

Leonardo Rangel
Sueli Lago Pinheiro



EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO

cognição corporificada,
coisas e movimentos

Leonardo Rangel
Sueli Lago Pinheiro



EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO

cognição corporificada,
coisas e movimentos

I São Paulo I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R196e

Rangel, Leonardo -

Educação da atenção: cognição corporificada, coisas e movimentos / Leonardo Rangel, Sueli Lago Pinheiro. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-146-8

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-146-8

1. Educação da atenção. 2. Pesquisas com os cotidianos. 3. Cognição corporificada. 4. Educação dos/com (os) sentidos. 5. Pesquisa fenomenológica. I. Rangel, Leonardo (Org.). II. Pinheiro, Sueli Lago (Org.). III. Título.

CDD 371.4

Índice para catálogo sistemático

I. Educação da atenção

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 o autor e a autora.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Sophia Lago Ramalho Freepik.com- hanakaz
Tipografias	Acumin, Steelfish, Rockwell
Revisão	Janete Bridon
Organizadores	Leonardo Rangel Sueli Lago Pinheiro

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

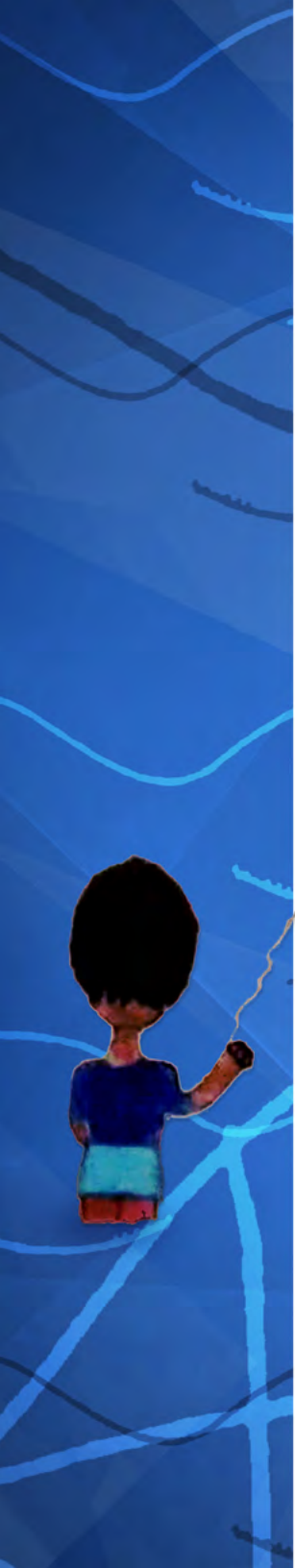
Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil



Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

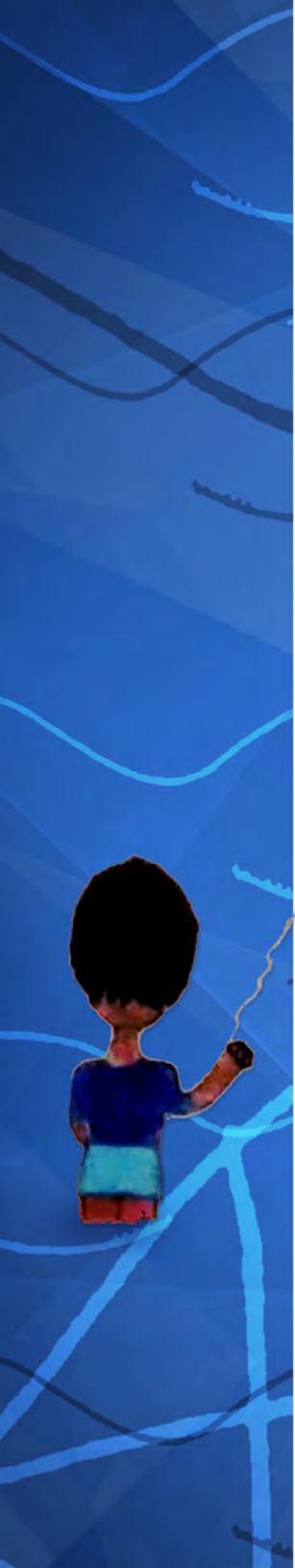
Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil



Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

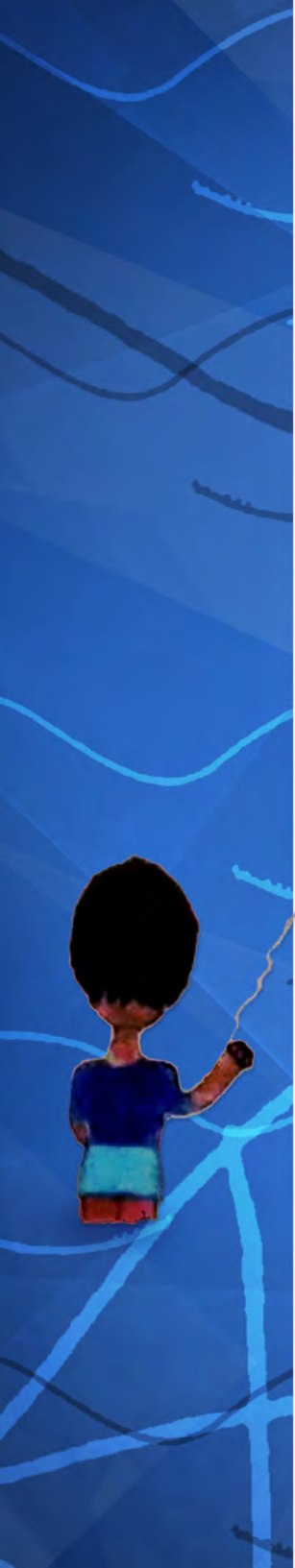
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

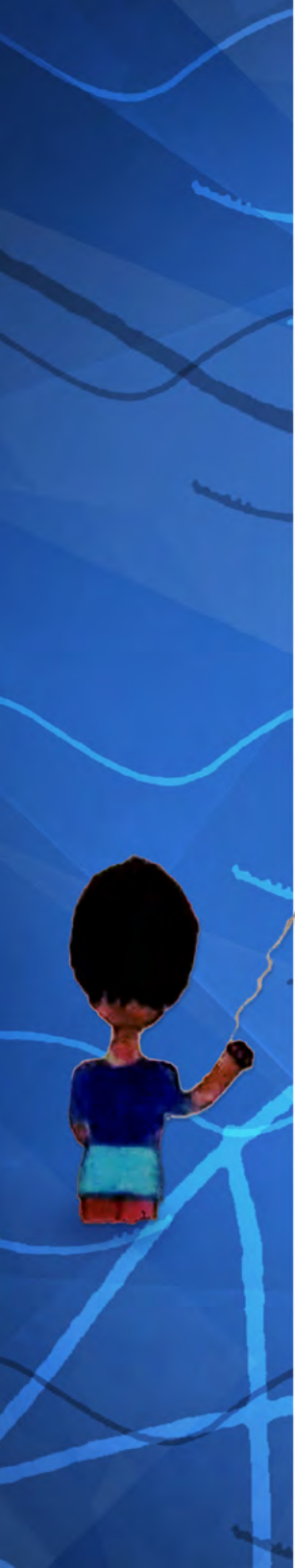
Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

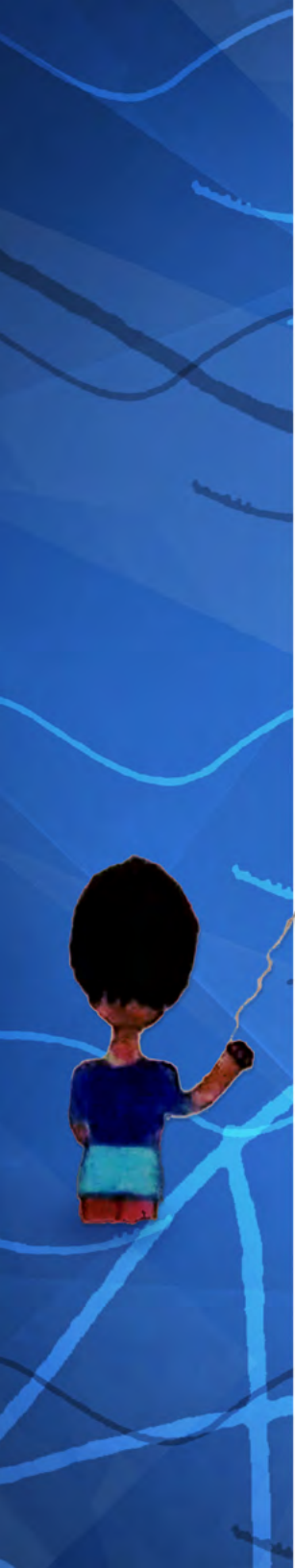
Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





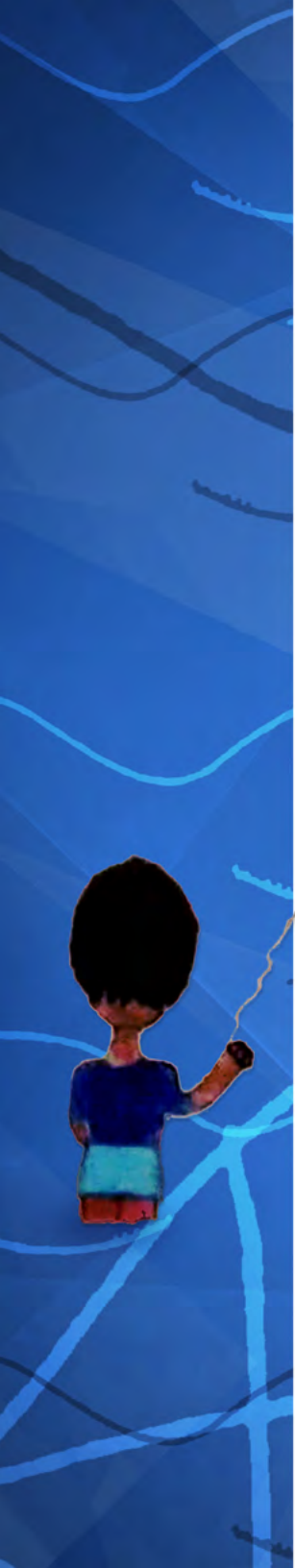
*Dedicamos esse livro, in
memoriam, a Juracy Riberto.*

APRESENTAÇÃO

Os leitores estão diante de um trabalho que enfrenta, com destemor e imaginação, certos dogmas da filosofia do século XX, cujos resíduos permanecem comprometendo diversas áreas do saber acadêmico, entre as quais a Educação. Ao propor uma “educação da atenção”, o livro é um esforço reflexivo e programático destinado a discutir as práticas pedagógicas e a própria substância do educar em uma chave pós-epistemológica, na qual o vivido adquire primazia sobre o conhecido e o falado.

A dimensão reflexiva do texto é moldada por um impulso interdisciplinar. O repertório de noções e categorias de áreas distintas, conquanto irmãos, oferece uma refinada análise da situação do pensamento educacional vigente no Brasil, ainda sob os escombros do paradigma do século XX, e uma crítica aplicada aos pressupostos da prioridade da linguagem sobre a experiência. Essa crítica é baseada em premissas antropológicas profundas, que interpretam o ser humano como ser imbricado ao mundo, não mais um ego pensante diante de uma realidade que ele, por meio de suas faculdades, representa e nomeia.

É assim que a autora e o autor, corajosamente, recuperam as noções de experiência e corpo com as quais, reconhecendo a inseparabilidade do indivíduo humano com o mundo, avançam em um projeto de inserção de práticas corporais, da incorporação de sentidos, da corporificação do aprendizado. Nessa senda, inspirando-se no pensamento maduro de Maurice Merleau-Ponty, eles enfatizam o domínio do sensível e sua ontologia corporal característica em que situam o aprendizado e a comunicabilidade; afinal, como escreve o próprio Merleau-Ponty no prefácio de *Signos*: “[...] o sensível é precisamente aquilo que, sem sair de seu lugar, pode assediar mais de um corpo” (Merleau-Ponty, 1991, p. 15).



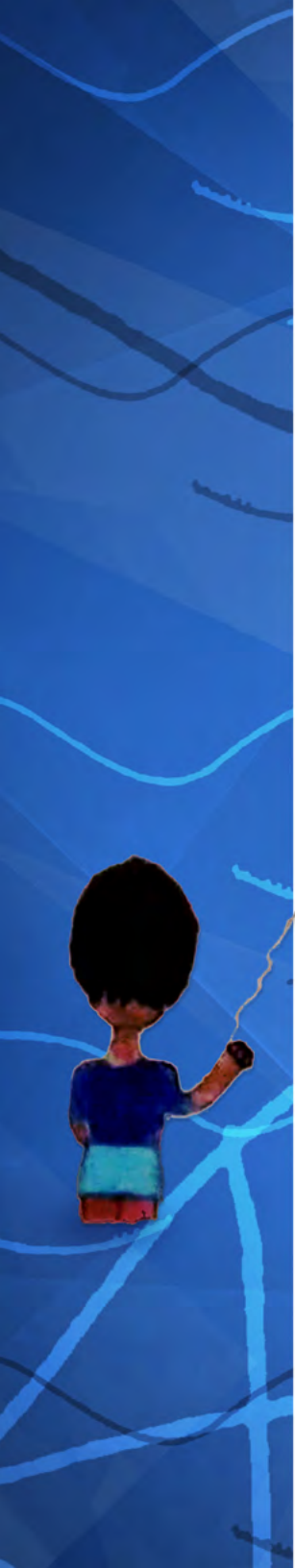
A dimensão programática do livro é uma espécie de ensaio de criação de práticas educacionais capazes de avançar a partir da crítica, mas é também o elenco de diretrizes de experiências de ensino testadas com êxito e consagradas em um trabalho educativo de “múltiplas experimentações”. Aqui se configura com mais clareza a oposição ao que os autores chamam de educação modernizadora, a mesma lastreada no paradigma epistemológico centrado na representação e na fala. A educação da atenção é experienciada como cuidado – ou cultivo – de si, tal como os autores discutem a partir de Michel Foucault, mas isso quer dizer também um empreendimento de elaboração do próprio mundo em que estão implicados, por meio da abertura à criação de cada ser humano singular que tem a oportunidade de expressar suas próprias experiências e histórias no espaço escolar. Com muito acerto, a palavra grega “*poiésis*” – capacidade de pôr no mundo o que não estava posto – é recuperada para costurar as ações do laboratório educativo registrado nos capítulos finais do texto.

Não apenas pelo valor acadêmico da reflexão sobre o educar, *Educação da atenção: cognição corporificada, coisas e movimentos* é um livro importante. Ele o é, ademais, por estarmos, no Brasil e no mundo, em um momento de diversas transições, prenhes de tensões, na política, na sociedade civil, nas instituições, nas ciências, nas áreas técnicas que não podem dispensar especulações e agendas sobre o que é e como educar, uma vez que elucida um rumo para prepararmos as próximas gerações e, nesse processo, prepararmo-nos a nós mesmos para desafios então inauditos e doravante cotidianos, desafios para cujos enfrentamentos a atenção e a criação nos serão cruciais.

Tiago Medeiros

REFERÊNCIA

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



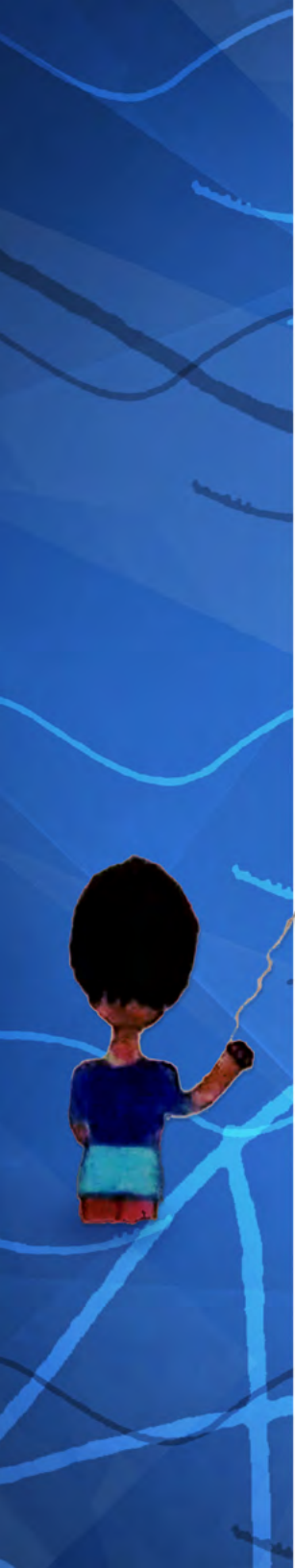
PREFÁCIO

As teorias e as propostas educativas surgidas no fim do século XIX e no início do século XX – com preocupações com todos os níveis e todas as modalidades de ensino e com todos/todas/todes as/os estudantes – tinham como marcas principais: compreender a importância das experiências estudantis para o surgimento de '*conhecimentossignificações*'¹, por um lado; e sustentar, por outro, que essas experiências se davam em ambiente no qual os sentidos e os sentimentos estavam todos presentes nas diferentes e nas complexas trocas entre os múltiplos '*praticantespensantes*' dos processos escolares, em especial docentes e discentes. É importante lembrar, ainda, duas coisas: essas teorias e propostas tinham uma grande divulgação em âmbito mundial, tendo surgido em inúmeros países ocidentais e circulando em todos eles, em encontros internacionais; e elas ganharam força criativa, com críticas e mudanças de rumo significativas, ao findar a Segunda Guerra Mundial.

A chegada massiva de artefatos tecnológicos diversos nos processos educativos – e a aceleração crescente da presença deles na vida cotidiana – trouxe o que vamos nos permitir chamar aqui de "distorção" nas relações entre os '*praticantespensantes*' dos '*espaçostempos*' escolares, pelo surgimento de teorias pedagógicas

1

Lembramos, mais uma vez, que trabalhando nas pesquisas com os cotidianos, percebemos que as dicotomias, necessárias à criação das ciências na Modernidade, significam limites ao que precisamos '*fazerpensar*' nas pesquisas que desenvolvemos hoje. Com isso e para disso nos lembrar, sempre, passamos a escrever os termos, antes dicotomizados, dessa forma – juntos, em itálico e entre aspas simples – exemplo: '*prácticasteorias*'; '*dentrofora*'; '*espaçostempos*'; '*aprendizagensensi-nos*'. Muitas vezes, pluralizamos os termos e, mesmo, invertemos o modo hegemônico de escrevê-los. Percebemos, ainda, que ações, vistas como sucessivas, pelo pensar hegemônico, são sempre concomitantes. Para nos lembrarmos disso, adotamos essa forma de escrevê-las. No caso desses dois termos assinalados, percebemos que tanto em ciências quanto nos cotidianos, ao criarmos conhecimentos, criamos, nos mesmos processos, significações que os justificam socialmente.



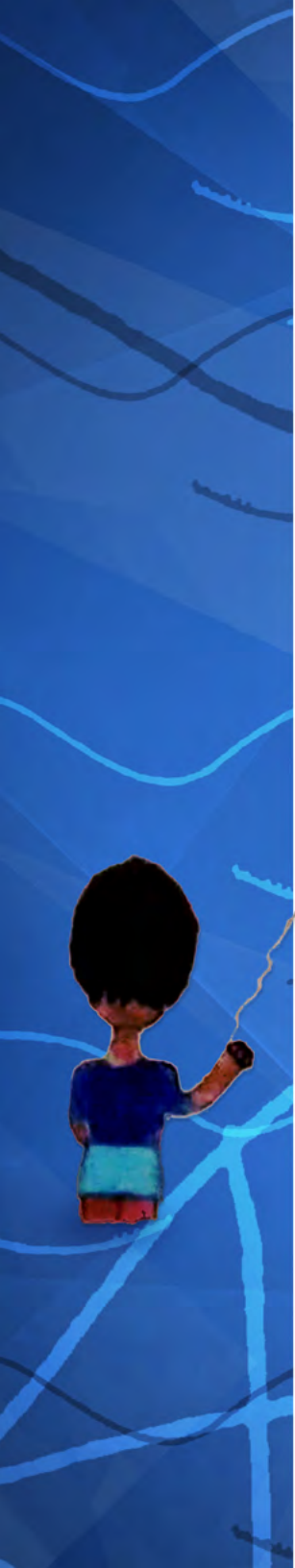
extremamente equivocadas quanto ao uso desses artefatos. Em primeiro lugar, a retirada do pensamento acerca das escolas e seus processos curriculares daquilo que realmente se passava nas escolas. Essa retirada surgiu com o aparecimento da teoria do *"input - output"*, na qual só interessava sabermos como os estudantes entravam nas escolas e como delas saíam, para avaliarmos os processos pedagógicos. O que afirmo é que não seria preciso aquilo que os *'praticantespensantes'* dos processos pedagógicos *'fazem-sentempensam'* de fato.

Os dados de entrada e de saída das escolas de seus estudantes bastavam para dizer se o que se dava dentro da escola era "bom ou ruim", com técnicos-especialistas construindo testes de avaliação, sem considerar o que os docentes *'faziam-sentiam-pensavam'* acerca disso. A essa teoria está relacionada a implantação, em nosso país – e em muitos outros – das provas nacionais. Lembremos que, com isso, as chamadas autoridades educacionais se permitiram/permitem fazer diferenças entre as escolas, classificando-as "das melhores às piores" e justificando a distribuição de verbas diferenciadas entre elas.

É importante para essas autoridades: dentro do que se ia avaliar, não se incluíam ações governamentais – de fornecimento de verbas a orientações pedagógicas; de entrega de recursos curriculares a *'espaçostempos'* decentes de vivência e convivência –, como se não fossem centrais ao que se passava dentro das escolas e ao que delas saía, diariamente e nos momentos das provas aplicadas nacionalmente.

De fato, o que se passa nas escolas – experiências e emoções, acontecimentos potentes, caminhos para aprendizagens significativas – deixou também de importar. Só se avaliaria o que de conteúdos os estudantes aprenderam, se aprenderam, porque é a única coisa que as provas conseguem avaliar.

E assim estamos ainda hoje, mas – e felizmente sempre existe esse "mas" – docentes e pesquisadores/pesquisadoras do campo da



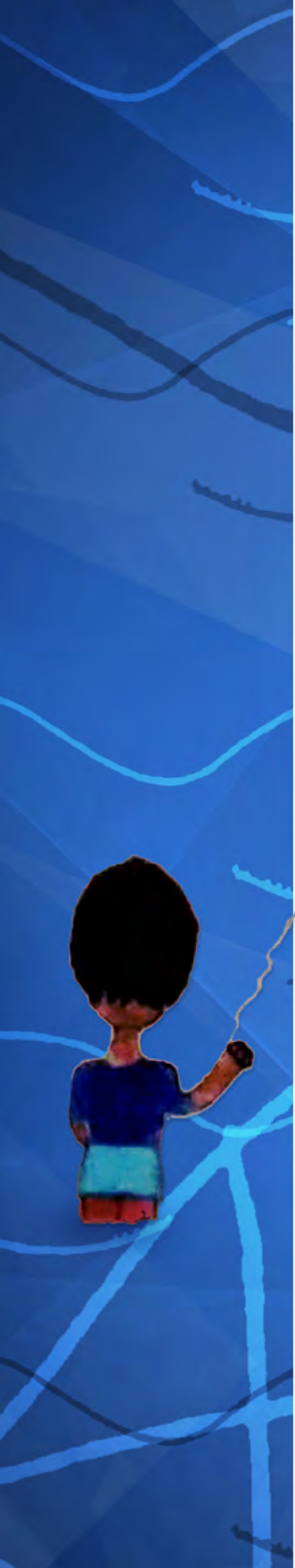
Educação começaram a gerar acontecimentos e '*conhecimentossignificações*' com a ajuda de muitos autoras/autores de áreas muito diversas: artistas, cientistas, filósofos etc.

Entre muitos, Deleuze, ao estudar cinema, percebeu que seus criadores – como Jean-Luc Godard, por exemplo – fazem o cinema pensar, como indica Machado (2003, p. 1) ao escrever:

Gilles Deleuze, no seu livro póstumo "*L'île déserte et autres textes*" (2002)², afirma que alguns cineastas, sobretudo Godard, introduziram o pensamento no cinema, ou seja, eles fizeram o cinema pensar com a mesma eloquência com que, em outros tempos, os filósofos o fizeram utilizando a escrita verbal.

Isso significa que a produção de obras de arte e artefatos tecnológicos, em seu uso, produzem conhecimentos que vão além de possíveis "bulas de consumo" indicadas pelos donos/produtores desses artefatos. E também – e isso nos interessa, pelo que este livro traz – que fomos percebendo que os cuidados de si e do Outro – dos tantos outros com os quais temos relações – estão, desde sempre, presentes nas tantas aproximações que estabelecemos nas redes educativas que formamos e nas quais somos formados. Cuidados são necessários, com toda a carga social que o termo possui. Eles permanecem presentes nos '*espaçostempos*' domésticos, sem reconhecimento de sua importância, como responsabilidade das mulheres. Permanecem nos '*espaçostempos*' da Educação Infantil como responsabilidade das professoras, a baixíssimos salários. E sua visibilidade desapareceu de muitos outros '*espaçostempos*' ou foram sendo fortemente privatizados.

Já há algum tempo, no entanto, a necessidade do cuidado vem reaparecendo em estudos (Batthyány, 2005) e em instituições. A pandemia escancarou a necessidade de sua presença. Desse modo, em caráter prioritário e iniciário, Leonardo Rangel e Sueli Lago Pinheiro resolvem assumir, de forma clara, a importância dessa



questão no nosso país. O livro que escrevem nos indica pensamentos e práticas que não nos permitem mais “fingir que não sabemos”.

A questão está posta e estão indicadas possibilidades de ação. Que venham respostas políticas a ela: oficiais e cotidianas, nas múltiplas instituições, em especial as educativas, pois delas estamos precisando.

Rio de Janeiro, 12 de março de 2024

Nilda Alves

Professora Emérita da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro (UERJ)

Pesquisadora Emérita Sênior da Fundação Carlos Chagas
Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)

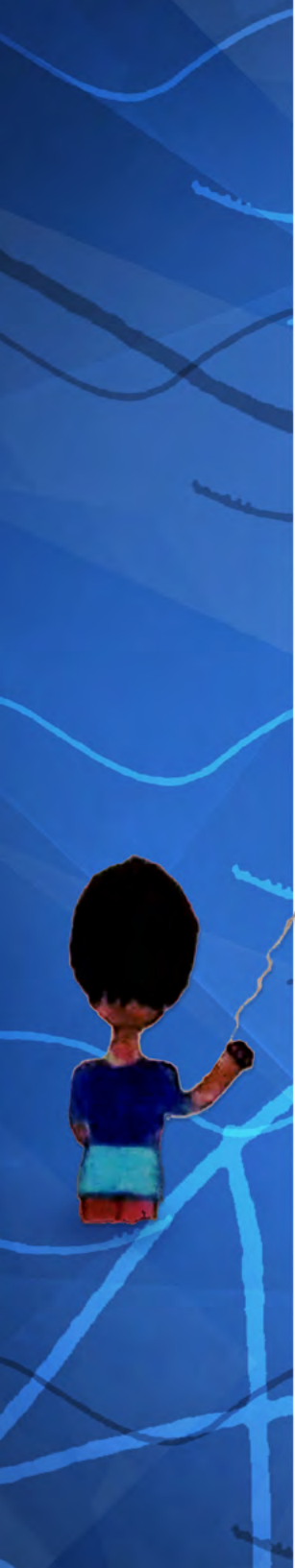
Pesquisadora Sênior do Conselho Nacional de Desenvolvi-
mento Científico e Tecnológico (CNPq)

REFERÊNCIAS

BATTHYÁNY, Karina. **Miradas latinoamericanas a los cuidados**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. Edição: David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2000.

MACHADO, Arlindo. O filme-ensaio. Núcleo de Comunicação Audiovisual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2003. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP07_machado.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.



SUMÁRIO

Introdução	19
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

O cuidado como base ética das técnicas de si	28
---	-----------

Contraste entre o dito e o visto.....	30
---------------------------------------	----

A ética do cuidado em confronto com a epistemologia moderna	35
--	----

Reverberação da “conversão do olhar” na contemporaneidade	43
--	----

CAPÍTULO 2

Enlaces do visível e do invisível: liberando as visualidades	46
---	-----------

Os pintores como referência da nova ontologia do sensível.....	51
---	----

Corpos tecidos como carne do mundo.....	59
---	----

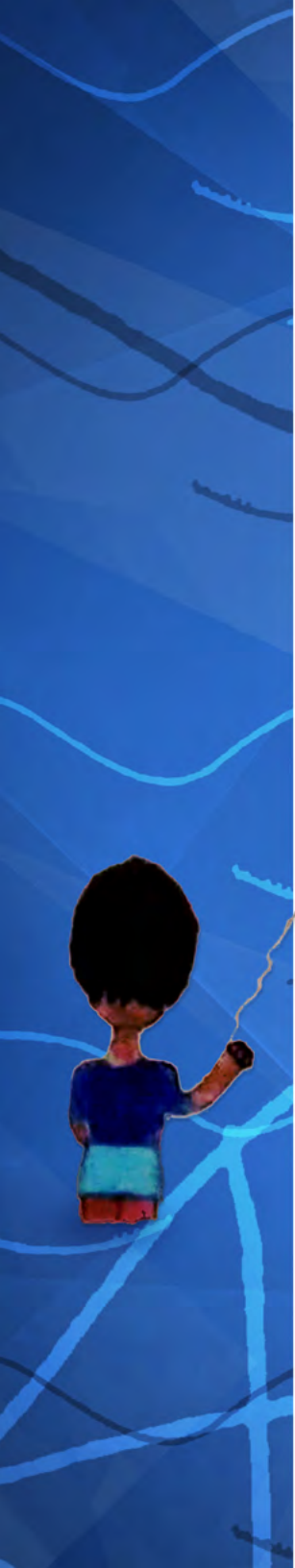
CAPÍTULO 3

A educação da atenção e as práticas incorporadas	66
---	-----------

Educação da atenção e o aparecer como verdade e imaginação.....	71
--	----

Educação da atenção e cultivo sincero na/da/com (a) terra	77
--	----

Resistência, coisas e senso de realidade	84
--	----



CAPÍTULO 4

**As caminhadas como prática
educativa atencional89**

Se envolvendo com a prática
educativa do caminhar 91

Cognição corporificada
e educação da atenção..... 96

Narrativas de dois relatos experienciais 101

CAPÍTULO 5

**Educar a atenção também é um modo
de levar a sério o que as pessoas fazem 111**

A escrita como modelo
da socialização modernizadora..... 115

Levar a sério o que as pessoas fazem 119

Educação da cabeça sem corpo?!..... 128

CAPÍTULO 6

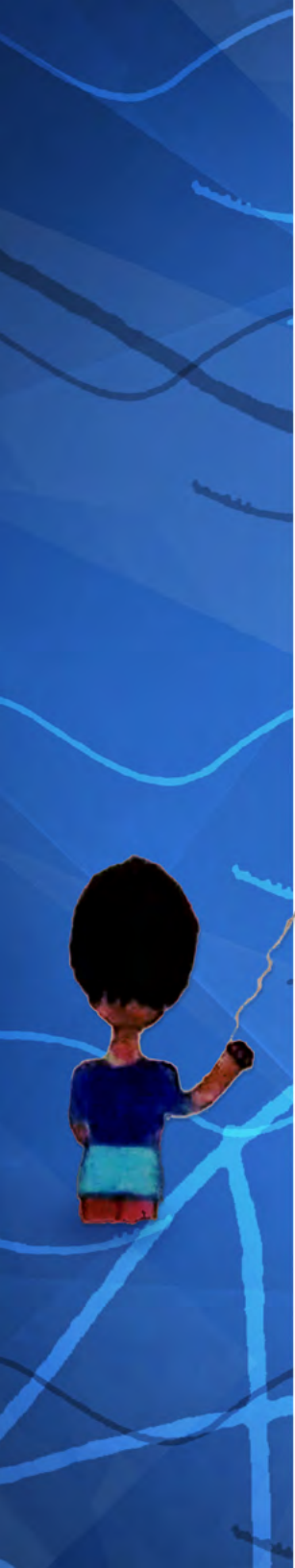
**Experiências corporificadas
no/do/com (o) Mundo (Parte 1) 136**

Sonho, realidade e imaginação 142

Como a escola moderna
compromete-se com Bacon 145

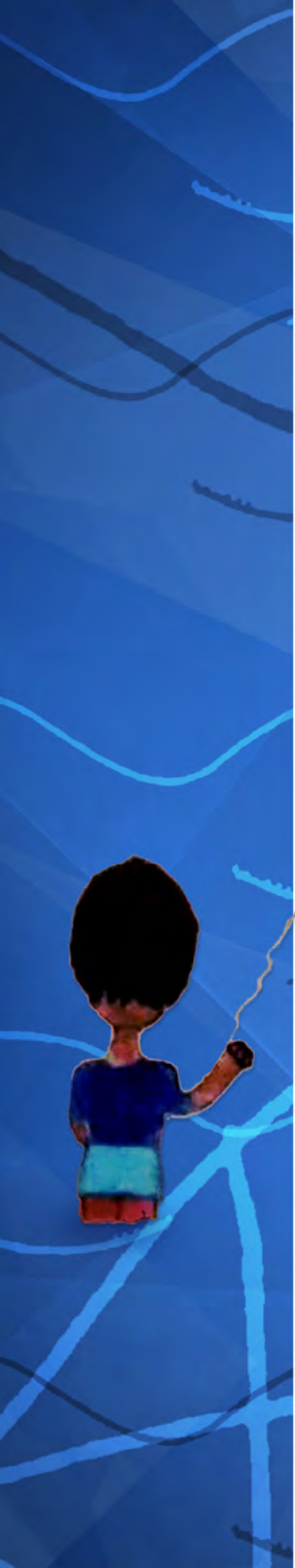
A virtualização excessiva significa
desincorporação dos processos..... 148

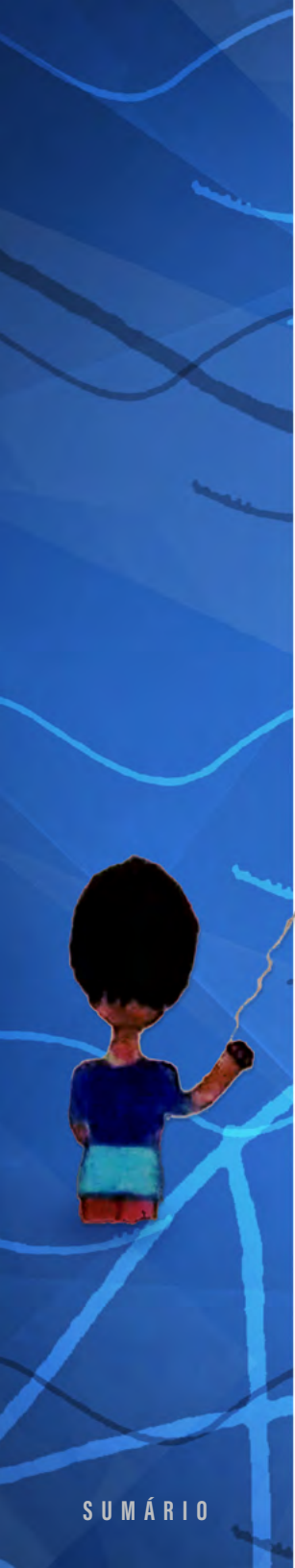
Tornar o mundo presente 155



CAPÍTULO 7

Experiências corporificadas no/do/com (o) Mundo (Parte 2).....	160
Caminhando com dragões	165
Carne viva, sons, gestos, palavras e outros modos de sentir nos cotidianos	173
Criar descrições críticas das assembleias e das formas corporais.....	183
Referências.....	191
Experimentações sensíveis com o livro	198
Sobre o autor e a autora.....	203
Índice Remissivo.....	204





A exploração dos objetos com uma bengala, que há pouco apresentávamos como um exemplo de hábito motor, também é um exemplo de hábito perceptivo. Quando a bengala se torna um instrumento familiar, o mundo dos objetos táteis recua e não mais começa na epiderme da mão, mas na extremidade da bengala. E-se tentado a dizer que, através das sensações produzidas pela pressão da bengala na mão, o cego constrói a bengala e suas diferentes posições, depois que estas, por sua vez, medeiam um objeto à segunda potência, o objeto externo. A percepção seria sempre uma leitura dos mesmos dados sensíveis, ela apenas se faria cada vez mais rapidamente, a partir de signos cada vez mais claros. Mas o hábito não consiste em interpretar as pressões da bengala na mão como signos de certas posições da bengala, e estas como signos de um objeto exterior, já que ele nos dispensa de fazê-lo. As pressões na mão e a bengala não são mais dados, a bengala não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento com o qual ele percebe. A bengala é um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal.

