisório¹⁴⁶, como diz Esquirol (2008), são ao mesmo tempo, o presente e a condição da própria vida,¹⁴⁷ mais valorizadas quando corremos o risco de perdê-las.

Mesmo que a técnica possa ser considerada uma capacidade humana de criar *cosmicidades*, em sua citada ambivalência, ela também pode produzir o caótico, produzindo a morte. Esquirol (2008) aponta para esta questão, presente desde o pensamento trágico grego, fundante da cultura ocidental, como é o caso de *Antígona*, na qual o coro indica efetivamente que a técnica pode ser violadora da ordem cósmica e, portanto, destruidora.

Ao desviar-se da esquematização natureza-cultura, desde uma perspectiva moderna, cuja relação é a de contraposição, Esquirol (2008) apresenta a capacidade *cosmopoiética* do homem (microcosmo) como uma espécie de extensão/complemento da ordem cósmica (macrocosmo)¹⁴⁸. Entretanto, diferentemente da ordem (macro) cósmica, as *cosmicidades* humanas podem aparentar uma ordem forte, que mascara a rigidez, a decadência e o caos: “[...] nessas pseudocosmicidades foram constituídas as tiranias de todos os tempos.” (ESQUIROL, 2008, p. 112.) As guerras, as destruições, as

146 Como exemplo, Esquirol (2008) oferece a imagem do camponês que “[...] pega um pedaço de terra erma, corta e arranca os matagais, afastam as pedras, lava a superfície da terra, planta cepas e, assim, obtém um vinhedo, mas sabe muito bem que, depois de conseguir essa primeira ordem, deverá se esforçar para mantê-la, pois as chuvas farão sulcos no solo, as “ervas daninhas” crescerão, todo ano será preciso podar as cepas [...]” (p.112)

147 A harmonia do horizonte que contemplo, a árvore que aprofunda suas raízes na terra, elevando-se ao céu, dos elementos que circundam a brincadeiras das crianças e até seus rostos, são exemplos de tais *cosmicidades*.

148 “Na antiguidade, isso se destaca sobretudo, no âmbito da política, para quem a harmonia natural foram paradigma indiscutível [...] se examinarmos as fontes chinesas mais antigas, ou as inscrições do Egito, da Babilônia, da Assíria ou da Pérsia, por toda parte encontramos a ordem do Império interpretada como uma representação da ordem cósmica no meio social humano.” (ESQUIROL, 2008, p. 111)

complicações e confusões são exemplos de que a transformação proporcionada pela técnica, nem sempre é geradora de harmonia, assim, a questão, que aventamos acima, não está na transformação técnica ou não, mas sim em que tipo de transformação efetuamos, uma questão posta por Esquirol (2008) é: “Trabalhamos para um mundo mais harmônico e cósmico, ou para um mais complicado e confuso?” (2008, p. 114)¹⁴⁹

Para ele, a confusão e a complicação, como marcas das transformações tecnocientíficas de nosso tempo, nada tem haver com a ideia de complexidade. Embora, a confusão indica uma degradação da complexidade, uma espécie de adicional desnecessário de complexidade, sintoma de processo insensato, gratuito e artificioso. Uma ameaça que está se tornando realidade, pois, “[...] a complicação está configurando – ou melhor, desconfigurando – nosso mundo [...]” (ESQUIROL, 2008, p. 114) a tal ponto, que nossa responsabilidade social e política é a de fazer frente a essa complicação, em favor de *cosmicidades* que levem em conta a diferença e a simplicidade.

Diante da confusão e a complicação já instaladas em nosso ordenamento social, dois caminhos tornam-se possíveis, o mais pessimista, que consiste no “[...] pressentimento de que a confusão não tem saída, de que o enredo já é irreversível e sem solução [...]” (ESQUIROL, 2008, p.114) e o mais esperançoso, que assume sua parte de responsabilidade e que se esforça para compreender a situação e com lucidez, paciência e tenacidade, se empenha em melhorar a situação, dando tempo ao tempo, através de uma atitude vigilante e prudente. Trata-se de um procedimento que não aposta para profundas intervenções ou em revoluções, mas para uma maneira de olharmos a situação e atuarmos concretamente.

O olhar, sustentado por uma genuína atenção, é capaz de perceber as *cosmicidades* que abundam em nossas existências e solicitam por si mesmas, uma atitude respeitosa. Apenas os morbidamente distraídos, frios e com ódio acumulado, podem, segundo Esquirol (2008), atear fogo a um bosque, harmoniosamente constituído; ou, destruir deliberadamente o ninho de um pássaro, ou, ainda, destruir obras de artes gratuitamente, todos indicadores de *cosmicidade*. Concluindo, o respeito

149 Com uma alusão a Levi-Strauss, Esquirol (2008) aponta para um jogo de palavras elaborado pelo antropólogo, na qual a palavra antropologia (ciência do homem) confunde-se com antropologia (ciência da extinção). (p. 114)

à cosmicidade procede, para Esquirol (2008) de dois focos principais, da atenção à beleza e da aliança com a vida.

4.3.3 - Segredo.

A terceira característica analisada por Esquirol (2008), que nos indica o que é digno de respeito, é designada pelo termo *segredo*, cujo sentido se encaminha para um registro epistemológico, na medida em que ele nos indica que não conhecemos algo e que, por isso mesmo, ele permanece como segredo ou mistério. Indicando um limite epistemológico, uma zona conhecida, pois, sabemos que ela existe, mas que permanece paradoxalmente incognoscível. O segredo, portando, nos indica um “limite” para o conhecimento, um limite insuperável, do ponto de vista epistemológico.

Dimensão insondável, de sentido inalcançável que, certamente, manifesta-se no fenômeno humano, mas também em coisas e situações, neste sentido, através do *segredo* nos é revelado uma verdadeira *riqueza ontológica*, para além ou para além da sua *opacidade gnoseológica*. Riqueza que não pode ser abarcada nos estreitos limites impostos pelos critérios de *normalidade* que predominam nos dias atuais.

Normalidade que se apresenta como uma doença do nosso século, que coincide com ausência da excelência, do admirável e do misterioso¹⁵⁰, na crença que coincide com “promessa de transparência”, que se estende para além do “senso comum”, configurando o discurso científico, quando ancorado nos ideias de um progresso constante e sem fim, expresso na concepção de que tudo o que ainda não conhecemos atualmente, poderá certamente sê-lo no futuro, quando a ciência tiver progredido suficientemente.

Sem qualquer menosprezo pela ciência, o que o pensador catalão nos indica, é que o *segredo* não diz respeito a qualquer tentativa de “objetivação”, não guardando nenhuma associação com a ideia de “problema”, pois este pode ser objetivado e é passível de solução. Em referência ao helenista Pierre Hadot e ao filósofo Martin

150 Excelência que se sobressai por bondade, mérito ou estima. Admirável que revela no extraordinário, no surpreendente e no inesperado e o misterioso que se releva no não explicável, no não compreensível. (ESQUIROL, 2008, p. 118).

Heidegger, Esquirol (2008) aponta por um lado, para um “sentimento oceânico”, de co-pertença ao mundo e ao mistério que nos circunda, dado pelo exercício da atenção (*prosoché*) que, por outro lado, nos afeta existencialmente.

Recuperando a noção de *pessoa*, do *Personalismo* proposto por Gabriel Marcel, Esquirol (2008) nos diz que, quando entendemos o outro não como objeto, mas como pessoa, sua presença nos atinge, pois a presença do outro guarda um segredo, sempre passível de ser rebaixado como problema ou nem sequer a isso.

Mistério que se revela nas coisas simples, nas pessoas e no ser, que nos mantém atentos ao que não conseguimos conhecer, que se mantém como segredo e que constitui a autêntica densidade do outro e de nós mesmos. Reconhecer e prestar atenção ao *segredo* nos convida a um olhar mais demorado e sereno à realidade, nesse sentido, mais respeitoso. Atitude essencial em tempos nos quais a “decifração” e o “controle” impõem-se soberbamente e que reforçam as “promessas de transparência”¹⁵¹. Enfim, *segredo* que também se manifesta através da Filosofia, compreendida como “[...] paradoxal tentativa de falar do que – quase – não se pode falar: discurso ao limite, em zona fronteira” (ESQUIROL, 2008, p. 121), cujo *segredo* para se perceber consiste no esforço de “prestar atenção”.

Como vimos, a concepção de *Respeito* de Esquirol (2008) guarda vínculos embrionários com o *olhar atento*, na medida em que a *atenção* dota o olhar de um traço eminentemente ético. Compreendido como um exercício que procura responder ao duplo desafio de manter-se concentrado (olhar de foco) na ação ou na atividade realizada e de manter-se suficientemente aberto ao momento presente (o aqui e agora), ao que o mundo oferece e aos apelos que a situação exige. Sustentá-lo custa mais do que se imagina, pois, trata-se de um olhar que nos coloca em estado de disponibilidade, de vulnerabilidade, de *presença* ao que ocorre a nosso redor. Na verdade, o esforço sustentado para ver bem as coisas, já guarda um sentido ético/moral contraposto à visão distorcida e indiferente estimulada no cenário tecnocientífico.

O *olhar atento* não seleciona momentos sublimes nos quais a liberdade/vontade ocupa quase a totalidade do fenômeno ético, mas se ocupa do dia a dia e dos lentos

151 Como exemplo, Esquirol (2008) reporta às pesquisas em torno da decifração do genoma humano, ele nos diz: “Ninguém acredita que na decifração do genoma está à resposta as nossas questões mais sérias, nem nossos sentimentos mais profundos. O segredo da fonte vai permanecer: *será sempre mais o que nós expliquemos sobre o genoma do que o que o genoma explique sobre nós*”. (ESQUIROL, 2008, p. 120. *Itálico nosso*)

processos que constituem a dinâmica da existência humana, especialmente em nossa vinculação com a alteridade, que nos escapa e que, paradoxalmente, nos constitui. Diferente da atitude do sujeito autônomo, soberano e livre, o *olhar atento* nos revela um sujeito responsável e obediente às demandas do “rosto” do “outro”.

O *Respeito* como “arte do distanciamento”, busca uma distância que torna possível o olhar, quanto *atento*, pode ser considerado um contraponto ao egoísmo, pois ao concentrar-se demasiadamente no seu eu, o egoísta distorce seu olhar e projeta sua sombra por todas as partes, impedindo a abertura e o “espaço” necessário à atenção para percepção da alteridade do “outro”, na sua singularidade e diferença. Além disso, o exercício do *olhar atento* exige certo desinteresse, que não busca a possessão, assim as tendências egoístas são deslocadas e enfraquecidas, proporcionando uma atitude mais generosa em relação à vida, ao “outro” e a si mesmo.

Para Esquirol (2008), a *fragilidade*, a *cosmicidade* e o *segredo* são algumas características do que é digno de nossa atenção/respeito, nos indicando um conjunto de objetos e situações que exigem nossa atenção, quer porque a fragilidade que os constituem exijam mais cuidado, nos tornando mais atentos. Seja por sua ordenação *cosmopoiética* surja como um convite ao olhar admirado e atento, quer porque nossa condição humana e existencial se configure como um obstáculo às promessas de transparência, isto é, de que nosso conhecimento sobre a realidade coincida com “a realidade”, tornando obsoleto qualquer menção às características do *mistério* e do *segredo* (do *não-saber*) que envolve a existência propriamente humana.

Do ponto de vista da sociedade, a complicação é um dos signos das transformações tecnocientíficas de nosso tempo, que em nada tem haver com a ideia de complexidade. Confusão, exemplarmente ilustrada no trânsito caótico das grandes metrópoles e na narrativa de apenas um dia de vida de um cidadão comum que nela habite, e certamente envolverá uma infinidade de tarefas e pouco tempo para executá-las. Do ponto de vista político, segundo Esquirol (2008), nossa responsabilidade é a de fazer frente a essa complicação, em favor de *cosmicidades* que levem em conta a diferença e a simplicidade.

Diante da confusão e a complicação já instaladas em nosso ordenamento social, dois caminhos tornam-se possíveis e nos solicitam uma escolha: o de considerar o

cenário irreversível e sem solução ou assumir a parte de responsabilidade que cabe. Causando um esforço para compreender e melhorar a situação, dando tempo ao tempo, através de uma atitude vigilante e prudente. Uma opção que não aposta para profundas intervenções ou em revoluções, mas para uma maneira de olharmos a situação e atuarmos concretamente.

CAPÍTULO 5

A IMPORTÂNCIA DA ATENÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

Ah, os sentidos, os doentes que veem e ouvem!
Fôssemos nós como devíamos ser
E não haveria em nós necessidade de ilusão ...
Bastar-nos-ia sentir com clareza e vida
E nem repararmos para que há sentidos ...

Mas graças a Deus que há imperfeição no mundo
Porque a imperfeição é uma cousa, e haver gente que
erra é original,
E haver gente doente torna o Mundo engraçado.
Se não houvesse imperfeição, havia uma cousa a
menos,
E deve haver muita cousa
Para termos muito que ver e ouvir ...

(Alberto Caeiros, *O guardador de rebanhos*, Verso XLI)

Também lembrei daqueles rostos, de formas
subitamente esmaecidas e olhos semicerrados, que
todos vemos em certas ocasiões especiais e em
momentos muito raros em nossas vidas: rostos doces
e ameaçadores. Ameaçadores e doces, religiosos e
não religiosos, não quero perder nenhum desses
rostos. Neste livro, fiz o melhor que intelectualmente
sei para os invocar. Daqui para frente tentarei ficar tão
perto deles quanto possa. (GUMBRECHT, 2010,
p.185).

Introdução

No capítulo anterior, procuramos apresentar o pensamento de dois autores específicos em torno do tema da *atenção*, Pierre Hadot (1999, 2003, 2009) que recuperando um traço eminentemente ético desta atitude, nos apresenta a *atenção* (*prosoché*) como exercício espiritual com vistas a produzir uma transformação de ordem

existencial naquele que o pratica e Josep Maria Esquirol (2008) com a sua proposta de uma *Ética do Olhar atento*, identificada como uma *Ética do respeito*.¹⁵²

Resumidamente, os dois autores dinamizam suas reflexões a partir de uma compreensão da Filosofia que busca ultrapassar o registro epistemológico moderno, fundado na primazia da *res cogitans* (sujeito do conhecimento/consciência-alma) face a *res extensa* (objeto do conhecimento/materialidade). Neste sentido, a concepção de Filosofia adotada por ambos, antes de negar a dimensão corporal, considerando-a inferior e desprezível, procuram valorizar esse elemento sem o qual não há experiência humana.¹⁵³

O cuidado ou a atenção com o elemento perceptivo/corporal, associado à sensibilidade, que nos ajude a acolher o imprevisível da existência humana, através de uma *experiência* capaz de nos transformar, parece servir de ponto em comum entre os autores (ESQUIROL, 2008; HADOT, 1999, 2003, 2009), constituindo elemento fundamental, seja na constituição de uma *Ética do olhar atento* (ESQUIROL, 2008) ou de uma *Ética da atenção*.

Refletindo sobre os efeitos que a *atenção* ou o *olhar atento* podem ter na relação professor-aluno no contexto tecnocientífico, consideramos que uma análise mais detida desses efeitos possa nos ajudar a elaborar um quadro mais próximo do fenômeno educativo, neste sentido, apresentamos quatro categorias de análise a partir das quais pensamos tais efeitos: a) Um modo de relacionar-se consigo mesmo (Cuidado de si); b) Agudeza na percepção da alteridade (Cuidado do Outro); c) Inocência; d) O *digno de respeito* (olhar atento) na relação professor-aluno.

152 Muito embora Esquirol (2008) não tenha problematizado esta questão, quando analisado juntamente ao pensamento de Hadot (1999, 2003, 2009), uma dimensão eminentemente moral se sobressai de sua proposta, na medida em que o *Respeito*, assumido na acepção do "olhar atento", seja convocado para restaurar os elos sociais fragilizados contemporaneamente. Ao passo que, para Hadot (1999, 2003, 2009), cuja elaboração não tendo em vista a sua "aplicação", restringe-se ao campo da ética, compreendida como um campo que associa-se fortemente à moral, porém que não se confunde com ela, em grande medida, devido seu caráter imprevisível e imponderável.

153 A leitura de Florele D'Hoest e Fernando Bárcena (2011) sobre esta questão é a de "*Hay un rasgo que caracteriza la autocomprensión de las humanidades como campo de saber es la convicción de que su tarea primordial, si no exclusiva, es atribuir significado a los fenómenos que analiza. Esta vocación comienza, probablemente, con la modernidad, al mismo tiempo en que el cogito cartesiano se reproduce en diferentes dicotomías – espíritu/materia, mente/cuerpo, profundidad/superficie, significado/significante – en las cuales el primer polo del par es concebido como jerárquicamente superior al segundo. La consecuencia de este privilegio de la parte más espiritual de la dicotomía es una escisión categorial entre el ser y la apariencia, volviendo incomprendible la afirmación de que en la esfera de los asuntos humanos ser y aparecer coinciden, o dicho en los términos Gumbrecht (2004): una desmaterialización del mundo provocada por una radical separación entre el concepto y el acontecimiento, que es lo que violenta siempre el pensamiento: lo que da que pensar.* (p.10)

Ainda neste capítulo, também nos propomos a analisar o artigo de Jan Masschelein (2008), *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*, no qual ele defende uma pedagogia com vistas a uma *educação do olhar*, vinculando-o aos temas da *atenção* e do *olhar atento*. Buscamos neste capítulo refletir sobre as possíveis contribuições da *atenção* na constituição da relação professor-aluno, assumindo como referência as reflexões de Jan Masschelein (2008) e dos autores trabalhados nos capítulos anteriores, que nos ajudaram a elaborar um quadro mais preciso sobre o tema da *atenção*, privilegiando sua dimensão ético-existencial.

Para tanto, numa tentativa de esclarecimento conceitual, iremos nos inscrever através de uma dinâmica intertextual, que também fará uso da literatura e da sua capacidade de descrever as situações que nos propomos pensar¹⁵⁴, na busca de uma compreensão ética que conceda um *lócus* para o corpo, para os afetos e para a materialidade do mundo que nos ultrapassa e nos convida a admirá-lo, para ter com ele uma relação de *atenção*, pois o *olhar atento*, se não conduzir à melhor decisão ética, certamente é aquele que mais levou em consideração os elementos da situação e neste sentido, já se configura como um olhar ético. Assim, quais poderiam ser as contribuições que a *atenção* poderia oferecer para a constituição da relação professor-aluno, no contexto da civilização tecnocientífica?

5.1 - E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre

Em seu artigo *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*, publicado em 2008, Jan Masschelein, Professor do Departamento de Psicologia da Educação de Leuven, Bélgica, argumenta em favor de uma *prática de pesquisa educacional crítica*, que nos inscreva corporalmente num movimento que visa, antes de tudo, *examinar*, no sentido de *prestar atenção*, por meio de uma prática que abra nossos olhos, e que implica em uma *atitude*.

154 Em capítulo de livro dedicado a pensar as conexões entre arte, literatura e contingência visando caminhos alternativos para a Filosofia da Educação, Joan-Carles Mèlich (2009), professor da Universidade autônoma de Barcelona (Espanha), considerando as relações entre Ética e Educação destaca algumas características próprias da literatura que permite nos aproximar de maneira mais apropriada da experiência humana e da experiência ética, pois a literatura coloca em jogo, a singularidade, a situação, a biografia, a ambiguidade, a ausência e o devir, próprios desta experiência que o pensamento metafísico, abstrato e conceitual não consegue assimilar.

Prestar atenção, traduzido em uma *atitude*, está direcionado, de antemão, ao fenômeno ético, na medida em que dele se espera uma *abertura para um espaço existencial*, denominado pelo autor como *espaço de liberdade prática*. Para Masschelein (2008), este modo de pesquisa *e-educacional* crítica necessita, extrapolando a terminologia do autor, não de uma “pedagogia rica” de metodologias e teorias, mas de uma *pedagogia pobre* de certezas, de domínios, de controle.

Partindo de uma concepção de *e-ducação* (hifenizado), cujo significado nos indica o “trazer para fora”, “olhar para fora” em contraste com a educação (sem hífen), compreendida como “ensino”, “transmissão”, Masschelein (2008) advoga uma *pedagogia pobre* como possibilidade de uma *educação do olhar*, para que ele se torne atento.

Para ele, a *e-ducação* do olhar não implica, como poderíamos supor, em uma forma de “ajudar os alunos a alcançar uma visão melhor”, mais crítica, liberada e emancipada; nem para se tornarem mais conscientes daquilo que “realmente ocorre no mundo”, para que eles se deem conta de como seu “olhar” está preso a uma perspectiva e posição específicas, ou para que levem em conta outros olhares (cada ponto de vista é a vista de um ponto), também relativos, da realidade. Nesse sentido, a *e-ducação* do olhar diferencia-se do sentido educativo tradicional de ensinar (*educare*)¹⁵⁵. Em suma, uma *e-ducação* que visa à libertação de nossa visão de qualquer perspectiva, com objetivo de torná-lo atento.

Assumindo o sentido *e-educativo* como foco, o autor problematiza o sentido do *prestar atenção* por meio de uma comparação com a *consciência*¹⁵⁶, nos revelando que apesar do *prestar atenção* também poder ser qualificado como um estado mental, há uma diferença marcante entre eles, na medida em que, no *prestar atenção*, *sujeito e objeto* permaneçam abertos a *transformações*, isto é, estão em jogo. Masschelein (2008) descreve o *prestar atenção* como um estado da mente que se abre para o mundo para que este possa se apresentar e para que possamos chegar a “ver”. Assim,

155 Maschelein (2008) coloca em jogo dois sentidos atribuídos ao fenômeno educativo, o mais conhecido e valorizado pela cultura ocidental, vinculado à instituição escolar, isto é *Educare*, restringido à questão do ensino e outro, isto é *Educere*, que significa conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora.

156 Compreendendo a consciência através da chave da filosofia moderna, isto é, como um estado mental do *sujeito* que tem/constitui um *objeto/objetivo* e que visa o *conhecimento*, numa dinâmica em que apenas o *objeto entra em jogo*, ficando o sujeito no comando, armado e protegido com as armas das metodologias, conseqüentemente, “imune” a qualquer transformação.

a atitude de *prestar atenção* possibilitaria a abertura de um espaço existencial denominado por ele de um “espaço de liberdade prática”.

Esquemáticamente, podemos dizer que e-ducuar o olhar requer primeiramente uma prática de *pesquisa crítica*, que realize uma mudança prática em nós e no presente em que vivemos (e não uma fuga para um pretense futuro melhor). Essa prática não depende de *método*, mas sim de *disciplina*. Não requer uma metodologia rica, mas exige uma pedagogia pobre. Ou seja, práticas que nos permitem *ex-por (de) nossa condição de sujeito*¹⁵⁷, no sentido de estar “fora de posição”, que nos leve à rua e que nos desloque corporalmente.

Assim, a proposta de uma *e-ducação* do olhar que o torne atento (Masschelein, 2008) vem ao encontro dos anseios do presente trabalho, na medida em que investiga as contribuições da *atenção* na constituição da relação professor-aluno no bojo do contexto tecnocientífico. Apesar do tema da *atenção* estar associado ao âmbito cognitivo, aproximação sugerida por Esquirol (2008) e Calimam (2008), buscamos resgatar sua dimensão ética e existencial, por consideramos que se trata de uma necessidade do nosso tempo¹⁵⁸ cujos “mapas” não fazem mais sentido e que nos obriga a “prestar atenção”.

Como temos visto, as descrições de Esquirol (2008) e os resgates histórico-filosóficos de Hadot (1999, 2003, 2009) apresentam a *atenção* como atitude ou como exercício, respectivamente, que não amputa a consciência¹⁵⁹ do corpo e do mundo, mas procura deslocá-la de sua posição de sujeito (de conhecimento) para constituí-lo em “sujeito da experiência”, aberto a transformações, logo em sujeito ético que examina seu presente com uma atitude *crítica*, com um olhar atento, para que o mundo possa se revelar em sua *evidência*¹⁶⁰.

157 Em referência à feminista Judith Butler, Masschelein (2008) nos diz que *prestar atenção* é “uma prática de “pôr em risco sua própria formação de sujeito” (Butler, 2001) através de uma relação diferente com o presente – é também por isso que Foucault considera a crítica “uma questão de atitude” (p.39)

158 Gumbrecht (2010) ao perspectivar esta questão pelo âmbito da *produção de presença* argumenta que as tecnologias contemporâneas de comunicação quase cumpriram o sonho de fazer a experiência vivida tornar-se independente dos locais que nossos corpos ocupam no espaço (nesse sentido, é um sonho “cartesiano”), assim, “[...] as imagens flutuantes nas telas, que são o nosso mundo, transformam-se em barreiras que nos separam para sempre das coisas do mundo, [...]” (p. 172).

159 Cujo atributo soberano é a capacidade racional.

160 Em nota de rodapé, Masschelein (2008) esclarece que quando ele se refere aos termos “evidência” e a “evidência da experiência”, a forma como ele usa os termos “experiência” e “evidência” está deslocando esses termos para um registro existencial e não epistemológico ou metodológico. (p.46).