Maurice Merleau-Ponty, em *Fenomenologia da percepção*

Los pensamientos que genera un bosque, como lo explicaré en los capítulos siguientes, vienen en forma de imágenes. Y una imagen, sea nítida o borrosa, “buena” o “mala”, tiene la propiedad ontológica de una simple totalidad cuya cualidad holística es, en términos formales, armoniosa, o *Sumak* en Kichwa. Conectarnos con estos pensamientos silvestres y apreciar cómo se reflejan en nuestro pensar requiere que nosotros también pensamos por medio de las imágenes.

Eduardo Kohn, em *Cómo piensan los bosques*

Somente as coisas tornam o mundo visível. Elas produzem visibilidade, enquanto que as não-coisas a destroem. Elas abrem a vista, até mesmo a vista do lugar.

Byung-Chul Han, em *Não-coisas*

INTRODUÇÃO

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

*A força de um artista
vem das suas derrotas.*

*Só a alma atormentada pode trazer
para a voz um formato de pássaro.*

Arte não tem pensa:

*O olho vê, a lembrança revê, e
a imaginação transvê.*

É preciso transver o mundo

Manoel de Barros, Livro sobre nada.

A poesia sempre causa encanto e espanto, porque, de acordo com o poeta Manoel de Barros, ela pode nos ajudar a transver o mundo. Dessa maneira, a educação da atenção, que será esboçada ao longo deste livro, guarda certa relação de filiação com a poesia, não ao nos envolver demasiadamente com os discursos, mas ao criar certo estilo de liberdade prática que libera a percepção para alcançar outros modos de experimentar. Ela nos mobiliza e envolve com outras perspectivas e com outros modos de sentir, até então interditados pelo foco excessivo do modo modernizador na primazia dos discursos, que nos força a focar em um mundo mais falado ou planejado do que vivido.

O livro que a leitora e o leitor têm em mãos faz variar uma intuição que parece corriqueira e banal, mas que põe em questão grande parte dos valores e princípios do modo de navegar modernizador:

a cognição só acontece de maneira incorporada! É da própria condição dos viventes que suas variadas capacidades só floresçam de modo corporificado. O fito de fazermos essa intuição variar, por meio da exposição de vários exemplos e descrições, condiz com as tentativas de evidenciarmos o caráter pragmático da educação da atenção, como maneira de destacarmos os seus aspectos existenciais.

Desse modo, ao longo deste livro, será apresentada uma crítica ao modo de educar que se restringe ao centramento epistemológico, transformando a estada no mundo em mera busca pelo conhecimento; ao passo que serão apresentados os traços mais realçados da educação da atenção – um empreendimento eminentemente ontológico, focado nos diversos modos de aprendizagem e transformação que se desdobram dos/nos/com (os) ambientes – por meio das mobilizações existenciais, humanas e mais-que-humanas.

A perspectiva escolhida gravita em torno dos estudos pós-estruturalistas e fenomenológicos. Os dois autores mais citados ao longo do texto são: o filósofo contemporâneo francês, o fenomenólogo existencialista Maurice Merleau-Ponty; e o antropólogo contemporâneo inglês, responsável por criar uma antropologia imersa na vida, Tim Ingold. Entretanto, é importante destacarmos que os usos que serão realizados desses autores não possuem nenhuma pretensão monográfica, mas, ao contrário, visam criar um diálogo com eles com o fito de ressaltarmos os aspectos mais proeminentes da educação da atenção, como maneira de destacarmos a pertença ontológica da educação. Com isso, o livro passa a gravitar em torno de uma questão: Afinal, o que pode a educação quando ela desce ao mundo e se confronta com as diversas e variadas danças que compõem os modos de transformar e aprender em conjunto-com-os-outros?!

Neste livro, buscamos responder a essa questão de modo modesto, por meio de uma perspectiva transdisciplinar, no diálogo com a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia e, em menor medida, a Biologia. A pretensão é alargarmos o que compreendemos por formação,

ou melhor, por transformação, apontando que ela só acontece nas aberturas do/no/com (o) mundo, de modo sempre nuançado pelas multiplicidades que o atravessam e o compõem, de maneira sempre corporificada, por meio das experiências³. Contudo, como tentaremos mostrar, o retorno ao mundo será tomado não para assumir uma postura empirista, mas, antes, para desenvolver uma perspectiva relacional, evidenciando uma visada ecológica que compreende os viventes e as coisas nos ambientes em que eles emergem e se transformam.

O fio condutor que envolve os diversos panoramas e descrições, apresentados ao longo dos capítulos, é a recorrência da noção de experiência. Esperamos que fique bem posto para a leitora e o leitor que a educação da atenção é uma empreitada focada na experiência. Assim, também esperamos que fiquem compreensíveis as relações estabelecidas entre esse tipo de educação experiencial e as demandas comunitárias. Aliás, desse modo, as críticas ao dicotômico modo moderno de educar funciona, ao longo do livro, como uma espécie de delimitação de fronteiras, um recurso heurístico que nos auxiliou a potencializar os modos de aprendizagem e de transformação dos que foram colocados como outros, pela própria visada eurocêntrica.

O modo que encontramos de avançar com a noção de experiência não foi tanto associando-a ao pensamento, como é comumente feito pela educação modernizadora, e em grande parte dos escritos e das pesquisas nas ciências e na filosofia, mas, antes, buscamos atrelá-la à política dos afetos, afundando-a na existência, como modo de sentir fundado nas aberturas do/no/com (o) mundo.

Então, desdobrando esse contexto, no Capítulo 1, desenvolvemos a intuição do filósofo contemporâneo francês Michel Foucault, da disjunção entre o que se vê e o que se fala. A tese acerca da

3

Há uma extensa biografia filosófica acerca da possibilidade, ou não, de os humanos terem acesso à experiência imediata. A tradição formalista e abstracionista que costumamos atribuir ao movimento cartesiano acabou valorizando uma postura de abstração diante do conhecimento.

ontogenia distintiva das faculdades é importante para ressaltarmos a autonomia da percepção. Depois de destacarmos tal processo, no capítulo, seguimos mostrando como o filósofo, por meio da análise da Grécia e da Roma antigas, atrela a percepção, apresentada por meio da conversão do olhar, ao princípio do cuidado. Dessa forma, esperamos que tenha ficado explícito que o cuidado se relaciona mais ao que é experimentado e sentido do que ao que é dito. Podemos afirmar, portanto, que um dos princípios da educação da atenção é que ela se desdobra muito mais pela força do exemplo e do hábito do que pelo que é ou deixou de ser dito. A educação da atenção trabalha com certo primado da percepção!

Prosseguindo com os enlaces do visto e do sentido, no Capítulo 2, buscamos, a partir da exposição do último escrito completo do filósofo Merleau-Ponty (2014), *O olho e o espírito*, ressaltar a ontologia do sensível, traçada pelo autor, apontando como ela pode nos levar a novas compreensões dos sentidos encarnados que ultrapassam qualquer postura dualista, abstracionista e mecanicista. Para desenvolver sua ontologia do sensível, Merleau-Ponty se vale do fazer dos/as pintores/as, mostrando que o/a pintor/a ao pintar não está representando o mundo que se apresenta diante dele/a, mas se encontra com o corpo todo emaranhado e entregue ao ambiente, em enlaces com o visível, que se aproxima dele/a por meio dos seus sentidos, mais especificamente do olhar, e, dessa forma, nos abre ao mundo, nos fazendo ver, ou melhor, transver o mundo, por intermédio da abertura de outras perspectivas. Então, a pintura, e a arte de maneira geral, descortina paisagens e nos aponta que a percepção acontece em atmosferas difusas que escapam ao controle do sujeito, porque não diz respeito ao ato da vontade, da decisão ou da consciência em vigília; todavia, oferece-nos um mundo como abertura que se apresenta como evidente.

No Capítulo 3, apontamos como as práticas incorporadas são trabalhadas na antropologia a partir do pioneiro projeto de Marcel Mauss (2003). Mostramos, também, a *poïesis*, como modo de fazer

criativo, inerente ao próprio âmbito de geração da vida, explicitando que os modos de vida para existirem e prosperarem precisam estar atrelados à comunidade, aliançados em ambientes. Dessa maneira, o fazer poético é apresentado como fazer integrativo, capaz de contribuir com os encontros, as reuniões, as alianças. Nesse capítulo, desdobramos toda uma conversa acerca das técnicas com reverberação para o campo formativo.

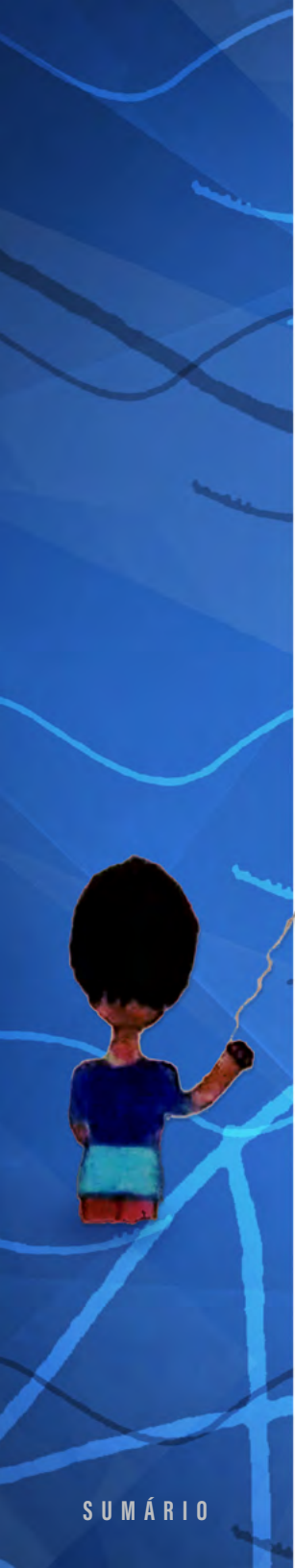
No Capítulo 4, apresentamos uma prática pedagógica filiada à educação da atenção, desenvolvida nas aulas de Sociologia da Educação no Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Salvador, a partir do envolvimento prático com o texto *O dédalo e o labirinto*, de Tim Ingold (2015a). Essa prática ressalta a importância dos movimentos para os processos de aprendizagem. É preciso que haja a valorização da educação da atenção, porque é importante reaprender a estar presente. Daí a importância das caminhadas. O caminhar refere-se à condição motriz de quem se coloca disposto a experimentar, já que possibilita abertura e perda da posição atual, porque o movimento arrisca colocar a própria posição do sujeito que o experimenta em jogo, o transformando.

Já no Capítulo 5, buscamos ressaltar as potencialidades das atividades, afinal são elas, como movimentos encarnados, que nos abrem os horizontes, para que possamos ser capazes de frequentar junto às coisas e aos outros seres. O referido capítulo também problematiza o racista corte entre trabalho intelectual e manual, ainda tão presente e operante nos modos de navegar cotidianos em nosso país. Por isso, a partir de tal questionamento, podemos anunciar que o foco exclusivo no modelo filosófico-literário pela educação hegemônica sempre limitou as potências das múltiplas experimentações, sobretudo porque, ao eleger tal fazer como o único capaz de formar, se tornou incapaz de ampliar a educação e a formação para os diversos outros modos de experimentações. É de crucial importância a injunção de se levar a sério o que as pessoas fazem, até como modo de aplacar as injustiças sociais que pairam sobre nossa história, e

como maneira de ampliar a concepção de educação para que ela consiga compreender e trabalhar com as multiplicidades de modos de fazer, tornando-se mais democrática e inclusiva, e se apresentando como empreendimento implicado com os diversos modos de vida das pessoas que estão sob sua égide.

Os dois últimos capítulos são entrelaçados e dizem respeito às relações entre fato e imaginação, mostrando que todo fazer carrega história, afeto, encontros, memória e atenção, que dependem do mundo-corpo-consciência. Dessa maneira, apontamos como até mesmo os conceitos abstratos são gerados, recrutando-se significados fundamentados no corpo. O corpo sustenta as linguagens, e, em todas as línguas, são as projeções por meio dos corpos que ajudam a expressar grande parte das relações significativas. Isso também aponta que as imagens não podem ser reduzidas ao discurso, porque sua presença nos força a prestar atenção, sobretudo porque elas se apresentam como algo que nos encara, que possui uma face. Esse novo sentido é mais bem explicitado pela noção de hábito, pois é por meio dele que o corpo compreende e adquire novas significações, assimilando novos núcleos significativos e se transformando. O hábito acontece quando o corpo, envolvido no mundo, em contato com objetos, usa instrumentos que são projetados em torno de si, criando núcleos significativos.

A crítica ao modelo modernizador de educar não nos faz cair em nenhum niilismo ou em nenhum estado de negação, porque a educação da atenção, a partir da cognição corporificada, depende dos estudos e das pesquisas científicas, filosóficas e artísticas para continuar se desenvolvendo. No entanto, o que a educação da atenção nos convida a fazer é exercer certa liberdade prática, ao apontar que as experiências acontecem e florescem como fluxos da vida. Com isso, ela nos sugere que os processos de transformação não podem ficar reféns do campo epistemológico, porque estão mergulhados nos aspectos existenciais mais amplos.



Para o campo da educação, tal constatação tem várias consequências. Uma das mais importantes é que há de se “*sentirfazer-pensar*” o subcampo da formação com certa autonomia em relação ao campo das pesquisas em educação, porque se este é mais dependente da epistemologia para continuar se desenvolvendo, o mesmo não pode ser dito em relação ao subcampo da formação. Aliás, pelo contrário, até poderíamos dizer que são os processos formativos que são retomados e retrabalhados pelo campo do conhecimento. Dessa maneira, a educação da atenção, em sua verve ontológica, devolve-nos o frescor do mundo ao apontar para características dos viventes que não se deixam esgotar por nenhum esquema de inteligibilidade ou transparência.

É por isso também que muitos estudos e pesquisas em educação, que trabalham a partir da noção de experiência, visam desenvolvê-la por meio dos processos artísticos. Uma vez que tal envolvimento nos ajuda a compreender a indeterminação e a abertura presentes nos processos de experimentação. Contudo, grande parte desses estudos, inspirados no transcendentalismo da tradição filosófica ocidental, acaba reduzindo as potências perceptivas ao pensar acerca da percepção, bem como reduzem as potências do sentir ao pensar acerca do sentir. Com este livro, esperamos liberar os movimentos, apontando que eles não podem ser limitados ou pressupostos como pensamento do movimento⁴, como ainda é tão comum concebê-los nas ciências e na educação.

É importante destacarmos que o presente livro só se tornou possível pelo envolvimento com os coletivos que “*sentemfazempensam*” a educação. Então, gostaríamos de agradecer e ressaltar nosso carinho, em especial a três deles. O primeiro é o potente Grupo de Estudo (GE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o GE Cotidianos – éticas, estéticas e

4

Esse é o cogito cartesiano que leva ao primado do “penso, logo existo”. Tal cogito é desencarnado, idealista, na medida em que tenta reduzir toda existência ao pensamento.

políticas. O segundo é o Grupo de Estudos e Pesquisas TransFormAção, do IFBA, que desdobra várias pesquisas de mestrado, por meio do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFBA), e da experiência de coorientação de teses em parceria com outros programas. Ambos os autores deste livro são os coordenadores do referido coletivo e se encontram em dívida com os profícuos diálogos e experiências transformativas que travamos em orientações coletivas e colaborativas, com frequência semanal. Por fim, gostaríamos de agradecer imensamente à criadora das pesquisas com os cotidianos na/da educação, a mestra inspiradora de muitos trabalhos e pesquisas importantes ao longo da educação em nosso país, a querida Nilda Alves. Agradecemos a ela e ao grupo coordenado por ela, chamado Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/Uerj).

A abordagem da experiência relacional que emergiu por meio da educação da atenção apontou que a educação não precisa ficar presa aos arcanos da vigília e da consciência, tão comum no modelo modernizador. Mostrou, também, que, para ultrapassar tal limite, ela tem de ousar se distanciar da primazia do conhecimento e da epistemologia. Por isso, o terreno das fabulações tornou-se crucial, e envolver-se com essas faculdades é ter a coragem de fazer sonhar a partir dos modos de *"sentirfazerpensar"* e de escrever.

O que se desdobrou ao longo do projeto foi a grande relevância conferida aos sonhos pelos povos indígenas, e vários outros povos de comunidades, como os quilombolas. Infelizmente, não tivemos como avançar na escrita da importância dos sonhos para a educação. De todo modo, fazemos um convite para que as sendas abertas pela abordagem da experiência relacional, que aponta para nossa condição incorporada, consigam tocar a leitora e o leitor, e quem sabe convidá-la/o a se envolver com a importância dos sonhos em uma educação que ousa ter a coragem de deixar de ser refém e mecanismo de manutenção dos estados de vírgula e consciência.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a importância dos estabelecimentos de ensino e das escolas públicas. Muitas inovações curriculares surgiram e têm surgido nas últimas décadas, e é a partir delas que muitos outros fenômenos sociais se desdobram e se desenvolvem. Nesse sentido, os currículos funcionam como fermento social, são capazes de impulsionar mudanças e ajudar a fazer com que muitos processos coletivos aconteçam. Seria muito mais difícil ter superado o fatídico resultado das eleições presidenciais de 2018 se não tivéssemos uma boa tradição acadêmica, ancorada na pesquisa ética e compromissada com a importância de salvaguardar a liberdade democrática. Por isso, é preciso sonhar e fortalecer a importância da educação pública e de qualidade em nosso país, por meio dos encontros dos corpos, abertos aos mistérios do mundo. Boa leitura a todas as leitoras e a todos os leitores!

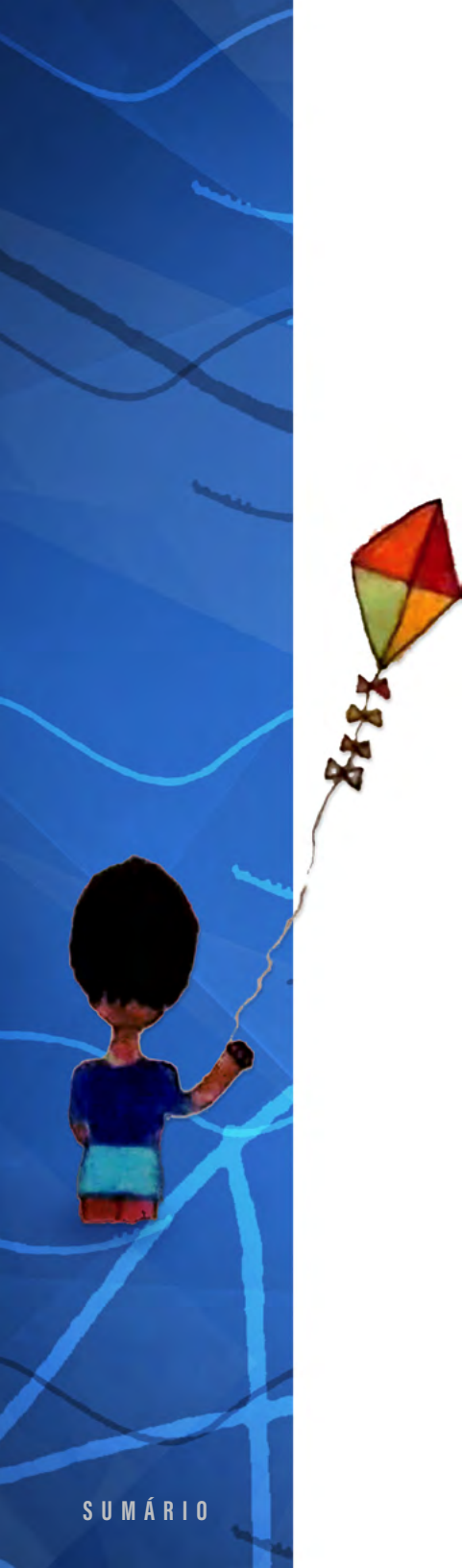
1

**O CUIDADO COMO BASE
ÉTICA DAS TÉCNICAS DE SI**

Levando em conta a importância que o filósofo Michel Foucault conquistou nas pesquisas e nos estudos em Educação nos últimos tempos, no Brasil, já temos uma considerável produção e eventos que mobilizam conceitos e temáticas criadas por ele. Essa influência é tão marcante que é praticamente impossível trabalhar em um campo como o dos estudos e das pesquisas em currículo sem se referir à escola pós-estruturalista, cujo autor assinalado é considerado seu maior expoente.

Contudo, a opção por começar o diálogo de um livro relativo à educação da atenção a partir da evocação ao trabalho de Foucault é modesta e acontece por dois motivos simples. O primeiro deles é que acreditamos que, começando pelo filósofo, podemos apresentar o enrosco que a educação convencional ainda se encontra com relação à tensão entre o discurso e as práticas. Aliás, acreditamos que, por conta disso, está em curso uma nova recepção das ideias de Michel Foucault (Freitas, 2014), sobretudo porque, a partir da ética do cuidado, podemos problematizar os processos de subjetivação de outros modos, e isso vem “[...] afetando a representação que temos da pedagogia, das suas categorias e dos seus campos discursivos, embora, paradoxalmente, muitas dessas leituras estejam servindo ainda para legitimar o saber e o sujeito do saber, e não para refutá-los” (Freitas, 2014, p. 123). O segundo é que, por conta da problemática levantada por Freitas (2014), cremos que seus últimos escritos, acerca da ética do cuidado, podem auxiliar a explicitar melhor o referido enrosco apontado anteriormente, ao sugerir que todo empreendimento educativo, antes de ser um empreendimento discursivo, é um acontecer ético, político, estético, ecológico.

Não se trata de estabelecer um estudo monográfico acerca do autor, mas, sim, a partir dele, abrir caminhos para envolver as potências do educar com outros modos de habitar o mundo, por meio do envolvimento com outras perspectivas possíveis, especialmente do contato com as experiências e as narrativas que emergem do atrelamento ao princípio do cuidado.

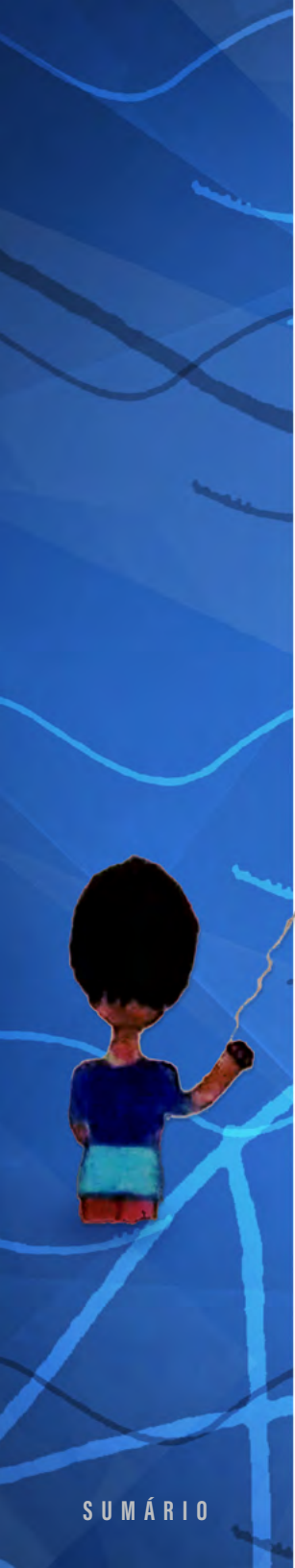


CONTRASTE ENTRE O DITO E O VISTO

É inegável o papel que Michel Foucault atribuiu ao âmbito discursivo em sua obra. Deleuze (2006), ao referir-se ao amigo, afirma que o dito e o visto sempre foram uma preocupação do filósofo, bem como a tensão provocada pelos autônomos movimentos do discursivo e do visível, uma vez que, para Foucault, aquilo que se vê nunca corresponde ao que se diz e vice-versa (Deleuze, 2006). Vejamos isso nas palavras do próprio Deleuze (2006, p. 42): “O que *A Arqueologia* reconhecia, mas ainda designava apenas negativamente como meios não-discursivos, encontra em Vigiar e Punir sua forma positiva, que obcecava Foucault em todas as suas obras: a forma do visível, em contraste com a forma do enunciável”.

Mais do que descompasso entre o dito e o visto, na interpretação de Deleuze (2006), em Foucault, há um contraste entre aquilo que se diz e o que se vê, como se o visível, de algum modo, negasse as pretensões dos enunciados que podem ser lançados acerca dele. Esse é um outro modo de afirmar que percepção e sentimento não podem ser traduzidos e nem se deixam esgotar pelas palavras. Inclusive, já temos uma longa tradição psicanalítica e filosófica que aponta para esse poder de *Eros*, e Foucault conhecia e trabalhava com ambas.

Na continuação da sua exposição, Deleuze (2006) dá um exemplo que pode auxiliar na melhor compreensão do que se trata em tal embate. Ainda no exemplo de *Vigiar e Punir*, o autor aponta dois elementos presentes no sistema jurídico, afirmando que a prisão, como forma de conteúdo, possui seus próprios regulamentos e enunciados. Já o direito penal, como forma de expressão, como enunciados de delinquência, também possui os seus conteúdos. Essas duas formas (a prisão e o direito penal) não param de entrar em contato uma com a outra, cada uma se insinuando e tentando arrancar uma parte da outra, pois “[...] o direito penal não para de remeter à prisão, de fornecer presos, enquanto a prisão não para de reproduzir a delinquência” (Deleuze, 2006, p. 42).



Para Foucault (Deleuze, 2006), o enunciado possui primado em relação ao visível, uma vez que o autor não acredita na possibilidade das visibilidades selvagens, o que significa afirmar que *Eros* não pode ser compreendido como nenhuma instância universal atemporal, mas como fruto da imanência, dos movimentos inscritos em uma história. As formas afirmam-se historicamente em dois sentidos: (i) formando e organizando matérias; e (ii) finalizando funções e atribuindo a elas objetivos (Deleuze, 2006). Dessa maneira, não apenas as prisões possuem formas específicas, mas também os hospitais, as fábricas, os quartéis, as escolas (porque todas elas podem ser consideradas matérias formadas). Essas materialidades expressivas, a partir da modernidade, possuem o encargo de punir. A punição torna-se, portanto, uma função formalizada, “[...] assim como cuidar, educar, disciplinar, fazer trabalhar” (Deleuze, 2006, p. 43).

Notem as complexidades presentes e desdobradas no ato de educar, visto que ele mobiliza escolas, disciplinas, cuidados, incitação ao trabalho etc. A partir dessa perspectiva, nunca o que se vê como a materialidade de uma escola consegue esgotar as funções formalizadoras que podem ser extraídas dela, mas que ajuda a formá-la. Entretanto, se não se trata de simples correspondência entre aquilo que se diz e o que se vê, então o que seria? Deleuze (2006) afirma que é uma coadaptação que, em termos metodológicos, pode separar as matérias puras das funções puras, abstraindo as formas em que se encontram encarnadas. O autor nos dá um exemplo ao assinalar que o Panoptismo, em alguns momentos do livro *Vigiar e Punir*, é determinado por meio da sua concretude e encarado como agenciamento óptico ou luminoso, por intermédio do qual se pode ver sem ser visto, e, em outros momentos, é alçado à categoria de esquema geral capaz de se impor a qualquer multiplicidade humana.

Deleuze (2006) está tocando na lógica da disciplina que possui três características básicas: (i) a vigilância hierárquica; (ii) a sanção normalizadora; e (iii) o exame (Foucault, 1987). Esses são os três instrumentos que operam na articulação da lógica disciplinar,

responsável por “fabricar” indivíduos (Foucault, 1987). A disciplina toma o indivíduo ao mesmo tempo como seu objeto e como instrumento de seu exercício, atuando de modo modesto, porque “[...] não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (Foucault, 1987, p. 143). Elas mobilizam conjuntos de dispositivos ópticos para esquadrinhar e quadricular o espaço e para escandir o tempo, criando uma anátomo-política, capaz de traçar novas cartografias dos domínios do visível e do dizível.

Afinal, por que estamos falando acerca do poder disciplinar?! Desse abuso do poder e dos saberes que lhe dão suporte, Foucault (2006) encontrou, na ética do cuidado, um modo de liberar-se do sufocamento provocado por tal excesso. A partir desse momento, o autor coloca o cuidado como mobilizador de uma série de práticas que chamou de tecnologias de si. Para Foucault (2006), o cuidado potencializa uma liberdade prática, se articulando por meio de dispositivos e injunções que criam tecnologias capazes de transformar as pessoas. Essas técnicas de si possuem forte relação com as técnicas corporais, como veremos em Mauss (2003).

O cuidado de si apresenta-se como uma ética austera que solicita a pessoa a cuidar de si mesma. É importante assinalar que é uma demanda social, uma potente injunção comunitária, porque as transformações que o cuidado opera se implicam com o aprender a cuidar do lugar onde se vive, das pessoas que estão ao nosso redor e do mundo em que vivemos. Dessa maneira, diferentemente do que possa parecer para as pessoas acostumadas com o modo de navegação moderno, o cuidado de si não se constitui como princípio individualista, mas, antes, como tática comunitária.