Destacamos, desde já, as dificuldades que manter tal atitude implica, pois significa abandonar o movimento de constituição do próprio sujeito moderno reduzido basicamente à sua dimensão epistemológica e estabelecido historicamente como base de sustentação do edifício da modernidade filosófica, cujos efeitos se materializam contemporaneamente, tanto num progresso tecnocientífico que possibilita conforto, comodidade e longevidade – em especial, para os que têm como pagar -, mas que em seu movimento vertiginoso, desvincula-se progressivamente de qualquer busca de sentido (ético)¹⁶¹ que possa nos orientar como “sujeitos da ação”, não apenas para transformá-lo (como “sujeito epistêmico), mas para ser transformado por ele e desta maneira também transformá-lo (neste sentido, ético).

Atualmente, essa busca por maneiras mais éticas de se inscrever no mundo mostra-se como uma necessidade, face aos efeitos de uma lógica tecnocientífica redutora que se aninha nos modos de se realizar a experiência humana e que, por força de sua própria constituição, não é capaz de reconhecer outros sentidos (entre eles, o ético-existencial), além daquele associado ao sucesso dos seus procedimentos (tecnocientíficos).

Dimensionada à instituição escolar, esta situação ultrapassa as dificuldades que a escola tem atualmente para realizar seus objetivos tradicionais, ligados à ideia de “transmissão de conhecimento”, para configurar-se como uma dificuldade de convivência com a alteridade encarnadas nas figuras do professor e do aluno, cujos efeitos são visíveis através do grau de hostilidade que ambos se submetem, que num crescente número de casos, transformam-se em processos civis e criminais.

As indicações que nos vem de Masschelein (2008) sugere que uma relação diferente com o presente (aqui/agora) tem o potencial de “nos”¹⁶² transformar, assim do ponto de vista do professor, *prestar atenção* ao seu “outro”, isto é, ao aluno e ao mundo que lhes é comum, tem a potencialidade de transformar esta relação desde de

161 Tendo em vista que o sentido de uma razão tecnocientífica é funcionar (e continuar funcionando), ou seja, seu “sentido” está ligado ao grau de eficiência que um saber-fazer (*techné*) pode chegar, num progressivo movimento que é obediente ao traçado do plano, metodologicamente falando, que desconsidera qualquer outra instância, além dela mesma, como fonte de interesses, que são objetivados e perseguidos, de modo incessante, revelada como uma abstração que não reconhece a “alteridade” porque primeiramente não é capaz de reconhecer sua própria alteridade, encarnada corporalmente, aberta e sensível, cuja vocação é o encontro, o contato com o “outro”, com o “mundo”, que se abandonarmos a posição do sujeito soberano, tem o poder de nos transformar.

162 Para o autor, o “nós” e o “nos” marcados com aspas nos trata-se de uma conjunção entre o “si”, a alma e o mundo que não admite dicotomias.

“dentro”, isto é, a partir do próprio olhar com o qual professor vê o seu “outro” e o mundo que os abriga.

Na escola contemporânea, o “outro” do professor, que por excesso ou falta da distância apropriada é acusado de *faltar com respeito*, é descrito pelo Professor Daniel Pennac (2007) na figura de Maximilien, o *lerdo*, o “mau aluno” e ouvir falar da escola hoje é, essencialmente, ouvir falar dele¹⁶³:

Adolescente saído de um conjunto qualquer dos bairros da periferia, Black, Beur ou Galois relegado¹⁶⁴, grande amador de marcas e de telefones celulares, elétron livre, mas que se movimenta em grupo, encapuzado até o queixo, grafiteiro de paredes de metrô, amador de uma música entrecortada de palavras vingativas, falando forte e com reputação de bater grosso, quebrador, *dealer*, incendiário ou semestre de extremismo religioso, Maximilien é a figura contemporânea dos bairros populares de antigamente [...] mas unicamente em imagem, uma imagem que ele cozinha com todos os molhos do cinema, da literatura, da publicidade e da informação. Maximilien é *ao mesmo tempo a imagem daquilo que dá medo e daquilo que vende*, o herói dos filmes mais violentos e o vetor das marcas mais usadas. [...] “sua imagem é difundida até o coração dos bairros mais elitistas, e é horrorizado que o bufão¹⁶⁵ vê seus próprios filhos vestir-se como Maximilien, adotar o código de linguagem de Maximilien e até, o máximo do horror, modular a voz segundo os sons emitidos pela voz de Maximilien.” (2007, P. 176-177. Itálico nosso).

Esta descrição será *re-descrita* por Pennac (2007) na sequência do romance, revelando um “outro” inscrito num tempo histórico e que está procurando formas de lidar com o *presente* que se manifesta a ele também. Maximilien, na figura do “mau aluno”, cooptado pela lógica do consumo, tem a cabeça cheia de marcas e indisponível à escolarização, num processo que, além de encherem sua cabeça com as marcas da moda, do dizer de Pennac (2007), “[...] tomam seu dinheiro, tomam suas palavras, e

163 Pennac (2007), de maneira retórica apresenta a seguinte estatística: a escola francesa escolariza por ano 12.4000.000 jovens, deste total 0,4% são os alunos que possivelmente caíram na violência física ou verbal, ou seja aproximadamente 50.000 jovens. Porém com força suficiente para alimentar a imagem de Maxilien, “[...] o fantasma aterrador do lerdo devorador de civilização que monopoliza todos os nossos meios de informação desde que se fale de 161 Escola, e acede todas as imaginações, incluindo as mais refletidas” (2007, p. 176). Sobre esta estatística, a conclusão de Pennac (2007) é a de que o medo mantida contra esta juventude é “[...] perfeitamente vergonho para os adultos que somos.” (p. 176)

164 Nota do tradutor: Negro, árabe ou branco, em gíria.

165 No sentido de burguês.

tomam também os seus corpos, como um uniforme, elas fazem de vocês publicidades vivas, como os manequins de plástico nas lojas.” (2007, p.182).

5.2- Caminhar e voar – Copiar e escrever.

5.2.1 Caminhar: aprendendo com a força que a estrada comanda.

Dentre as práticas e-ducativas, Masschelein (2008) indicará duas: o caminhar e o copiar. Primeiramente, o autor explorará a ideia de *e-ducar* o olhar como um convite a caminhar, através de duas citações, a primeira de Walter Benjamim e segundo de Michel Foucault. O primeiro texto extraído da obra *Rua de mão única*, analisa a diferença entre voar sobre uma estrada que corta uma floresta e caminhar por dentro dela, para Masschelein (2008) uma analogia entre ato de *ler* e de *copiar*. Vejamos o excerto:

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. É somente o texto copiado que comanda, assim, a alma de quem se ocupa dele, ao passo que o mero leitor jamais chega a descobrir os novos aspectos de seu interior que são abertos pelo texto, a estrada corta ao meio a floresta que vai constantemente se fechando atrás dela: porque o leitor segue o movimento de sua mente no vôo livre da imaginação, enquanto quem copia submete a mente ao seu comando. (BENJAMIM *apud*. MASSCHELEIN, 2008, p. 3).

Para Masschelein (2008), *caminhar* e *copiar* são práticas de uma “pesquisa educacional crítica”, diferentes das atividades de “voar” e “ler”, próximas de uma noção de representação de base moderna, cujo posicionamento do sujeito do conhecimento,

munido de um método lhe proporciona sua verdade (extraída do objeto), mas obstaculiza a emergência de um “sujeito da experiência”.

Como nos mostrará Masschelein (2008), a experiência de caminhar na estrada é diferente da experiência de voar sobre ela, assim como é diferente copiar um texto e lê-lo. Isto ocorre porque quem caminha por dentro da estrada deve ser obediente à evidência de sua manifestação nas clareiras, nas encostas, nos vales, mas quem voa, “vê” apenas (tem uma representação/perspectiva). Quem copia deve ser obediente ao texto, porém quem lê, está entregue à imaginação.

Para Masschelein (2008), o pequeno texto de Walter Benjamin oferece indicações precisas do que uma *pesquisa crítica e-ducacional* pode envolver, pois, ao mesmo tempo, revela que a *revolução* está no próprio caminhar e que o caminhar não depende de nenhuma terra prometida (de nenhum “lá” melhor que o “Aqui”. Objetivado) para onde ela levaria, revela também uma prática que envolve “ver”, “abrir os olhos”, “ter um novo olhar”¹⁶⁶.

Não significando, entretanto, uma determinada perspectiva ou visão, mas sim um deslocamento, uma mudança que permita que “nós” estejamos “aqui (lá)” e para que o “lá (aqui)” se apresente a nós em sua *evidência*, comportando, ao mesmo tempo uma completa ignorância sobre o para onde este caminho levará, na medida em que não “sabemos” se existe ou não uma finalidade, um *telos* ou um objetivo neste caminho. Ainda assim, a estrada nos “convoca” a caminhar e neste registro ocorre a “revolução”. (No sentido de um “giro” completo, de uma mudança completa do ato de voar e caminhar. De ler e de copiar).

Mudar o olhar para que possamos ver de maneira diferente, para que sejamos orientados pelas “diferenças” na paisagem, que direcionam/comandam nosso caminhar naquilo que são evidentes e para que sejamos transformados, para Masschelein (2008), é exatamente isso que o caminhar significa: um deslocamento do olhar que propicia a *experiência*, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha (ato de caminhar) na passagem pela estrada.

A questão do caminhar nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma, e é, portanto, *experiência*; que nos põe em

166 Do alemão: *Ansicht*.

movimento enquanto a sua “evidência nos comanda”, permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo e caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa *ex-posição*, estar fora de posição.

Caminhar pela estrada faz com que a estrada se imponha sobre nós com certa autoridade, para que ela conduza o nosso olhar e nos apresente uma realidade dramática, que nos *co-mova* (que nos ponha em movimento) em suas diferenças. Não se trata, portanto, de chegar a uma determinada perspectiva mas de uma “relação totalmente diferente com o presente”, relação de entrega, que nos mobiliza a seguir uma linha arbitrária, ou seja, a estrada e o texto como “uma estrada que atravessa” as intenções e de um *ex-posição* ao seu comando.¹⁶⁷

Em referência a Walter Benjamin, Masschelein (2008) sugere que o caminhar e igualmente o copiar, liberta o nosso olhar, “abre nossos olhos”, não para a revelação de uma verdade além daquela que nós (costumeiramente) vemos, mas para que possamos abrir nossos olhos para ver aquilo que é *evidente*, “[...] trata-se, como eu diria, de estar ou tornar-se atento ou expor-se.” (2008, p.39). Caminhar pela estrada e copiar o texto são maneiras de explorar e relacionar-se com o presente e constituem um tipo de prática de pesquisa que envolve estar atento, que é aberta para o mundo, exposta (ao texto) para que ele possa se apresentar a nós de forma que nos comande.

Comando, compreendido pelo autor, como a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e assim abre o caminho. Ela não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas nos impulsiona. Ela não nos diz aonde ir, mas impulsiona para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos). Neste sentido, copiar o texto não se refere ao ato mecânico que normalmente associamos a esta atividade, mas, segundo Masschelein (2008) trata-se de um corte e de um “atalho da estrada”, constituindo-se como uma atividade paradoxal, na qual somos conduzidos

167 Na perspectiva do voo, segundo Masschelein (2008), em contrapartida, os objetos podem ser explicados, definidos, ordenados, identificados (em relação ao sujeito) assim como toda a realidade (ou presente) em seu entorno. Tais objetos se comportam de acordo com leis (ou razões) impostas ou supostas pelo sujeito (ou seja, sua intencionalidade). Assim, quando voamos, a estrada é subjugada pelas leis da perspectiva de quem voa, mantendo-se 166 Impotentes sobre quem voa, de modo que o sujeito adquire certo conhecimento, um objeto (objetividade) revelado a um sujeito (subjetividade), pois, um objeto (objetividade) é algo que surge a partir de determinada perspectiva, que é lido a partir de uma posição relacionada à intenção de um sujeito, (a apreensão de um objeto diante do horizonte da intenção do sujeito) incluída aí as pretensões compreensivas hermenêuticas.

por algo que ainda não foi dado, mas está para ser dado, algo que vai exatamente se apresentando ao longo do caminho que estamos seguindo.¹⁶⁸

Caminhar e voar, copiar e ler constituem-se, para o autor, diferentes formas de relacionar-se com o mundo, relacionar-se com o presente, com o que está presente. Trata-se, na verdade, de uma diferença de força, do efeito que aquela atividade tem sobre nós mesmos e sobre o que é revelado, pois, quem voa, “vê” apenas, mas quem caminha pela estrada “aprende com a sua força, “vivencia” “a trilha” como algo que se oferece/aparece que se apresenta a nós, torna-se evidente e “comanda nossa alma.”

Voar permite uma perspectiva, na qual a estrada se torne parte de uma superfície plana em relação a um horizonte, possibilita um sentido da posse de uma totalidade, já que do alto, perspectivamos as relações entre a estrada, a floresta e o horizonte, transformados em “objetos” na visão de um sujeito. Do alto, estamos imunes à *experiência* que a estrada pode provocar, estamos a salvo de sua dramaticidade, da sua força que nos co-move, que nos põe em movimento.

Caminhar é adquirir distanciamento crítico, no sentido de *e-ducativo*, prática em que a “alma” se dissolve a partir do interior, a partir da *ex-posição* do sujeito. Em referência ao pensamento da feminista Judith Butler, Masschelein (2008) define caminhar como “uma prática, de ‘pôr em risco sua própria formação de sujeito’ (2008, p. 39) através de uma relação diferente com o presente – é também por isso que Foucault, segundo Masschelein (2008), considera a crítica como “uma questão de atitude.”

Trata-se de uma atitude em relação ao presente, na qual ele (presente) não é julgado (levado a um tribunal da razão, por exemplo, ou interpretado a partir de uma determinada perspectiva), não é avaliado em relação a uma finalidade/objetivo/*telos* (visão da terra prometida), constituindo-se, antes, como exposição de nós mesmos a esse presente, implicando uma suspensão do julgamento e um engajamento físico capaz de nos dissolver e, assim, libertar-nos. (MASSCHELEIN, 2008, p.39)

¹⁶⁸ A atividade de copiar um texto trata-se de uma atividade concreta, pois reproduzir ou remoldar o texto não é representá-lo (não passando/constituindo pela dicotomia sujeito-objeto), mas apresentá-lo (o que importa é a força da ação), da mesma forma. Neste sentido, podemos compreender o caminhar pela estrada, como um mapeamento do presente que não nos dá uma visão geral (e, portanto, o mapeamento não se trata da representação de uma totalidade), mas faz um corte na estrada.

Assim, a pesquisa crítica educacional não almeja primordialmente nem o *insight*, nem o conhecimento, aumentando a conscientização, mas trata-se de uma pesquisa que abre um “espaço existencial concreto de liberdade prática”, ou seja, um espaço de possível autotransformação (MASSCHELEIN, 2008, p. 40). Nessa pesquisa, fazendo referência a Michel Foucault, o conhecimento não procura melhorar nosso entendimento, mas sim *cortar*, isto é, a *concreta inscrição corporal e transformação de quem somos e de como vivemos*.

5.3 - Caminhar e tornar-se atento

Para relacionar a atitude do caminhar com a *atenção*, Masschelein (2008) apresenta um pequeno trecho extraído de uma entrevista dada por Michel Foucault, ao periódico francês *Le Matin*, no qual ele aprovando a observação de Blanchot, afirma “[...] *que la critique commence par l’attention, la présence et la générosité*”. Fértil indicação para Masschelein (2008) na elaboração de uma ideia de pesquisa educacional crítica, que poderia ser descrita, de maneira particular, como “[...] a arte de abrir os olhos – libertando e mobilizando o olhar, ou seja, a arte de apresentar, de fazer presente” (p.42). Contrapondo a arte de representar, de conscientizar, da reflexão crítica, transferindo ou mediando conhecimento ou *insights* ou visões gerais. Trata-se de *e-duc*ar o olhar para que se torne atento, implicando o abandono da *soberania do julgamento*¹⁶⁹ e a reconquista, pode-se dizer, da *soberania do olhar*, que oferece algo para se ver, tornando-o, por assim dizer, evidente.

Neste sentido, estar atento indica uma atitude de estar presente ao presente, de tal forma que ele seja capaz de se apresentar para que possamos ser transformados, “atravessados” ou contaminados por ele, tornando a *experiência* possível. Estar atento contrapõe-se ao estado de estar ausente, pois, “estar ausente” significa que não estamos ali/aqui, que somos prisioneiros de um “[...] horizonte de expectativas, projeções, perspectivas, visões, imagens, sonhos, que são nossos, ou

169 De submeter o presente a um tribunal e a suas leis, relacionando-o a uma visão, projetando-o contra um horizonte, por exemplo.

seja, nossa intencionalidade – que nos constitui como sujeito em relação a um objeto/objetivo.” (MASSCHELEIN, 2008, p.42).

Estar atento não é ser cativo de nenhuma intenção, ou projeto, ou visão, ou perspectiva, ou imaginação, que sempre nos dão um objeto e capturam o presente numa representação, mas requer a suspensão do julgamento e implica um tipo de espera¹⁷⁰. Significando que a vontade de se submeter a um regime de verdade é neutralizada e a energia com a qual o sujeito (do conhecimento) se projeta nos objetos se exaure. Trata-se de um tipo particular de atenção que coloca o sujeito em jogo e que abdica da expectativa de um benefício e, nesse sentido, ela é generosa. (MASSCHELEIN, 2008, p. 42).

A interpretação de Masschelein (2008) sobre a ideia de “crítica” de Michel Foucault constitui para nossas análises um importante elo entre sua compreensão da “crítica” como uma relação atenta, generosa e presente ao que é presente e as concepções dos autores analisados nos capítulos anteriores (Pierre Hadot. 1999, 2003, 2009) e Josep Maria Esquirol (2008), na medida em que cada um, dentro do seu movimento teórico também nos alerta para a necessidade de uma atitude atenta, generosa e presente ao que nos é presente, que solicita um tempo diferente do que nos é exigido no contexto tecnocientífico, isto é, o tempo da espera, do deter-se para olhar atentamente, suspendendo o julgamento em relação às situações éticas para ter com elas outros laços. Em suma, caminhar por um caminho que vai se abrindo, de modo inesperado à nossa frente e se fechando às nossas costas, sem que tenhamos qualquer controle a esse respeito.

5.4- A necessidade de uma pedagogia pobre

Para Masschelein (2008), a *pesquisa educacional crítica* não depende da subjugação a um método ou da obediência a regras e procedimentos que seriam compartilhados por determinada comunidade¹⁷¹, e nem requer uma metodologia rica,

170 “[...] em francês, atenção se relaciona com *attendre*, esperar.” (p.42)

171 Por exemplo, a comunidade científica, ou a comunidade dos seres racionais, a comunidade daqueles que se subjugam às teses da razão comunicativa. (MASSCHELEIN, 2008, p. 43)

mas solicita uma pedagogia pobre: “[...] a arte de esperar, mobilizar, apresentar.” (p. 43).

Cega, surda e muda, ela não tem um fim, não está preocupada com o além e não tem o olhar numa terra prometida, não obedece “leis”, assim como não tem ensinamentos a oferecer. Não oferecendo sequer a possibilidade de identificação. Neste sentido, para o autor belga, a posição de sujeito, inclusive a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia.

A pedagogia pobre nos convida a sair para o mundo, a nos *ex-pormos*, a nos colocarmos numa “posição” fraca e desconfortável. Ela nos oferece meios para *experimentarmos*, ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias, critérios. São meios pobres, insuficientes, defeituosos, carentes de significado mas que podem nos tornar atentos.

Concluindo, pedagogia pobre que não coloca sob a vigilância, que não controla, nem toma conta de nenhum reino, seja o da ciência, da racionalidade, da moralidade, da educação ou da humanidade, mas que nos convida a caminhar pelas estradas¹⁷², a entrar no mundo, a copiar o texto, ou seja, a *expor-se*. Sendo necessário apenas a vontade de movimentar-se e exaurir a energia da projeção e da apropriação (que repetidamente estabelece sua própria ordem ou “casa”), através de um esforço concreto, como forma de disciplinar o corpo e a mente, que não normalize a nossa posição, mas que, de certa forma, a enfraqueça. Ajudando-nos a assumir a posição do vulnerável. (MASSCHELEIN, 2008).

Trata-se de uma pedagogia que *apresenta* o mundo em sua *evidência*, que não deve ser confundido com o que é dado empiricamente, mas que aparece “[...] quando *não damos uma olhada...* [que] está bem longe de uma visão que está meramente avistando (que olha meramente para “ver”)", pois o que é evidente “[...] se impõe como o estabelecimento de um olhar”.¹⁷³ Paradoxalmente, trata-se de uma evidência que sempre contém um “ponto cego” dentro de sua própria obviedade. Curiosamente, Masschelein (2008) aponta que o “ponto cego” não incapacita o olho de sua

172 “Caminhar pelas estradas significa literalmente deixar o conforto da casa e sair pelo mundo [...] fazer um esforço (sair a caminhar, a copiar)”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 43).

173 Associada a expressão extraída de um artigo em que Nancy e Kiarostami (2001, p.12 *apud* MASSCHELEIN, 2008) investiga a ideia da *evidência* a partir de filmes: “[...] *elle s'impose comme la mise en puissance d'un regard*” (p.44).

capacidade de ver, ao contrário, ele produz uma abertura que potencializa o olhar, forçando-o a ver.¹⁷⁴

Evidência que se apoia no “ponto cego”, caracterizado como uma linha que abre o olhar, em outros termos, *evidência* que se apoia naquilo que não vemos e que, justamente por isso, nos força abrir os olhos, por meio de uma mobilização do olhar, como observação do mundo e de sua verdade, de uma verdade que não é sobre o real, mas que vem do real, pois a “[...] verdade não está numa tese ou representação, mas na *experiência*.” (MASSCHELEIN, 2008, p.45) Nesse sentido, a *evidência* está envolvida, de antemão pelo que não é evidente.

A proposta de Masschelein (2008) ressoa numa dimensão didática, quando para os professores são *evidentes* as matérias que devem ensinar, o que normalmente se esquecem é do ponto cego que está aninhado no interior da obviedade da *evidência*. Em outros termos, a ignorância do aluno em relação à matéria em questão. Nesse sentido apegar-se demasiadamente a *evidência*, pode conduzir os professores a esquecerem-se do fundo escuro que a torna possível.¹⁷⁵

Do ponto de vista do professor, *ver* o que é *evidente* nas atitudes que demonstram *falta de respeito*, implica num exercício de alteridade, de colocar-se no lugar do seu “outro”, exercício ético que requer um deslocamento do sujeito do conhecimento para que aquilo que ele “não sabe” venha à tona, em outros termos para que o seu *saber* (*evidência*) possa se relacionar com sua ignorância (*ponto cego*), fundo do qual seu *saber* emerge. Em outras palavras, trata-se de cuidar de uma arrogância que nos cega para aquilo que envolve a *evidência*.

Ao acolhermos a *ignorância*, como um fundo que nos convida a olharmos mais detidamente, que nos convida a olharmos atentamente, nosso *saber* (*evidência*) é

174 Produzir uma abertura e forçar o olhar a ver são duas ideias que estão em referência ao trabalho de Jean Luc Nancy e Abbas Kiarostami, *L'Évidence du Film/the Evidence of Film*, Brussels: Yves Gevaert, 2001, apontado no nota anterior.

175 Neste sentido, utilizamos a ilustração de Pennac (2007): “- Seria preciso exigir do candidato que ele fosse mais fundo, que ele procurasse realmente o porquê de se ter desconectado naquele ano. Que ele procurasse em si mesmo, em torno dele, na sua cabeça, no seu coração, no seu corpo, nos seus neurônios, nos seus hormônios, que procurasse em geral. E que se lembrasse também de como se saiu! Que meios utilizou! Os famosos recursos! Onde se escondiam os seus recursos? Com que se pareciam? Eu iria mais longe, seria preciso perguntar aos aprendizes de professor as razões por que se consagraram a tal matéria mais do a outra. Por que ensinar inglês e não matemática ou história? Por preferência? Então, que eles fossem escavar do lado das matérias que não preferiram! Que se lembrassem de suas fraquezas em física, de sua nulidade em filosofia, de suas falsas desculpas em ginástica! Enfim, é preciso que aqueles que pretendem ensinar tenham uma visão clara de sua própria escolaridade. Que eles *sintam* um pouco o estado da ignorância se querem ter alguma possibilidade de nos fazer dar certo! (PENNAC, 2007, p. 232)

redimensionado face à alteridade, face ao “outro” do professor. Estabelecendo entre eles dinâmicas mais igualitárias, pois ambos compartilham tanto do saber quanto da ignorância.