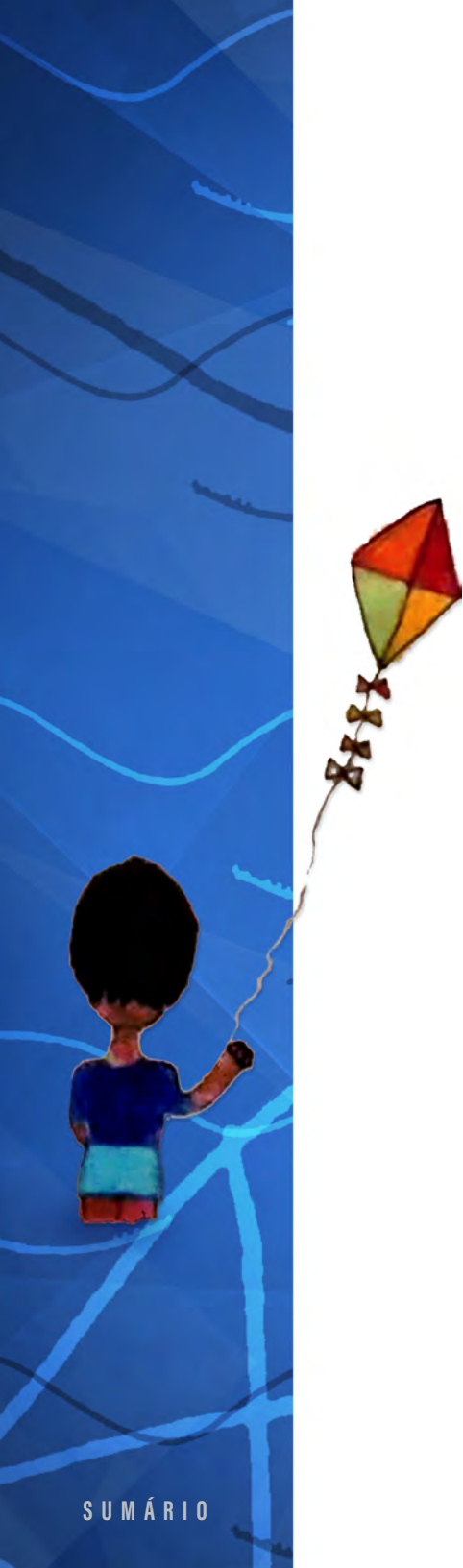
Esses desdobramentos finais da obra do filósofo não se apresentam como novidade, porque, na filosofia e nas ciências sociais, Foucault foi um dos primeiros autores a afirmar que todo processo

de subjetivação é formado no e pelo mundo. Grande parte dos usos que o autor fazia dos arquivos históricos buscava incessantemente apontar para isso. Por isso, é complicado fazer, como alguns especialistas querem supor, uma associação estreita entre a obra de Michel Foucault e a obra de Max Weber.

Em Max Weber, a subjetividade não é completamente imersa na história, porque o sujeito, para tornar-se social, precisa ser lapidado pela intencionalidade e pela racionalidade. Não vamos entrar muito nessa questão, mas, a título de curiosidade, a tipologia da ação de Weber traça muito bem a distinção que o autor faz entre individual, comunitário e societário. Para Weber (2010), existem quatro tipos possíveis de ação: (i) ação tradicional; (ii) ação afetiva; (iii) ação social com relação a valores; e (iv) ação social com relação a fins. Ele nos diz que as duas últimas ações são mais sociais, porque, para serem sociais, têm de ser intencionais.

A primeira ação diz respeito a continuar agindo por meio do que foi herdado pelas gerações; a segunda ação refere-se ao envolvimento com os afetos – para Weber (2010), elas consistem em ações mais comunitárias. Os dois últimos tipos de ações, mais predominantes nas cidades grandes, a ação social com relação a valores, se faz por um valor reflexivo, no qual o sujeito pode, inclusive, interromper sua ação porque consegue conjecturar acerca das possíveis consequências dela; e a ação social com relação a fins constitui a mais racional de todas, em que o sujeito se engaja obstinadamente para atingir seus objetivos, muitas vezes independentemente dos meios que tenha de lançar mão para conquistar o que pretende.

Ao proceder desse modo, a tipologia weberiana acaba delimitando demais o raio de alcance do social, por conta das limitações do método fenomenológico em sua época, ao associar o social exclusivamente aos aspectos conscientes. Levando em conta as críticas que Foucault endereçava à noção de consciência, ao longo deste livro, voltaremos a essa questão para problematizar a suposta



distinção moderna entre sonho e vigília, pois essa dicotômica fronteira lançará as potências oníricas e imaginativas no terreno da ilusão, diminuindo drasticamente as experiências que podem ser consideradas reais e aumentando os controles acerca do que passa a ser considerado como perigoso domínio das fantasias.

De todo modo, a distinção que Foucault opera entre cuidado e conhecimento é bem diferente da distinção que Weber traça entre comunidade e sociedade. Para Foucault (2006), a modernidade foi uma das poucas épocas históricas que conseguiu inverter a relação entre as injunções do “cuida-te de ti mesmo” e do “conhece-te a ti mesmo”. De todo modo, não obstante as distâncias entre os autores, percebemos como a distinção que Weber traça entre as ações comunitárias e as ações sociais são retrabalhadas por Foucault a partir de novo prisma: nas comunidades, há uma tendência a predominar uma ética do cuidado, em oposição às injunções de obrigação que fazem com que, a partir da modernidade, as pessoas naveguem mais a partir do primado do conhecimento (com foco nas relações epistêmicas), em que conhecer se torna mais importante do que sentir.

Para Foucault (2006), diferentemente de Weber, qualquer modo de relação é social. O que difere é que a modernidade, ao priorizar as relações que se realizam de modo mais frio, menos emocional (como nas solicitações impessoais priorizadas dos locais de trabalho), desvaloriza a ética do cuidado e da aproximação, em proveito dos usos possíveis que podemos realizar com o conhecimento. Dessa maneira, o descompasso entre visível e dizível passa pelo confronto entre ética e epistemologia.

Na modernidade, trata-se de “converter o olhar” para que seu brilho não seja sequestrado pelas demandas barulhentas das trilhas abertas pelo conhecimento. O cuidado passa por certa liberação das visualidades, como veremos no Capítulo 2. De qualquer modo, estamos percebendo como a formação do si mesmo, em Foucault, implica demandas da percepção, e não apenas compromissos

da ordem do conhecimento. É preciso ter atenção consigo mesmo, “liberando o olhar”, para que se consiga ter atenção com o mundo e com os outros. Não é por acaso que, atualmente, nas ciências sociais e na filosofia, existe um retorno da importância dos modos de vida mais comunitários. Eles não encantam porque, por meio deles, se desdobram possibilidades de um falar mais coerente ou verdadeiro, mas, sim, porque o brilho das relações comunais se expressa por certa graça, em movimentos de atrelamento e pertencimentos propiciados pelo encontro com os outros, afinal “[...] está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover” (Krenak, 2019, p. 26), capaz de experimentar o prazer de estar vivo. Dessa maneira, a liberação prática da atenção⁵ não passa tanto por um aprender a falar mais bonito, mas pelo encanto provocado pelos encontros, pelo júbilo do estar-vivo-junto-aos-outros.

A ÉTICA DO CUIDADO EM CONFRONTO COM A EPISTEMOLOGIA MODERNA

Dissemos, anteriormente, que a maneira encontrada por Foucault (2006) para se desvencilhar dos embaraços do poder e encontrar certa liberdade prática foi por meio da ética do cuidado. Logo no começo deste texto, também afirmamos que o referido autor poderia auxiliar e nos dar pistas de como a educação pode se desembaraçar dos enroskos e dos limites do predomínio do discursivo (foco quase exclusivo no epistemológico). É o que passaremos a apresentar, a partir do momento em que podemos assumir que os escritos da ética (terceira e última fase de Foucault), não visam apenas se

5 Para Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 39), a atenção tem relação com aprender a estar presente na “[...] experiência incorporada de cada dia; técnicas de atenção são projetadas para levar a mente de volta de suas teorias e preocupações, da atitude abstrata, para a situação da própria experiência da pessoa”. Trata-se de sintonizar-se com a experiência incorporada e situada.

desembaraçar dos mecanismos do poder, mas fundamentalmente buscam articular e tornar visível uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, que não se deixa mais traduzir nem se reduzir aos maquinismos do poder (genealogia) nem do saber (epistemologia). Dessa maneira, o cuidado como liberdade prática, mobilizador de tecnologias capazes de criar certo domínio e autonomia de si sobre si mesmo, se constitui como terceira força capaz de desembaraçar os sujeitos dos jogos com os poderes e as epistemologias. Então, "[...] é bem mais como uma espécie de subordinação relativamente ao preceito do cuidado de si que se formula a regra conhece-te a ti mesmo" (Foucault, 2006, p. 7). Veremos que já não se trata de "domar" as visibilidades, mas de, a partir delas, conquistar certa "conversão do olhar", alcançando a relação de liberação⁶ explicitada como liberdade prática.

No belo livro *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2006) analisa a relação entre o cuidado de si (*epiméleia heautou*) e o conhecimento de si (*gnôthi seautón*), na Grécia e na Roma antigas, apontando como o primeiro tinha predominância sobre o segundo. Ele inicia o livro afirmando que Sócrates é a principal figura responsável por incitar os gregos a se ocuparem consigo mesmos. E desmentindo a interpretação filosófica de que Sócrates seria o incitador do famoso "Conhece-te a ti mesmo", Foucault (2006) afirma que ele se ocupava muito mais do "Cuida de ti mesmo, ocupa-se consigo", mostrando, a partir de vários exemplos, como o conhecimento era dependente, atrelado e subordinado ao princípio do cuidado. "*Epiméleia heautou* é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc." (Foucault, 2006, p. 4).

6

Ao longo do livro, apontaremos como essa suposta relação de libertação não precisa ser lida como conquista da autonomia, tida como sensação de independência em relação aos outros, como é comumente pensada pela lógica do liberalismo eurocêntrico, sobretudo porque as técnicas do cuidado nos sintonizam com os "anseios" da comunidade.

É muito importante atentarmos para essa dependência e subordinação que o epistemológico possuía em sua relação com a ética, porque é de tal subordinação que se cria certa ocupação em que o sujeito consegue se aliviar dos enrosocos dos poderes e dos saberes, por meio de certa “conversão do olhar”. Dessa maneira, já podemos compreender como o autor, nesta sua última fase, cria outra articulação entre o visível e o dizível, por isso podemos até discordar ou problematizar a afirmação de Deleuze (2006) quando ele aponta que, em Foucault, sempre houve um predomínio do dito em relação ao visto. O ressaltado predomínio que a ética conquista sobre o epistemológico sugere outra relação com o visível, uma vez que este escapa dos ruídos dos discursos (foco dos sofistas) e também pode apresentar-se e faz-se como clareira e silêncio. Merleau-Ponty (2000) diria que, por meio do atrelamento ético, faz-se a carne. “O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (Foucault, 2006, p. 11). Sobre Sócrates, Foucault (2006) comenta:

Sócrates diz que, na atividade que consiste em incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, ele desempenha, relativamente a seus concidadãos, o papel daquele que desperta. O cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz (Foucault, 2006, p. 10-11).

A referida conversão é fartamente abordada no citado livro, porque ela estava bastante presente nos documentos e nos diários de vários pensadores da antiguidade, desde o próprio Sócrates aos Cínicos, de Platão aos Estoicos (Foucault, 2006). Aliás, a escrita, a leitura e as conversas eram tecnologias de si, que estavam subordinadas ao princípio ético do cuidado, como injunção a fazer com que as pessoas aprendessem a se ocupar de si mesmas. Dessa maneira, “[...] a *epiméleia heautou* (o cuidado de si e a regra que lhe

era associada) não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana” (Foucault, 2006, p. 12).

A tese do autor é a de que o “ocupa-se consigo mesmo” se tornou tão importante na Grécia e na Roma antigas que virou um fenômeno cultural geral (Foucault, 2006), tornando-se um princípio corriqueiro e não apenas uma injunção que dissesse respeito a poucos. Contudo, o cuidado de si não consiste em nenhum princípio egoísta, já que estava permeado pelos “interesses” comunitários, uma vez que se tinha a crença de que é impossível governar a cidade, ou exercer qualquer tipo de domínio sobre o outro, sem ter aprendido a ocupar-se de si mesmo.

O cuidado é antes uma intensificação das relações sociais e não o contrário. É um princípio abrangente e possui várias características: (i) trata-se de uma atitude geral, com repercussão em todo modo de vida, como certo modo de encarar as coisas e de estar no mundo, e consiste em uma atitude para com o mundo, as pessoas e para consigo mesmo; (ii) é uma forma de atenção, de olhar, guardando relação com *meléte*, exercício e meditação, ou seja, o “[...] cuidado de si mesmo implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior” (Foucault, 2006, p. 14), dos outros, do mundo, para si mesmo; e (iii) mobiliza ações de si para consigo, ações por meio das quais as pessoas podem se transformar. Por isso, essas práticas em sua maior parte consistem em exercícios. “São, por exemplo, as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de exame de consciência; as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito, etc.” (Foucault, 2006, p. 15).

As causas da desvalorização do importante princípio do cuidado são explicadas por Foucault (2006) em termos da moral da renúncia cristã, da valorização e do centramento epistemológico da modernidade. Quando a moral cristã se impõe, ela passa a operar por um princípio do não-egoísmo que tende a desabilitar e desarticular

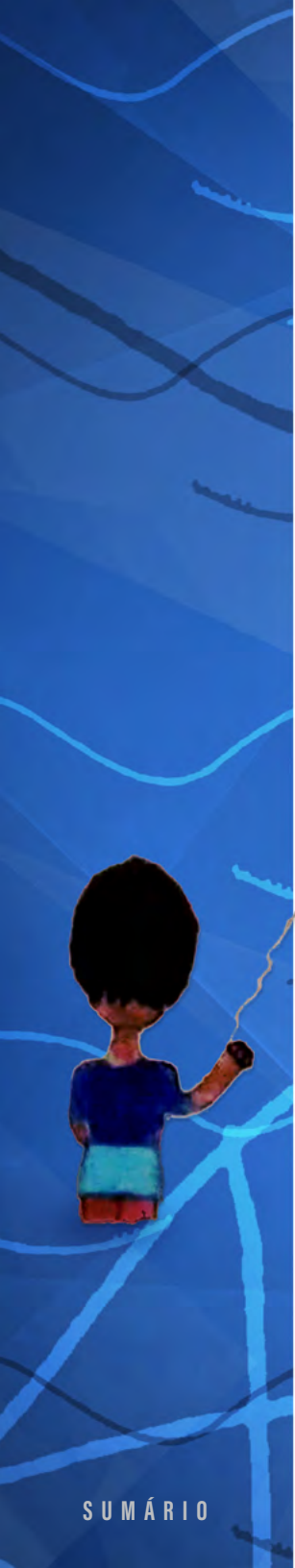
a importância e a positividade do “ocupa-te consigo mesmo”. Ela marca uma cultura da renúncia de si que aponta para uma preocupação com o outro, seja com a classe, a pátria, a coletividade etc. O autor aponta como essa prática da renúncia de si extrapola o âmbito religioso e se ramifica por vários “*espaçostempos*”, como uma moral que incentiva a renúncia de si e a vigilância com o outro.

Para Foucault (2006), o acontecimento principal, responsável por subordinar o cuidado, é o que o autor chama de “momento cartesiano”, com várias asas. Com isso, ele quer assinalar que a demasiada valorização que a modernidade confere ao conhecimento foi mais crucial na renúncia do cuidado de si e selou o destino de desvalorização da ética do cuidado. Isso aconteceu porque a modernidade atuou de duas maneiras: (i) requalificando filosoficamente o princípio do conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*); e (ii) desqualificando o cuidado de si (*epiméleia heautou*).

Ainda de acordo com Foucault (2006), e sua genealogia da historiografia europeia, a modernidade consiste no primeiro e único momento histórico em que houve a inversão da importância e primazia do cuidado em virtude da valorização da questão do conhecimento científico. É importante notar que a escola, como instituição moderna, já nasceu sob a égide “cartesiana” da valorização do conhecimento, em detrimento do cuidado. Por isso, a educação modernizadora tende a se ver às voltas com as práticas de renúncia de si⁷, solo em que o cuidado será problematizado e posto sob suspeita, especialmente utilizando-se de estratégias de supervalorização dos princípios epistemológicos (como se o conhecimento fosse o centro catalisador da existência).

7

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, essas práticas de renúncia de si são bastante utilizadas pelo individualismo consumista. Aliás, a liberdade prática estabelecida na relação de si para consigo mesmo não deve ser confundida como possessão egóica, como é comumente percebida nas citadas práticas do individualismo consumista. Trataremos mais acerca disso nos Capítulos 6 e 7, ao problematizarmos a dicotômica relação entre fato e imaginação e propor outra noção de *self*.



Foucault (2006) afirma que a desvalorização das práticas transformadoras, dos exercícios e atos que fazem com que os sujeitos possam mudar, possui relação com o centramento que a epistemologia passou a ter na modernidade. Tal valorização possui muitas consequências, uma delas é a de que as escolas modernas passam a ser compreendidas como “casas” do conhecimento, enquanto os “*espaçotempos*” dos exercícios de transformação passam a ser outros âmbitos, como o campo da religião. É importante assinalarmos que tal separação é um fenômeno moderno, porque, na antiguidade, as práticas transformadoras (espirituais) permaneciam capilarizadas em todo tecido cotidiano e não eram restritas a nenhum domínio em específico. Ainda sobre isso, é importante mencionarmos o que Foucault (2006, p. 19) compreende por espiritualidade:

Creio – que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascese, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade.

Como o autor assinala, o envolvimento com essas práticas transformadoras supõe um outro acesso à verdade. Isso significa que a verdade não pode ser dada ao sujeito pelo simples ato de conhecimento. *O acesso à verdade é muito mais um empreendimento ético, uma liberdade prática que mobiliza a transformação do próprio sujeito, do que uma visada epistemológica, de acúmulo de informações.* Trata-se muito mais de atenção, de certa “conversão do olhar”, do que da transmissão e acumulação de conhecimentos. Essa atitude ética também acena acerca da importância de que o sujeito se modifique, se desloque para que consiga ter acesso à verdade (Foucault, 2006). A verdade, portanto,

[...] só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz de verdade. Acho que esta é a fórmula mais simples, porém

mais fundamental para definir a espiritualidade. Isto acarreta, como consequência, que deste ponto de vista não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito (Foucault, 2006, p. 20).

O autor posiciona toda sua fase de escrita sobre a ética como uma preocupação do sujeito em relação à verdade. Por intermédio desses estudos, e do recuo que realiza para a Grécia e Roma antigas, Foucault consegue apontar para dois modos completamente distintos de verdade: o sujeito moderno – sob o primado do conhecimento como fundamento do social – possui uma relação mais proposicional, como se a verdade pudesse se desdobrar na relação dos discursos e na transmissão das informações – *trata-se do privilégio do acesso cognitivo à verdade*; já a verdade como transformação exige e requer uma coerência entre os exercícios e os modos de vida que se deseja alcançar – *trata-se da verdade como liberdade prática. É a verdade em sua visada existencial e cosmológica*. Falando acerca desse regime de verdade, Foucault (2006, p. 105) nos alerta que atos de conhecimento

[...] se referem à atenção, ao olhar, à percepção que se pode ter em relação a si mesmo: estar atento a si (*prosékein tòn noûn*); voltar o olhar para si (há, por exemplo, toda uma análise de Plutarco sobre a necessidade de fechar as janelas, as persianas do lado do pátio exterior e voltar o olhar para o interior da sua casa e de si mesmo); examinar a si mesmo (é preciso examinar-se: *skeptéon sautón*).

É preciso aprender a criar um movimento global da existência que é conduzida, solicitada a voltar a atenção para si mesma, a saber dirigir os sentidos para si. Dessa maneira, a verdade como ética parte do pressuposto de que a pessoa como ela é não é capaz de ter acesso à verdade, e, por isso, precisa exercitá-la, precisa cultivá-la com práticas do cuidado capaz de modificar a existência, o modo de vida da pessoa que a pratica. Notem como esse acesso à verdade é bem diferente da verdade como acúmulo e transmissão de informação.

O cuidado exige relações de cultivo atreladas à comunidade de referência, em que as relações não podem ser meramente transformadas em epistemologias, porque não se trata de estabelecer nenhum corte ou fronteira entre um suposto sujeito que se transforma em oposição a algo tido como objetivo (como instância visada a ser domada). Pela perspectiva do cuidado, nem o mundo, nem o outro, nem o si mesmo podem ser tomados pela visada objetivista, nem pela visada subjetivista (da mera cogitação internalista). Essa distinção epistêmica, consagrada na modernidade, é muito limitada para dar conta da educação da atenção.

Dessa forma, o cuidado de si afirma-se como princípio coextensivo à vida, ao passo que a educação como conhecimento é um empreendimento cognitivista que tende a se deslocar da vida, suspendendo suas e seus praticantes e os fluxos das suas atividades em um suposto mundo das ideias. "Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida" (Foucault, 2006, p. 601). Por isso, o cuidado de si é uma exigência, uma qualidade de atenção que deve estar presente e levar as pessoas a se ocuparem consigo mesmas ao longo de toda a vida, mas que encontra seu centro de gravidade na idade adulta.

Enfim, diz mais respeito ao corrigir do que ao instruir. É mais do âmbito dos hábitos do que da razão. "Ora, diz ele, quando se tratar de transformar os maus hábitos, de transformar a *héxis*, a maneira de ser do indivíduo, quando for preciso corrigir-se, a *fortiori* então será necessário um mestre" (Foucault, 2006, p. 161). O que as exigências das artes da existência nos colocam na relação ética com a verdade é a de que o sujeito não é dado, sobretudo porque se apresenta como uma conquista que se alcança ao longo de toda a vida, por meio do estabelecimento de relações específicas elaboradas a partir de práticas e exercícios de modificação de si para consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

REVERBERAÇÃO DA “CONVERSÃO DO OLHAR” NA CONTEMPORANEIDADE

No texto *E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*, Jan Masschelein (2008) retoma vários movimentos apontados por Foucault (2006) e se torna herdeiro da ética do cuidado. Sua preocupação também é a de apontar como a educação consiste em um envolvimento atento de si, do mundo e dos outros, em que aprendemos a “escutar” as solicitações que o mundo nos faz. Desse modo, a educação não significa mais o acúmulo ou a transmissão de conhecimentos, por isso a provocadora expressão da “pedagogia pobre” presente no texto. Logo, se não se trata mais do acúmulo de informações, então “educar o olhar” também não significa oferecer ao outro uma visão melhor ou mais crítica acerca do saber e da realidade.

Antes, tal educação tem implicação com o estar atento, uma vez que “a “atenção” é o estado mental (*state of mind*) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo. “É um estado da mente que se abre para o mundo de forma que este possa se apresentar a mim (para que eu possa ‘chegar’ a ver) e para que eu possa ser transformado” (Masschelein, 2008, p. 36). É uma educação do olhar como prática crítica da liberdade, já que coloca o sujeito em exposição, para que ele seja capaz de se transformar. Esse processo educativo como liberdade prática, segundo Masschelein (2008), requer uma prática de pesquisa crítica que consiga realizar uma mudança prática nas pessoas e no presente em que elas vivem, e não opere uma fuga dele em direção a um futuro melhor ou messiânico. A prática educativa escolhida pelo autor é a das caminhadas, já que, para ele, 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 na passagem pela estrada” (Masschelein, 2008, p. 37).

O caminhar apresenta-se como um chamado no/do/com (o) mundo, na medida em que ele se impõe a nós como uma experiência de autoridade em relação a qual não possuímos o controle, não temos o comando. Por isso, o caminhar apresenta-se como uma autoridade do visível que se impõe aos viventes e às coisas como panoramas, clareiras e atmosferas, e nos conduz a enxergar uma realidade que se apresenta de modo dramático, em suas diferenças e movimentos, por meio de uma evidência que nos domina (Masschelein, 2008).

Ao longo deste livro, iremos compreender como as coisas que se oferecem a nós podem ser consideradas como essa educação do olhar, que nos ensina a estar atentos. Também iremos aprender como isso acontece por meio dos processos de incorporação, da formação dos hábitos. Desse processo de atenção é liberado certo “*espaço-tempo*” que não possui estrita dependência dos discursos, como já percebemos especialmente a partir do último Foucault. Esse “*espaço-tempo*” liberado configura-se não como um distanciamento crítico, mas como “[...] uma distância em que a ‘alma’ se dissolve a partir do interior” (Masschelein, 2008, p. 39). Dessa maneira, a educação se oferece muito menos como uma crítica que aumenta nosso poder de conscientização e se apresenta muito mais como abertura de um espaço existencial, “[...] um espaço concreto de liberdade prática, ou seja, um espaço de possível autotransformação” (Masschelein, 2008, p. 40).

Dessa maneira, estar atento nos devolve certa qualidade da presença que nos força a estar no presente. Estar presente não mais como em um tribunal kantiano da razão, em que o presente é julgado, nem estar no fluxo do tempo assumindo uma posição fixa ou uma determinada perspectiva, que nos coloca no movimento da interpretação, mas pela exposição em que o presente se abre, “[...] implicando uma suspensão do julgamento e um engajamento físico capaz de nos dissolver e, assim, libertar-nos” (Masschelein, 2008, p. 39). A atenção é a falta de intenção (Masschelein, 2008), por isso essa educação é muito mais atenta do que intencional. É uma educação comprometida com o mundo, que nos oferece o mundo como lugar comum.

Tal educação se oferece por uma pedagogia pobre, que não possui a pretensão de oferecer pontos de vista estáveis, nem perspectivas, mas, em vez disso, diz: “Olhe, eu não deixarei que sua atenção se distraia, olhe! Ao invés de esperar emoções fortes e um desenlace, histórias e explicações, olhe! [...] Ela impressiona o olhar oferecendo trajetos, como linhas arbitrárias (estradas, as palavras do texto)” (Masschelein, 2008, p. 44). Estamos diante de um “olhar” que se sintoniza, frequenta as imagens e goza com elas (Nasio, 1995). Aqui, não se trata da imagem “[...] que represente as palavras ou o sentido do que escuto; não. É uma imagem que não tem quase nada a ver com o que é dito” (Nasio, 1995, p. 18). Dessa maneira, o brilho dos sentidos nos devolve ao mundo. Isso significa afirmar o primado da percepção e dizer que ela faz sentido como horizontes do mundo, em “*espaçotempos*” em que as coisas se oferecem e se retiram, em que são mais experimentadas do que interpretadas, por meio de movimentos de visibilidade e invisibilidade (Merleau-Ponty, 2011).

Esse brilho espontâneo com o mundo e o reforço da liberdade prática remetem a uma noção forte de experiência, em oposição a uma experiência fraca que só acontece pela mediação das representações. Já temos excelentes escritos em educação acerca da importância da experiência, mas é importante afirmarmos que a educação da atenção mobiliza uma noção forte de experiência, porque o já citado primado da percepção nos diz que nossa relação com o mundo, com os outros e até conosco mesmo pode florescer por meio do contato imediato, em que a espontaneidade se torna possível. Enquanto o primado da representação, ao contrário, pressupõe uma relação sempre mediada com a experiência, a qual se apresenta refém das lógicas simbólicas e passa a ser explicitada por algum tipo de linguagem representativa.

Ao longo do livro, veremos como esse recurso às experiências diretas e ao primado da percepção não implica o enfraquecimento da imaginação, mas requer outra elaboração acerca dela. Para Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 44), há uma tensão contemporânea entre ciência e experiência, porque esta última é tão dominante que “[...] concedemos a ela a autoridade de explicar, mesmo quando ela nega exatamente o que é mais imediato e direto: nossa experiência cotidiana, imediata”



2

**ENLACES
DO VISÍVEL
E DO INVISÍVEL:
LIBERANDO AS VISUALIDADES**

Luz do Sol

Que a folha traga e traduz

Em verde novo

Em folha, em graça

Em vida, em força, em luz.

Caetano Veloso⁸

A fenomenal filosofia de Merleau-Ponty (2000, 2014)⁹ contribui com muitas áreas do conhecimento, como vem acontecendo com a sua influência em relação aos desdobramentos atuais das ciências cognitivas e das neurociências. O autor também pode colaborar muito com os desdobramentos da educação, mas parece que, de modo geral, ele ainda é um ilustre desconhecido nos estudos e nas pesquisas em educação no país. Essa lacuna não passa despercebida e torna-se significativa, sobretudo porque Merleau-Ponty talvez seja um dos pensadores que mais podem ajudar a fazer com que a educação deixe de ser concebida como mera transmissão de informação, em uma visada abstracionista que sempre atualiza e perpetua a idealista herança cartesiana. Suas inestimáveis investigações acerca do corpo próprio são cruciais para não envolvermos a ação educativa em uma pura especulação desincorporada

8 Trecho da canção *Luz do Sol*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44742/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

9 Diferente de Michel Foucault (1987, 2006), Merleau-Ponty (2000, 2014) pôde afirmar o primado e a anterioridade da percepção, porque assumiu a tese da integração das faculdades. Para esse autor, a faculdade reflexiva é derivada dos afetos e se desenvolve aos poucos, a partir deles. Dessa maneira, o desenvolvimento da faculdade reflexiva, ao longo da vida, não precisa marcar nenhuma ruptura com os sentidos. Já Foucault (1987, 2006), ao assumir a disjunção das faculdades, não precisou marcar a anterioridade de nenhuma das faculdades, mas se comprometeu mais, ao longo da sua obra, com o domínio dos discursos. Ao longo deste livro, iremos filiar a educação da atenção ao pressuposto de integração das faculdades, com a assunção do primado da percepção, porque tal visada nos ajudará a traçar uma concepção mais ampliada da experiência, inclusive afirmando-a como movimento de espontaneidade no/do/com (o) mundo; afinal, somos formados do mesmo estofo que ele (Merleau-Ponty, 2014), tese impossível de conjecturar por meio da filosofia de Foucault (1987, 2006).

(intelectualismo), nem em um empirismo radical (positivismo). Sua ontologia do sensível pode nos levar a novas compreensões dos sentidos encarnados que ultrapassam qualquer postura dualista, abstracionista e mecanicista, já que o autor persevera com radicalidade na reabilitação do sensível (Carmo, 2011).

Por tratar-se de um livro com a temática da educação da atenção, nosso propósito com este capítulo também é modesto e pontual. Nele, buscamos ressaltar alguns argumentos de Merleau-Ponty que se referem aos enlaces do visível e do invisível, nas relações de possibilidades motoras dos viventes, pois é por meio de um "eu posso"¹⁰ que o vivente assegura e conquista os arranjos necessários entre o que se vê ou se toca e ele mesmo (criando movimentos variados de abertura entre o vidente e o visível, e entre o tocante e o tocado). Com isso, abrem-se horizontes, "*espaçostempos*" existenciais a partir dos quais os movimentos dos viventes vão se emaranhando, por intermédio dos quais os corpos e as coisas se misturam em uma ontologia do sensível. Vamos apresentar esse panorama a partir da exposição do texto *O olho e o espírito* (Merleau-Ponty, 2014), último escrito completo do filósofo, realizado antes de sua prematura morte, aos 53 anos de idade.

Para Merleau-Ponty (2014), a ciência com seu olhar de sobrevo e sua dependência do corte epistêmico, que reparte o mundo de modo dicotômico entre sujeitos e objetos, tende a manipular as coisas, mas não a habitá-las. Esse modo de proceder tende a tratar as coisas como objetos gerais, como se elas não fossem nada para nós, como se estivessem apenas destinadas as nossas astúcias. Essa é uma tendência presente tanto na ciência quanto na filosofia moderna (Merleau-Ponty, 2014), com forte repercussão no modo modernizador de educar.

10

No Capítulo 7 – *Experiências corporificadas no/do/com (o) Mundo (Parte 2)* –, retomamos a conversa acerca desse suposto eu, na forma do *self* vazante, que não se deixa conter pela pele.

Esse modo de proceder investe no pensamento operacional, em que a prática construtiva se apresenta como autônoma, como se o pensamento pudesse se reduzir ao conjunto de técnicas que ele mesmo inventa, como se não possuísse relação direta com o mundo. Nisso há grandes perdas das relações com o mundo, sobretudo porque o pensar é tido como “[...] ensaiar, operar, transformar, sob a única reserva de um controle experimental em que intervêm apenas fenômenos altamente ‘trabalhados’, os quais nossos aparelhos antes produzem do que registram” (Merleau-Ponty, 2014, p. 11). Essa visada incentiva as “modas” intelectualistas.

Acreditamos que isso seja perigoso, tanto para a ciência quanto para a filosofia e a educação, porque pode agudizar a sensação de perda do mundo. Um bom indício disso é a defesa de alguns/mas filósofos/as que advogam o não acesso ao mundo mesmo (em-si) e colocam que a única condição de acesso é pela consciência (para-si), conhecida por teoria idealista – cujos desdobramentos nos rendeu o chamado idealismo absoluto –, que defendeu que a realidade não existe. Hodiernamente, ainda existem adeptos dessa concepção. Se o entorno não existe, o ambiente não existe; enfim, o mundo de fora não existe, ou pelo menos não pode ser provado objetivamente, atendendo a esses critérios adotados de cientificidade. O que se quer afirmar com isso é um puro subjetivismo.