Para concluir, Masschelein (2008) sintetiza sua proposta da necessidade de uma pedagogia pobre através da *e-ducação* do olhar, considerando que a atitude de caminhar pela estrada implica uma possível (auto) transformação, na medida em que o “sujeito” dessa caminhada é o sujeito da experiência e, portanto, de certa forma, “[...] não é sujeito algum (que tenha um objeto e uma orientação)” (p.45). Isto porque, para o filósofo belga, os sujeitos da experiência e os sujeitos da atenção são tipos particulares de sujeitos, caracterizados pela sua insubmissão ao tribunal da pesquisa científica (qualitativa, quantitativa), bem como ao tribunal da razão comunicativa, e até mesmo às exigências do diálogo, porém estão sob o “[...] comando do presente que vem vindo.” (p.45) Quem caminha, como quem copia, em referência às figuras *benjaminianas*, não está ouvindo “[...] o movimento de sua mente no voo livre da imaginação”, que se esforça por entender e interpretar sob os comandos de seu “eu’. Pois ao se inscrever corporalmente nestas práticas, libertam-se também dos ditames do “eu’.

(MASSCHELEIN, 2008, p. 45).

5.5 - Os efeitos da *atenção* ou do *olhar atento* na constituição da relação professor-aluno no contexto tecnocientífico.

5.5.1 A importância da *atenção* e do *olhar atento* na ação docente.

Do ponto de vista das contribuições que a *atenção*, na perspectiva hadotiana, pode oferecer na constituição de relações pedagógicas mais éticas, talvez a mais importante esteja em sua potencialidade em nos revelar o que depende de nossa ação (ética) e o que não depende dela, em situações específicas e concretas que ocorrem em sala de aula. Neste sentido, antes de procurarmos um enquadramento de atitudes em esquemas pré-determinados, o exercício da *atenção* nos convida a examinar a situação concreta, para que saibamos se ela requer que se tome uma atitude ou não, e que atitude deve ser tomada.

Especialmente, quando o fracasso escolar, a violência na escola e a “crise” pela qual ela passa, ocupam os meios de comunicação, que se esforçam para encontrar um culpado ideal, lugar ocupado ora pelo aluno “indisciplinado”, “apático”, “violento”, “desinteressado”; ora pelo professor mercenário (porque trabalha apenas por dinheiro), despreparado tecnicamente e fracassado no seu empenho educativo.

Tais mensagens exigem um tratamento cuidadoso por parte do docente na medida do seu poder de convencimento e manipulação. Ao aderir, sem realizar o exame atento de tais crenças, parte dos docentes literalmente abandona seu ímpeto educativo, negligenciando ou subvalorizando o impacto de sua *presença* na formação do seu “outro”. Alguns são afetados por doenças psíquicas, tais como Depressão, Síndrome do Pânico, Fobias, entre outras, decorrentes das expectativas fracassadas em relação ao aprendizado dos alunos, potencializadas pela constante confirmação deste fracasso em termos de avaliação externa.

Sem aprofundar a densidade da questão, queremos destacar sua complexidade pois para que aprendizagem se efetive, outros elementos que escapam a qualquer ação docente, são necessários. Tais elementos devem ser aceitos, na medida em que sobre eles não é possível tomar qualquer atitude. Pois, ilustrando novamente com a literatura, faz parte da função docente, tirar os alunos do “coma” escolar segundo Pennac (2007), entretanto, “[...] não se consegue que tudo sempre dê certo”, algumas não despertam, “ficam sobre o tapete ou quebram o pescoço no próximo vidro” e “[...] ficam na nossa consciência como aqueles buracos de remorso onde repousam as andorinhas mortas no fundo do nosso jardim, mas em todo caso, tenta-se, foi tentado” (PENNAC, 2007, p. 236) e a vida segue.

Além desta potencialidade, o *exercício da atenção* permite que possamos responder “imediatamente” aos eventos, bem como as questões que nos são bruscamente apresentadas, quiçá porque estejamos sempre *preparados* para imprevisível da existência humana e para quem atua como docente sabe que, a sala de aula, para além de sua aparente rotina e normalidade, é palco de pequenas tragédias e dilemas que exigem uma atitude bastante atenta quando elas ocorrem.

Além desses apontamentos, de natureza basicamente Estóica, do ponto de vista da escola epicurista, o exercício da *atenção* nos permite descobrir o *prazer de existir*, sem antepor nenhuma artificialidade que vise *melhorar* ou *aumentar* esta experiência. Neste sentido, consideramos incluir neste efeito apontado pelo Epicurismo, a percepção do prazer que acompanha o reconhecimento de estar com quem nos quer bem.

Em termos de benefícios, o *olhar atento*, na perspectiva de Esquirol (2008), não promete riquezas, nem *status*, nem domínios, mas contribui para uma autoformação humana, na medida em que promove um olhar mais demorado e disponível ao que nos rodeia, podendo nos conduzir a importantes percepções e descobertas, especialmente nos processos rotineiros e burocráticos que abundam no contexto tecnocientífico. Nesse sentido, o professor poderia recuperar a sua dimensão de aprendiz¹⁷⁶, que certamente torna a sua ação docente mais generosa, ao passo que ele procura estar constantemente ligado à condição básica da aprendizagem intencional, que é a *atenção*. Retomando a literatura para ilustrarmos esta ideia, transcrevemos a resposta dada pelo *alter ego* do professor Daniel Pennac, que um dia fora o *mau aluno* ou o aluno lerdo, que continua a habitá-lo:

Vocês, professores, são todos iguais! O que falta a vocês é curso de ignorância! Fazem vocês passar por toda espécie de exames e de concursos sobre os seus conhecimentos adquiridos, quando a primeira qualidade de vocês deveria ser a aptidão para captar o *estado daquele que ignora tudo o que vocês sabem!* (PENACC, 2007, p. 231-231).

5.5.2 Um modo de relacionar-se consigo mesmo (Cuidar de si)

O exercício da *atenção (prosoché)* proposto pelas escolas filosóficas helenísticas ao estabelecer um movimento psíquico de considerar nossa personalidade, nossos

176 Comparando as dificuldades inerentes do aprender e do ensinar, D'Hoest et Bárcena (2011) nos diz que nenhum dos dois podem ser comparados em sua facilidade, pois nenhum deles é fácil, entretanto, recuperando um argumento de Heidegger, que nos diz que ensinar é mais difícil, não por que os docentes devam possuir o máximo de conhecimento possível e tê-los a disposição, mas “[...] *Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender*» (HEIDEGGER, 2005 *apud* D'HOEST et BÁRCENA, 2011, P. 23. Sublinhado nosso). Por isso, para eles, o mestre deve estar disposto a aprender mais que os aprendizes mesmos, porque ele tem que *deixar* e *fazer* seu outro aprender. Entretanto, quando submetida à previsibilidade e planificação estrita, o aprendizado contém um fracasso possível. (2011, p.23)

pensamentos e sentimentos como uma entidade separada, independente de nós (do si), estabelece outro modo de relacionamento consigo mesmo. Neste sentido, as demandas próprias do sistema tecnocientífico, que sorrateiramente introjetam-se nos docentes, constituindo subjetividades comprometidas com os valores do sistema tecnocientífico, teriam a oportunidade de serem examinadas através do exercício da *atenção*.

Na sequência do diálogo entre o professor Pennac com seu *alter ego*, o *mau aluno* dos tempos de outrora, esta ideia ganha contornos mais precisos no contexto escolar. Ainda insistindo sobre a necessidade do professor em manter sempre contato com sua *ignorância*, para que ele se lembre da *dor do aprender* que se prolonga para alguns alunos e que merece *atenção*, *aluno lerdo* enfatiza:

- Seria preciso exigir do candidato que ele fosse mais fundo, que ele procurasse realmente o porquê de se ter desconectado naquele ano. Que ele procurasse em si mesmo, em torno dele, na sua cabeça, no seu coração, no seu corpo, nos seus neurônios, nos seus hormônios, que procurasse em geral. E que se lembrasse também de como se saiu! Que meios utilizou! Os famosos recursos! Onde se escondiam os seus recursos? Com que se pareciam? *Eu iria mais longe, seria preciso perguntar aos aprendizes de professor as razões por que se consagraram a tal matéria mais do a outra. Por que ensinar inglês e não matemática ou história? Por preferência? Então, que eles fossem escavar do lado das matérias que não preferiram!* Que se lembrassem de suas fraquezas em física, de sua nulidade em filosofia, de suas falsas desculpas em ginástica! Enfim, é preciso que aqueles que pretendem ensinar tenham uma visão clara de sua própria escolaridade. Que eles *sintam* um pouco o estado da ignorância se querem ter alguma possibilidade de nos fazer dar certo! (PENNAC, 2007, p. 232. Itálico nosso).

Tal exame, proposto pelo *aluno lerdo*, que fora o professor Daniel Pennac, estabelece uma *não identificação* com o “eu”, pois deslocando o *saber* do professor do centro e examinando a relação que ele mantém com o seu *saber* e com o seu *não-saber*, o docente coloca-se em uma posição mais favorável para colaborar no processo formativo do seu “outro”, despotencializando atitudes dogmáticas.

Este movimento, que possibilita tais exames, recoloca uma questão que lhe é anterior, isto é, o fato de que, na verdade, é a identificação com tais instâncias (personalidade, pensamentos, sentimentos) é que deve ser considerada como uma

espécie de “*ilusión de óptica*” (HADOT, 2009) que nos mantém aprisionados e nos impendem de *ver* e de *atuar* no mundo de maneira mais ética.

Pensando em termos de um *egoísmo docente*, que se manifesta, *grosso modo*, na incapacidade do docente de perceber a dificuldade do aluno, Esquirol (2008) oferece uma fórmula simples, capaz de protelá-lo, deslocá-lo, enfraquecê-lo e até anulá-lo, que se resume na atitude do *olhar atento*, na medida em que *prestar atenção* significa, no contexto deste trabalho, olhar de forma *desinteressada*, sem a tentativa de posse ou da presunção apressada.

5.5.3 Agudeza na percepção da alteridade (Cuidar do Outro)

Talvez o maior benefício em termos éticos, pensado à luz de uma Ética da Alteridade, que o exercício da *atenção* pode proporcionar seja um ajuste mais fino em nossa capacidade de percepção da alteridade, em que se sua capacidade de promover uma autêntica abertura ao “outro” que nos é potencialmente desconhecido.

A relação professor-aluno é constituída basicamente por desconhecidos, que antes de se relacionarem *pedagogicamente* vinculam-se humanamente, que depende do transcurso do tempo para se consolidar. Entretanto, na escola contemporânea, o tempo em que vivem juntos, aluno e professor, parece não ser capaz de garantir, muitas vezes, nem uma mínima relação de afeto, seja do professor em relação ao aluno ou vice e versa. Talvez, o exercício da *atenção* tenha o potencial de nos devolver (aos professores, particularmente) uma capacidade de *não julgamento*, que permita ao nosso “outro” manifestar-se, sem que projetemos nossa sombra e nossas expectativas sobre o aluno/a.

Para Hadot (2009), como uma *ilusão de ótica*, a nossa identificação com os apetites, expectativas, lembranças e vontades que constituem nosso pequeno “eu”, impede o reconhecimento de nossa interdependência com um *cosmo* imenso que nos ultrapassa, incluindo todas as pessoas. Neste sentido, o *olhar atento* traduz um movimento de abertura que nos convida a sair dos estreitos limites dessa prisão para abrir nosso coração a todos os seres vivos e a natureza inteira na sua magnificência

(HADOT, 2009, p. 249.), incluindo o “outro” e a comunidade pedagógica que estão inseridos, conduzindo a uma filosofia do convívio mais disponível afetivamente.

5.5.4 Inocência

Emprestamos o termo *inocência* de Hans Ulrich Gumbrecht (2010), cuja proposta de uma *produção de presença*, circunscrevendo o termo, relaciona-se com um estado que antecede qualquer tipo julgamento e conceituação, configurando-se não como um retorno do *não mais inocente* a um estado anterior (de inocência), pois, se trata de um estado que desconhece qualquer noção de separação e, conseqüentemente, retorno.

Esta noção parece-nos similar à sugestão de Hadot (2009) de que abertura que o exercício da *atenção* provoca é capaz de nos devolver uma visão *bruta* e ingênua da realidade, fazendo-nos testemunhas do esplendor do mundo e da vida que geralmente nos escapa. Ambos os sentidos, mostram-se bastantes próximos da concepção de *experiência* no sentido de *Erlebnis*.

Sem negligenciar o cumprimento do seu papel *instrutivo* na formação do aluno/a, compreendido geralmente, como transmissão de conhecimento. O exercício da *atenção* tem o potencial de nos fazer *ver* uma realidade obnubilada pelo tédio e pela rotina, que se mostra ao olhar *não julgador* como um convite ao olhar atento, constituída pelo agora que se renova incessantemente.