Esse tipo de operação leva a um artificialismo, visto que dizer que o mundo só existe por conta das nossas operações e faculdades é levar em demasiada consideração o conhecimento dos cientistas e dos filósofos da ciência, como se tudo que existe ou existiu só pudesse se apresentar por meio do discurso deles (Merleau-Ponty, 2014). O “[...] pensamento ‘operatório’ torna-se uma espécie de artificialismo absoluto, como vemos na ideologia cibernética, na qual as criações humanas são derivadas de um processo natural de informação, mas ele próprio concebido sobre o modelo das máquinas humanas” (Merleau-Ponty, 2014, p. 12).

Essa dependência do corte epistemológico – que cria fronteiras dicotômicas entre o suposto sujeito e o suposto objeto – acaba mobilizando um modelo cognitivo semelhante ao processamento das máquinas, mais especificamente do computador. É como se essa abordagem “instalasse” um processador na cabeça dos humanos e transformasse as diversas faculdades humanas em mera transmissão e armazenamento de informações. Merleau-Ponty (2014) nos alerta que esse tipo de agir acaba destruindo as verdades da história e do mundo, por estar muito comprometido com o relativismo subjetivista. Esse contexto é propício ao desenvolvimento, por exemplo, das chamadas *Fake News*.

Então, assevera Merleau-Ponty (2014), é preciso que esse procedimento da ciência, baseado no pensamento que ele chamou de sobrevoos, que fala acerca das coisas sem capacidade de habitá-las, torne a se instalar em uma espécie de “há” prévio nas/das paisagens, “[...] no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo” (Merleau-Ponty, 2014, p. 12). Dessa maneira, o autor chama nossa atenção para o fato de que é preciso aprender a habitar as coisas no/do mundo. Isso acontece por intermédio das interações entre os corpos no/do mundo. Esses corpos não se referem ao corpo objetivado, considerado uma espécie de máquina de informação, mas, sim, remetem ao corpo próprio. Uma espécie de sentinela que se apresenta silenciosamente “sob as palavras e os atos”. Para Merleau-Ponty (2014, p. 12), “[...] é preciso que com meu corpo despertem os corpos associados, os ‘outros’, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me frequentam, que frequento, com os quais frequento um único ser atual, presente”. Nessa direção, apontada pelo autor como historicidade primordial, até o pensamento se torna novamente alegre e improvisador, porque aprenderá a ponderar acerca das coisas e de si mesmo.

Essa ontologia do sensível, criada por Merleau-Ponty (2014), para se desembaraçar dos limites da fenomenologia, está sendo bastante resgatada na atualidade, em várias áreas, como afirmamos

no começo do texto. Contudo, antes disso acontecer, tanto a psicanálise lacaniana quanto o pós-estruturalismo de Foucault podem ser considerados como herdeiros dessa filosofia, que, de certa forma, parecem desdobrar, da maneira deles, essa ontologia. Aliás, é importante mencionarmos que mesmo a fase fenomenológica de Merleau-Ponty (2014) foi uma iniciativa singular, porque ele sempre colocou a noção de consciência sob suspeita e não se cansou de problematizá-la em suas obras. Ele se recusava a limitar nossos intercâmbios com o mundo, com os outros seres, com as coisas e conosco mesmo apenas a uma parte da nossa existência, a consciência. Todavia, como Merleau-Ponty (2014) trabalhou esse “há” prévio nas/das paisagens?

OS PINTORES COMO REFERÊNCIA DA NOVA ONTOLOGIA DO SENSÍVEL

Merleau-Ponty (2014) não pôde e nem quis recorrer ao “campo” dos discursos para tentar evidenciar o “há” prévio nas/das paisagens como condição da nossa historicidade primordial, porque seus estudos e suas pesquisas relativos à percepção já lhe tinham assegurado a autonomia do “campo” do imaginário. Por isso, em seu escrito *O olho e o espírito* (Merleau-Ponty, 2014), seu foco recaiu na análise dos/as pintores/as e das pinturas como manifestação do visível. Para o autor, os/as pintores/as não traçam coordenadas do visível, são eles/as que criam o visível e nos forçam a ver, como nos ensinou Paul Klee. No entanto, vamos tentar compreender isso mais lentamente acompanhando os argumentos de Merleau-Ponty (2014) na supracitada obra.

Merleau-Ponty (2014) assevera que, diante de um/a pintor/a que se põe a realizar a sua obra, tanto as palavras de ordem do conhecimento quanto as ordens da ação perdem a sua força. Isso acontece porque o/a pintor/a ao executar a sua obra emprega

o seu corpo, como nos garante Paul Valéry (Merleau-Ponty, 2014). Um espírito não poderia pintar. Dessa maneira, “[...] é oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura” (Merleau-Ponty, 2014, p. 14). Essas considerações remetem o filósofo ao primado do sujeito engajado, uma vez que é preciso reencontrar o corpo operante e atual, porque é por meio dele que se pode compreender o poder das transsubstanciações e dos enlaces. Essa abertura traçada pelas atividades do/a artista, como emaranhados nas paisagens, é composta de sentidos e de movimentos. As visibilidades do mundo exercem um poder misterioso em relação aos seres e às coisas, é como se nos atraíssem como por encanto: há fascinação e brilho, então “[...] basta que eu veja alguma coisa para saber juntar-me a ela e atingi-la, mesmo se não sei como isso se produz na máquina nervosa” (Merleau-Ponty, 2014, p. 14).

O nosso corpo móvel conta com o mundo visível como ancoradouro e habitação. Esse mundo visível é parte constituinte dele, mas também o transpassa e o transborda. É pelas frequentações que o mundo nos faz e o que fazemos ao mundo que nos formamos e nos transformamos. Quando crianças, por exemplo, conseguimos o poder de engatinhar e, depois, de andar. É por meio das resistências que as coisas vão nos impondo, da sua presença, que conquistamos nossas capacidades sensório-motoras, condição fundamental do ser encarnado. O domínio silencioso do imaginário também nos frequenta e nos forma desde a tenra infância. Esse enlace mobiliza um “eu posso”, e não um “eu sou”, visto que as coisas que “vejo” estão ao alcance de “meu” horizonte, “pelo menos ao alcance de meu olhar” (Merleau-Ponty, 2014, p. 14). Desse modo, o mundo visível e os nossos projetos fazem parte da mesma ontologia, estabelecendo-se nas relações entre os organismos e os seus meios. Por isso, podemos afirmar que toda atividade tem como fundamento a percepção no/do mundo (Carmo, 2011). Somos sempre seres situados; assim, aprendemos “[...] o mundo sem necessidade de problematizá-lo ou refletir sobre ele” (Carmo, 2011, p. 32-33). Essa é a condição espontânea de devir-nos-cotidianos.

A paisagem nos aponta que a percepção acontece em atmosferas difusas que escapam ao controle do sujeito, porque não diz respeito ao ato da vontade, da decisão ou da consciência em vigília, mas, sim, se refere à abertura ao mundo que se apresenta como evidente (Carmo, 2011) e nos expõe, nos retira do conforto solipsista dos projetos e nos força a experimentar, a viver, a estar presente, inteiro, encarnado e não apenas a ser um ente mental. Essa intrínca e fascinante relação não costuma ser muito conjecturada, nem trabalhada na ciência, também é pouco desenvolvida na educação oficial depois da educação infantil.

Acontece que é importante que ela seja posta em realce, já que é por meio dela que se pode resgatar a importância dos sentidos ao conhecimento, principalmente com o debate acerca da importância do corpo, da corporeidade que se enlaça e entrelaça com o mundo, pois, com esse envolvimento, a visibilidade não pode mais ser transformada em pensamento nem em mera representação. Dessa forma, também não se pode afirmar que o/a pintor/a ao pintar está apenas representando o mundo que se apresenta diante dele/a. O/A pintor/a imerso/a no visível se aproxima dele por meio dos seus sentidos, mais especificamente do olhar, e, assim, se abre ao mundo. "O corpo permite que haja conexões entre os campos de sensibilidade. Dessa maneira, é possível explicar por que, a despeito da surdez, Beethoven continuava com a capacidade de compor músicas" (Carmo, 2011, p. 39).

Esse mundo que se abre não é apenas composto de matéria em oposição a um espírito que, por uma inspeção interior, o capturaria por representação. O movimento do/a pintor/a é "[...] a sequência natural e o amadurecimento de uma visão" (Merleau-Ponty, 2014, p. 14). Os corpos são enlaçados e envolvidos pelas visibilidades que estão em seu entorno e que também os constituem. "Já que as coisas e meu corpo são feitos do mesmo estof, cumpre que sua visão se produza de alguma maneira nelas, ou ainda que a visibilidade manifesta delas se acompanhe nele de uma visibilidade secreta"

(Merleau-Ponty, 2014, p. 15). A pintura implica, portanto, zigue-zagues, envolvimento e entrelaçamentos com as visibilidades, com as misturas e as transposições que acontecem nas passagens dos “dentrosforas” (Alves, 2015). Por conseguinte, a luz, a cor, a profundidade, a qualidade, que se encontram a certa distância de nós, só podem encontrar-se aí porque “[...] despertam um eco em nosso corpo, porque este as acolhe” (Merleau-Ponty, 2014, p. 15). Os/As pintores/as nos apontam esse envolvimento matricial com as visibilidades, “[...] essas questões permitem entender também a preocupação de Cézanne em pintar os acidentes das superfícies, a rugosidades dos objetos. Ele intuiu ou compreendeu que *ver é tocar à distância*, antes mesmo da ciência” (Carmo, 2011, p. 39). Para Cézanne (ver a obra *Bathers* no QR Code ao lado¹¹), a natureza está no interior dos seres e das coisas (Merleau-Ponty, 2014).



Para Merleau-Ponty (2014), os/as pintores/as foram os/as primeiros/as a nos ensinar que *ver é aprender a tocar a distância*. É envolver-se e fascinar-se com o mundo que se encontra diante de nós, visto que “[...] a pintura desperta, leva à sua última potência um delírio que é a visão mesma, pois ver é ter [a] distância, e a pintura estende essa bizarra posse a todos os aspectos do ser, que devem de algum modo se fazer visíveis para entrar nela” (Merleau-Ponty, 2014, p. 17). O autor cita como exemplo os desenhos rupestres nas paredes da gruta de Lascaux, na França, afirmando que eles não estão ali como a fenda ou a dilatação do calcário que compõem as paredes e o chão da caverna, tampouco os desenhos se encontram alhures. Os desenhos pintados por nossos ancestrais se encontram

11

Também disponível em: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/paul-cezanne-bathers-les-grandes-baigneuses>. Acesso em: 27 jan. 2024.

um pouco à frente e um pouco atrás, ajudando a sustentar a habitação que se atualiza de outro modo. O quadro, os desenhos e as imagens apresentam-se como “o dentro do fora e o fora do dentro” (Merleau-Ponty, 2014, p. 16). Essa relação cria uma duplicidade do sentir, ao estabelecer acordos e trânsitos entre o que está situado do “lado de fora” com o que se encontra do “lado de dentro”. Com isso, podemos compreender a “[...] quase-presença e a visibilidade iminente que constituem todo o problema do imaginário” (Merleau-Ponty, 2014, p. 16).

Para explicitar melhor o poder do imaginário, Merleau-Ponty (2014) nos apresenta o exemplo do mímico. Assim como o quadro, os movimentos do mímico se expressam por meio do imaginário, que se encontra muito mais perto e muito mais longe do atual, porque se apresenta como o diagrama da vida do mímico e do quadro em nossos corpos, se oferecendo como o avesso carnal exposto aos olhares. Eles se doam como espetáculos para que o olhar os espouse, pela textura imaginária do real. Essa ontologia sensível abre nossos horizontes aos movimentos do mundo e das coisas. Dessa maneira,

[...] os sentidos comunicam-se entre si e abrem-se à estrutura da coisa. Vemos a rigidez e a fragilidade do vidro e, quando ele se quebra com um som cristalino, este som é trazido pelo vidro visível. Vemos a elasticidade do aço, a maleabilidade do aço incandescente, a dureza da lâmina em uma plaina, a moleza das aparas. A forma dos objetos não é seu contorno geométrico: ela tem uma certa relação com sua natureza própria e fala a todos os nossos sentidos ao mesmo tempo em que fala à visão (Merleau-Ponty, 2000, p. 308-309).

Por estar situado corporalmente, o ser humano não só contempla as coisas e o mundo a distância, mas está neles encarnados (Carmo, 2011). É importante apontarmos que as coisas se oferecem e se escondem, pois, em Merleau-Ponty (2014), não há possibilidade de existir pura transparência, uma vez que as coisas se oferecem e se ocultam, por isso sempre há e haverá as opacidades. Quando vemos

algo, esse algo se apresenta, se revela por perfil, ocultando vários outros lados ou perfis possíveis. É por isso que o saber da coisa também se mostra pelo que lhe é oculto. É desse mistério aberto pelas coisas no/do mundo que se alimenta a arte. "Ao enfatizar o poder expressivo da pintura [e do imaginário], Merleau-Ponty se esforça em corroer e minar a crença de que a linguagem verbal possa esgotar aquilo que ela quer dizer" (Carmo, 2011, p. 49).

A pintura dá existência visível ao que se crê invisível, acrescentando textura e volume ao mundo. Essa textura, esse encantamento criado pela arte, faz com que o ser humano habite o mundo como os/as moradores/as habitam suas casas (Merleau-Ponty, 2014). Há envolvimento e cuidado atencioso com as coisas e com o mundo. É por isso que a interrogação aberta pela arte visa certa gênese misteriosa e febril das coisas em nossos corpos. Essas questões endereçadas pelas artes e pelas visualidades não podem ser concernentes a uma educação escolástica, conteudista, fria, sem emoção, sem sorrisos, sem afetos, sem vida. Trata-se, antes, de certa educação da atenção, como tentaremos explicitar ao longo deste livro. Refere-se à conquista dos corpos nos envolvimento com as coisas no/do/com (o) mundo.

Merleau-Ponty (2014) se detém de modo mais demorado nas atividades dos/as pintores/as, como modo de explicitar em que consiste esse referido envolvimento. Para o autor, o olhar do/a pintor/a vê o mundo, mas em uma mesma visada em que mira o que falta ao mundo para ser quadro. O/A pintor/a também compreende o que falta ao quadro para ser ele/a mesmo/a. Então, a tarefa não é fácil, pois não se pode fazer um inventário limitado do visível. E já que o visível é nossa historicidade primordial, nosso primeiro contato com o mundo é o olhar que se sensibiliza com o impacto que o mundo disponibiliza ao visível pelos traços da mão do/a pintor/a. "Não importa a civilização em que surja, e as crenças, os motivos, os pensamentos, as cerimônias que a envolvam, e ainda que pareça [voltada] a outra coisa, de Lascaux até hoje, pura ou impura, figurativa

ou não, a pintura jamais celebra outro enigma senão o da visibilidade" (Merleau-Ponty, 2014, p. 16-17). Todos/as nós permanecemos no visível, e o/a pintor/a, enquanto pinta, pratica uma teoria "mágica da visão", que de vários modos assinala nossa condição espontânea de ser-no-mundo. Envolvido/a nele/a, ensina-nos que possuímos o mesmo estofo das coisas no/do mundo.

O/A pintor/a pinta porque o mundo "gravou" nele/a as cifras do visível. Como se nessas dinâmicas das visualidades as coisas conquistassem o poder de nos solicitar, "[...] é a própria montanha que, lá distante, se mostra ao pintor, é a ela que ele interroga com o olhar" (Merleau-Ponty, 2014, p. 17). Entretanto, o que o/a pintor/a pede à montanha? Ele/a pede a ela para lhe revelar os meios pelos quais ela se torna montanha. Segundo Merleau-Ponty (2014, p. 17), essas solicitações são atendidas pela:

Luz, iluminação, sombras, reflexos, cor, esses objetos da pesquisa não são inteiramente seres reais: como os fantasmas, têm existência apenas visual. Inclusive, não estão senão no limiar da visão profana, não são comumente vistos. O olhar do pintor lhes pergunta como se arranjam para que haja de repente alguma coisa, e essa coisa, para compor um talismã do mundo, para nos fazer ver o visível.

Para Merleau-Ponty (2014), estamos diante de uma espécie de olhar pré-humano. Esse é o olhar emblema do/a pintor/a. É ele que, antecipando as visibilidades, nos ajuda a ver o que pode ser visto. E como todos os objetos técnicos, como todas as ferramentas ou os signos, o espelho surge exatamente nesse espaço do olhar "pré-humano", no circuito aberto do "corpo vidente ao corpo visível" (Merleau-Ponty, 2014, p. 18), como que anunciando a atmosfera que será fartamente utilizada pelos/as pintores/as. A essa altura do texto, o autor nos lembra que toda técnica é técnica do corpo, porque "[...] figura e fundo amplifica a estrutura metafísica de nossa carne. O espelho aparece porque sou vidente-visível, porque há uma reflexividade do sensível, que ele traduz e duplica" (Merleau-Ponty, 2014, p. 18).

Essa reflexividade do sensível abre a problemática da carne em Merleau-Ponty. Ela é evidenciada pela miragem e fascinação do espelho, porque este consegue “puxar um fantasma” para fora da nossa carne, fazendo com que esse invisível que estava “contido dentro do corpo” possa se imiscuir e se investir com outros corpos que estão na região aberta pelos reflexos do espelho. Dessa maneira, semelhante à experiência com os espelhos, “[...] a pintura nos fornece essa experiência pré-científica, em que todo conhecimento se enraíza em nosso corpo” (Carmo, 2011, p. 51). Deve ser por isso que os/as pintores/as costumam sonhar com os espelhos, como se eles consistissem em um instrumento da magia universal do visível “[...] que transforma as coisas em espetáculos, os espetáculos em coisas, eu em outrem e outrem em mim” (Merleau-Ponty, 2014, p. 18). Quem não conhece esse truque dos espelhos pintados pelo pintor Velázquez, no quadro *Las Meninas*? A pintura (ver no QR Code ao lado¹²) quer ser tão persuasiva quanto as coisas. Ela busca impor aos sentidos um espetáculo irrecusável. Para fazer isso, ela tem de confiar na faculdade da percepção, considerando-a como o meio natural de comunicação entre os seres humanos. “O pintor transforma em imagens visuais aquilo que nele se corrói em sentimentos, dúvidas, inquietações e alegrias” (Carmo, 2011, p. 51).



A obra realizada é algo que convida o/a espectador/a a recomençar o gesto que a criou, sem outro guia senão o “[...] movimento da linha inventada, do traçado quase incorpóreo, a reunir-se ao mundo silencioso do pintor, a partir daí proferido e acessível” (Merleau-Ponty, 2014, p. 51). É por isso que o autor assegura que sempre

12

Também disponível em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee94ea877f>. Acesso em: 27 jan. 2024.

há improvisação desses/as pintores/as-crianças, que “[...] tiram do próprio corpo pequenos prodígios como um jovem sombrio pode sempre tirar do seu, contanto que o observe com suficiente complacência, alguma pequena esquisitice apropriada a alimentar sua religião de si próprio” (Merleau-Ponty, 2014, p. 51). Por isso, o autor se pergunta: como nomear, onde colocar no mundo do entendimento essas operações ocultas e os ídolos que elas preparam?

Para Merleau-Ponty (2014), o mundo pintado por Cézanne continua a transbordar de suas telas e a lançar-se para nós, então “[...] sua montanha Santa Vitória se faz e se refaz de uma ponta a outra do mundo, de outro modo, mas não menos energicamente que na rocha dura acima de Aix” (Merleau-Ponty, 2014, p. 19). A atividade do/a pintor/a torna as dualidades mudas, porque, em um só golpe, essência e existência, imaginário e real, visível e invisível, atual e virtual, confundem-se ao desdobrar-se em universo onírico da existência carnal, de semelhanças eficazes e de significações mudas (Merleau-Ponty, 2014). A obra de arte apresenta para nós aquelas coisas, “[...] utensílios, pessoas que, por serem paisagens familiares, por estarem sempre presentes em nosso cotidiano, deixamos de observar mais atentamente” (Carmo, 2011, p. 50). Ela faz dos cotidianos a carne do mundo, desdobrada em uma ontologia do sensível.

CORPOS TECIDOS COMO CARNE DO MUNDO

Por meio da ontologia do sensível, percebemos o alcance da palavra “ver”. Dessa maneira, a visão pode ser compreendida como meio dado que faz com que nós nos ausentemos de nós mesmos (Merleau-Ponty, 2014). Os/As pintores/as sempre souberam disso, como no caso de Da Vinci, que invoca uma espécie de “ciência

pictórica” que não se expressa por palavras, mas por intermédio das obras que se desdobram no visível à maneira das coisas naturais, e se comunica silenciosamente com todos os cantos do universo. “Essa ciência silenciosa, que, dirá Rilke a propósito de Rodin, faz passar à obra as formas das coisas ‘não deslacradas’, vem do olho e se dirige ao olho. Há que compreender o olho como a ‘janela da alma’” (Merleau-Ponty, 2014, p. 35). Com a visão podemos tocar o sol, as estrelas, podemos estar ao mesmo tempo em toda parte, “[...] tão perto dos lugares distantes quanto das coisas próximas, e que mesmo nosso poder de imaginarmo-nos alhures” (Merleau-Ponty, 2014, p. 35). As visibilidades nos abrem para um mundo que é, segundo a nossa perspectiva, para, depois, tornar-se independente de nós. Assim, o mundo é para nós a fim de ser sem nós, de simplesmente ser mundo, como “[...] trilhos que convergem e não convergem, que convergem para permanecerem equidistantes mais além” (Merleau-Ponty, 2014, p. 35). Foi o pintor Matisse quem nos ensinou a ver os contornos das paisagens como nervuras, como eixos de atividade e passividade carnis (Merleau-Ponty, 2014).

É por meio de um certo *quale* visual que Merleau-Ponty (2014) afiança se apresentar para nós a presença do que nos ultrapassa, como textura e concreção de uma visibilidade universal que forma panoramas e paisagens. Trata-se do espaço que separa e reúne, e, também, é capaz de sustentar toda coesão (incluindo o passado e o futuro), ambos reunidos na atmosfera aberta pelo que se apresenta diante de nós. Qualquer coisa visual só funciona como dimensão de algo que se apresenta, encobrendo ausências. É como na relação entre a figura e o fundo na psicologia da Gestalt. Toda figura emerge se destacando de um fundo que se encontra sempre ali, espreitando, aguardando um só lance para se destacar como figura. “A visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do ser” (Merleau-Ponty, 2014, p. 36). Nessa nova ontologia desdobrada pela pintura, não há rupturas, porque é impossível dizer onde termina a natureza e onde começa a expressão cultural, por conseguinte a arte

congrega e reúne as duas. “É, portanto, o ser mudo que vem ele próprio manifestar seu sentido” (Merleau-Ponty, 2014, p. 36).

O enigma da visualidade realiza-se no poder do nosso corpo de ser ao mesmo tempo vidente e visível, porque é ele que olha e toca todas as coisas, mas que também pode se olhar, e, ao mesmo tempo, ser olhado. É o corpo que reconhece no que vê uma espécie de “outro lado” de seu poder, que, além de vidente, é também naturalmente visível. “Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo” (Merleau-Ponty, 2014, p. 14). Dessa maneira, a visão se faz em meio a uma dupla percepção: a mão que toca, por exemplo, e a mão que é tocada, que se confunde na sua funcionalidade¹³. Como “[...] ver e ser visto relacionam-se à imagem dúbia do entrelaçamento das mãos: qual a tocante e qual a tocada? Qual o visto e qual o que vê?” (Carmo, 2011, p. 61).

A arte e os/as pintores/as nos abrem horizontes, apontando que “[...] as coisas não existem sem o horizonte do mundo e não existe o mundo sem o horizonte das coisas” (Caminha, 2019, p. 50). A arte nos abre para um mundo que não pode ser transparente, como no pensamento, um mundo que se apresenta por “[...] confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido – um si que é tomado, portanto, entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro” (Merleau-Ponty, 2014, p. 14). Essa ontologia do sensível reposiciona o sujeito no mundo, pois

13

Os neurônios-espelho são uma das maiores descobertas das neurociências e se constituem como a base das habilidades sociais dos primatas (Rehen, 2012). Eles estão ligados à visão e aos movimentos e mobilizam o aprendizado por imitação. Ele é acionado por meio da observação ou da execução da atividade (Rehen, 2012). Eles foram descobertos em estudos neurocientíficos, quando os cientistas perceberam que regiões cerebrais muito similares eram ativadas quando observamos pessoas realizando determinada atividade ou quando nós mesmos a executamos. Para mais informações, consultar a matéria “O que é, o que é? Neurônios-espelho”. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-que-e-o-que-e-4/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

[...] visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do estofado mesmo do corpo. Essas inversões, essas antinomias são maneiras diversas de dizer que a visão é tomada ou se faz do meio das coisas, lá onde persiste, como a água-mãe no cristal, a indivisão do senciante e do sentido (Merleau-Ponty, 2014, p. 14-15).

A arte nos abre para que, pelo olhar que se imiscui às coisas, como horizontes comuns e familiares, possamos, por meio de nossos corpos, nos reconhecer como coisas, mas que estão de tal forma indivisas com o mundo que não é possível separar a minha carne da “carne do mundo”, uma vez que, segundo Merleau-Ponty (2014), o mundo é do mesmo estofado dela. Assim, a arte nos educa por intermédio de um cuidado atencioso com o mundo, da comunicação perceptiva, apontando que o corpo humano está aí entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre uma mão e a outra. O/A artista, nesse caso, o/a pintor/a toca no “[...] fundo imemorial do visível algo [que] se mexeu, se acendeu, algo que invade seu corpo, e tudo o que ele pinta é uma resposta a essa suscitação, sua mão ‘não é senão o instrumento de uma longínqua vontade’” (Merleau-Ponty, 2014, p. 36). *Dessa forma, podemos inferir que o mundo não se apresenta como representação, mas como nascer das coisas e concentração das visitas e frequentações das visualidades.* É por isso que se costuma dizer que “[...] as cores de Klee parecem às vezes nascidas lentamente sobre a tela, emanadas de um fundo primordial, ‘exaladas no devido lugar’ como uma pátina ou um mofo” (Merleau-Ponty, 2014, p. 31).

As coisas se apresentam pelo que se oferece ao olhar, o que se abre como horizonte, como fenômeno. “A estrutura objeto-horizonte, quer dizer, a perspectiva, não me perturba quando quero ver

o objeto: se ela é o meio que os objetos têm de se dissimular, é também o meio que eles têm de se desvelar” (Merleau-Ponty, 2011, p. 105). Dessa forma, a existência do objeto depende do corpo, da abertura ao mundo que o corpo é capaz de realizar, da espacialidade e da mobilidade que lhe é própria, dentro do horizonte que lhe é acessível. “Ver é entrar em um universo de seres que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. Em outros termos: olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele” (Merleau-Ponty, 2011, p. 105).

O mundo familiar aos/às pintores/as nos aponta que não há figuras visíveis em si, porque as coisas estão sempre aquém ou além do ponto onde se olha, sempre entre ou atrás daquilo que se fixa (Merleau-Ponty, 2014); afinal, elas antes de tudo se apresentam como espaço que reúne a historicidade primordial. Assim:

A arte não é construção, artifício, relação industriosa a um espaço e a um mundo de fora. É realmente o “grito inarticulado” de que fala Hermes Trismegisto, “que parecia a voz da luz”. E, uma vez ali, ele desperta na visão ordinária das forças adormecidas um segredo de preexistência. Quando vejo através da espessura da água o revestimento de azulejos no fundo da piscina, não o vejo apesar da água, dos reflexos, vejo-o justamente através deles, por eles. Se não houvesse essas distorções, essas zebruras do sol, se eu visse sem essa carne a geometria dos azulejos, então é que deixaria de vê-los como são, onde estão, a saber: mais longe que todo lugar idêntico. A própria água, a força aquosa, o elemento viscoso e brilhante, não posso dizer que esteja no espaço: ela não está alhures, mas também não está na piscina. Ela a habita, materializa-se ali, mas não está contida ali, e, se ergo os olhos em direção ao anteparo de ciprestes onde brinca a trama dos reflexos, não posso contestar que a água também o visita, ou pelo menos envia até lá sua essência ativa e expressiva. É essa animação interna, essa irradiação do visível que o pintor procura sob os nomes de profundidade, de espaço, de cor (Merleau-Ponty, 2014, p. 31).

A partir das pinturas de Paul Klee, Merleau-Ponty percebeu que ele procurava liberar as linhas (ver a obra *Death for the Idea* no QR Code ao lado¹⁴), e estas aprenderam a seguir por conta própria. Elas passaram a ter uma história, um sentido em serem linhas.



Ao longo do traçado, elas aprendem a se exhibir não mais por meio da linearidade, mas das inclinações e dos declives, se apresentando de maneira sutil ou mais depressa, mais exagerada (Merleau-Ponty, 2014), como nos desenhos e nos borrões feitos pelas crianças, pintor/a-criança. De toda maneira, “[...] a questão consiste apenas em liberá-la, em fazer reviver seu poder constituinte, e é sem nenhuma contradição que a vemos reaparecer e triunfar em pintores como Klee ou como Matisse, que mais do que ninguém acreditaram na cor” (Merleau-Ponty, 2014, p. 33). Segundo a expressão de Klee, a linha não imita mais o visível, ela “torna visível”, ao ponto de ser “[...] a épura de uma gênese das coisas. Talvez jamais antes de Klee se houvesse ‘deixado sonhar uma linha’” (Merleau-Ponty, 2014, p. 33). Nessa visada, a obra de arte expressa o visível pelo olhar de um vidente, que é ao mesmo tempo visível, por meio de uma existência incorporada que pode ver as coisas gozando de certa liberdade de movimentos, traduzida através dos atos criativos de um “eu posso”.

Por meio da ontologia do sensível, a educação da atenção força-nos a envolver-nos com o mundo de modo mais penetrante, afinal a experiência não pode ser reduzida ao pensamento; então, é preciso ir buscar os acordos e as sintonias que nos atam ao mundo

14

Também disponível em: <https://www.wikiart.org/en/paul-klee/death-for-the-idea-1915>. Acesso em: 27 jan. 2024.

por intermédio de uma pertença mais primordial, visto que somos feitos do mesmo estofa que ele (Merleau-Ponty, 2011). O fazer dos/as pintores/as nos revela essas sintonias aos recantos do mundo. Invocar essa filiação ontológica e pré-verbal equivale a mostrar que a educação também acontece por esses encontros incorporados, e, com isso:

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo (Merleau-Ponty, 2011, p. 278).

Dizer isso é afirmar que a reflexão não é fundante, mas se constitui nos acordos silenciosos e nas frequentações que estabelecemos com o mundo, por meio dos encontros e dos desencontros com os outros seres e as coisas. Então, a educação da atenção aponta para a política dos afetos, na medida em que nos mostra que é ela que nos arrasta e nos abre ao mundo! Os viventes possuem um mundo por conta da sua condição encarnada!

3

**A EDUCAÇÃO
DA ATENÇÃO
E AS PRÁTICAS
INCORPORADAS**

No pioneiro texto “As técnicas do corpo,” publicado em 1934, o antropólogo e sociólogo Marcel Mauss (2003) trata do tema do corpo como complexo biopsicossocial formado pelas técnicas. Para o autor, as técnicas marcam as maneiras pelas quais os seres humanos, de modo convencional, fazem uso de seus corpos, aprendendo, por um longo processo que começa na infância e se desdobra ao longo de toda a vida. As pessoas aprendem modos específicos de viver que se expressam pelo: engatinhar, andar, correr, comer, nadar, respirar, dormir etc. Desse modo, Mauss (2003) confere às técnicas o poder do ato tradicional eficaz, afirmando não existir técnica se não houver tradição. Não existe hábitos sem repetição... Ele nos apresenta um tipo de educação difusa e cotidiana que se faz como legado das gerações e floresce como tradição inscrita como corpos lançados no mundo. Essa educação é abrangente, porque, desde o seu começo, está comprometida em criar corpos aliançados em/ com (os) ambientes, e não se restringe apenas ao desenvolvimento dos processos de transmissão da informação. Nas palavras de Mauss (2003, p. 405), temos que:

Em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano os fatos de educação predominavam. A noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação, de modo que podemos compreender a sequência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros.

A concepção de técnica de Mauss (2003) é processual e pode ser considerada como ajustes ou movimentos que se realizam na articulação entre o natural, o social e o psicológico. É como se a

técnica criasse danças, movimentos que possuem o poder de articular e formar o ser biopsicossocial. Ela também pode ser compreendida como autorização e ode ao fazer, e, portanto, ajuda a criar uma relação imanente com o tempo, envolvendo-se, direta ou indiretamente, em quase toda atividade humana.