Ironicamente, o *olhar atento* é capaz de ver na face corada dos *maus alunos*, aquele que *desrespeita* o professor, encarnado na figura de Maximilien, tão bem descrita por Pennac (2007), não o incapaz moralmente, não o ignorante intencional, mas uma manifestação, cuja energia é tamanha que impede com que eles permaneçam parados por muito tempo; em seus olhos é possível perceber a novidade do mundo, a “fome” por experimentar tudo, mas também muito medo face à realidade que os ultrapassa, assim como muita curiosidade para sondar seus limites e encontrar-se com seus sonhos e aspirações mais íntimas.

O *olhar atento* é capaz de reconhecer que os mais variados rótulos sobrepostos nos *maus alunos*, em geral, encobrem movimentos existenciais profundos que

requerem cuidados, *atenção*, e nesse sentido, a ação docente torna-se genuinamente ética.

5.5.5 O *digno de respeito* na relação professor-aluno

Para Esquirol (2008) existem situações “dignas” de respeito, dignas de um olhar atento, ele analisa três características que dotam as situações, objetos ou pessoas desta dignidade: a *fragilidade*, a *cosmicidade* e o *segredo*. Circunscritos na relação professor-aluno, em quais situações poderíamos vislumbrar estas três características?

Em primeiro lugar, a *fragilidade* da própria relação professor-aluno deve ocupar nossa reflexão, porque geralmente ela é esquecida ou esmagada quer pelas exigências burocráticas, quer pela normatização, quer pelas expectativas exageradas que ambos projetam entre si, quer pelo desprestígio social associado à função do professor e à própria formação conferida pela escola.

A relação professor-aluno guarda um componente que se revela ao *olhar atento* como imprescindível na constituição dos vínculos éticos entre professor/a e aluno/a: a confiança. Sem ela, não é possível o estabelecimento de qualquer vínculo autenticamente pedagógico. Confiança na capacidade do aluno em aprender, confiança na capacidade do professor em ensinar.

A *fragilidade* que exige um *olhar atento* também é revelada na explosão de emoções com as quais, geralmente os alunos/as, mas também os/as professores/as sofrem e padecem (no sentido do *pathos*), e que não encontram soluções prontas e fáceis no momento em que ocorrem e que, por sua vez, solicitam uma *presença* através de uma atitude atenta e generosa (quer de consolo, quer de conselho, quer de silêncio) por parte do professor.

Do ponto de vista das *cosmicidades* (criação de ordem), que no espaço escolar ganha um destaque especial, o *olhar atento* nos revela um universo carregados de detalhes *cosmopoiéticos*, desde a construção da escola até a forma como os trabalhos são expostos no mural; da arrumação das carteiras até a organização do tempo; na elaboração das leis até sua aplicação no ambiente escolar, em todos estes espaços e lugares escolares a *cosmicidade* inspira suas criações.

Também há lugar para as críticas, quando este espaço supostamente *cosmopoiético* não inspira mais ordem, mas promove o caos e a confusão. Cujo funcionamento sem sentido, complica a vida coletiva e por conta disso interfere na relação professor-aluno. Nas mais variadas escolas em que atuamos, percebemos que uma gestão comprometida com a criação de um ambiente *cosmopoiético*, apoiada pelos professores, é capaz de proporcionar um ambiente com menos incidência de indisciplina, violência e até de incivilidade por parte dos alunos, que por sua vez, encontram um espaço mais seguro e mais estável para a sua aprendizagem.

Em relação ao *segredo* ou ao *mistério* apontados por Esquirol (2008) na relação professor-aluno, pensamos que desde já trata-se de uma relação precedida pelo estabelecimento de uma relação humana mais ampla e envolta pelo signo do incognoscível, do imponderável, do imprevisível. Pois, partindo de nossa experiência, testemunhamos que aqueles *maus/ás alunos/as*, tão estigmatizados no ambiente escolar e sobre os/as quais pesa um futuro sombrio, transformam-se após alguns anos no mais *comum* pai ou mãe de família. Convertendo-se, em alguns casos, no professor/a, como foi o caso de Daniel Pennac (2007).

Neste capítulo, procuramos tematizar à importância da *atenção* ou do *olhar atento* na constituição da relação professor-aluno no contexto tecnocientífico. Poderíamos sintetizar a questão que mobilizou o presente capítulo com a seguinte fórmula: Quais poderiam ser as contribuições da *atenção* ou do *olhar atento* na constituição da relação professor-aluno, no contexto da civilização tecnocientífica?

Tendo como base a sistematização realizada nos dois capítulos anteriores (Capítulos 3 e 4) sobre o exercício da *atenção* e sobre a atitude do *olhar atento*, atitude compreendida em sua íntima relação com outra atitude moral, o *respeito*, primeiramente nos propomos analisar o artigo de Jan Masschelein (2008) em que o autor defende uma pedagogia carente de certezas, de domínios e de metodologias com vistas a uma *educação do olhar*.

Em segundo lugar, propomos uma reflexão sobre os efeitos potenciais que a *atenção* ou que o *olhar atento* pode ter na relação professor-aluno no contexto tecnocientífico, tomando como categorias de análise: a) Um modo de relacionar-se

consigo mesmo (Cuidado de si); b) Agudeza na percepção da alteridade (Cuidado do Outro); c) Inocência; d) o que é *digno de respeito* na relação professor-aluno.

Metodologicamente, procuramos nos inscrever através de uma intertextualidade, que também lançou mão da literatura e da sua capacidade de descrever as situações que nos propomos pensar, na busca de uma compreensão ética que concedesse um *lócus* para o corpo, para os afetos e para a materialidade do mundo, que nos convida a admirá-lo, para ter com ele uma relação de *atenção*, pois, um *olhar atento*, pode se configurar como autêntico *olhar ético*.

Nossas leituras têm nos mostrado que, aquém dos pendores epistemológicos excessivamente enfatizados na educação escolar, faz-se cada vez mais premente e necessária uma educação escolar que assuma a *experiência* entre seus saberes, práticas e linguagens, conferindo-lhe sua devida importância; que abra mão de parte de sua riqueza metodológica em benefício de uma “pedagogia pobre”.

Educação que valoriza a experiência e nos convida a sair pelo mundo, a nos *expor*mos, em outras palavras, a de nos colocarmos numa “posição” fraca e desconfortável. Pedagogia que não promete lucros, pois não há nada a ganhar (não há recompensa), não há lições a serem aprendidas. No entanto, essa pedagogia é generosa, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência. (2008, p.44)

Conclusão

A primeira parte deste trabalho (os dois primeiros capítulos) pode ser resumida como uma investigação dos sentidos da “falta de respeito” na constituição contemporânea da relação professor-aluno, na medida em que o “outro” do professor é representado atualmente sob o signo da “falta de respeito”, materializado em atitudes que demonstram indiferença, desinteresse e violência. No percurso de nossa investigação, demo-nos conta da instauração de um discurso que busca um *culpado* por esta situação, que responda pela configuração desta ambiência de hostilidade que marca atualmente a ambiência da sala de aula e a relação professor-aluno aí constituída.

Entretanto, para nós, trata-se de ambiência que se manifesta como efeitos da lógica tecnocientífica, que compromete a concretização dos objetivos sociais da escola, na medida em que a relação pedagógica professor-aluno, muitas vezes, nem se constitui, porque os laços humanos, eminentemente éticos, têm dificuldade, e até por vezes, são impedidos de se constituírem.

Além do professor e do aluno, a família também é acusada de se omitir, e nesse sentido, também é responsabilizada por esta ambiência de hostilidade que pesa sobre a sala de aula da escola básica contemporânea. Na medida em que, do ponto de vista de uma comunidade pedagógica que compartilha interesses comuns com a sociedade, ela não teria cumprido sua função social de *educar*. Compreendida como a garantia das bases primárias, no sentido de uma “educação que vem de casa”, em suma, uma educação pautada por valores morais, que permita sua inserção “civilizada” numa comunidade maior, a sociedade de modo geral e a escola, de modo particular.

Entretanto, ao recorrermos a um expediente hermenêutico na busca de um sentido para esta sorte de situação, percebemos que a compreensão mais imediata desta *educação que vem de casa* é orientada por valores que se aproximam muito mais de uma *racionalidade técnica*, contemporaneamente denominada de *tecnocientífica*, do que propriamente ética. Neste sentido, os valores da *eficiência* e da *disciplina*, passam a ser considerados como valores que poderiam “solucionar” este “problema”. Entretanto, reconhecemos que eles garantem uma maior e melhor “produção”, mas não

possibilitam, por si mesmos, uma melhor convivência humana. Ou seja, o remédio proposto é, no fundo, o mesmo veneno que espera por um antídoto.

A conformação com a visão de mundo tecnocientífica, que promete uma *vida boa* através da democratização do consumo, que serve como um código que identifica o “cidadão” em uma sociedade que se quer totalmente planejada e controlada, na qual subsiste a crença de tudo pode “melhorar” e “progredir”, nos faz esquecer de que os efeitos dos quais sofremos são resultados de nossas próprias escolhas, eminentemente éticas.

Trazer o tema da *atenção* ou do olhar *atento* à baila no contexto tecnocientífico, *enfeitada* pelo consumismo e pelas promessas deste sistema, implica em tocar num ponto essencial para o seu funcionamento, a questão do tempo¹⁷⁷. Uma das promessas que justificavam a proliferação dos aparatos tecnológicos era de que eles nos conduziram a uma sociedade mais equilibrada, com mais tempo para dedicar-se aos seus *afazeres não produtivos*, dotando o cotidiano de mais qualidade, por garantir mais conforto e facilidades.

Entretanto, esta promessa não foi cumprida, e ao contrário, as tarefas se multiplicaram ao multiplicar os canais de comunicação que servem de mediações entre os homens e que se materializam em tais aparatos que abundam em nosso dia a dia, obrigando-nos a rever hábitos, conceitos e noções que nos serviam como referência em um passado recente, mas que atualmente não nos serve mais.

Além disso, interessa-nos notar a pressão exercida sobre as pessoas quando estas são cobradas incessantemente das metas que devem cumprir, face à superioridade das máquinas em relação à sua potência de *multitarefa* e eficácia quando comparadas com algumas tarefas cognitivas, compartilhadas pelos humanos. Neste sentido, o contexto tecnocientífico é marcado pelo acúmulo de tarefas e pela *falta de tempo* para realizá-las, paradoxalmente, a mais preparada tecnologicamente quando comparada com outros momentos históricos.

Essa falta de tempo, tão marcante nos dias atuais, revela uma profunda indisponibilidade em doar tempo ao que precisa de tempo, neste sentido, revela uma civilização *desatenta*, porque falta-lhe *respeito* (ESQUIROL, 2008), no sentido de *olhar*

177 Tão valorizado atualmente, há os que creem na sua igualdade ontológica com dinheiro (tempo é dinheiro).

de novo o que necessita ser olhado, considerar novamente, examinar pensamentos, sentimentos, personalidade, prestar atenção aos hábitos arraigados, ao tempo consumido pelas demandas próprias do sistema tecnocientífico e pela infundável lista de desejos e aspirações que o sistema promete realizar.

Dimensionada à instituição escolar, essa situação ultrapassa as dificuldades que a escola tem atualmente para realizar seus objetivos tradicionais, ligados à ideia de “transmissão de conhecimento”, para configurar-se como uma dificuldade de convivência com a alteridade encarnadas nas figuras do professor e do aluno, cujos efeitos são visíveis através do grau de hostilidade que ambos se submetem, que num crescente número de casos, transformam-se em processos civis e criminais.

Deste modo, a busca de sentido para a “falta de respeito” que se estabelece contemporaneamente entre professor-aluno não ficou restrita à sala de aula e à *relação em si*, mas foi ampliada a partir de um quadro maior, na relação da escola, da família e da sociedade, com uma visão de mundo muito específica, denominada neste trabalho de *tecnocientífica*, que é legitimada pelo código único do consumo, colocando o professor em uma situação trágica, já que aquilo que ele *deveria* realizar, no tocante a uma “educação”, que englobe um caráter ético, é algo impossível de fazê-lo. Ainda assim, consideramos que o seu dever ético é o de colocar-se a caminho.

A *atenção*, como vimos, é um esforço para mantermo-nos presentes no momento presente, através de uma atitude que comporta um abandono, tanto das preocupações com o passado, quanto das expectativas em relação ao futuro; bem como de uma relação diferente com nossos pensamentos e sentimentos – na medida em que eles se tornam obstáculos na aceitação do presente -, condição *sine qua non* para o reconhecimento do *valor infinito* do instante, nos tornando mais aptos à ação justa, portanto, ética.

Esta ação depende, em grande medida, deste esforço que pode ser traduzido como uma *disponibilidade e abertura* face ao imprevisível da existência humana¹⁷⁸, inevitavelmente corporal, sensível e trágica. Pois, amiúde as tentativas filosóficas e

178 Esta ideia guarda vínculos com a formulação aristotélica do fenômeno ético, na medida em que ele acentua o caráter sempre imprevisível e inesperado do acontecimento ético, bem como a necessidade da adequação (*Epieikéia* no sentido que Gadamer (1996) interpreta Aristóteles; “retificação”; “acomodação”) da resposta ética face à situação concreta a que se nos apresenta. O que sem dúvida, mesmo que não fique explícito na formulação aristotélica, para nós, demanda *atenção*.

científicas que buscam “a verdade” da existência humana, as perguntas mais fundamentais e mais importantes continuam abertas.

Como um exercício e como uma prática, a *atenção (prosokhé)*, como nos aponta Hadot (1999, 2003, 2009), permite que tenhamos uma percepção mais clara do que depende de nós e do que não depende de nós, orientando nossa ação para que ela esteja de acordo com uma espécie de “razão cósmica” ou de um *Logos* universal, harmônico e equilibrado. Compreendida a partir de uma concepção de Filosofia como “modo de vida”, a *atenção* atuaria também como “terapêutica das paixões”, ao mesmo tempo em que nos mantém *presentes* ante às angústias, às ansiedades, aos medos exagerados e as projeções fantasiosas que nossos pensamentos e sentimentos são capazes de produzir e de nos atormentar, impedindo que nos demos conta e prestemos a devida *atenção* à *experiência* da existência, que acontece a cada instante, gratuitamente e “misteriosamente”.

Além disso, a terapêutica proporcionada pela *atenção* aos nossos pensamentos e sentimentos nos mostra que, ao nos concentrarmos unicamente no aqui/agora do presente vivido, cortando qualquer laço com o passado e com o futuro, as “paixões”, indicadas no parágrafo anterior, perdem sua força ou deixam de existir. Esta maneira de “relacionar-se” consigo mesmo, constituiu um ponto de convergência entre os teóricos que se dedicam ao tema, guardada as devidas proporções e conseqüências teóricas¹⁷⁹.

O desapego em relação a si mesmo ou a consideração dos pensamentos/sentimentos, como ilusão de ótica que nos fecha na prisão do “eu”, tem o potencial de nos libertar de qualquer tipo de controle externo via dispositivos culturais, permitindo, em contrapartida, uma abertura afetiva e efetiva em relação a todos os seres vivos e a toda natureza, para que nos demos conta da nossa vinculação em uma

179 Para Gumbrecht (2010) esta relação coincide com a intensificação da sensação corporal de estarmos presentes aqui/agora, deslocando qualquer espécie de julgamento, denominado por ele como 'efeitos de sentido', para que possamos ser invadidos pelos 'efeitos de presença'. Já para Esquirol (2008), o olhar atento exige um deslocamento do 'eu' para que possamos 'ver' a apresentação do que é 'digno' de atenção, caracterizado pelas figuras da i) fragilidade; ii) *cosmicidade* e, iii) segredo. No contexto de uma filosofia da educação, Masschelein (2008) propõe uma 'pesquisa crítica e-ducacional' que *exponha* o sujeito de sua posição de sujeito (constituído face ao objeto), que o desloque e que o ponha a 'caminhar' sob o 'comando' da 'estrada', uma prática que exige um olhar dotado de atenção e *desassujeitado*, neste registro, estar atento significa que a vontade de se submeter a um regime de verdade é neutralizada, e a energia com a qual o sujeito (do conhecimento) se projeta nos objetos se exaure.

totalidade cósmica, conferida por uma visão bruta e ingênua da realidade (HADOT, 2009), não mediada por qualquer que seja a *representação*.

Situar-nos no *agora* concreto e singular (*hic et nunc*) implica, como vimos, no completo abandono das preocupações com o passado e com o futuro, tendo em vista que, tanto o futuro quanto o passado se apresentam como fontes de sofrimento, obscurecendo o fato de que apenas neste presente é que podemos atuar eticamente. Sobre esta questão específica, além de nossa experiência pessoal como professor da escola básica contemporânea, contamos com a ilustração realizada pelo também professor Daniel Pennac (2007), que em seu romance de formação *Diário de Escola*, aborda as projeções maternas, sobre o futuro de seus filhos, qualificados de “maus alunos”. Para ele, tais projeções constituem-se verdadeiras “fontes de angústias”, condensadas na pergunta: “Mas o que é que ele vai *vir a ser*?”¹⁸⁰

O filósofo catalão Josep Maria Esquirol (2008) propõe o tema da atenção enraizando-o no *olhar*, configurando um *olhar atento*. Para destacá-lo, o autor, estrategicamente, contrasta o *olhar atento* com outro tipo de olhar, diametralmente oposto, denominado por ele como *olhar tecnocientífico*: produto/produtor de um processo de redução da experiência humana em prol de uma visão de mundo/homem essencialmente orientado pela certezas/clareza de um progressivo conhecimento científico. Olhar que é aparelhado por um aparato tecnológico cada vez mais eficiente em suas estratégias de domínio, configurando um sistema totalizante/totalitário, que nos revela um mundo desencantado e manipulável, expresso por meio de uma linguagem que promete transparência. Potencializando uma concepção de conhecimento aliada às ideias de eficácia e à produtividade, desenvolvida sob o cenário de uma economia neoliberal hegemônica, que se converte em visão de mundo e de homem e, dada sua força, ultrapassa os domínios da técnica e da ciência, passando a regular também as relações sociais constituídas neste cenário.

Esquirol (2008) concebe a atenção como o núcleo íntimo de uma atitude moral, designada por ele como “respeito”, compreendido desde sua origem latina em que *respecto* se configura na junção dos vocábulos *re* – voltar e *specto* – olhar, em outras

180 Na sequência, Pennac (2007) nos diz, “[...] a maior parte faz do *vir a ser* uma representação que é uma projeção do presente sobre a tela obsedante do futuro. O futuro como uma parede, onde seriam projetadas as imagens desmesuradamente ampliadas de um presente sem esperança, este é o grande medo das mães!” (p. 42), e continuo, também dos professores.

palavras, “olhar de novo”, “voltar a olhar”, em suma “olhar com atenção”. A possibilidade do olhar apenas existe quando há uma distância apropriada em relação ao que é visto. O excessivo distanciamento ou a excessiva proximidade impedem a percepção do que deveria/poderia ser visto. O respeito, para o autor supra, é, portanto, justa medida de distância que torna possível o olhar, especialmente o *olhar atento*. Nossas leituras nos mostraram que, aquém dos pendores epistemológicos excessivamente enfatizados na educação escolar, faz-se cada vez mais premente e necessária uma educação escolar que assuma a *experiência* entre seus saberes, práticas e linguagens, conferindo-lhe sua devida importância.

E-ducação que valoriza a *experiência* e nos convida a sair pelo mundo, a nos *expor*mos de nossa condição de sujeitos epistêmicos, que munidos de um conhecimento *objetivo* permanecem imunes das possibilidades transformativas que implicam uma relação com o “outro” e com o mundo. Em outras palavras, uma pedagogia que nos ensine a nos colocar numa *posição fraca* e desconfortável face às constantes tentativas de nos refugiarmos na ficção ou se preferirmos na “ilusão de ótica” (HADOT, 2009), de uma subjetividade assegurada e protegida da alteridade.

Quando nos referimos à situação da escola contemporânea, somos tentados a acreditar, evocando o título de um romance de Milan Kundera (1991), que nela, a *vida está em outro lugar*, ao mesmo tempo em que percebemos a preocupação que se instaura entre os especialistas da educação em levar a vida para o interior da instituição escolar, que no contexto de uma anunciada “crise da educação”, os esforços oficiais têm apontado para a reformulação curricular, como via de encontro entre currículo e cultura, ensejando reintroduzir a vida nesta instituição habitada, paradoxalmente por crianças e jovens, tão cheios de vida.

Sem avaliarmos o impacto que tais reestruturações têm na realidade escolar, parece-nos insuficientes quando não articulada com uma compreensão maior do espaço escolar que garanta um lugar para *experiência* entre seus saberes, práticas e linguagens (PAGNI, 2010). *Experiência* que *co-move*, isto é, que nos põe em movimento, que nos torne atentos e que é aberta para o mundo. *Experiência* que nos permita adquirir distanciamento crítico através de “[...] uma prática, de 'pôr em risco sua própria formação de sujeito'”(MASSCHELEIN, 2008, p. 39) através de uma relação

diferente com o presente.

Contraopondo-se ao paradigma epistemológico que alimenta os discursos, saberes, práticas e linguagem da escola contemporânea, esta atitude em relação ao presente, não oferece a possibilidade de identificação, pois a posição de sujeito, inclusive a de professor ou de aluno, está, por assim, vazia. Deste modo, antes de se constituir como uma pedagogia rica de metodologias constitui uma pedagogia pobre, que não promete lucros ou benefícios. Entretanto, ela é generosa, nos oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência. (MASSCHELEIN, 2008, p. 43), que se nos mostra cada vez mais necessário e vital na tentativa de se recuperar a vida desde o interior da escola, pois através da *experiência*, aprendemos com nossos alunos aquilo que não está em livro nenhum, aprendemos nossa *condição humana*.

Como nos lembra Walter Kohan (2008), em seu artigo *Sócrates, la filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención*, a investigação empreendida por Sócrates confirma o oráculo de Delfos, de fato, Sócrates é o ateniense mais sábio porque é o único que sabe de sua ignorância. Parafraseando e traduzindo Walter Kohan (2008), viver significa, para Sócrates, dar um lugar de destaque para a ignorância no pensamento e na vida. Significa ter uma relação de potência afirmativa e generativa com a ignorância, adotando-a como medida do conhecimento.

O problema não estaria em ser ignorante, porque todos nos seres humanos o somos. A questão principal passa pela relação que temos com a ignorância: alguns a negam, a ignoram, e não há nada mais vazio que um ser humano¹⁸¹ que se considera sábio, nada mais impotente que um sábio presunçoso, contraopondo-se a potência de um ser humano que se sabe ignorante, pois a ignorância pode ser a afirmação que torna possível o saber, o pensamento, enfim, uma vida digna de seres humanos.

Evocando a atitude corajosa de Sócrates face sua própria morte, determinada pelos respeitáveis cidadãos atenienses, concluímos esta seção com uma ideia inspirada à partir de um pequeno trecho extraído do artigo de Fernando Barcena (2009) *La escritura derrotada. Notas sobre una poética de la educación*, na qual ele nos diz

181 Constituindo o principal defeito do ser humano, porque podemos ignorar tudo, menos nossa ignorância. (KOHAN, 2008, p.121).

que:

No se vive impunemente. Por eso amar es el único intento, aunque lo intentemos más de una vez. Por eso las heridas nos dejan sus marcas, aunque dejen de dolernos. Por eso no siempre somos los mismos, aunque nuestros amigos siempre nos quieran igual que siempre, y nos esperan. No se vive impunemente y dejamos por ahí perdidas y a solas algunas cosas que recuerdan nuestro paso. Tal vez, algunos libros que no valen mucho, los amigos, que valen más que nosotros, y nuestros hijos -mi hijo- que lo vale todo, porque en él está mi hogar. No se vive impunemente: por eso en nuestra fragilidad está también una extraña fuerza. Sentirnos conmovidos. Permanecemos, atentos, en la experiencia, para que algo nos pase. No, no se vive impunemente. Y por eso no siempre vencemos. (p. 1)

Face à experiência da finitude e de mortalidade, realizamos com o “outro” nosso percurso de nos fazermos humanos. Um “outro” que nos é inapreensível, de um “outro tempo”, que nos antecedeu ou que nos sucederá ao longo da história humana, que não se cansa de nos mostrar, como bem fez Sócrates, que não se vive impunemente porque o *bem agir* também tem um preço, pago geralmente com a vida. Tomar nossa mortalidade com seriedade implica em examinar a vida que levamos, implica em distinguir aquilo que nos é importante daquilo que vem em segundo ou terceiro plano, implica em *prestar atenção* em nós mesmos e na vida que levamos com os “outros”. Implica em reconhecer a importância do “outro” em nossa vida, que também é mortal, mas que nos é de uma importância vital, em quem nos reconhecemos, a quem amamos e com quem celebramos.

Referências

ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1985. 254 p.

AGUIAR, J. Sete em cada 10 reclamam de violência dentro da escola. *Correio Mariliense*, Marília/SP, 26 set. 2010. Disponível em: <<http://www.correiomariliense.com.br/materia.php?materia=8342>>. (Acesso em: 27 set 2010).