Para utilizar uma metáfora relacionada ao trabalho artesanal, poderíamos dizer que o cuidado da ceramista com a emergência do seu pote de barro, responsável por trazê-lo à existência, é semelhante ao trabalho de cuidados da mãe que embala seu filho, criando-lhe ritmos e dando-lhe consistência, auxiliando na criação e no fortalecimento do seu corpo. São cuidados diferentes, mas que possuem em comum o fato de auxiliarem na criação de corpos. Acontece que a dicotômica cultura moderna, com o afã civilizador, que a fez se afastar de tudo que lembra o natural, tende a separar demasiadamente a natureza da cultura, e nos acostumou, nos induziu a acreditar em uma concepção limitada de técnica. Com isso, tendemos a compreender só o primeiro fazer com técnico (o pote de cerâmica como coisa que vem à existência), mas temos dificuldades em atrelar os cuidados da mãe com a criação do seu filho com técnicas que envolvem a produção de corpos.

Segundo Agamben (2012), os gregos antigos distinguiam dois modos de fazer: (i) atrelados a *poíesis* (*poieîn*, pro-duzir, no sentido de agir); e (ii) ligavam-se à *práxis* (*práttein*, fazer, no sentido de agir). O primeiro sentido do fazer, o poético, ressalta os aspectos existenciais e aponta para a experiência que estava no centro da produção do que vem à presença, ou seja, "[...] o fato de que, nela, algo viesse do não ser ao ser, da ocultação à plena luz da obra" (Agamben, 2012, p. 118). O segundo liga-se à ideia da vontade que se exprime imediatamente por meio da ação. Para Agamben (2012), o segundo tipo de ação é valorizado na modernidade, com o primado do subjetivismo e a valorização do prazer. Já os gregos antigos, bem como quase todas as comunidades ditas tradicionais, preferem focar na importância das questões e dos interesses coletivos.

Desse modo, os gregos priorizam um modo de fazer poético que enlaçava, de modo processual, os indivíduos como membros da comunidade, afinal a *poiesis* ressalta o surgimento de algo que vêm à presença e reúne em assembleias marcadas por assuntos que são de interesses coletivos. O caráter essencial da *poiesis* não está no seu aspecto de processo eminentemente prático, voluntarioso, mas no seu poder de trazer à tona um modo da verdade (Agamben, 2012). Com isso, a partir do exemplo anterior, podemos afirmar que tanto a ceramista que cuida e produz seu pote de barro quanto a mãe que embala seu filho, cuidando do seu ritmo – em uma espécie de música e dança ritmadas, que lhe conferirá movimentos ao corpo –, estão implicadas com o “aparecer” da verdade. Esta se relaciona não como proposição lógica que se transmite como informação, mas como fazer poético que surge, como o que vem à presença, como o que é trazido à existência por intermédio de reunião que enlaça e torna presente, parlamento criado por seres, coisas e ambientes (Ingold, 2015a, 2015b).

A separação entre natureza e cultura, intensificada com o desenvolvimento dos processos técnico-científicos, acontece, acreditamos, quando há a intromissão da perspectiva dicotômica da técnica. Podemos dizer que essa compreensão, ou intromissão, aponta mais para a ultrapassagem do que para a aliança. Essa compreensão é o que Agamben (2012) entende por práxis: o agir imediato que visa ao mero prazer, atrelando-se mais aos aspectos individuais. Ela se refere mais à concepção moderna e dicotômica da técnica como intervenção da natureza que cria cultura. Entretanto, há, também, a técnica como *poiesis* ou fazer processual que se dá por meio das reuniões ou assembleias de seres, coisas e ambientes (Ingold, 2015a, 2015b; Merleau-Ponty, 2011). Ela não costuma se deixar compreender pela disjunção. Ao contrário, a partir dela, podemos ter compreensões mais integradas, não dicotômicas, de corpos transformados como emaranhados biopsicossociais imersos na vida (Ingold, 2012a, 2012b).

No que se refere ao corpo como condição de inserção no mundo, as chamadas técnicas do corpo referem-se então aos modos pelos quais as pessoas sabem “servir-se” de seus corpos e de outros corpos. A variação dos modos de “servir-se dos corpos” muda de sociedade para sociedade. Esse saber servir-se implica um caráter existencial que compromete a experiência com uma concepção de verdade que diz respeito ao aparecer de algo que ainda não possuía existência. De vários modos, estamos diante das políticas do afeto, do sentir, em que há o primado da percepção e do imaginário (Ingold, 2015a; Merleau-Ponty, 2011).

A verdade deixa de ser declarativa e passa a se referir aos modos de vida dos que se encontram e estão presentes. Ela nos abre para uma educação pautada no cuidado, como já observamos nos exemplos da mãe e da ceramista, e decorre de uma atenção aos movimentos e gestos dos outros que, aos poucos, vão se tornando expressivos e habituais. Essa educação habitual e não intencional é responsável por embalar e criar corpos. No caso da ceramista, criam-se potes de barro; já no caso da mãe, dá-se o ritmo e o próprio corpo à criança; então, ambas estão implicadas com o emergir existencial de coisas e seres que veem se tornar presentes.

Já dá para percebermos como a educação da atenção está presente no pioneiro projeto lançado por Marcel Mauss (2003). Também já dá para notarmos que a *poésis*, compreendida como modo de fazer criativo, é afirmada pelos processos variados e dinâmicos, inerentes ao próprio âmbito de geração da vida. É por isso que o descentramento dos processos subjetivos nos obriga a vê-los como uma composição variada, dinâmica e dependente de uma série de fluxos e forças, ou, para falar com Ingold (2012a): como um parlamento de linhas, cuja finalidade “[...] não é atingir uma forma (identidade, imitação, mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula” (Deleuze, 1997,

p. 11). Reuniões que criam e enlaçam em conjunto¹⁵, em que não há a produção de um individual, mas de agenciamentos (Deleuze, 1997).

EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO E O APARECER COMO VERDADE E IMAGINAÇÃO

Tanto em Marcel Mauss (2003) quanto em Agamben (2012), o fazer atrela-se a um duplo movimento. Já percebemos como Mauss (2003) considera as técnicas corporais como fazeres tradicionais eficazes, portanto os fazeres tradicionais ineficazes não podem ser considerados como técnicas corporais. Também já vimos que Agamben (2012), lendo a sociedade grega antiga, detecta dois tipos de fazeres: o poético, no sentido do produzir; e o ligado a práxis, relativo ao agir de acordo com a mera vontade individual. Este último modo de fazer será compreendido pelo autor como modo de fazer nu ou tecnicista, porque não se encontra atrelado aos cultivos coletivos. Notem que tanto em Mauss (2003) quanto em Agamben (2012) é o fazer tradicional eficaz – atrelado aos movimentos e às demandas da comunidade – que aponta para o caráter transformativo das técnicas. Além disso, Agamben (2012) ainda nos aponta acerca do modo da verdade vir à tona e se expressar no mundo por meio do fazer poético. Dessa maneira, a implicação com as questões ancestrais pode ser posicionada como envolvimento que criam corpos e poesias, ou melhor, aponta para os modos como os seres são formados por intermédio de compromissos e alianças verdadeiras que os formam e os ultrapassam, visto que eles estão implicados como membros de comunidade que os constitui e os abarca. Como pessoa situada,

15

As atmosferas são parte essencial dos ambientes que enlaçam e reúnem, mas aqui não nos ocuparemos dela. Para saber acerca do assunto, ver o artigo "Educação da atenção e caminhar ubíquo nas formações na/da/com (a) cibercultura nos cotidianos", de autoria de Leonardo Rangel (2023), publicado na Revista Docência e Cibercultura (ReDOC).

essa pertença possui relação de endereçamento com o tempo e compromisso com o espaço. Isso nos diz que os modos de vida para existirem e prosperarem precisam estar atrelados à comunidade, aliançados em ambientes. Entretanto, nessa visada em que consistiria esse outro fazer, seria uma espécie de fazer corrompido que não é capaz de transformar, nem criar corpos aliançados e comprometidos com as pertenças comunitárias? Vejamos:

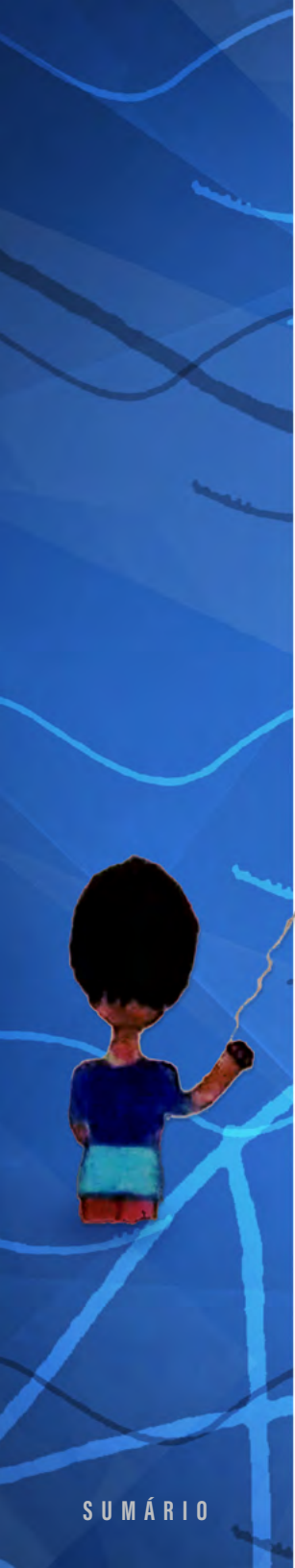
[...] poesia, não designa aqui uma arte entre outras, mas é o nome do *fazer* mesmo do homem, daquele operar produtivo do qual o *fazer* artístico é apenas um exemplo eminente e que parece hoje estender, em uma dimensão planetária, a sua potência no fazer da técnica e da produção industrial. [...]. Este fazer produtivo (na forma de trabalho) determina hoje em toda parte o estatuto do homem sobre a terra, entendido a partir da práxis, isto é, da produção da vida material; e é precisamente porque afunda as suas raízes na essência alienada dessa poesia e faz a experiência da “degradante divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual”, que o modo como Marx pensou a condição do homem e sua história mantém toda a sua atualidade (Agamben, 2012, p. 103).

O fazer poético é integrativo, porque possui o poder de reunir, congrega, aliançar. Já o fazer alienador se faz na disjunção, como na operativa fronteira criada pela chamada cultura ocidental, que traça um corte entre o trabalho manual e o intelectual, que desvaloriza as técnicas, entendendo-a sempre como de menor valor, ligando-a estreitamente ao aspecto volitivo e intencional, isolando-a dos aspectos éticos e comunitários. Seja como for, em conversa com Mauss (2003) e com Agamben (2012), podemos afirmar a importância das potências do fazer implicadas nos interesses coletivos, comuns. Ademais, encontramos-nos diante de um dilema educativo. Uma educação que contempla e compreende o fazer de modo enlaçado à comunidade a qual pertencemos, criando corpos fortes e, em uma perspectiva inversa, um fazer pouco comprometido, sem muita relação comunitária, responsável por mobilizar uma educação alienadora, que não consegue atrelar os gestos e as expressões ao modo de vida comunal.

Essa educação é alienadora porque, ilusoriamente, quer nos tirar do nosso ambiente (Ingold, 2012a) e, muitas vezes, nos faz acreditar que o nosso ambiente familiar é permeado pelo erro e pelo engano. Visada que, em vez de nos comprometer e nos sintonizar por meio das reuniões habituais – como encontros que podem fazer emergir à verdade, com a criação de corpos e poesias –, inculca-nos a ideia de que os encontros habituais são frágeis, conduzem-nos ao engano, fazendo-nos desconfiar daquilo que sentimos, por meio do investimento em uma concepção de verdade pensada (proposicional) e não mais sentida (existencial).

Veremos como, para Sloterdijk (2000), esse investimento era um dos principais objetivos do humanismo ou da formação ampliada do “clube de leitura”. O humanismo sempre se implicou com as mensagens que endereçamos aos amigos que se fazem a distância. Dessa maneira, uma educação exclusivamente baseada na leitura e na transmissão de informações é uma educação que tende a condenar as relações familiares, necessárias à perpetuação das comunidades, ao passo que parte do pressuposto de que as únicas mensagens dignas de nota são aquelas asseguradas pelas relações que acontecem a distância, no encontro seguro e legitimado pela consagração de autores e autoras que se tornam os únicos e as únicas autorizados/as a falar em nome da verdade (já transformada em proposição).

Notem a significativa diferença no modo de se envolver com a verdade. No primeiro tipo de educação que Mauss (2003) chama de cotidiana, há o envolvimento com a verdade como reunião que propicia o aparecimento das coisas, que favorece e facilita sua existência, seu acontecer, em reuniões entre coisas e pessoas que se tornam familiares, mas que não se fecham às transformações. É por isso que Ingold (2015a, p. 34), em diálogo com Masschelein (2008), afirma que esse tipo de educação nos coloca verdadeiramente presentes no presente, em que “[...] o preço dessa presença é a vulnerabilidade, mas a recompensa é uma compreensão, fundada na experiência imediata, daquilo que está além do conhecimento”.



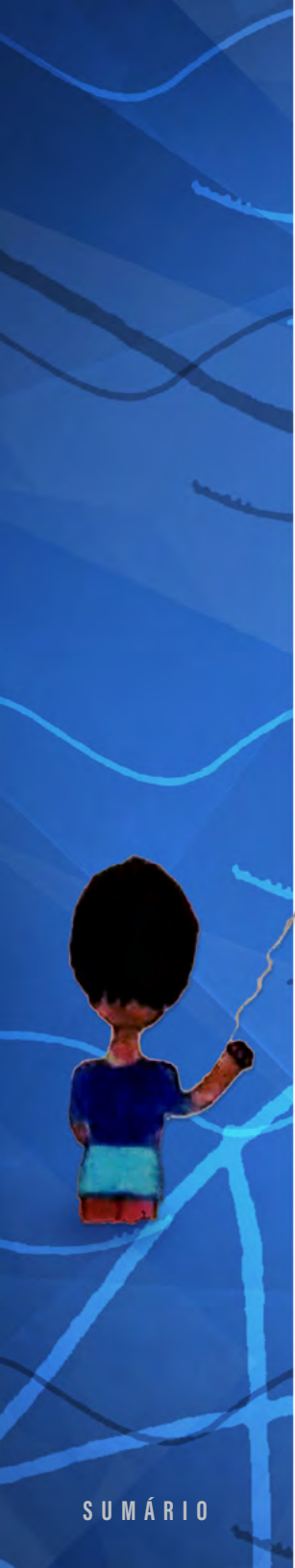
Ingold (2015a) vai além e relaciona o aparecer da verdade, da educação da atenção, com a imaginação, porque, para ele:

Aparecer coisas, eu sugiro, equivale a imaginá-las. Imaginar algo é aparecê-lo. Assistir na sua gestação e comparecer ao seu nascimento. Portanto, o poder da imaginação está não na representação mental, tampouco numa capacidade de construir imagens antes da sua realização material. Imaginar é um movimento de abertura e não de fechamento; produz não fins, mas começos. Como dizemos coloquialmente, a propensão da imaginação é para vagar, buscar um caminho à frente, e não seguir uma sequência de passos rumo a um fim preestabelecido. Nesse sentido, a imaginação é o impulso generativo de uma vida que é perpetuamente impelida pela esperança, promessa e expectativa da sua continuação (Ingold, 2015a, p. 30).

Imaginação que acontece nas reuniões em que há o fazer poético como aparecer da verdade. Essa imaginação acontece nos caminhos, nos movimentos e nos encontros, ela não está circunscrita às intenções, nem refém do sacrário mental de um indivíduo, pois

[...] uma vida que é conduzida se situa portanto na tensão entre submissão e domínio, imaginação e percepção, a vida que vivemos e as coisas que fazemos. A vida não é subserviente à agência, mas a agência é subserviente à vida. E essa lacuna entre as duas, entre o virtual e o atual – a distensão temporal na qual a imaginação sempre se adianta à percepção – não é mais, nem menos, que a escola, no seu significado original (do grego *scholè*) de tempo livre (Ingold, 2015a, p. 32).

Dessa maneira, a proposta da educação da atenção é entender a escola como tempo livre que prepara para a vida e para as demandas coletivas. Propondo uma educação que supere a educação chamada por Agamben (2012) de alienada, em que há a valorização quase exclusiva das coisas que se encontram distantes, elas são postas como melhores e, para se envolver com elas, é preciso que sejam apresentadas por alguém que se torna uma ou um autorizada/o a falar delas, um ou uma especialista que se tornou em alguma medida um e uma distante.



Esse tipo de educar nos assegura que é preciso estabelecer uma relação distanciada com as coisas, com as pessoas e com o mundo. É por isso que Krenak (2019) afirma que se trata de um tipo de educação para nos tornar ausentes. Em relação a isso ele nos diz: “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo” (Krenak, 2019, p. 26). É também por isso que Ingold (2015a, p. 23) começa o ensaio acerca da educação da atenção perguntando ao leitor e à leitura “[...] quem é mais sábio: o ornitólogo ou o poeta – quem sabe o nome de cada pássaro, mas já os têm pré-classificados na mente; ou quem não conhece nenhum nome, mas olha encantado, admirado e perplexo para tudo o que vê?”

A educação que nos devolve ao ambiente, ao entorno que a educação modernizadora retirou, é compreendida pelo autor como educação da atenção. A educação classificadora, conteudista e cognitivista é atribuída, por Ingold (2015a), ao projeto moderno que tende a valorizar uma educação progressista e focada na concepção desenvolvimentista, dicotômica e disciplinar de currículo. Essa educação tem a tendência de transformar a ação em premissa do pensamento interior, pois, quando afirmamos que a ação é intencional, queremos ressaltar que há uma mente trabalhando, operando de dentro e do topo da pessoa, conduzindo-a “[...] para um propósito e direção que estão além das leis físicas do movimento” (Ingold, 2015a, p. 26). Para o autor, esse modelo internalista e cartesiano de cognição não dá conta da complexidade do mundo, nem da educação da atenção. Na educação comprometida com o projeto de modernização do mundo, a ação torna-se um mero efeito do pensamento (este tido como a causa eficiente). Então, os movimentos (as ações) perdem parte da sua habilidade de fruição, de serem parte importante do que trazem ânimo aos viventes.

Notem como a concepção de verdade é aqui rebaixada aos interesses dos indivíduos, porque ela passa a existir como mera proposição que ocorre na mente das pessoas. Por isso, para a maior parte dos “urbanitas disciplinados”, as ruas das cidades deixam de ser ambientes da educação da atenção e passam a ser apenas superfícies, um palco que permite as pessoas transitarem de um ponto a outro (Ingold, 2015a), no qual as pessoas caminham sempre com uma meta predeterminada. Elas exercem um caminhar intencional, não um caminhar como “ex-dução” – que nos leva para fora –, remetendo à educação como *educere* – levar para fora (Ingold, 2015a).

Voltando ao texto de Mauss (2003), o autor aponta que a educação nos cotidianos acontece, nas lentas repetições, sob a rubrica dos hábitos. O autor faz questão de assinalar que os hábitos não designam as capacidades metafísicas, nem as “memórias” misteriosas, pois

[...] variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição (Mauss, 2003, p. 404).

O autor ainda nos diz ser favorável à inscrição da palavra *habitus* em latim, porque ela exprime melhor a “*exis*” (*hexis*), concomitantemente o “adquirido” e a “faculdade” em Aristóteles. Voltaremos a falar acerca da noção de *hábitos* com Merleau-Ponty (2011). Por ora, basta ressaltarmos que Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, analisou o *habitus* como qualidades estáveis de pessoas e coisas, uma vez que a *hexis* significa as características duradouras que são encontradas em pessoas ou coisas. Podemos conjecturar que a *hexis* nos envia a ambientes, prepara o clima propiciador das reuniões, na medida em que atrela o caráter a algo que enlaça e envolve seres e coisas.

EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO E CULTIVO SINCERO NA/DA/COM (A) TERRA

No artigo “Produzindo corpos ativos”, a antropóloga da educação Antonella Tassinari (2015) se debruça sobre os processos de “*aprendizagem-ensino*” em duas populações. As duas comunidades trabalham com a produção agrícola. Nas duas comunidades, a autora está preocupada em compreender como o autossustento é criado pela comunidade, por meio de redes de identidades coletivas particulares, que visam a se perpetuar com investimento na educação das crianças (Tassinari, 2015).

A primeira população é formada por famílias que desenvolvem a agricultura familiar na região de floresta com araucárias, no município de Turvo, no Paraná. A segunda população é de famílias indígenas Galibi-Marworno, em uma região de florestas alagáveis da bacia do Rio Uaçá, no Amapá. Nos dois grupos, Tassinari (2015) busca compreender: (i) como são as relações de parentesco; (ii) quais as noções próprias de infância e de desenvolvimento infantil; e, por fim, (iii) os processos próprios de “*aprendizagem-ensino*” presentes na educação dos cotidianos, como repertórios, técnicas e habilidades, bem como os modos específicos de transmiti-los.

Seguindo tal pretensão, a autora nos diz que a educação dos indígenas Galibi-Marworno está assentada em outras epistemologias que não podem ser desconsideradas: (i) maneiras específicas de se relacionar com o saber; (ii) consideração de fontes de conhecimento e de critérios de validação muito distintos, como aqueles baseados em sonhos; e (iii) processos de produção do corpo, em estados alterados de consciência e no protagonismo conferido às crianças em muitas situações (Tassinari, 2015). A antropóloga conta ainda que o seu interesse de pesquisa surgiu no encontro com um indígena:

[...] a pista que me levou às roças e aos sítios me foi dada pelo cacique Paulo Silva quando lhe perguntei como poderia observar os processos de aprendizagem Galibi-Marworno, e ele me respondeu algo como "você tem que acompanhar as crianças nas casas de farinha e nas roças de mandioca". *Acredito que essa pista é reveladora da importância dada por essas populações, em termos epistemológicos, a uma construção do saber que se dá numa relação experiencial com o ambiente* (Tassinari, 2015, p. 143-144, grifo nosso).

Nos dois grupos estudados, a escola está presente nos cotidianos das crianças (Figura 1), e os estudos escolares são valorizados pelas famílias como importantes para seu futuro e autonomia (Tassinari, 2015). Acontece que a experiência escolar é considerada insuficiente para prover todos os valores, modos de vida, conhecimentos e pertencas que as crianças precisam, sobretudo para ensinar os valores e as pertencas que visam perpetuar os modos de vida necessários ao trabalho como agricultores familiares, para os camponeses no Paraná; ou para o cultivo das lavouras nos campos alagáveis do povo Galibi-Marworno. Então, as famílias de ambas as comunidades ressaltaram: (i) a obrigação de produzir um corpo ativo desde muito cedo ("para pegar o ritmo da aldeia" ou "ter disposição para trabalhar"); e (ii) o cultivo dos valores de responsabilidade com a família e com o ambiente, para que as crianças possam copiar um modo de vida autônomo e sustentável (Tassinari, 2015).

Por isso, o envolvimento das crianças nas atividades produtivas é considerado fundamental para a aprendizagem dos valores, conhecimentos e perpetuação dos modos de vida. Ao longo do artigo de Tassinari (2015), percebemos como essa educação está permeada pelas técnicas do corpo, como descrita por Mauss (2003). Ela começa descrevendo a importância que as desprezadas roças produzidas por mulheres e crianças passaram a ter no contexto atual.

Figura 1 - Crianças do povo Manchineri jogando piões



Fonte: Extraída de Brincadeira na aldeia (2005).

Nas roças que se situam próximas das áreas de residência, chamadas de “miudezas”, a produção agrícola é de responsabilidade das mulheres, com a ajuda das crianças. Elas plantam arroz, mandioca, batata, abóbora, hortaliças em geral, temperos e ervas medicinais, melancias (Tassinari, 2015). Elas garantem o sustento da família durante todo o ano, somadas aos produtos derivados dos animais de criação, como porcos, gados, ovelhas, galinhas etc. Essas roças também servem para plantar ervas. E, hoje, a venda das ervas representa um empoderamento das mulheres e das crianças (Tassinari, 2015). Todo esse processo exige a criação de muitas habilidades e muitos conhecimentos que são passados por uma educação da atenção (Ingold, 2015a; Tassinari, 2015), porque, em ambos os grupos, se percebeu a centralidade da experiência e da corporalidade (Mauss, 2003; Merleau-Ponty, 2011), por meio da atenção e dos esforços infantis de imitação, da ênfase na iniciativa dos aprendizes e na atribuição progressiva das responsabilidades (Tassinari, 2015). Esse processo demanda habilidades e conhecimentos que só podem ser aprendidos por intermédio da participação e da experimentação (Tassinari, 2015). Essa iniciação acontece por volta dos 5 anos de idade, quando a criança passa a acompanhar os pais e irmãos nas atividades diárias.

Através da observação, da brincadeira realizada em paralelo e da tentativa de imitação, as crianças começam a se envolver na realização das atividades. Esse processo nada tem de "natural", mas é fruto de um esforço consciente e atencioso dos adultos para que *as crianças desenvolvam os hábitos que consideram saudáveis e cresçam com disposição e conhecimentos necessários para sua autonomia enquanto agricultores* (Tassinari, 2015, p. 149, grifo nosso).

Notem que a descrição realizada pela autora se assemelha muito às descrições realizadas por Mauss (2003) no que concerne às técnicas corporais. Contudo, antes de seguir com o relato, gostaríamos de interrompê-lo momentaneamente, para ressaltar um exemplo de como esse modo de vida e de educar pode parecer estranho em uma escola que se encontra em contexto urbano. Um excelente exemplo nos é narrado pela professora e pesquisadora Maria de Lourdes Rangel Tura (2010) quando estudava a circularidade dos saberes que se dão na escola. Em uma das escolas estudadas, na cidade do Rio de Janeiro, havia uma reunião do conselho de classe. No referido conselho do qual a pesquisadora participou, teve um momento em que uma professora de Ciências da 5ª série (hoje 6º ano) do Ensino Fundamental mostrou sua inquietação e preocupação com uma suposta dificuldade de aprendizagem de um infante, que certamente tinha algum problema. Então,

[...] para exemplificar o que dizia, procurou, entre as provas que tinha em cima da mesa, uma que estava separada das outras. Então, colocou seus óculos para ler e, satisfazendo as expectativas de quem a ouvia, fez a leitura da resposta que um aluno deu à prova bimestral. *Ele escreveu: "o cuidado com a terra exige sinceridade"*. As professoras fizeram um longo silêncio e se entreolharam. O que o aluno queria dizer com aquilo? Estranho! Como? *Como apareceu aquilo ali? Melhor dizendo, por que o garoto redigiu sua resposta daquela forma? De onde veio essa "sinceridade"? De onde veio esse se relacionar com a terra tão pessoalmente? Que ideia!* (Tura, 2010, p. 164, grifos nossos).

Notem como a referida criança “problemática” parece possuir laços e valores com o modo de vida desvalorizado e estranhado no contexto das grandes cidades. Percebam como a “sinceridade no cuidado com a terra” não pode ser admitida em uma cosmologia que a compreende como recurso a ser explorado, como mera extensão dos interesses e das intenções dos humanos (tidos como os únicos verdadeiramente importantes, em uma lógica do excepcionalismo humano ainda mais perversa, em que alguns humanos sempre importam mais do que outros). Esse modo de educar, baseado na cosmologia modernizadora da ordem e do progresso, força as pessoas a se deslocarem da terra.

Voltando à educação da atenção, observada no território indígena dos Galibi-Marworno, temos um princípio importante: o de que “ficar sem fazer nada” é um inconveniente em qualquer fase da vida e representa um estado não saudável da pessoa (Tassinari, 2015). Por isso, tanto os adultos quanto as crianças estão sempre envolvidos em alguma atividade, sejam elas: brincadeiras, pescaria, visita a parentes e vizinhos, andar a cavalo, tocar algum instrumento musical, fazer crochê ou bordados etc. (Tassinari, 2015). Já em relação à saúde e ao bem-estar da criança, observa-se o cuidado dos pais até mesmo com sua própria alimentação e com as atividades que realizam, especialmente nos 40 dias após o nascimento da criança, que é um período de muita atenção e preceitos (Tassinari, 2015). Ao nascer, o corpo do bebê é manipulado diariamente pela mãe, para fazer com que o bebê cresça e ganhe peso (Tassinari, 2015). Essa prática é chamada “fazer o corpo da criança” (Tassinari, 2015). Além disso, “[...] o desenvolvimento da criança é observado criteriosamente pelos pais e familiares, respeitando sua iniciativa e seu ritmo para adquirir novas habilidades como engatinhar, falar, andar, realizar pequenas atividades imitando os mais velhos” (Tassinari, 2015, p. 158).

A antropóloga prossegue com vários exemplos que apontam várias outras características da educação da atenção, mas gostaríamos de ressaltar que, para a pesquisadora, as famílias

das duas comunidades estão comprometidas com uma educação das crianças que visa: desenvolver a disposição para o trabalho, cultivar o amor pela família e realçar a responsabilidade pela manutenção da propriedade (Tassinari, 2015). Notem que essa educação que se afirma pelos hábitos e não pela transmissão da informação está muito longe da visada humanista e do seu foco exclusivo no uso dos livros (Sloterdijk, 2000). Os livros evidentemente têm sua importância no processo de aprendizagem, mas não consistem no material mais importante e imprescindível do processo. Tampouco são o mais qualificado, uma vez que são as experiências que acontecem nas comunidades de pertença, por meio das atividades que nos tornam presentes para o outro e para nós mesmos, que interessam, sobretudo porque “[...] há um reconhecimento na capacidade que as crianças têm de observar as coisas e aprender através da observação e experimentação” (Tassinari, 2015, p. 159). Observa-se que, em espaços como nas casas de farinha, as crianças “adquirem” habilidades com manuseios de instrumentos de trabalho, tais como as facas pouco amoladas que as incentivam a simular e imitar os adultos que estão raspando as mandiocas. Certamente, essa educação da atenção reconhece o tempo de cada um no processo do aprender e trabalha com o cultivo sincero e cuidadoso na/da/com (a) terra.

É por isso que o antropólogo Victor Turner (2015) coloca a noção de experiência como central em sua antropologia da *performance*, com o intuito de ultrapassar o cartesianismo e as explicações dicotômicas. Para Turner (2015), a *performance* como experiência passa pela política dos afetos e possui cinco características marcantes: (i) um núcleo perceptivo que faz com que o prazer e a dor sejam sentidos mais intensamente; (ii) imagens de experiências passadas são evocadas com força de sentido e energia de projeção; (iii) os eventos do passado são ativados por sentimentos vinculados a eles que os fazem ser re-vividos, caso contrário, eles se tornam inertes, sem capacidade de afetação; (iv) o sentido é gerado pela interconexão entre os eventos do passado e do presente, pois “[...] o processo

de descobrir e estabelecer 'significado' consiste justamente em juntar numa 'relação musical' o passado ao presente" (Turner, 2015, p. 21); e, por fim, (v) uma experiência só se completa quando ela é expressa, comunicada com termos inteligíveis para os outros, sejam esses termos linguísticos, imagéticos, sonoros etc.

Aqui, "[...] mais uma vez, podemos ver a experiência associada ao risco, inclinando-se para o 'drama', para a crise, e não para um aprendizado cognitivo e monótono!" (Turner, 2015, p. 21). Desse modo, o simbolismo na perspectiva de Turner (2015) está permeado por afetos e ações criativas. Esses símbolos são instigadores das ações criativas (Turner, 2015), pois combinam situações variadas e canalizam as metas e os meios com o desejo e o afeto. Com isso, os sentidos estão sempre permeados pelas ações e corporificados, porque "[...] tentam preservar essa capacidade lúdica, para pegar os símbolos desprevenidos, por assim dizer, e 'brincar' com suas possibilidades de forma e significação" (Turner, 2015, p. 29).

O simbolismo decorrente dessa perspectiva não submete mais o mundo e as coisas a uma concepção desincorporada da linguagem, refém da representação, mas mobiliza uma ideia de linguagem imanente, incorporada, que consegue atender às solicitações do mundo e das coisas, como está bem posto em Merleau-Ponty (2011), e como se encontra na noção de experiência elaborada por Turner (2015). "Dentre as vivências intuitivas, a mais importante é a percepção sensível (ouvir, sentir o cheiro de algo)" (Peres, 2019, p. 59). Essas novas elaborações fazem com que repensemos o lugar conferido ao sensível nos projetos educacionais e curriculares. Também nos abre novos horizontes relativos às relações das faculdades com o mundo e com os outros seres. Como exemplo podemos citar a noção de memória que deixa de ser compreendida como mero "receptáculo" de informação, ainda tão presente nas conversas científicas, especialmente na Psicologia e na Educação, e passa a ser compreendida de modo mais incorporado, como "[...] processo inseparável dos tipos de experiência e condição corporal do organismo"

(Araújo, 2019, p. 68). Dessa maneira, a memória deixa de ser cômputo de um corpo mecânico que possui um programa interno semelhante ao programa computacional (Araújo, 2019; Ingold, 2010), e passa a ser faculdade existencial atrelada às condições sociais, ambientais e corporificadas.

RESISTÊNCIA, COISAS E SENSO DE REALIDADE

Hoje, o Mickey Mouse também leva uma vida digital, *smart* e de não-coisas. Seu mundo está digitalizado e informatizado. Na nova série *A casa de Mickey Mouse*, a realidade material é apresentada de uma maneira completamente diferente. As coisas de repente perdem sua própria vida e se tornam ferramentas adequadas para a solução de problemas. A própria vida é vista como a solução de problemas. Lidar com as coisas perde todo o caráter conflituoso. Elas agora não aparecem como atores indisciplinados (Han, 2022, p. 88).

Ainda sobre a resistência que as coisas nos impõem, em conversa com Keyla Santana – professora de Educação Física do IFBA, *campus* Valença –, em nossas reuniões semanais de estudos e orientações coletivas, no grupo TransFormAção-IFBA, ela contou que fica abismada como o perfil dos/as jovens mudou nas duas últimas décadas. Antes, era impossível falar de algum/a jovem que não conseguisse correr, porém, hoje, é cada vez mais frequente, em suas aulas práticas, se deparar com jovens que sequer possuem a habilidade da corrida. Keyla prossegue seu relato afirmando que esse fenômeno dos “corpos que não correm” se deve ao tempo excessivo que muitos/as jovens passam diante das telas. Muitos/as desses/as jovens nem sequer saem de casa para brincar ou interagir com outras pessoas ou para travarem contato com as coisas;

então, muitas vezes, são privados/as dos encontros com coisas ou pessoas que não se encontrem a sua inteira disposição, como coisas dispostas para serem consumidas (Han, 2022). Isso tudo faz com que esses/as jovens não consigam ter corpos resistentes, pois a resistência floresce dos encontros e dos desencontros, nas relações com as coisas e as outras pessoas. Os afetos brotam das afinidades e das sintonias criadas nesses ambientes.

Essa constatação da professora Keyla Santana, a partir da sua prática cotidiana docente, é semelhante ao diagnóstico que muitos/as literatos/as e pensadores/as contemporâneos/as estão tecendo. Para Han (2022), a malícia das coisas provavelmente se tornou algo do passado, mas ainda nos é apresentado pela escrita literária, em que as coisas nos solicitam, nos impunham resistência e são retratadas de maneira animada¹⁶.

Não somos mais maltratados pelas coisas. Elas não se comportam de forma destrutiva e com resistência. Elas perdem seus espinhos. Não as percebemos em sua alteridade ou estranheza. Isso enfraquece nosso senso de realidade. Acima de tudo, a digitalização intensifica a desrealização do mundo ao descoisificá-lo (Han, 2022, p. 87-88).

O ambiente aberto pelas sendas do capitalismo avançado é cada vez mais marcado pela virtualização dos modos de existir e de sentir. Como ressalta Franco Berardi (2020), nessa fase do capitalismo, a acumulação de capital não passa mais pela produção de mercadorias, porque, agora, a acumulação acontece pela “[...] extração de valor a partir da mera circulação de dinheiro, da virtualização da vida e da inteligência” (Berardi, 2020, p. 25). Por isso, o autor adverte que a financeirização tenta transformar tudo em uma espiral simbólica que quer engolir o mundo das coisas físicas,

16

A animação das coisas não é apenas algo presente na literatura, presa ao passado. Ela se apresenta na cosmologia de muitas comunidades tradicionais, a exemplo das indígenas, dos quilombolas etc., e mobiliza uma ontologia animista em que o mundo é povoado por coisas animadas, com vários tipos de agência.

das habilidades e do conhecimento concreto. Assim, as tentativas contemporâneas de financeirização da existência acontecem pela imposição da “espiritualização” de tudo o que se encontra pelo caminho. Com isso, “[...] a informação substitui as coisas, e o corpo é excluído do campo da comunicação” (Berardi, 2020, p. 82)¹⁷.

O corpo se oferece como condição muda, mas necessária, à exploração capitalista. Talvez nunca, como hoje, a exploração do capitalismo tenha ressaltado tanto a importância do corpo, para dobrá-lo e fazer com que, a partir dele, possa surgir o seu duplo: o brilho das informações, consagrado no capitalismo cognitivo. O corpo-tela é uma coisa que se oferece sem resistência, tornando a experiência no/do/com (o) mundo uma espécie de fantasma, posto que envolta na desrealização. “O mundo de hoje é muito pobre em *olhar* e *voz*. Não somos olhados nem interpelados por ele. Ele perde sua *alteridade*. A tela digital que determina nossa experiência do mundo nos protege da realidade. O mundo é desrealizado, descoisificado e descorporificado” (Han, 2022, p. 97). Para Han (2022), esse é um ambiente patológico, ameaçado pelo espectro da depressão, uma vez que nos tornamos seres solitários, incapazes de nos ligar ao outro. Afinal, a falta da habilidade em realizar encontros e relacionamentos duradouros, e a incapacidade de treinar o apego e o afeto, leva ao estado de grave pobreza do mundo. “A abstração digital leva à virtualização do ato físico do encontro e da manipulação das coisas. A abstração financeira leva a uma separação entre a circulação do dinheiro e o processo do valor em si mesmo” (Berardi, 2020, p. 83).

17

O capitalismo industrial e a produção de mercadorias já interpunham uma questão complicada em relação aos nossos intercursos com as coisas, tentando reduzi-los ao *status* de mercadoria. Acontece que essa situação se agravou porque as coisas foram transformadas em simples informações e desmaterializadas na fase mais avançada do capitalismo. Por isso, podemos dizer que o capitalismo financeiro tenta impor uma idealização, fenômeno que faz com que as experiências no mundo sejam mais interpretadas do que vividas.

É muito errado continuarmos silenciando acerca dos corpos pouco resistentes da chamada Geração Z (Figura 2). A conhecida geração nativa digital, que já nasceu conectada à internet, como se costuma afirmar, possui um ritmo existencial quase que completamente atrelado ao ambiente virtual. Há jovens que só vivem em seus quartos e possuem muitas dificuldades em se relacionar minimamente com as outras pessoas. Para muitos/as desses/as jovens, há uma dificuldade muito grande de se colocar diante do outro e estabelecer o mínimo de relação. Sem isso é impossível haver reciprocidade, e sem ela esses/as jovens passam a viver em um mundo pobre, sem alteridade, sem a possibilidade de travar encontro com o outro, como bem colocam Han (2022) e Berardi (2020).

Figura 2 – Natureza na/da tela



Fonte: Extraída de Crianças olhando [...] (2023).

No dorso das coisas, há potencialidade, engajamento e resistência. Nessas troças, forjam-se também os encontros com a alteridade. Acontece que as coisas-telas, que se oferecem sem resistência, não são capazes de nos treinar minimamente para que possamos adquirir habilidades que nos colocam nas relações com os outros, e em ambientes dispostos pelas provocações que as coisas

animadas nos fazem. Há um retraimento do mundo e o “encapsulamento” das pessoas em suas próprias fabulações idiossincráticas. O capitalismo financeiro é criado a partir da desrealização do real e da afirmação das fabulações idiossincráticas¹⁸. Não é à toa que esse ambiente cria uma crise das ações, porque estas são movimentos de encontro com as coisas e as outras pessoas, ao passo que há o incentivo hipostasiado no movimento que faz com que a única realidade que importe seja o “gozo insípido” do indivíduo sozinho com ele mesmo.

4

**AS CAMINHADAS
COMO PRÁTICA
EDUCATIVA
ATENCIONAL**

O presente capítulo¹⁹ consiste na exposição de uma prática educativa intitulada “caminhar para fora”, alicerçada na educação da atenção, desenvolvida nos encontros do componente curricular Sociologia da Educação por um dos autores, para turmas compostas por três cursos de licenciatura: Geografia, Física e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Salvador, durante três semestres, iniciando no segundo semestre letivo do ano de 2016.²⁰

Tal prática consiste em experimentação pedagógica inspirada no texto de Tim Ingold (2015a), *O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção*. O objetivo é fazer um relato descritivo de como essa prática vem se configurando nos encontros do referido componente e apresentar possibilidades e desafios que ainda temos para sintonizá-la mais com a proposta da educação da atenção.

Seguindo os/as aprendizes, bem como os complexos cotidianos forjados no “*sentirfazerpensar*” educação, é fácil percebermos que as tessituras do mundo são tramadas por múltiplas linguagens que circulam, produzindo experiências. O que vem se configurando como educação da atenção busca seguir essas multiplicidades sem deixá-las reféns do chamado método analítico de inspiração cartesiano. Trata-se de um movimento muito mais atencional do que intencional (Ingold, 2015a). Por isso, não deve ficar demasiadamente enredada nas condições reflexivas, sob o risco de limitar-se ao intelectualismo, sobretudo por referir-se mais à exposição e à condução da vida do que ao acúmulo ou à transmissão de conhecimentos. Nesse movimento, até a mente passa a ser compreendida de modo mais encarnado; enfim, trata-se da abertura de “[...] um espaço

19 Este capítulo foi escrito por Leonardo Rangel, Sueli Lago Pinheiro e Célia Barros Maia.

20 A referida prática não foi realizada nos anos de 2018-2019 por conta do afastamento de um dos autores para realizar uma pesquisa pós-doutoral na cidade do Rio de Janeiro, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a supervisão da professora Nilda Alves. Essa pesquisa deu origem ao livro *O caminhar na educação*, que pode ser baixado gratuitamente no site da Atena Editora: <https://www.atenaeditora.com.br/>. Depois, a referida prática passou a ser realizada em outros componentes curriculares, pois o autor deixou de ensinar o componente de Sociologia da Educação.

existencial, um espaço concreto de liberdade prática" (Masschelein, 2008, p. 40). Dessa maneira, as aprendizagens são situadas não mais como retenção, mas como uma liberação, como movimento que nos conduz à presença, em que as respostas são sempre provisórias, porque dependem das nossas filiações e dos enlaces no/com (o) mundo e os outros.

SE ENVOLVENDO COM A PRÁTICA EDUCATIVA DO CAMINHAR

Tudo começa quando pedimos para os/as estudantes exercitarem o que Ingold (2015a) chama de "caminhar para fora". Como acontece em quase todos os encontros, pedimos para eles/as se envolverem com as referências que serão trabalhadas nos encontros seguintes. É importante ressaltarmos que a referência pode ser um texto, um vídeo, uma música, uma temática etc., mas, nesse caso específico, a referência é o texto de Ingold (2015a): *O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção*.

No dia do encontro, esperamos alguns minutos para as pessoas chegarem à sala de aula. Em seguida, para surpresa e espanto dos/das estudantes, falamos que a aula acontecerá de modo diferente. Contudo, antes da prática ter início, tentamos expor, de modo bem sucinto, uma síntese do texto *O dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção*, de Ingold (2015a), buscando ressaltar brevemente o que o autor entende por práticas do "caminhar para fora" e "caminhar para dentro", no intuito de relacioná-las com a qualidade da atenção e com a disposição corporal requeridas na prática que será experienciada.

Essa prática envolve e mobiliza a atenção. Ela pode ser considerada uma atitude em que “[...] a mente está presente na experiência incorporada de cada dia” (Varela; Thompson; Rosch, 2003, p. 39). A ênfase no “caminhar para fora” consiste em um convite “[...] a praticar outra política cognitiva, uma nova e desafiante forma de conhecer, de viver e de estar no mundo” (Kastrup; Tedesco; Passos, 2015, p. 13). Isso porque a educação oficial ainda é dominada por uma maneira de caminhar que nos leva para dentro e mobiliza disposições que derivam do verbo em latim *educare*, *educere* que significa “[...] criar, cultivar, inculcar um padrão de conduta aprovado juntamente com o conhecimento que o sustenta” (Ingold, 2015a, p. 23).

Entretanto, Ingold (2015a) ressalta que há outra forma de caminhar que nos leva para fora, pouco valorizada na “cultura ocidental” e na educação oficial, por conta da ênfase nas condutas racionalizadas, na chamada “educação da cabeça”. Essa forma é uma variante etimológica relacionada ao termo *educere*: *ex* (fora) + *ducere* (levar). Nesse sentido, “[...] educar é levar os noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes” (Ingold, 2015a, p. 23). *Educere* é um chamamento generoso que visa conduzir para fora, levar para fora. Então, educar os sentidos não significa adquirir uma visão crítica, mas, sim, libertar nossa visão, como já vimos em Masschelein (2008).

A forma aqui proposta de educar e o consequente caminhar que ela insinua mobiliza a educação da atenção e os movimentos. Nessa educação, “[...] a cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece. Aprender não é adequar-se à flauta, mas agenciá-la com ela” (Kastrup, 2015, p. 103), porque nossa habilidade de compreender o “[...] mundo que não pode ser plenamente apreendido no pensamento requer que nós mesmos não sejamos simplesmente mentes representativas” (Wrathall, 2012, p. 50). Assim, a educação da atenção é experiencial, uma vez que ela incita “[...] práticas que permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos desloquem” (Masschelein, 2008, p. 36).

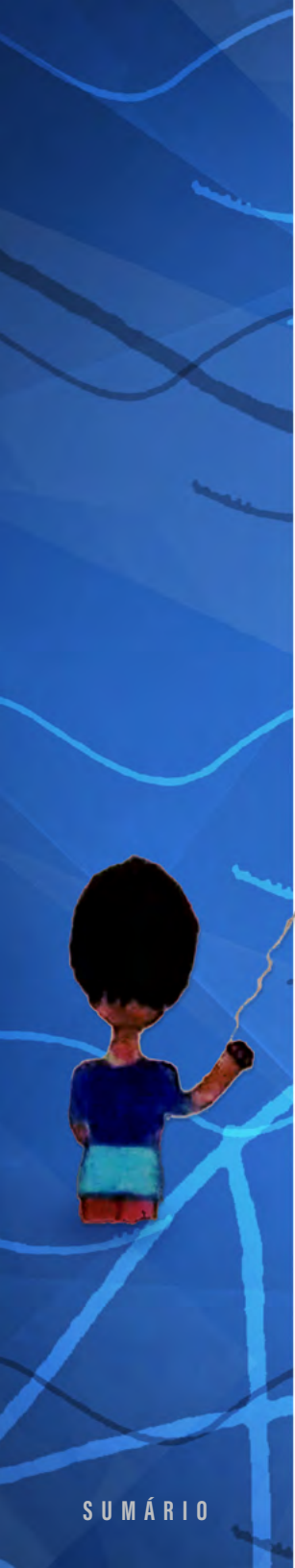
Depois desse breve preâmbulo, é importante relatarmos que, em um dos semestres em que a prática foi executada (no ano de 2017), um estudante mencionou que a relação entre caminhar e educar lembrava o método peripatético criado por Aristóteles²¹, como prática didática em que o filósofo praticava em sua Academia. Salientamos que lembrava o método peripatético sim e, também, ressaltamos que era próximo do que vem se constituindo na educação dos terreiros de candomblé como pedagogia das encruzilhadas, inspirada, sobretudo, em Exu (orixá afro-brasileiro dos caminhos e da comunicação).

Procuramos oferecer poucos comandos antes da prática ter realmente início, apenas o necessário para que ela possa desabrochar. Depois da breve exposição do texto, explicitamos que passaríamos a caminhar juntos pelos espaços do *campus*, tentando exercitar sintonia e atenção, características do “caminhar para fora”. Dessa maneira, “nos pomos a caminhar”! É importante mencionarmos que a ênfase da prática recai nos fluxos da atenção e não na introspecção, a qual estamos tão habituados. É o que Varela, Thompson e Rosch (2003) chamam de reflexão atenta, pragmática e aberta – estado em que corpo e mente podem ser reunidos e, a partir do qual, “[...] podemos desenvolver hábitos nos quais o corpo e a mente estejam plenamente coordenados” (Varela; Thompson; Rosch, 2003, p. 44).

Depois de andarmos juntos por vários ambientes, optamos por parar em algum lugar aberto, de preferência em um local que houvesse plantas ou jardins, para conversar acerca da experiência. Nesse momento do encontro, geralmente emergem indagações como: a) “É incrível como sempre passo por este lugar, mas nunca tinha prestado atenção no som do ar condicionado!”; b) “Pude perceber o quanto somos desatentos em relação ao que nos cerca!”;

21

Aristóteles costumava passear pela Escola, ao longo das lições proferidas, com seus discípulos, porque acreditava que o exercício do caminhar ajuda a exercitar as *performances* cognitivas. Essa prática ficou conhecida na filosofia como método peripatético.



c) "Por que a educação se concentrou quase exclusivamente no caminhar para dentro?"; d) "Com o caminhar para fora parece que nosso corpo ganha outra vida, são outras percepções, outras cores e sons!"; e) "A pressa contemporânea nos deixa muito presos em nossas preocupações e acabamos sem tempo de exercitar esse caminhar!"

O primeiro encontro com a prática do caminhar costuma finalizar com a proposição de um exercício a ser realizado ao longo da semana. O exercício consiste na incitação para que o/a estudante realize novamente a prática do caminhar para fora em qualquer momento do seu cotidiano e a descreva em forma de texto. Depois do exercício realizado, é importante fazer o registro em uma espécie de diário²². No encontro seguinte, pede-se ao/à estudante que se sinta à vontade para ler a sua narrativa em sala de aula.

É recomendado que o registro ocorra a qualquer momento do dia em que a prática aconteceu, mas não é aconselhado que passe muito tempo do momento em que a prática foi exercitada, para que a lembrança permaneça vívida. Também é bom ressaltarmos que o estilo da escrita é livre, além de incentivá-los/as a usarem e abusarem da descrição das coisas e dos estados vividos, pois

[...] o propósito da descrição fenomenológica é, em certos sentidos, muito similar ao das práticas cotidianas não filosóficas de descrição. No curso comum das coisas, uma descrição só é útil na medida em que ajuda alguém a reconhecer ou compreender melhor a coisa. Quando não se conhece a aparência de uma pessoa, uma coisa ou um evento, procura-se uma descrição de suas propriedades visuais. Do mesmo modo, se não se sabe qual o gosto, o cheiro ou a textura de algo, procura-se, em cada caso, uma descrição suficiente ao menos para fornecer uma noção de como esse algo é experimentando, se não uma

22

Uma das lacunas do que estamos batizando como "prática educativa do caminhar para fora" consiste no uso mais ostensivo do diário, porque ele pode auxiliar e potencializar ainda mais o envolvimento com a educação da atenção, transformando a prática em transversal, presente ao longo de todos os encontros do componente de Sociologia da Educação.

habilidade de reconhecê-lo por meio do modo de exploração sensorial apropriado (Wrathall, 2012, p. 52).

Essa implicação e essa imersão ressaltadas pelo autor, a partir do cultivo da descrição fenomenológica, são cruciais, sobretudo porque o envolvimento com tais práticas fora marginalizado e desvalorizado pela ênfase dominante, excessiva e quase exclusiva na educação funcionalista-cognitivista (Sitja; Reis, 2019). Essas práticas de si (Foucault, 1992) consistiam em excelentes exercícios de formação. Em nosso caso, a prática educativa do caminhar para fora também se relaciona diretamente com a transformação. Trata-se de envolvimento direto com a formação de professores/as, não apenas por tratar-se de um componente curricular de educação ministrado em cursos de licenciatura, mas, sobretudo, por ambientar a prática educativa do caminhar no solo dos exercícios de cuidado com a transformação.

O componente de Sociologia da Educação é constituído de modo a expor suas principais perspectivas presentes. Nós começamos apresentando a perspectiva funcionalista, com a sociologia de Durkheim; depois, passamos ao paradigma compreensivo, tendo Weber como um dos principais expoentes; e, por fim, delineamos a escola crítica a partir da exposição de Marx. No entanto, os encontros são mais focados nas abordagens e nos/as autores/as contemporâneos/as. O texto de Tim Ingold (2015a) oferece a perspectiva fenomenológica, e é apresentado depois dos estudos de dois autores contemporâneos que são considerados pós-estruturalistas: Foucault e Bourdieu. Então, posteriormente aos estudos do poder na educação e da ênfase na crítica, os/as estudantes são envolvidos/as com a prática descrita como exercícios de cuidado, como nos mostra Foucault (2006).

COGNIÇÃO CORPORIFICADA E EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO

A conjugação entre viver, experimentar e aprender não implica que a cognição não esteja sendo considerada, nem que seja percebida como menos importante, só nos diz que a cognição não esgota a incrível potencialidade e flexibilidade das práticas e se encontra incrivelmente associada a elas. É importante marcarmos essa indeterminação das ações, as contingências da vida, como fez Dewey (1985) em suas abordagens acerca da experiência, porque há o sério risco de compreendermos esse processo de modo limitado, reduzindo-o ao primado do "sujeito como fundante". Esse erro tem acontecido muito na educação, especialmente com o excessivo envolvimento nas análises biográficas, pois, muitas vezes, elas tomam como dado, justamente aquilo que carece de ser explicitado por meio dos seus modos de constituição. Por isso, é relevante marcarmos o paradoxo da experiência, ao constataremos que os viventes são simultaneamente os que as sofrem e as realizam, ou, nas palavras de Dewey (1985, p. 10):

Experiência designa o campo plantado, as sementes semeadas, as searas ceifadas, as alternâncias entre noite e dia, primavera e outono, úmido e seco, calor e frio, que são observados, temidos, ardentemente desejados: designa também aquele que planta e colhe, que trabalha e se alegra, espera, teme, planeja, invoca a magia ou a química em busca de auxílio, que é vencido ou triunfante. Ela é "de duplo sentido" nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. "Coisa" e "pensamento", como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária.

Já vimos a importância de apontar para a experiência e a percepção como primeiros contatos com o mundo. Nesse movimento, até a mente passa a ser compreendida de modo mais encarnado, entendendo-a como “parte do todo”, e suas atividades passam a ser compreendidas de modo mais imanente como âmbito dos fazeres cotidianos; afinal,

[...] as múltiplas habilidades dos seres humanos, de atirar pedras a lançar bolas de cricket, de trepar em árvores a subir escadas, de assobiar a tocar piano, emergem através dos trabalhos de maturação no interior de campos de prática constituídos pelas atividades de seus antepassados. Não faz sentido perguntar se a capacidade de subir está na escada ou em quem a sobe, ou se a habilidade de tocar piano está no pianista ou no instrumento. Essas capacidades não existem “dentro” do corpo e cérebro do praticante nem “fora” no ambiente. Elas são, isto sim, propriedades de sistemas ambientalmente estendidos que entrecortam as fronteiras de corpo e cérebro [...]. Segue-se que, o trabalho que as pessoas fazem, estabelecendo ambientes para suas próprias gerações e as gerações futuras, contribui bastante diretamente para a evolução das capacidades humanas (Ingold, 2010, p. 16).

Isso implica afirmarmos que a cognoscibilidade humana está baseada não em alguma combinação de capacidades inatas e competências adquiridas, mas em envolvimento e habilidades (Ingold, 2010). Afinal, o movimento do/a praticante habilidoso/a responde contínua e fluentemente às perturbações do ambiente percebido, uma vez que o movimento corporal do/a praticante se tornou também movimentos de atenção, sobretudo porque “[...] um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu mundo” (Merleau-Ponty, 2011, p. 193). Por isso, o/a praticante sente, olha, ouve, cheira, ao mesmo tempo em que participa de vários outros fluxos das ações, sem dependência prévia de planejamento para guiar suas ações, pois mover o corpo é “[...] visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua

solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação” (Merleau-Ponty, 2011, p. 193). Isso ocorre porque “[...] a mente é um ‘órgão incontinente’ que não admite ficar confinado dentro do crânio, mas que se mistura despidoradamente com o corpo e o mundo no conduto de suas operações” (Ingold, 2010, p. 19).

Dessa maneira, vamos nos transformando pelos fluxos das experiências que nos constituem, muito mais do que pelo pretense poder de constituí-las, visto que “[...] é evidentemente na ação que a espacialidade do corpo se realiza” (Merleau-Ponty, 2011, p. 149). Estamos presentes em ambientes emaranhados de vida, já que os corpos compreendem seu “[...] mundo sem precisar passar por ‘representações’, sem subordinar-se a uma ‘função simbólica’ ou ‘objetivante’” (Merleau-Ponty, 2011, p. 195). Além disso, é importante ressaltarmos que a “[...] experiência somente se revela para um pensamento que acolha em si a indeterminação do meio, filigranado no qual está irremediavelmente implicado, e que consinta renunciar à ideia de uma partição do sujeito e do objeto” (Fontes Filho, 2012, p. 18). Desse modo, a educação começa a ser relacionada cada vez mais com o tornar-se presente (Ingold, 2015a; Masschelein, 2008;), com o aprender a habituar-se (Merleau-Ponty, 2011), afinal, a exposição dos encontros solicita a presença, solicita estar aberto ao mundo.

Tentando percebermos melhor a complexidade e a dinâmica dos efeitos de presença, podemos evocar a distinção feita por Deleuze e Parnet (1998) entre o atual e o virtual. Para eles, toda multiplicidade é composta por elementos atuais e virtuais. Ainda, segundo Deleuze e Parnet (1998, p. 121), “[...] as imagens virtuais são tão pouco separáveis do objeto atual quanto este daquelas. As imagens virtuais reagem, portanto, sobre o atual”. Essa indicação é de extrema importância, porque nos permite ultrapassar o reducionismo que tenta identificar a presença, ora ao lado da mente desincorporada, ora ao lado do corpo fisiológico, visto que, de acordo com a lógica das multiplicidades, a presença se faz nas atualizações que acontecem sempre no embaralhamento e no emaranhado de virtuais.

E já percebemos a importância de não opor o imaginário ao real. Não há oposição entre eles, pois “[...] o atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta não tem por sujeito senão o virtual” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 122). Desse modo, a presença não tem por par o sujeito nem o objeto, sua morada se faz na miríade das multiplicidades, forjadas pelas diversas e dinâmicas forças da atualização e da virtualidade.

A partir dessa exposição, a presença é instada na abertura que se faz ao mundo. Para Ingold (2017, p. 31), a implicação desse argumento é radical, porque nos diz que a educação trata de um saber “[...] cuidar do mundo em que vivemos, e de seus múltiplos habitantes humanos e não humanos, então não é tanto sobre compreendê-los, mas restaurá-los à presença, para então atender e responder ao que eles têm a dizer”. Enfim, “[...] esses esclarecimentos nos permitem compreender sem equívoco a *motricidade enquanto intencionalidade original*” (Merleau-Ponty, 2011, p. 192, grifo nosso).

É preciso que haja a valorização da educação da atenção, porque é importante aprender a estar presente (Masschelein, 2008). Daí a importância das caminhadas. O caminhar refere-se à condição motriz de quem se coloca disposto a experimentar, já que pode possibilitar abertura e perda de posição, porque o movimento arrisca a colocar sua própria posição em jogo. Afinal, mobiliza o “[...] deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada” (Masschelein, 2008, p. 37). Então, temos que “[...] ver é entrar em um universo de seres que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou através de mim. Em outros termos: olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele” (Merleau-Ponty, 2011, p. 105).

Desse modo, o educar da atenção consiste em um aprender a habitar o mundo comum, forjado sempre nas/das multiplicidades e no envolver-se com as visibilidades que se põem em movimento. Desse modo, parece que a educação

[...] não trata de tornar consciente ou ser consciente, mas sim de atenção e estar atento. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravesado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível (Masschelein, 2008, p. 42).

No caminhar, o visível doa-se em estreita conexão com o movimento, torna-se dependente dele. O deslocamento instiga a sensibilidade e mobiliza a educação da atenção. O tato é o sentido que nos conecta de modo sensível ao visível. Ele nos oferece certa intimidade, que pode ser compreendida de modo antropofágico, porque os traços e rastros do que se vê são transformados em sentir. Desse modo, aprende-se em contato direto com as coisas, com sua manipulação. As/os artesãs/os são suas/seus mestras/es.

Aprender, nessa perspectiva, não significa mais reter, segurar, depositar, ampliar o domínio, mas circular, dispor, fluir, seguir rastros, ser-em-devir nas/das/com (as) caminhadas.

Depois dessa breve incursão nos itinerários da educação da atenção, voltemos a descrever de modo mais detido a prática educativa do caminhar para fora.

NARRATIVAS DE DOIS RELATOS EXPERIENCIAIS

Poderíamos nos debruçar em outros exemplos, mas optamos por nos concentrar nos relatos de dois estudantes que foram identificados como Patrícia e Afonso²³. A escolha se deu porque eles conseguiram incorporar os movimentos da proposta e realizaram interessantes indagações e questionamentos a respeito dela.

A seguir, transcrevemos quase na íntegra o trecho de um trabalho apresentado por Patrícia no IV (IN)FORMACCE – Colóquio de Estudos, Pesquisas e Intervenções em Currículo e Formação, que ocorreu em Salvador, Bahia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2016. O trabalho exposto foi fruto do relato de experiência da prática educativa do caminhar para fora, escrito para ser lido em sala de aula no mesmo ano.

Segundo Patrícia, a prática do caminhar para fora ressoou como a vida que se experimenta nos movimentos, e, inspirados em Larrosa Bondía (2002), podemos dizer que ela solicita o sujeito da experiência, afinal “[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo” (Larrosa Bondía, 2002, p. 19). De acordo com Patrícia:

Foi inspirado nesse panorama que o professor de Sociologia da Educação passou um exercício, em que teríamos de exercitar a caminhada para fora. Antes, fizemos um pequeno treino ao longo da aula, que ocorreu de modo peripatético, em que andamos pelos corredores do Instituto Federal da Bahia, *campus* Salvador, tentando exercitar a caminhada para fora, mobilizadora de uma educação da atenção.

Para Patrícia, a vida passa rápido demais e, em um ritmo cada vez mais alucinante, somos cobrados no trabalho, no dia a dia das cidades grandes, onde se perde cada vez mais tempo no trânsito e com inúmeros afazeres, sempre mais burocráticos, inflexíveis e ditos necessários, e, então, vamos nos acostumando com acordar, trabalhar, estudar, voltar para casa e descansar, para, no dia seguinte, começar tudo outra vez. Para Larrosa Bondía (2002, p. 23), “[...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho”. A vida que nos força ao trabalho para o sustento e nos faz deixar de lado a “vida de verdade”: o tempo com a família, com os amigos e com a gente mesmo, cuidando-nos e vivendo os momentos simples que dão sentido à nossa existência. “A vida pede movimento, e é nesse movimento que embarcamos no contexto de novas caminhadas, com olhar apurado para outras paisagens, como nos sugere o professor da disciplina de Sociologia da Educação”, ressalta Patrícia. Para Larrosa Bondía (2002, p. 24),

[...] o sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão.

Por isso, para Patrícia, que fez durante muitos anos o caminho de casa para levar os filhos à escola, onde ainda hoje estuda a filha caçula de 15 anos, foi estranho. Apesar de fazer o mesmo percurso já há algum tempo, hoje, não haveria mais necessidade, uma vez que a filha faz tal itinerário rotineiramente sozinha. Coincidentemente, em uma segunda-feira, a filha havia esquecido um trabalho escolar em casa e ligou para a mãe pedindo para que levasse tal atividade até ela. Como a mãe estava mesmo precisando exercitar o caminhar para fora, para elaborar uma escrita, percebeu, no acontecido, uma oportunidade.

Depois da caminhada, Patrícia ressaltou que percebeu, durante aquele tempo em que fez o mesmo itinerário, que não se deu conta de tantas coisas que haviam por ali: as casas, os jardins, os animais de estimação, gatos, e até os cachorros ladrando. Ela observou a estranheza ao sentir e se dar conta de que um lugar que lhe era familiar lhe aparecia agora como um lugar estranho. Já presenciamos como a modernidade tende a nos distanciar dos nossos entornos. Frisamos isso a partir do modelo burguês de leitura, mas poderíamos ter compreendido isso, também, por meio da relação burguesa com o dinheiro. Este nos retira das relações de dependência com o entorno, como que “suspendendo” o ser humano de sua condição animal, do domínio das necessidades e conferindo-lhe uma espécie de aura especial. Isso é visivelmente notado nas relações que as pessoas mais abastadas estabelecem no mundo. Essa condição faz com que elas se sintam poderosas e, na maioria das vezes, estabeleçam relações diferenciadas com os outros e desprezem, ou não percebem, o valor das coisas que lhe são próximas, até o ponto de se enganarem acerca da sua suposta independência em relação ao entorno (ambiente).

Voltando ao exemplo, Patrícia afirmou que o lugar que lhe era “familiar” lhe fez sentir como se fosse uma estranha, “[...] em que tudo passava despercebido, seja pela pressa, para não chegar atrasada na escola, e, ao mesmo tempo, preocupada com as avaliações que os filhos estavam prestes a fazer, seja pelas atividades que teriam de ser realizadas posteriormente”. Ela ainda complementou: “[...] fazíamos todo o percurso falando sobre os assuntos dos testes e provas. Era assim o nosso caminhar!”. Esse caminhar excessivamente introspectivo, matematizável, calculado, Ingold (2015a) apelida de “caminhar para dentro”.