AGAMBEN, Giorgio. ¿Qué es lo contemporáneo? Disponível em: <http://salonkritik.net/08-09/2008/12/que_es_lo_contemporaneo_giorgi.php> Acesso em 30 abr 2011.

_____. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ANDIFES, *Professores reprovados*. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6297:professores-reprovados&catid=50&Itemid=100017> . Acesso em: 02 mar 2012.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim, da versão inglesa de W. D. Rosá. São Paulo: Abril Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores, 281 p.

_____. *Metafísica*. Tradução de Vincenzo Cocco. 2. ed. Coimbra: Atlântida, 1969. 79 p. V1, Livros 1 e 2.

AUDARD, C. (ORG.) *Le respect*. De l'estime à la déférence: une question de limite. Paris: Éditions Autrement, 1993, 235 p.

BARCENA, F. La escritura derrotada. Notas sobre uma poética de la educación. In: ORTEGA, E.J. (ed.) *Arte, Literatura y contingencia. Pensar la educación de otra manera*. Valladolid, Universidad Europea Miguel de Cervantes, 2009.

_____. *El delirio de las palabras* – Ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder, 2004. 286 p.

BENEDETTI, I. et URT S. C. Escola, ética e cultura contemporânea: reflexões sobre a constituição do sujeito que 'não aprende'. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 27, p. 141-155, 2. sem. 2008.

BERGER, E. Corps et formation. In *Revista internacional Pratiques de formation*, Paris, n. 50, p. 51-64, Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cerap.org/pdfs/articles/eb-corps-sensible-pt.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2012.

BITTENCOURT, R. N. Moda: uma sociedade com os sentidos embotados. *Filosofia: Ciência e vida*. São Paulo, Ano VI, edição 73, p. 15-22, ago. 2012.

BLINDENESS - ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA. Dirigido por Fernando Meirelles. Produzido pelo Japão, Brasil e Canadá. Distribuído por Miramax. Estreado em 03 out 2008. 1h 58 min. Sonoro. Ganhador do Prêmio do melhor filme do ano pelo jurado de *Cannes*.

BOIS, D. et AUSTRY, D. A emergência do paradigma do sensível. Trad. Maria do Carmo Monteiro Pagano. *Bioethikos*, São Paulo, v.2 n.2, p. 146-162, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Temas transversais*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> Acesso em 05 abr 2012.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999. 701 p.

CALIMAM, L. V. Os valores da atenção e a atenção como valor. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, ano 8, n. 3, p 632-645, 2. sem. 2008. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a06.pdf>>. Acesso em 08 out. 2012.

CARVALHO, A. B. Desencantamento do mundo e ética na ação pedagógica: reflexões a partir de Max Weber. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 585-597, mai./ago. 2010.

CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do Labirinto*. Trad. Carmen Sylvia Guedes, Rosa Maria Boaventura, José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997. 4 v.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

CONILL, J. Experiência hermenêutica de la alteridad. *En-claves del pensamiento*, Valência, ano II, n. 4, p. 47-66, dez. 2008.

COSTA, F. B. (2002). *Garis – um estudo de Psicologia sobre invisibilidade pública*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CUPANI, A. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.

CRUZ, A. Terrenos incertos: antropologia e consciência. *Antropologia Portuguesa*. Coimbra, n. 20/21, p. 109-131, 2003/2004.

D'OEST, F. et BÁRCENA, F. Las voces del acontecimiento. un ensayo sobre el aprendizaje filosófico. *Educação em Revista*, Marília, v.12, n.1, p.9-24, Jan.-Jun., 2011.

DE LA TAILLE, Y. et al. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

DUFOUR, D.R., *Malaïse dans l'éducation*. 2001. Disponível em: <<http://www.monde-diplomatique.fr/2001/11/DUFOUR/15871>> Acesso em: 28 set 2010.

DOTTRENS, R. *A crise da educação e seus remédios*. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1973.

ENTRE LE MUR – ENTRE OS MUROS DA ESCOLA. Roteiro de Laurent Cantet, François Bégaudeau e Robin Campillo, baseado em livro de François Bégaudeau. Produção de Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal. França, 2008. 2h 08 min. Sonoro.

ESQUILO. *Prometeu acorrentado / Ésquilo. Rei Édipo: (Tragédias gregas)*. Trad. J. B. Mello e Sousa. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [19--]. 200p.

ESQUIROL, J.-M. *O respeito ou o Olhar atento. Uma ética para a era da ciência e da tecnologia*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 147 p.

FAVERET *et al.* Eros no século XXI: Édipo ou Narciso? *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v..39, p.35-50, 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Alckim chama professor “reprovado” para dar aula*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/1053430-alckmin-chama-professor-reprovado-para-dar-aulas.shtml>>. Acesso em: 02 mar 2012.

_____. *Falta professor em 32% das escolas estaduais de São Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/1081124-falta-professor-em-32-das-escolas-estaduais-de-sao-paulo.shtml>>. Acesso em 25 abr 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S/A, 2000. Coleção “Leitura”.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório preliminar. São Paulo, 2009.

GADAMER, H.-G. *A razão na época da ciência*. Trad.: Ângela Dias. Tempo Brasileiro . Rio de Janeiro, 1983.

_____. *O problema da consciência histórica*. Trad.: Paulo Cesar Duque Estrada. Fundação Getúlio Vargas Ed.: Rio de Janeiro, 1996.

_____. *Verdade e Método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer e Rev. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis:Ed. Vozes, 1999.

GALIMBERTI, U. Técnica e natureza: a inversão de uma relação. *Socitec e-prints*, Florianópolis, v. 1 n. 1 p. 3-13 Jan./Jun. 2005.

_____. *Psiche e techne – O homem na idade da técnica*. Trad. José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.

GARAUDY, R. *Perspectivas do homem*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. 355 p.

_____. *Capitalismo do século XX*. Trad. de Jurandir Silva. Rio de Janeiro: Saga, 1970. 184 p.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, 1, p. 121-130, dez. 2006.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Trad. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 213 p.

GINGELL, J.et. WINCH C. *Dicionário de filosofia da educação*. Trad. Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

GUMBRECHT, H. U. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

HADOCK-LOBO, R. A justiça e o rosto do outro em Levinas. *Cadernos da EMARF, Fenomenologia e Direito*, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p.1-132, abr./set. 2010.

HADOT, P. *O que é filosofia antiga?* Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

_____. *Exercices Spirituels et philosophie antique*. Paris: Ed. Albin Michel S.A, 2003.

_____ *La filosofía como forma de vida*. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold Davidson. Trad. María Cucurella Miquel. Barcelona: Alpha Decay, 2009.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006. 102 p.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1989. 2v.

_____ *Carta Sobre o Humanismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Trad. Jaa Torrano. 3 ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

_____. *O trabalho e os dias*. Trad. Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1996.

JASPERS, K. *Razão e anti-razão em nosso tempo*. Trad. Álvaro Vieira Pinto. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1958.

JAY, M. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KASTRUP, V. *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*. *Psicologia & Sociedade*. 16, 3, set-dez. 2004, UFRJ, pp. 7-16.

_____. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. *Psicologia & Sociedade*. 15, 1, jan-abr 2007, UFRJ, pp. 15-22.

KOHAN, W. Sócrates, la filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 115-139, jul./dez. 2008.

KUNDERA, M. *A vida está em outro lugar*. Trad. Denise Rangé Barreto. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

LE BRETON, D. Juventude Transviada. *Folha de São Paulo*, 30/06/2006, Caderno Mais, p. 5.

LEBRUN, G. O conceito de paixão. In: CARDOSO, S. (Org.). *O sentidos da Paixão*. São Paulo: Schwarcz, 1993.

LAW, C. *Compreender Gadamer*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980. 287 p.

LOPES, A. P. et PONTES, É. A. S.. Síndrome de *Burnout*: um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 275-281, jul./dez. 2009.

LYOTARD, J.-F. *O inumano*: considerações sobre o tempo. Editora Estampa, 1997.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998. 312 p.

_____. Comunicação sem fim (teoria pós moderna da comunicação). *Revista FAMECOS*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, n. 20, abril 2003 .

_____. Perspectivas tribais ou as mudanças do paradigma social. Trad. Cristiane Freitas. *Revista FAMECOS*, v. 1, n. 23, abr. 2004.

MASSCHELEIN, J. “E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre”. *Revista Educação e Realidade* n. 33 vol.1, p. 35-48, jan.- jun. 2008.

MELICH, J.-C. El espíritu de la novela. In: ORTEGA, E.J. (ed.). *Arte, literatura y contingencia*. Pensar la educación de outra manera. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes, 2009. p. 27-38.

MIRANDA, J.V.A. *Ética da Alteridade e Educação*. 2008. 188 f. (Tese de Doutorado – Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Trad. notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 179 p.

ORTEGA Y GASSET, J. *Meditação da Técnica: vicissitudes das ciências cacofonia na física*. Trad. Luiz Washington Vita. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PAGNI, P. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In PAGNI, P.A. et GELAMO, R.P (Org.) *Experiência, Educação e Contemporaneidade*". Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. *Dos cantos da experiência formativa aos desafios da arte do viver à educação escolar: Um percurso da experiência estética à estética da existência*. 2011. 210 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

PELIZZOLI, M. A moral e sua sombra: o choque da alteridade real. *Veritas*, Porto Alegre, v. 52 n. 2, Jun. 2007, p. 78-90. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/2077/1571>> Acesso em: 17 set. 2012.

PELBART, P.P. Vida nua, vida besta, uma vida. *Trópico*, p.1-5, 2007. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>>. Acesso em: 07 out. 2012.

PENNAC, Daniel. *Diário de Escola*. Trad. Leny Werneck. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2007.

PESSOA, F. *Obra poética: volume único*. 3 ed., 22. impr. Org. Intr. e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2007. 842 p.

PLATÃO. *Teeteto ou a ciência*. Trad. A.Lobo Vilela. Lisboa: Seara Nova, 1946. 185 p.

_____. *Diálogos*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da UFPA, 1980.

PONTES, A.P. et PONTES, E.A.S. Síndrome de *Burnout*: um estudo comparativo entre professores das redes públicas estadual e particular. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional*. v. 13 n. 2 jul.-dez. 2009, p. 275-281. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a10.pdf>> Acesso em 18 set 2012.

PRO DIA NASCER FELIZ. Dirigido por João Jardim. Rio de Janeiro: Copacabana filmes, Estreado em 2006, lançado em 02 jul 2007. 88 min., sonoro.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Autêntica: Belo Horizonte, 2002. Coleção experiência e sentido.

SANTOS, G. S. *O conceito de humanismo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

SANTOS, L. C. *O sujeito é de sangue e carne*: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SÃO PAULO. *Constituição Estadual*. Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007.

SARTRE, J.P., *O existencialismo é um humanismo*. Trad. Vergílio Ferreira. Lisboa: Presença, 1970.

SCHEFFLER, I. *A Linguagem da educação*. São Paulo: Edusp; Saraiva, 1974.

SCHRAMM, F. R. Nihilismo tecnocientífico, holismo moral e a 'bioética global' de V. R. Potter. *História, Ciência e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 95-111, mai./jun. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n1/v4n1a05.pdf>>. Acesso em 05 mar 2012.

SENNET, R. *El respeto*. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Trad. Marco Aurelio Gualmarini. Barcelona: Anagrama, 2003. 301 p.

SERRA, P. Lévinas e a sensibilidade como comunicação. *In Biblioteca on line de ciências da comunicação*. 2006. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/>>. Acesso em 08 out. 2012.

SILVA, T.T., *Identidade terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SODRÉ, M. *Antropológica do espelho*. Petrópolis: Vozes, 2002. 268 p.

TAILLE, Y. De La et Al. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

UDEMO. *Marília: o coice do pangaré e violência covarde*. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/index-Jornal-Marilia.html>>. Acesso em 10 set 2012.

VALLE, L. Ainda sobre a formação do cidadão: É possível ensinar a ética? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 76, out. 2001.

VIVEIRO DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Revista Mana*, n. 02, v. 02 – out. 1996.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, 1967. 233 p.

_____. *Ciência e Política: duas vocações*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silvera da Mota. São Paulo: cultrix, 1970. 124 p.

WELLER, W. *et al.* Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*. v. XVIII, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922002000200008&script=sci_arttext. Acesso em 19 dez. 2002.

WURMAN, R. S. *Ansiedade de informação: como transformar informação em compreensão*. Trad. Virgílio Freire. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991. 380p.

ZUIN, V. G. Para além dos muros da escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1245-1249, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2012.