Caminhar guiado pelas nossas preocupações, nossos juízos, guiados pelos nossos problemas, em que não conseguimos nos atentar para as coisas que estão ao nosso redor (Ingold, 2015a). A modernização do mundo parece exigir uma considerável perda

do ambiente (Ingold, 2015a). O caminhante que se acostuma com o caminhar para dentro, bastante presente nas cidades, só consegue caminhar guiado de intenções e planos sobre o “caminho certo” a ser seguido. O foco não recai sobre o caminhar em si, nem nas possibilidades de encontro que se desdobram a partir da caminhada, pois a atenção gira em torno das representações e das intenções que estão conectadas com o plano previamente traçado (Ingold, 2015a).

Conjeturando sobre esse novo caminhar, Patrícia afirmou que parou um pouco para observar o que estava à sua volta e, assim, pôde perceber e sentir o que antes não percebia e nem sentia...

Comecei a sentir o meu coração tranquilo²⁴, até respirei fundo, para sentir o aroma que vinha das casas e dos jardins, senti o cheirinho de pão doce que o vento trazia da padaria, me deu até vontade de comer, e, de pouquinho em pouquinho, o caminho foi mudando o meu pensar sobre essas subjetividades, trazendo para o meu coração um sentimento de gratidão, por tudo que a vida nos oferece e não damos o devido valor.

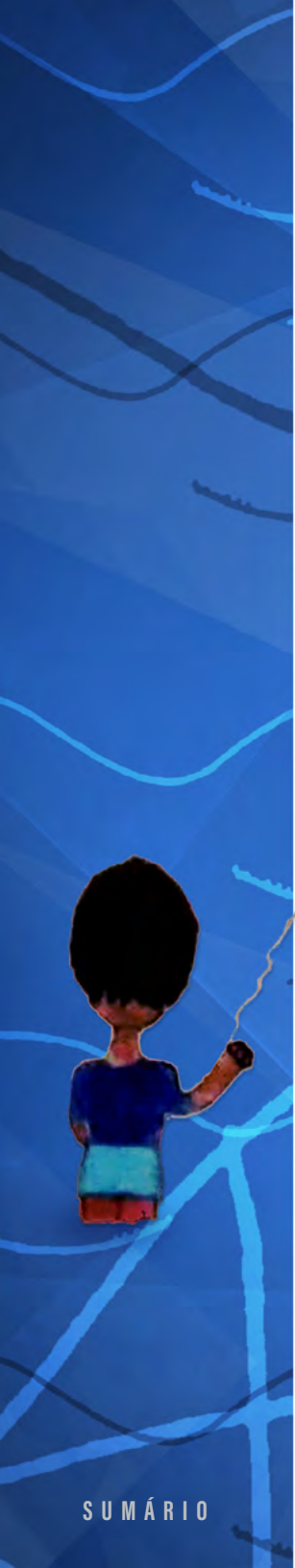
Esse outro caminhar é um caminhar que propicia um deslocamento do olhar e facilita a experiência. Uma experiência que não é dependente do modelo do mundo como palco e leitura. Assim,

[...] a questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) “melhor” ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda (Masschelein, 2008, p. 37).

As considerações de Patrícia parecem coadunar com esse caminhar apontado por Masschelein (2008) e nos lembra o quanto a prática atenta do aprender a perceber as coisas pode ser envolvente. O quanto ela pode nos conduzir a simplesmente caminhar e observar o que está em volta, recusando, assim, os automatismos, tão comum nas ciências baseadas em métodos analíticos e nas sociedades industrializadas, movidas pelo capital, que se preocupam muito mais com resultados, mensuração e rendimentos. “Assim, a vida vai passando, e não nos damos conta do que está ao nosso redor, o bem-estar, a tranquilidade”.

Entre o caos de um dia e outro, também estávamos lá presentes, “entre um momento e outro, mas de uma nova maneira, em um novo movimento e atenção, desta vez em nós mesmas”, nos disse Patrícia. Essa formação que envolve questões existenciais é crucial, tanto em termos de reverberação profissional quanto pessoal, porque nos deixa mais alertas e atentos aos apelos do mundo, implicando-nos em cuidados com um outro sentido de formação e na disposição dessa formação que só floresce no cuidado, porque se constitui desde o começo, em solo alicerçado nas relações interpessoais e ambientais e, conseqüentemente, preocupada com questões de natureza ética.

Ética do cuidado com a formação que se desdobra em exercícios de constituição de atenção consigo, com os outros e com o mundo. Afinal, segundo Biesta (2013), para ultrapassar a fria socialização da comunidade meramente racional e sua conseqüente voz imparcial, é preciso assumir a atitude responsável com o estranho, com aquele que foi colocado na condição de outro, posto à margem. Essa postura ética de se deslocar para o outro exige exposição, porque implica a saída da “zona de conforto” e em um lançar-se, afinal, “[...] quando quero falar na comunidade daqueles que não têm nada em comum, então tenho de encontrar minha própria voz” (Biesta, 2013, p. 92) – principalmente pelo fato de que aquilo que está em jogo não é “[...] tanto o conteúdo do que dizemos, mas o que é feito. E o que é feito, o que precisa ser feito, e o que só eu posso fazer, é responder ao estranho” (Biesta, 2013, p. 92).



Agora, vamos passar ao relato de Afonso. No entanto, antes de tocarmos diretamente em nossa experiência com a prática educativa do caminhar para fora, é importante relatarmos um diálogo anterior à prática. Em um dos encontros da disciplina Sociologia da Educação, ao final da aula, um estudante perguntou se teríamos um tempo para conversar, para tentar explicar o que chamava de certa postura ausente ou não tão participativa nas aulas. Ele relatou que estava passando por alguns problemas psicológicos, a exemplo das crises de ansiedade, e disse que estava tentando cumprir com as atividades cotidianas, mas em determinados momentos isso se tornava difícil. Dissemos para ficar tranquilo, para cuidar da saúde, pois era o mais importante a ser feito. Também dissemos que sua participação nos encontros não estava tão prejudicada o quanto ele estava pensando. No final da conversa, mencionamos que, em breve, iríamos trabalhar com uma prática que poderia ajudá-lo.

Na turma de Afonso²⁵, a prática aconteceu de modo bem interessante. Houve participação e envolvimento de quase todos os presentes. Inclusive, estávamos planejando uma continuidade mais processual, para que a prática se inserisse de modo continuado. Nesse ínterim, quando estávamos em casa, recebemos uma mensagem inesperada e emocionante pelo *WhatsApp*. Costumamos pensar que essas experiências alimentam a vida do/a professor/a e reverberam nos modos de “*sentirfazerpensar*” a formação docente. A imprevista e sugestiva narrativa começou assim:

Professor, boa tarde! Primeiramente gostaria de te agradecer por ter compreendido aquela fase ruim dentre tantas na minha vida e secundamente, agradecer por ter me apresentado ao budismo ou zen-budismo, durante essa quarentena fiz alguns cursos de meditação e simplesmente amei, encontrei a paz que procurava a tanto tempo e quem diria que seria no final da quarentena e depois de tanto tempo em vida, hein? Gratidão, tomara que as aulas

voltem logo pois estou morrendo de saudades do ifba e da turma! ♥❁ (Afonso, mensagem pelo WhatsApp, 2020).

A referência ao zen budismo apareceu, porque, depois de exercitar a prática do caminhar para fora, Afonso veio conversar conosco. Como desdobramento da conversa, ele constatou que a prática atenta era uma prática de meditação, visto que “[...] seu objetivo é levar a pessoa a tornar-se atenta, experienciar o que a mente está fazendo enquanto ela o faz” (Varela; Thompson; Rosch, 2003, p. 40). Ele demonstrou interesse e acabamos dizendo que a escola budista era bem interessante e possuía algumas sedes, com linhas diversas presentes em Salvador, Bahia, e em todo o país. O interessante aqui é que o estudante conseguiu relacionar o estado vivido da prática atenta do caminhar para fora com a experiência de meditação budista e buscou envolver-se mais profundamente com ela, como fica explícito no trecho a seguir: *“inclusive aquela sua técnica de olhar pra fora, é uma forma de meditação... eu simplesmente me apaixonei”*. Ele prosseguiu e finalizou o relato com a seguinte questão: *“Vim logo te contar, que o senhor pôde me apresentar a esse lado”!*

Como fica explícito, a educação da atenção consiste no auxílio, no cuidado, dos outros e de “si mesmo” para que as pessoas possam tornar-se atentas e preparadas para os encontros que acontecem no/com (o) mundo, pois a atenção é “[...] a constituição ativa de um objeto novo que explicita e tematiza aquilo que até então só se oferecerá como horizonte indeterminado” (Merleau-Ponty, 2011, p. 59). O tipo de atenção exigida por essa prática se submete às coisas, em vez de tentar silenciá-las. Busca percebê-las em seu aparecer, por meio do aguçar das forças imaginativas e criativas, desdobrando-se no plano da vida imanente (Ingold, 2015a). Trata-se das constituições de agenciamentos que promovam novas formas de criações, de encontros, do estabelecimento de novas relações com o mundo, com os seres, com a vida etc. – sobretudo porque estamos nos movendo no solo da experimentação, e a criação se torna um movimento profundo. O ser do movimento é o ser do hábito. Aprender a habitar por meio dos encontros que nos transformam. Contudo,

[...] esse poder do hábito não se distingue do poder que temos em geral sobre o corpo: se me ordenam tocar minha orelha ou meu joelho, levo minha mão à minha orelha ou ao meu joelho pelo caminho mais curto, sem precisar representar-me a posição de minha mão no ponto de partida, a de minha orelha, nem o trajeto de uma à outra. Dizíamos acima que, na aquisição do hábito, é o corpo que “compreende”. Essa fórmula parecerá absurda se compreender for subsumir um dado sensível a uma ideia e se o corpo for um objeto. Mas, justamente o fenômeno do hábito convida-nos a remanejar nossa noção de “compreender” e nossa noção do corpo. Compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação – e o corpo é nosso ancoradouro em um mundo (Merleau-Ponty, 2011, p. 200).

Em todos os exemplos, é o/a caminhante que se expõe por intermédio dos movimentos existenciais e dos encontros que ajudam a forjar essa mesma existência! Nessa visada, temos que descrição e compreensão acontecem pelo caminhar, pois ambos são dependentes dos movimentos e ocorrem por meio das experimentações e dos acordos que os fluxos existenciais nos oferecem, ou, para falar com Ingold (2015b, p. 213), o conhecimento “[...] é integrado não nos níveis de uma classificação, mas pelos caminhos do movimento, e as pessoas crescem dentro dele seguindo as trilhas através de uma malha”²⁶. As redes são compostas por linhas existenciais. O autor prossegue nos dizendo que cada “[...] uma dessas linhas descreve um fluxo de substância material em um espaço que é topologicamente fluido” (Ingold, 2015b, p. 112-113). Por isso ele pôde chegar à conclusão do organismo aberto, em um ambiente sempre vazado, em que o mundo se encontra, ou devém, sempre nesses “nós” emaranhados (Rangel, 2018).

26

Ingold (2015a) prefere utilizar a noção de malha em vez de rede. Para ele, a malha capta melhor o emaranhado constitutivo da vida. As linhas da vida que formam um organismo vivo assemelham-se mais a um feixe de linhas, assim, essas “[...] linhas não conectam pontos, mas passam para sempre no meio e entre” (Ingold, 2015b, p. 112).

Assim sendo, cabe à educação a dupla tarefa de: (i) “ensinar a habitar” por meio da “[...] suspensão da validade ontológica do mundo objetivo tal como tratado pelas ciências” (Ferraz, 2009, p. 28); e (ii) explicitar, se comprometer e conduzir às experiências “[...] em que o mundo se manifesta de maneira pré-objetiva (conforme os parâmetros da *percepção ingênua ou cotidiana*)” (Ferraz, 2009, p. 28), nos envolvendo com os fluxos da naturalidade (Krenak, 2019). Estamos diante do corpo fenomenal, que se movimenta por intermédio de repertórios de possibilidades perceptivo-motoras, imersos em aprendizagens que acontecem nos fluxos do ambiente (Ingold, 2010; Merleau-Ponty, 2011).

Pensamos que é salutar envolver a prática do caminhar para fora com as questões contemporâneas das materialidades que atravessam os processos educativos e ajudam a forjar ambientes escolares. Das três vezes em que a prática foi desenvolvida, na segunda vez, foi realizada uma exposição no pátio do IFBA, em que três equipes se encarregaram de destacar, a partir das materialidades, as afetações, os fluxos e as noções expostas ao longo dos encontros. Uma das equipes resolveu fazer uma instalação baseada na prática do caminhar para fora como mostra a Figura 3.

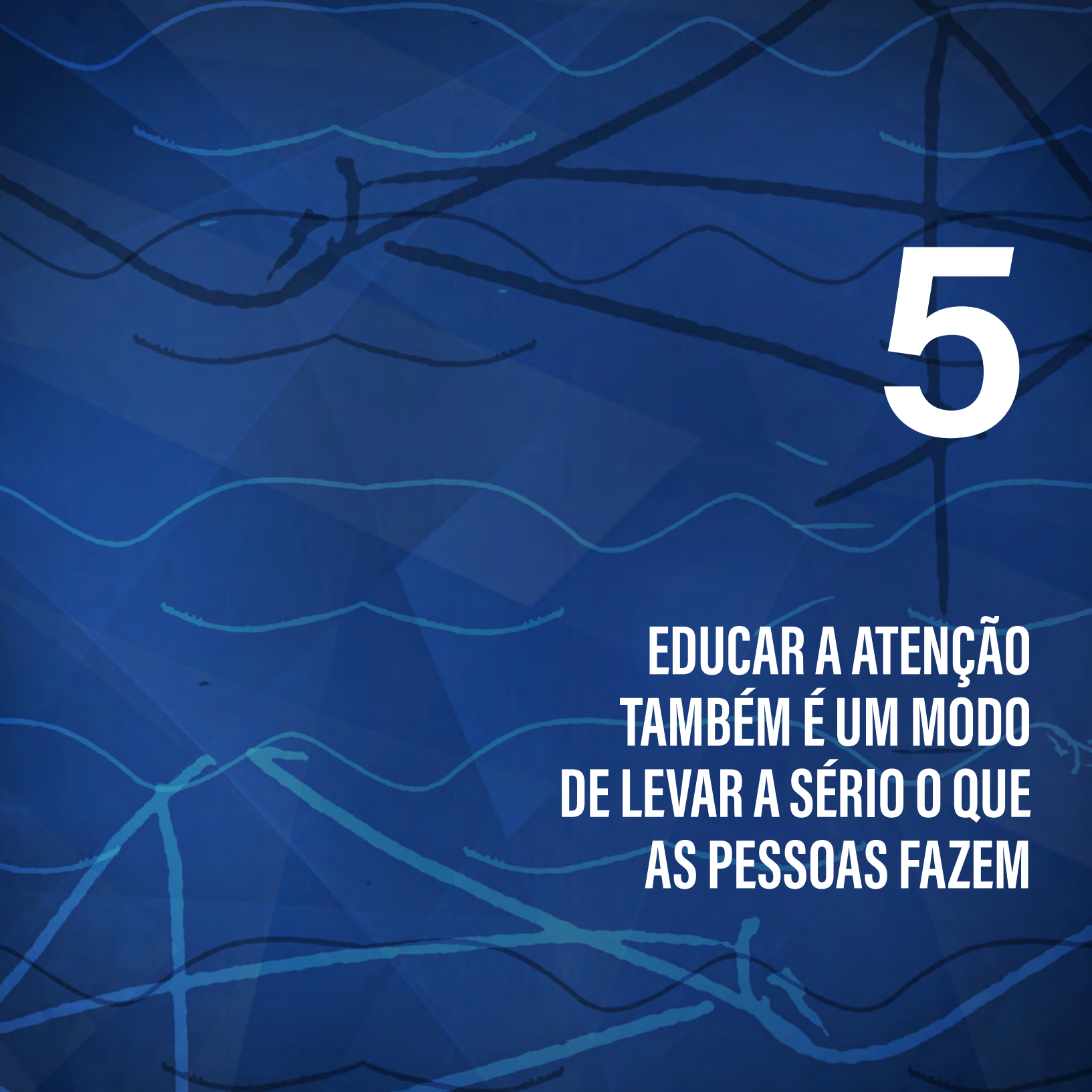
Figura 3 – Instalação de materialidades educativas



Fonte: Arquivo dos autores.

Foram colocadas duas mesas, sinalizadas com pegadas diferenciadas. Em cada mesa havia uma cabeça de cera com vários papéis presos a palitos de dente, distribuídos de modo aleatório sob ela. Em uma das mesas, os papéis eram todos relacionados às imagens de paisagens; na outra, os papéis expressavam palavras aleatórias. Tratava-se de uma instalação interativa; então, a cada pessoa que desejasse participar era perguntada a qual mesa desejava se dirigir. Depois, era explicado o que deveria ser feito! Cada pessoa deveria escolher um palito e espetá-lo na cabeça de cera. Ao final do experimento, ambas as cabeças ficaram recheadas de papéis, uma com imagens e outra com palavras.

Ao apresentarmos a referida prática, ficou explícito que ela ainda precisa ser vivenciada de modo mais processual e integral ao longo dos encontros do componente de Sociologia da Educação, no IFBA, *campus* Salvador. Uma opção interessante seria trabalhar com o texto *O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção*, de Tim Ingold, logo no começo da disciplina. Outra estratégia que pode contribuir bastante com a referida processualidade diz respeito ao uso do diário de transformação ao longo dos encontros, como modo de descrição e de registro das experiências ocorridas com a prática, sobretudo porque a tradição de produção de diários é um potente dispositivo ontológico, epistemológico, metodológico e ético, presenciado em várias sociedades, em diversos momentos históricos. Seus usos diferem e dependem da articulação que cada sociedade forja da relação entre o individual e o coletivo, mas podemos arriscar dizer que sua confecção sempre esteve ligada à tentativa de melhor compreender nosso devir ontológico. A “escrita de si” serve para atenuar os perigos da solidão, ao oferecer o que se viu ou pensou a um olhar possível. Então, o se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro (Foucault, 1992).

The background is a deep blue with a complex pattern of lighter blue wavy lines and darker blue geometric shapes, creating a textured, layered effect.

5

**EDUCAR A ATENÇÃO
TAMBÉM É UM MODO
DE LEVAR A SÉRIO O QUE
AS PESSOAS FAZEM**

Somos herdeiros de uma mitologia que cultua o espírito e ignora e/ou tenta dominar os corpos (Arroyo, 2012). A inferiorização do trabalho manual passa por uma desvalorização e desabilitação dos movimentos dos corpos. O trabalho braçal na colônia brasileira é fruto dessa trágica história e recebeu esse *status* ambíguo, que nos tem acompanhado em toda nossa história, marcando-o como atividade necessária à manutenção do capitalismo comercial e, mais tarde, das outras formas como o capital se desenvolve, além da exploração intrínseca de uns sobre outros, imprescindível à exploração da terra e que confere posição de subalternidade àquela ou àquele que o executa.

As cidades surgem dessa contradição, travestida em suposta busca pela liberdade comercial da burguesia, porque ela precisou de novas organizações jurídicas que protegessem seus negócios (Cunha, 2005). "Esses estatutos continham normas detalhadas que regulavam as relações da corporação com o poder público e com o mercado (aquisição de matérias-primas e venda dos produtos). Regulavam, também, as relações entre os próprios trabalhadores (mestres, aprendizes ou assalariados)" (Cunha, 2005, p. 11). Desse modo, a antiga distinção entre as "atividades nobres" e "atividades vis" foi refeita nas corporações entre os que cultivavam as artes liberais e os que praticavam as artes mecânicas. "As artes liberais eram as atividades dignas dos homens livres" (Cunha, 2005, p. 12). Todas/os que precisam trabalhar para sobreviver são marcadas/os pela dependência das artes mecânicas. Ser atrelada/o ao mecânico significa estar envolvida/o e "necessitar mais" dos movimentos dos corpos. O manual é tido como perigoso, já que seus excessos podem aproximar a pessoa da indesejada necessidade de realizar atividades para sua própria sobrevivência.

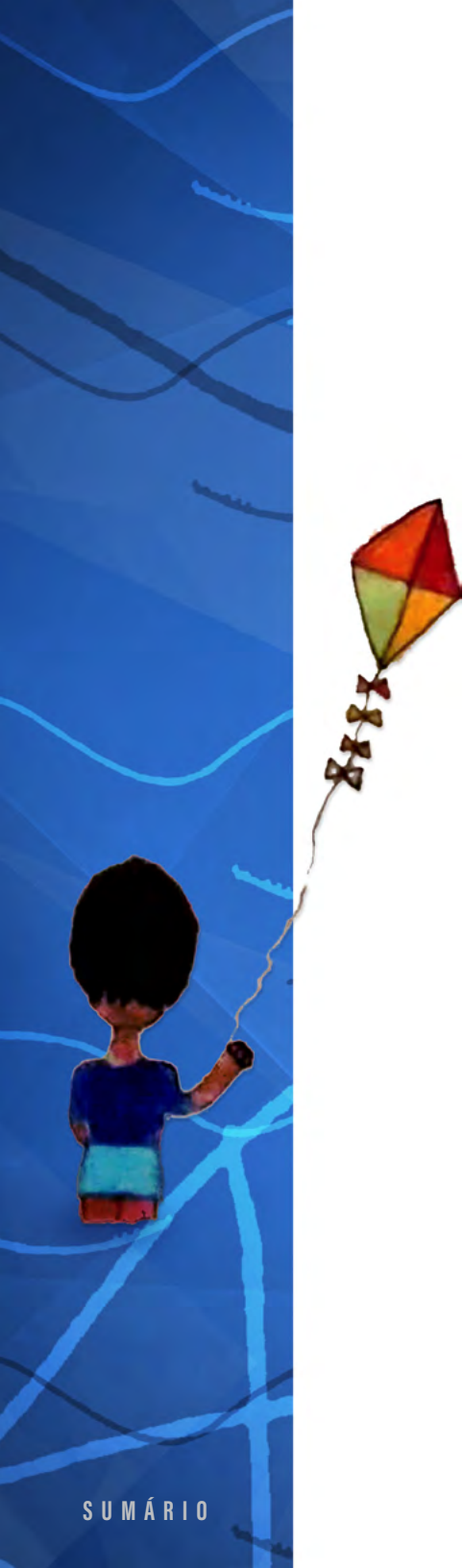
Nelson Maldonado-Torres (2008) nos mostra como o projeto de Martin Heidegger de buscar no Ocidente as raízes da superioridade germânica diante do mundo acaba articulando raça e espaço não mais a partir de alguma determinação biológica, mas por meio

de uma superioridade que se evidencia segundo o melhor modo de pensar. É o reforço da concepção de que “[...] as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa” (Maldonado-Torres, 2008, p. 77). Desse modo, a geopolítica torna-se simultaneamente uma política da terra e da exclusão, uma vez que “[...] se torna, para Heidegger, uma política de um racismo e de um imperialismo epistêmico” (Maldonado-Torres, 2008, p. 76).

O racismo epistêmico se impõe sempre que há qualquer tipo de hierarquização de qualidades e/ou habilidades de povos, grupos ou pessoas, no intuito de marcá-las com os signos da inferioridade. Sempre que uma pessoa, grupo ou povo for concebido como inferior a outro, por algum traço do seu modo de ser, podemos dizer que está sob a marcação do racismo epistêmico, ainda tão operante nas classificações sociais e pedagógicas. Isso se evidencia bastante na microesfera da divisão educacional dos que são educados para trabalhar e dos que são educados para gerir os processos de trabalho, mas acontece de modo capilar em todo tecido social, sustentando as práticas do racismo estrutural no país (Almeida, 2018).

O racismo epistêmico pautado em uma perspectiva eurocêntrica opera por meio da inferiorização de grupos, povos e pessoas. É importante ressaltar, porém, que, entre o racismo fenotípico, baseado na cor da pele, e esse racismo mais difuso, que opera de modo mais simbólico e epistêmico, discriminando e inferiorizando a partir de hierarquizações que são da ordem do saber, o que há em comum entre ambos é um racismo bastante operante nas sociedades brasileiras, marcado pela distinção do labor em que se está envolvido. Podemos chamar esse racismo de racismo laboral.

No Brasil, como já percebemos, esse racismo esteve presente desde o começo do processo de colonização, segregando e inferiorizando grupos (especialmente os indígenas e os negros), marcando-os pela desvalorização e pela desabilitação das atividades manuais. Assim, a conotação negativa que se tem do “sujar as mãos”, ainda



tão operante, reporta ao racismo laboral dos tempos das colônias e serve para marcar as pessoas que precisam trabalhar para sobreviver como dependentes de um trabalho indigno, dado que é muito voltado para os movimentos sinuosos dos corpos. Aqui, mais uma vez, sentimos a união da burguesia com o ideário cristão, sobretudo por se tratar de fugir dos perigos provocados pela sensualidade dos movimentos, operando um paradoxal trabalho e uso dos corpos, pela imposição de uma anátomo-política, como nos apresentou Foucault (1987), cujo fito é majorar e direcionar as forças dos corpos para a atividade produtiva, e minorar sua capacidade de se rebelar contra a ordem vigente (criada pela aliança entre burgueses e Igreja).

Para Jessé de Souza (2017), o culturalismo é a continuação e não a ruptura do paradigma do racismo científico. O paradigma culturalista é uma falsa ruptura com o racismo científico “racial”, em razão de que ambos continuam com a tese racista da separação ontológica entre seres humanos de primeira e segunda classes. Logo, o autor utiliza o termo “racismo” também para outras formas de hierarquizar indivíduos, classes e países sempre que o mesmo procedimento e a mesma função de legitimação de uma distinção ontológica entre seres humanos sejam aplicados. Essas hierarquias existem para servir de equivalente funcional do racismo fenotípico, realizando o mesmo trabalho de legitimar pré-reflexivamente a superioridade inata de umas pessoas sobre a suposta inferioridade inata de outras. Dialogando com Almeida (2018) e com a história do Brasil, podemos afirmar que o racismo estrutural passa pela desvalorização e pela desabilitação do trabalho manual (racismo laboral), articulando racismo fenotípico, racismo epistêmico com o racismo espreado na sociedade por meio das instituições, a saber: o racismo institucional.

O que Maldonado-Torres (2008) chama de racismo epistêmico e Souza (2017) de racismo cultural também possui estreita afinidade com o modelo filosófico-literário que se constituiu como a base fundamental da educação escolástica e da educação moderna, na Europa, experiência que se espalhou pelo mundo a partir do processo de colonização. Desse modo, a escrita passa a ser a referência

fundante do modelo civilizador, uma métrica colonial que demarca aquilo que se convencionou como primitivo e moderno, em que a oralidade remonta a ideia de primitividade, reportando-se às sociedades ágrafas, um dos traços fundantes desde as primeiras comunidades humanas pré-colombianas.

No entanto, para Munduruku (2018) é possível admitir que os povos indígenas souberam lidar com o advento da escrita de forma complementar ao da tradição oral, insurgindo como estratégia de ampliação de repertórios. Para o escritor indígena Munduruku (2018), a literatura – escrita, falada, dançada, cantada – passa a ser um referencial para a Memória, que pretende mostrar à sociedade brasileira sua diversidade cultural e linguística. E ela tem sido utilizada de forma bem consistente a fim de cumprir a missão imposta pela Memória. Vale lembrar que a literatura indígena nasceu com o primeiro sopro vital e criador. Entretanto,

[...] ela foi crescendo Palavra e se transformando em escrita mais recentemente. Talvez possamos pensá-la em um movimento de transição em que oralidade e literatura criaram uma simbiose tamanha incapaz de haver separação ou anulação de uma pela outra. Queremos dizer com isso que a literatura não apaga a oralidade ou vice-versa. As duas se completam, se fundem no mesmo movimento do espiral que junta passado e presente como um método pedagógico que se atualiza constantemente (Munduruku, 2018, p. 122).

A ESCRITA COMO MODELO DA SOCIALIZAÇÃO MODERNIZADORA

Para Sloterdijk (2000), os usos excessivos dessa experiência com a leitura, e por extensão, com a escrita, foi tão poderosa ao ponto de se tornar o principal fundamento do humanismo, atmosfera

responsável pelas tentativas de modernização do mundo. Para o autor, o livro tornou possível a experiência de transmitir uma mensagem, sem necessariamente ter o emissor próximo. Desse modo, a comunidade de amigos (pessoas a quem dirigimos nossas mensagens) se amplia e difunde, uma vez que o novo modo de se comunicar propiciou que a amizade fosse exercida a distância, por meio da escrita. Isso fez com que a comunidade de amigos se confundisse, no começo, com a própria formação dos Estados-Nações.

Dessa maneira, “[...] o que desde os dias de Cícero se chama *humanitas* faz parte, no sentido mais amplo e mais estrito, das consequências da alfabetização” (Sloterdijk, 2000, p. 7). Para o autor, isso explica também o porquê da filosofia, desde que existe como gênero literário, recrutar seus seguidores escrevendo de modo contagiante sobre o amor e a amizade. “Faz parte das regras do jogo da cultura escrita que os remetentes não possam antever seus reais destinatários; não obstante, os autores lançaram-se à aventura de pôr suas cartas a caminho de amigos não identificados” (Sloterdijk, 2000, p. 8). Esse modelo filosófico-literário aponta que os livros são mensagens endereçadas a amigos que se formam a distância e constituem o alicerce tanto do humanismo quanto da educação moderna (Sloterdijk, 2000).

Para Sloterdijk (2000), o humanismo nasceu como um pequeno círculo burguês de leitores e leitoras. Por isso, desde seus primórdios, tal empreendimento possui o sonho de uma predestinada comunidade solidária, eleita pelo seu amor à leitura. É uma pequena comunidade dos que foram eleitos e eleitas para saber ler, e, posteriormente, escrever. O humanismo sempre se viu às voltas com os sonhos universalistas, pois “[...] a escrita é o poder de transformar o amor ao próximo ou ao que está mais próximo no amor à vida desconhecida, distante, ainda vindoura” (Sloterdijk, 2000, p. 9-10). Desse modo, o humanismo organizou-se em torno de pessoas, grupos e povos, “[...] como membros plenamente alfabetizados

de associações compulsórias de amizade, que se filiavam, em cada território nacional, a um cânon obrigatório de leitura" (Sloterdijk, 2000, p. 12). Assim,

[...] de fato, de 1789 a 1945, os nacional-humanismos livrescos estiveram em seu ápice; vicejava em seu meio, vaidosa e consciente de seu poder, a casta dos filólogos clássicos e modernos, que se sabiam incumbidos da tarefa de iniciar os descendentes no círculo dos receptores das longas cartas paradigmáticas. O poder dos professores, nesse tempo, e o papel-chave dos filólogos fundavam-se em seu conhecimento privilegiado dos autores que deviam ser considerados como reme-
tentes de escritos fundadores da comunidade. O humanismo burguês, substancialmente, não foi mais que o pleno poder de impingir os clássicos à modernidade e reivindicar o valor universal das leituras nacionais (Sloterdijk, 2000, p. 13).

Acontece que essa época hoje parece esgotada, porque o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, que propiciaram o surgimento da cultura de massa, pôs em xeque "[...] o primado das inspiradoras cartas de amor a uma nação de amigos" (Sloterdijk, 2000, p. 12)²⁷. No entanto, é importante frisarmos que a referida crise não precisa implicar nenhuma desvalorização das experimentações que podem ser realizadas com a leitura. Antes, ela evidencia a crise da universalização do modelo filosófico-literário como base do humanismo, da socialização modernizadora e da educação iluminista. Isso significa que a escola que tinha no modelo filosófico-literário sua base teve/tem de se reinventar, criar novas propostas curriculares não mais assentadas na exclusividade do padrão humanista

27

É salutar destacarmos que a crise apontada por Sloterdijk (2000) não se refere a nenhuma desqualificação da importância de ler. Também não quer ressaltar que as escolas não são mais importantes. Aliás, pelo contrário, por conta da crise do modelo modernizador, torna-se possível pensar novos acordos e modos de experimentações com a leitura, ao tempo em que se descortinam novos estudos e pesquisas acerca dos mais diversos tipos de currículos existentes e por serem criados.

e modernizador; afinal, tal cânone já não consegue abarcar a multiplicidade de experiências que advém dos laços telecomunicativos entre os habitantes de uma sociedade moderna (Sloterdijk, 2000).

Dessa forma, “[...] a síntese social não é mais – nem mesmo em aparência – algo em que livros e cartas tenham papel predominante” (Sloterdijk, 2000, p. 14). Aliás, ultrapassando a análise do autor, e se colocando a partir das experiências dos países periféricos, podemos afirmar que tal modelo nunca conseguiu se tornar universal em um país desigual como o Brasil. Aqui, o amor compulsório pela leitura nunca conseguiu se impor para todas e todos. Esse sempre foi mais um sonho das “civilizadas” e dos “civilizados” do que algo que se impusesse em toda sua força e esplendor no país à toda sua população. Seja como for, “[...] o tema latente do humanismo é, portanto, o desembrutecimento do ser humano, e sua tese latente é: as boas leituras conduzem à domesticação” (Sloterdijk, 2000, p. 17). Acontece que, seja nos países desenvolvidos, seja nos periféricos, “[...] a era do humanismo moderno como modelo de escola e de formação terminou porque não se sustenta mais a ilusão de que grandes estruturas políticas e econômicas possam ser organizadas segundo o amigável modelo da sociedade literária” (Sloterdijk, 2000, p. 14-15).

Então, já podemos anunciar que o foco no modelo filosófico-literário sempre limitou as potências das múltiplas experimentações, sobretudo porque, ao eleger tal fazer como o único capaz de formar, se tornou incapaz de ampliar a educação e a formação para os diversos outros modos de experimentações que se encontram em muitos outros tipos de fazeres, especialmente aqueles que estão mais distanciados do fazer literário e mais conectados aos outros usos dos corpos (os chamados trabalhos manuais).

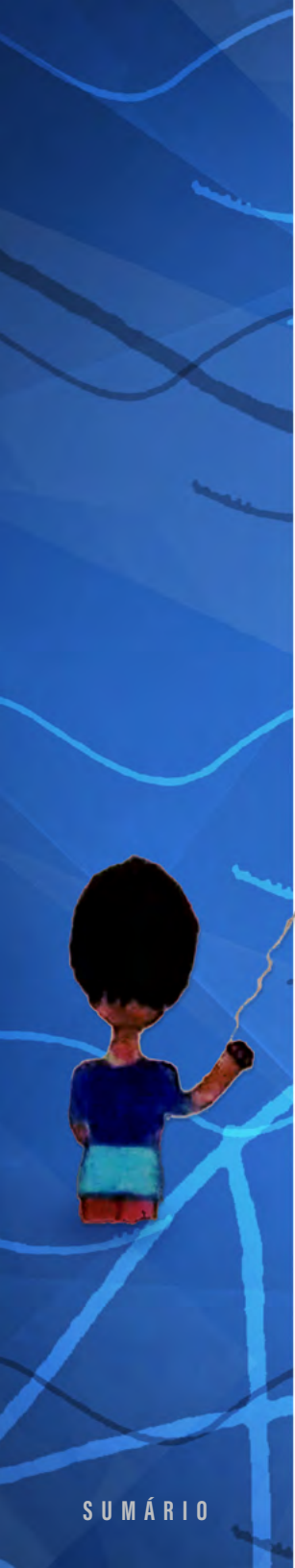
LEVAR A SÉRIO O QUE AS PESSOAS FAZEM

É de crucial importância a injunção de se levar a sério o que as pessoas fazem, até como modo de aplacar as injustiças sociais que pairam sobre nossa história, e como maneira de ampliar a concepção de educação para que ela consiga compreender e trabalhar com as multiplicidades de fazeres, e, desse modo, consiga tornar-se mais democrática e inclusiva, se apresentando como empreendimento implicado com os diversos modos de vida das pessoas que estão sob sua égide.

Um dos autores deste livro, em conversa com uma professora universitária de uma respeitada universidade pública do país, a princípio, não compreendeu por que ela afirmou: “Gosto muito de Tim Ingold²⁸, mas prefiro trabalhar com Bruno Latour, pois o primeiro desvaloriza a ciência, e trabalho num programa de pós-graduação em difusão da ciência”. Essa reflexão nos deixou pensativos, uma vez que não conseguimos compreender como o antropólogo inglês Tim Ingold (2015a, 2015b) desvaloriza a ciência. Matutando um pouco mais, chegamos à conclusão de que a referida professora disse isso considerando que Ingold (2015a, 2015b) possui um ambicioso e radical projeto de simetrizar todos os modos de fazer. De tal forma, o fazer das artesãs (que o autor gosta muito de ressaltar) é colocado em pé de igualdade com o fazer da/o cientista, da/o professor/a ou do fazer de qualquer outra pessoa. Isso causa espanto e estranhamento às pessoas acostumadas com o processo de divisão do trabalho social em nosso país que, ao desabilitar e desvalorizar os trabalhos manuais, acaba consagrando determinadas atividades intelectuais, criando hierarquizações e preconceitos em relação às atividades realizadas pela maioria das pessoas, ao longo das suas vidas.

28

A precaução pragmática de que nossa interface com o mundo envolve toda nossa corporalidade é de fundamental importância para ousarmos ultrapassar a metafísica cognitivista dominante e seus dualismos limitadores que opõem o prático ao teórico, o físico ao conceitual, o corpo à mente, a natureza à cultura etc.



No capítulo “Andando na prancha: mediações sobre um processo de habilidade”, Ingold (2015b) nos aponta a complexidade envolvida em toda atividade chamada de manual. Ele mesmo experimenta o quão complicado é serrar as madeiras do tamanho certo para conseguir fazer uma estante (Figura 4). Acerca das dificuldades em sintonizar seus movimentos com a força exercida sobre o instrumento (neste caso, o serrote) e a madeira, ele nos conta:

[...] embora um movimento regular, confiante garanta um corte uniforme, nunca dois movimentos são precisamente iguais. A cada movimento sempre tenho de ajustar minha postura ligeiramente para permitir o avanço do corte, e para possíveis irregularidades no veio da madeira. Além disso, ainda tenho de prestar atenção para ter certeza de que mantive o alinhamento, uma vez que, embora a serra esteja constringida a deslizar no interior da ranhura existente, a própria ranhura é ligeiramente maior do que a lâmina, o que permite algum ligeiro desvio do eixo. É aí que o dedo indicador da minha mão direita, esticado ao longo do punho do serrote, entra em jogo (Ingold, 2015b, p. 97).

Figura 4 – Serrando uma tábua



Fonte: Extraída de FREEPIK.²⁹

Esses complexos movimentos sintonizados, como gosta de falar o antropólogo, parecem uma dança. Esses movimentos advindos do fazer são passados de geração em geração, por meio de uma educação da atenção, que possui poucos contornos discursivos. Grande parte dela acontece por intermédio da atenção dos mais novos ou inexperientes ao modo de fazer dos mais velhos e/ou experientes. Essa aprendizagem dominada pelos códigos do exemplo e do mostrar (fazendo com que alguma coisa se torne presente para a pessoa), acontece conforme tentativas e erros, em que “[...] o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim ‘pegar o jeito’ da coisa” (Ingold, 2010, p. 21).

A educação da atenção equivale ao processo de afinação do sistema perceptivo, em que a/o praticante se sintoniza com o ambiente, com o corpo todo imerso e fluindo do/no/com (o) fazer. Desse modo, o antropólogo inglês desafia o modelo de cognição clássica, fortemente cartesiano, que afirma que nossa relação com o mundo se dá de modo dicotômico a partir da mediação e da dependência das representações, remetendo o aprendizado à transferência e ao desenvolvimento de informações. Já para Ingold (2010, p. 21), a educação da atenção acontece de geração em geração “[...] pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação”. Dessa forma, o que é transmitido não são tanto as informações, mas contextos de percepção e ação. Isso fica bem explícito quando nos deparamos com uma receita e inventamos de replicá-la, já que

[...] os comandos verbais da receita, em outras palavras, extraem seu significado não de sua ligação a representações mentais na minha cabeça, mas de seu posicionamento dentro do contexto familiar da minha atividade doméstica. Assim como placas de sinalização numa paisagem, eles dão direções específicas aos praticantes,

enquanto eles abrem caminho através de um campo de práticas relacionadas ou àquilo que já chamei de "*taskscape*" (INGOLD, 1993b, p. 158). Cada comando é colocado estrategicamente em um ponto que o autor original da receita, olhando para a experiência prévia de preparar o prato em questão, considerou ser uma junção crítica na totalidade do processo. Entre esses pontos, no entanto, espera-se que o cozinheiro ou a cozinheira seja capaz de achar o seu caminho, com atenção e sensibilidade, mas sem depender de outras regras explícitas de procedimento – ou, numa só palavra, habilidosamente (Ingold, 2010, p. 19).

Taskscape é uma noção de difícil tradução para o português, uma vez que se refere a um neologismo criado pelo autor que pode significar "tarefagem", associando uma paisagem (*landscape*) às suas sinalizações. O referido neologismo é usado para marcar o contexto ambiental presente em todo fazer, apontando suas intensidades, suas ressonâncias e seus dinâmicos fluxos. Assim, descreve as situações em que as/os praticantes estão implicadas/os e as itinerâncias de sua própria atenção (Ingold, 2010, p. 22), apontando como "[...] o processo de cognição é equivalente ao próprio processo histórico da vida social".

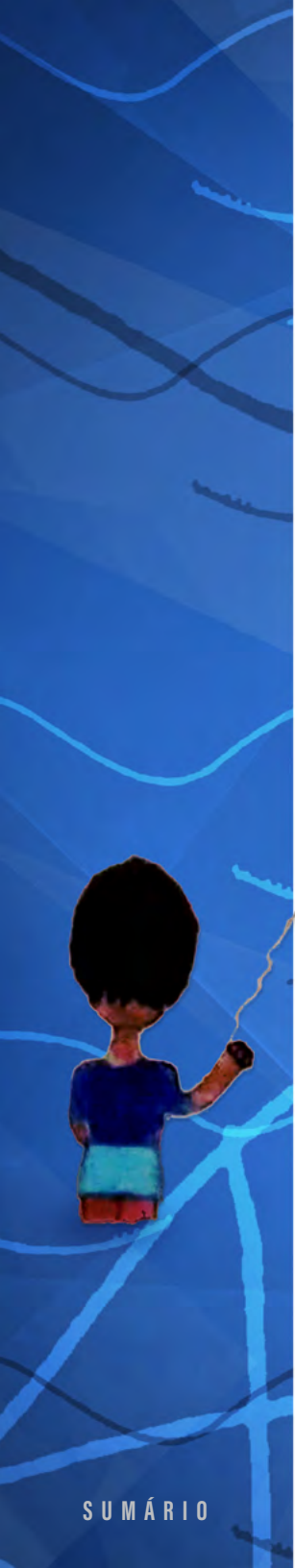
Então, para Ingold (2010), todo conhecimento está envolvido com as habilidades. Para ele, a receita em si não apresenta nenhum conhecimento. Ela pode abrir caminho para o conhecimento, por se apresentar como uma solicitação que nos coloca em prontidão, em virtude de alguma familiaridade ou experiência anterior que tivemos. Ela pode incitar a ação. E, "[...] apenas quando é colocada no contexto das habilidades adquiridas através desta experiência anterior, a informação especifica uma rota compreensível, que pode ser seguida na prática" (Ingold, 2010, p. 19). Por isso, a educação da atenção é muito mais próxima da re-descoberta orientada, implicada e relacionada com a ação. Nesse sentido, o conhecimento é "[...] imanente à vida e [à] consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática – a *taskscape* – estabelecido através de sua presença

enquanto ser-no-mundo” (Ingold, 2010, p. 21-22). Isso é possível em virtude de a/o praticante estar imersa/o com o corpo todo em seus ambientes de prática,

[...] porque o movimento corporal do praticante é, ao mesmo tempo, um movimento de atenção; porque ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha. É esta capacidade de resposta que sustenta as qualidades de cuidado, avaliação e destreza, que são características da obra executada com maestria (PYE, 1968, p. 22). Como escreveu Nicholai Bernstein, “a essência da destreza reside não nos movimentos corporais propriamente ditos, mas na *harmônica dos movimentos com uma tarefa emergente*’, cujas condições de entorno nunca são exatamente as mesmas de um momento para o outro” (BERNSTEIN, 1996, p. 23, ênfase original) (Ingold, 2010, p. 19).

Portanto, estamos diante de uma educação integral que não separa mente e corpo, nem natureza e cultura. Uma educação que sustenta as qualidades do cuidado, avaliação e destreza com as coisas do mundo, focada no fazer. Por isso, para o autor, as narrações, os assobios, os textos e as cocções não são representações, mas ações corporificadas do/no/com (o) mundo, legadas por meio do labor social de diversas pessoas. Assim, quando alguém nos conta uma história, ela surge como movimento de atividade situada em um “[...] ambiente que inclui a mim, o ouvinte. E quando ouço, eu não converto o padrão de estímulo acústico *de volta* numa estrutura mental, mas alinho o movimento da minha atenção de maneira tal que ele ressoa com o da ação” (Ingold, 2010, p. 22), da pessoa que conta a história. “Ouvir ou olhar, neste sentido, é acompanhar um outro ser, seguir – mesmo se apenas por um breve momento – o mesmo caminho que este ser percorre pelo mundo da vida [...]” (Ingold, 2010, p. 22).

Essas considerações do antropólogo Tim Ingold (2015a, 2015b) acerca da educação da atenção são bastante influenciadas pela filosofia da corporeidade de Merleau-Ponty (2011). Para Merleau-Ponty (2011, p. 84), “[...] o sentir é esta comunicação vital com o mundo que



o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida". Estamos no mundo e nos dirigimos a ele a partir de nossas potências (Merleau-Ponty, 2011). Os nossos órgãos dos sentidos nos direcionam ao mundo por meio das correntes de atividades. É por isso que podemos dizer que temos um mundo e que somos a partir dele.

As situações que estamos envolvidos nos oferecem uma significação prática por meio da qual há um apelo ao reconhecimento corporal, no qual toda superfície do nosso corpo é solicitada. "A atenção à vida é a consciência que tomamos de 'movimentos nascentes' em nosso corpo" (Merleau-Ponty, 2011, p. 118). Isso faz com que nossos membros se sintonizem uns com os outros, por conta das solicitações lançadas pelas tarefas. Elas nos enlaçam como seres situados... Por isso, "[...] só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo" (Merleau-Ponty, 2011, p. 114). O corpo é o veículo do ser-no-mundo. Ter um corpo é ser situado, juntar-se a um meio definido, confundir-se e embaralhar-se com os projetos solicitados no/do/com (o) mundo.

Jarbas Barato (2003) desenvolve uma concepção epistemológica dos saberes advindos do trabalho, que guarda muitas relações com as pesquisas desenvolvidas por Tim Ingold (2015a, 2015b). Enquanto este baseia sua ontologia nos modos de as pessoas fazerem as coisas, a partir de um diálogo interdisciplinar ou antidisciplinar com a antropologia, arquitetura, *design*, artes, filosofia, geografia etc., Barato (2003), optando pela epistemologia, centra sua atenção na noção de saberes que advém do fazer. Seu foco é no modo como os saberes surgem a partir do que as pessoas fazem, de preferência pesquisando os trabalhos socialmente subalternizados no país. Contudo, ambos os autores querem ressaltar as dinâmicas, intensidades, variedades, plasticidades e potências presentes nos modos de fazer cotidianos e dos locais laborais, se desvencilhando dos preconceitos e das limitações legados pelo dualista e antitético par teoria e prática, particularmente os presentes no já referido modelo filosófico-literário.

Para Barato (2003, p. 18), “[...] se a técnica, como proponho, tem status epistêmico próprio, é preciso conhecer bem as especificidades do fazer-saber para propor modos de organizar informações (situações de ensino) que possam favorecer a aprendizagem (a constituição de conhecimento pertinente)”. Seu modelo epistemológico é baseado nos saberes que nascem no chão das oficinas e ateliês, chamado de aprendizagem corporativa, lembrando as atmosferas e as práticas dos saberes desdobrados nas antigas corporações de ofícios medievais, e também nos fazeres desdobrados pelo fluir das atividades de todas artesãs e artesãos, e todas trabalhadoras e trabalhadores que são apelidadas/os de braçais. Seu objetivo é apontar como o fazer-saber possui uma dimensão epistemológica própria, com origem e fundamento na própria ação, e não em um pensar que a antecede (como nos empreendimentos platônico-cartesianos³⁰). Aliás, na exposição do segundo capítulo, já deu para percebermos como Merleau-Ponty (2011) resolve tal questão, pela solicitação ao sujeito engajado que possui relação direta e ontológica com o mundo, por meio das capacidades perceptivas e dos sentidos, que não se deixa subsumir pelo conhecimento.

Ao fazer isso, os referidos autores vão ampliar bastante o âmbito formativo e educativo, porque vai forçar compreendê-los em seus aspectos verbais e pré-verbais, consciente e inconsciente, assinalando para o ser habitual e apontando como a pessoa “ganha” corpo por meio de processos de sintonias e ajustes com ambientes, seres e coisas. Voltando às pesquisas de Barato (2003), ele também sugere que as técnicas são processuais e se definem por sequências de execuções, em que se obtém um determinado produto. Desse modo, o saber é compreendido como inerente ao fazer, e não uma decorrência das ideias ou de proposições logicamente

30

É preciso cuidado, porque Platão, mesmo sendo idealista, admitia que sem o corpo não é possível nenhuma ascensão da alma, inclusive esse era o dilema dele: estar atado ao corpo e ao mesmo tempo transcender a ele. Já Descartes, no final das *Meditações*, obrigatoriamente teve de retornar ao corpo. Ele não era tão idealista quanto Platão e daí a confusão do seu sistema.

concatenadas, como acontece no conhecimento declarativo. Com isso, ele aponta para algo que já tínhamos compreendido a partir de Sloterdijk (2000): há uma crise e tensão no projeto educativo entre dois modelos: (i) focado no saber como discurso, chamado por Barato (2003) de conhecimento declarativo, tende a focalizar nos processos cognitivos e não costuma abordar os processos corporais, então geralmente apresentam-se de maneira dualista – é aqui que faz mais sentido utilizar o par teoria e prática ou corpo e mente; e o outro (ii) focado no fazer, preocupado com as técnicas, ou com os modos como os seres vivos “conquistam” seus corpos, e não podem ficar reféns do exclusivismo dos processos discursivos, pois tal perspectiva tende a compreender a formação que acontece com todo corpo imerso em ambientes, como processos integrativos do ser-florescendo-no-mundo. É por isso que Barato (2003, p. 22-23) nos diz que se preocupa e examina

[...] a questão dos dois ensinamentos: o acadêmico-literário e o profissional. Um é filho das letras. Outro, das oficinas. Um e outro representam formas distintas de ver o mundo e o saber. O que me preocupa sobretudo é a hegemonia do ensino literário, que passou a ser a solução para organizar a educação sistemática. Nessa trilha, o modelo cujas bases nasceram no chão de oficinas e ateliês, a aprendizagem corporativa, é esquecido ou criticado pelos educadores. Isso, no meu entender, cria vendas que impedem que se veja com clareza o saber do fazer ou o fazer-saber.

Realmente, como assinala o autor, há na pedagogia uma tendência dualista em associar as habilidades ou as execuções à abordagem tecnicista. Tal perspectiva aponta para os limites dicotômicos que o modelo filosófico-literário costuma impor, porque parte do pressuposto de que os movimentos dos corpos são mecânicos, com exceção da prática literária, que, ao ser tomada como a experiência formativa eleita, é alçada como base da metafísica e tida como desincorporada. Desse modo, a prática literária, envolvida com o fazer característico da tranquilidade do gabinete, pôde ser considerada

a base asséptica de uma metafísica que continua por outros modos a suspensão já iniciada pela religião, com a igreja católica e suas operações de suspensão do mundo, por meio das tecnologias de suspeitas das sinuosidades da carne.

Por isso, a perspectiva de potencialização das técnicas na/da/com (a) educação, promovida por Barato (2003), Ingold (2015a, 2015b) e Merleau-Ponty (2011), possui o desafio de criar compreensões encarnadas do saber e da literatura, como forma de aproximá-las dos diversos outros modos de fazer presentes nos cotidianos. A execução, portanto, “[...] não é resultado de um ato mecânico, mas atividade de sujeitos que elaboram e reelaboram continuamente o conhecimento” (Barato, 2003, p. 29), em uma educação que se pretende encarnada, e que soube ultrapassar os limites formativos da herança platônico-cartesiana.

Leitura e escrita devem ser compreendidas como fazeres (técnicas) encarnados, que nos transformam na medida em que nos aproximam do mundo, dos seres e das coisas, criando sintonias e tonalidades corporais específicas. Nesse movimento, Barato (2003) sugere que devemos seguir as seguintes pistas: (i) não ficar refém do corte dicotômico teoria e prática, porque ele é inadequado para compreender as dinâmicas do saber-fazer; (ii) contar com uma taxonomia do conhecimento que não reduza os conteúdos do saber-fazer à ordem do discurso; (iii) apontar que o saber-fazer ou o fazer-saber possui uma epistemologia própria que não se reduz à teoria; e (iv) o saber-fazer ou o fazer-saber mobiliza processos formativos e curriculares específicos, que não devem ficar reféns do modelo filosófico-literário, eminentemente discursivo.

Ainda é muito comum, nos estudos e nas pesquisas em educação, encontrarmos um discurso oficial que adjetiva qualquer processo que envolva os movimentos dos corpos como tecnicismo. O que subjaz é a noção mecanicista do corpo. Há certa indignidade

em se falar das habilidades na pedagogia, já que parece que estamos entrando em “terreno perigoso” e podemos “sujar nossas mãos”. E, “[...] quando examinamos discursos sobre saberes da técnica, encontramos um falar hegemônico que sugere subordinação de técnica à ciência, dando precedência à última e sinalizando que o fazer (técnica) depende do saber (ciência ou conhecimento)” (Barato, 2003, p. 43). Notem como o modelo de habilidade, comumente adotado na educação, como aprendizagem-padrão, diz respeito às práticas frequentes e comuns aos intelectuais e aos escritores. Isso informa que as práticas dos escritores, dos filósofos e dos intelectuais (das mais diversas áreas) são mais qualificadas do que as diversas práticas presentes nas ecologias cotidianas. É fácil compreendermos que tal crença ajuda a perpetuar o racismo epistêmico, tão presente em nosso país, qualificando as habilidades manuais como inferiores.

EDUCAÇÃO DA CABEÇA SEM CORPO?!

Apesar de o modelo escolástico de educar já ter recebido várias críticas, ele ainda é bastante hegemônico na educação oficial. Esse modelo valoriza o conhecimento intelectual, considerando-o superior e angelical. Não é por acaso que Santo Tomás é conhecido como “doutor angélico”, como referência ao seu saber elevado, divino (Almeida, 2005). A idade moderna, apesar de toda a sua “revolução”, permaneceu na linha valorativa do conhecimento racional, fortemente influenciada pelo paradigma cognitivo dualista e dicotômico, de desvalorização das expressões corporais, dando primazia à conhecida “filosofia da consciência”. Aliás, se observarmos a disposição da sala de aula, percebemos que esta é preparada para criar posturas que limitam os movimentos corporais e controlam, também, os movimentos da/o professor/a de se expressar em

todo seu potencial como pessoa no mundo. É como se o ambiente da sala de aula solicitasse que a/o professor/a fosse apenas uma mente sem corpo (Hooks, 2013). Os movimentos dos corpos só são permitidos no componente de educação física e de artes. Bell Hooks (2013, p. 183) sugere que

[...] a pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo. Lembro que, na graduação, eu tinha professores brancos do sexo masculino que usavam sempre o mesmo paletó de *tweed*, a mesma camisa amassada ou coisa que o valha, mas todos nós sabíamos que tínhamos de fingir. Nunca podíamos comentar sobre a vestimenta dele, pois isso seria sinal de carência intelectual de nossa parte. A questão era que todos nós tínhamos de respeitar o fato dele estar ali para ser uma mente, não um corpo.

A pedagogia moderna, com sua “obsessão cognitivista”, foi a responsável por nos acomodar a certos movimentos do corpo e a expurgar outros, fenômeno chamado por Foucault (1987) de docilização disciplinar do corpo (Figura 5). Nesse processo anátomo-político, a pedagogia moderna colocou as mãos a serviço da cabeça e concebeu-a como sinônimo de civilidade, porque condição necessária à experiência eleita a mais legítima e formativa: a do/a interprete/a. É por isso que “[...] quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (Hooks, 2013, p. 183).

Figura 5 – Escultura de Thomas Leroy

Fonte: Extraída de Laura Schopen healing Arts.³¹

Nesse sentido, é como se fosse possível, em um dado momento, escolhermos o processo abstrativo e esquecermos de nossos corpos, de nossa capacidade de interagir e agir. Apesar de pouco mencionada, a cadeira possui relevante importância nessa história, pois ela funciona como um dos dispositivos privilegiados para domar o animal inquieto e criativo (Baitello Junior, 2012). Os movimentos são acalmados pelos usos excessivos das cadeiras³². “Parece que tudo no mundo moderno (e nesse “tudo” se incluem principalmente todos os meios de comunicação mais sofisticados) gira em torno de uma cadeira, um banco (de se sentar), uma banqueta” (Baitello Junior, 2012, p. 18). A etiqueta ocidental valoriza um estilo de se pôr no mundo, de se comportar especialmente nos lugares públicos, cultivado pelo uso ostensivo das cadeiras. Desse modo, podemos compreender que a docilização dos corpos, como apontada por Foucault (1987), passa pelas tentativas de controle

31 Disponível em: <https://www.lauraschopen.com/post/stick-with-the-plan>. Acesso em: 20 jan. 2024.

32 Para saber mais sobre a relação dos usos da cadeira na educação disciplinar, indicamos o artigo *Cadeiras disciplinantes e currículos indisciplinados: como se envolver com outros modos de “sentir-fazer-pensar” os movimentos imprevisíveis dos cotidianos?*, de Leonardo Rangel, Noale Toja e Juliana Rodrigues (2023), publicado na Revista e-Curriculum.

dos movimentos expressivos dos corpos, por uma subjetivação centrada na cognição dualista e dicotômica.

Evidentemente muito foi feito em termos de arte e conhecimento na história do pensamento, não é isso que se está aqui a considerar. A questão incide em outro ponto. É preciso um olhar mais atento para que se possa "*sentirpensar*" nas múltiplas formas de interação no/do/com (o) mundo, que naturalmente acontece e contribui no processo de aprendizagem. Retornando ao viés das experiências vividas no/do/com (o) mundo da vida, que nos servem de referência para os vários saberes, o que se advoga é que uma atenção ampliada, um sentir atento ao entorno, seja levado em questão como parte do processo. Ingold (2012a), no artigo *Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*, nos chama atenção acerca dessa questão. Ele procura observar o ambiente e destacar que a estrutura de conhecimento centrada na relação epistêmica, que define e separa o sujeito do objeto, considerando apenas os aspectos representativos da relação com o mundo, nos deixa uma série de questões despercebidas e traz à tona uma percepção equivocada da aprendizagem e da educação, encerrando-as como simples transmissão de informação. Ele diz:

O que é árvore, e o que é não árvore? Onde termina a árvore e começa o resto do mundo? Essas não são questões fáceis de responder – ao menos não tão fáceis como parecem ser no caso dos móveis no meu escritório. A casca, por exemplo, é parte da árvore? Se eu retiro um pedaço e o observo mais de perto, constatarei que a casca é habitada por várias pequenas criaturas que se meteram por debaixo dela para lá fazerem suas casas. Elas são parte da árvore? E o musgo que cresce na superfície externa do tronco, ou os líquens que pendem dos galhos? Além disso, se decidimos que os insetos que vivem na casca pertencem à árvore tanto quanto a própria casca, então não há razão para excluirmos seus outros moradores [...] (Ingold, 2012a, p. 28).

Acreditamos que essa visão eurocêntrica, centrada na “cabeça”, é herdeira da visão dicotômica que tanto serviu de modelo ao conhecimento filosófico-literário. Uma perspectiva excludente, que advoga por uma espécie de irredutibilidade que nos diz: a consciência não é corpo, corpo não é consciência, porque ambos são naturalmente opostos! Essa questão se complica na medida em que, no mundo da vida, no mundo das nossas experiências isso não procede dessa maneira, uma vez que, na maior parte das nossas experiências cotidianas, o que percebemos e sentimos é um corpo unido a uma consciência. Algumas e alguns especialistas preferem chamar essa união de corporalidade. Essa questão já causou muitos embaraços significativos aos pensadores e às pensadoras, que, na tentativa de defenderem o conhecimento racional, desconsideraram a força da percepção. Acontece que, em nossas experiências ordinárias, as coisas são tomadas em um só vulto, nosso corpo está totalmente presente, envolvido nas atividades, e, portanto, não é fácil separar onde atua o corpo e onde atua a mente, mas, em vez disso, podemos afirmar que ambos se encontram emaranhadas em linhas de forças e encontros, como nos parlamentos de fios (Ingold, 2012a).

Na esteira dos dualismos, a mente e o corpo, na tradição filosófica ocidental, foram sempre discutidos e filósofos como Platão, por exemplo, privilegiaram a primeira. Entretanto, foi no século XVII que a consagração do dualismo mente e corpo se deu, com Descartes. Este defendeu a tese da distinção que hodiernamente tem seus desdobramentos, a partir de considerações de cunho racionais, como se fossemos somente uma cabeça sem corpo. Esse modo de operar nos deixou acostumados a pensar de forma excludente: matéria *versus* forma, essência *versus* aparência, sensível *versus* inteligível etc., enaltecendo sempre uma das partes como sendo superior à outra. Essa perspectiva relegou considerações importantes que reverberam ainda hoje nas metodologias de ensino e nos modos oficiais de se conceber a aprendizagem e a educação.

No texto *Eros, erotismo e o processo pedagógico*, bell Hooks (2013) nos apresenta alguns movimentos que levam professoras e professores a silenciar acerca de *eros* na sala de aula. Além de tal silêncio, Hooks nos mostra as implicações que tal ausência cria na educação, especialmente os limites impostos às questões de gênero, raça, classe, epistemologia e sexualidade. Para a referida autora, professoras e professores treinadas/os no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental aceitam a condição de que há uma separação entre o corpo e a mente. Desse modo, na sala de aula, acabam encarnando uma postura que assume a identificação exclusiva com a mente, sem o corpo.

Ao acreditar nisso, os professores entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens (Hooks, 2013, p. 115).

Aliás, a mente desincorporada sempre foi uma questão debatida e combatida pelas feministas, porque os poderes sempre marcaram as mulheres como seres mais corporais do que os homens. Essa referida corporalidade marcou as mulheres como mais primitivas e/ou inferiores aos homens (tidos como mais racionais). Isso também ajuda a explicar, em parte, a desvalorização da profissão docente, majoritariamente feminina, que nasce sob a rubrica: "atividade das mulheres". Profissão marcada, em seus primórdios, como coisa de mulher que sai do âmbito exclusivo da casa (fórum íntimo ou privado), e começa a adentrar o mundo do trabalho (espaço público que, no caso da profissão docente, sempre foi marcado pela ambiguidade, por conta dessa origem e da presença majoritária das mulheres, se mostrando como profissão que se apresenta por meio da mistura, entre os princípios do público e do privado). Por isso, a profissão docente é marcada como inferior em uma sociedade machista e patriarcal. Como o espaço público se expressa primordialmente

a partir dos signos da neutralidade e da racionalidade, tidos como traços masculinos, então “[...] o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido” (Hooks, 2013, p. 115).

No que concerne ao conhecimento, o corpo e, por tabela, a percepção estiveram associados à dubitabilidade e foram considerados como fonte de erros. O desenvolvimento da concepção de cognição exclusivamente baseada na intelectualidade resguarda o desprezo pelos movimentos das experiências vividas, pelas experimentações mundanas, porque fica refém dos esquemas da metafísica abstracionista e dualista. Dessa maneira, uma prática simples como o caminhar despretenhoso pode nos trazer tantas coisas, como a atenção no estar aqui e agora, presente, com todo nosso corpo imerso em ambientes, repleto de fluxos e movimentos. Aliás,

[...] como observou Merleau-Ponty, nós não copiamos tanto outras pessoas quanto copiamos suas ações, e “encontramos outros no ponto de origem dessas ações” (1964, p. 117). Este copiar, como já mostrei, é um processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimento dirigido. Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação: isto pode ser mais bem compreendido, na verdade, como as duas faces de uma mesma moeda. Copiar é imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos (Ingold, 2010, p. 20-21).

Foi por isso que Merleau-Ponty (2011) não deixou passar despercebida a importância da percepção. Em seu livro *Fenomenologia da percepção*, ele resgata a importância do corpo nas relações de constituição no/do/com (o) mundo. Compartilhamos com os outros e as coisas no mundo, nossa constituição corporal. Esta consiste na primeira abertura que nos situa e faz com que tenhamos um mundo. A intercorporalidade acontece como comunicação primordial que nos favorece e habitua a termos um mundo expressivo, aberto aos movimentos

e encontros com os outros seres e as coisas. Merleau-Ponty (2011) soube dirigir, com muita força, sua crítica aos dualismos, principalmente ao dualismo presente no par corpo e mente, de tradição platônico-cartesiana, fundado no cogito.

Então, aprender a exercer a profissão docente de corpo inteiro e não ter sua prática fragmentada pelo dicotômico corte cartesiano é uma questão crucial para potencializar a formação das e dos estudantes, e ampliar a capacidade de autoatualização das professoras e dos professores. Assim, “[...] além do domínio do pensamento crítico, é igualmente crucial que aprendamos a entrar na sala de aula ‘inteiras’ e não como ‘espíritos descorporificados’” (Hooks, 2013, p. 117). A “autoatualização” é um termo derivado da psicologia humanista, criada pelo pensar organísmico de Kurt Goldstein, para dar conta dos processos de florescimento e de crescimento pessoais. Diz respeito às tendências de os organismos crescerem em suas possibilidades. Tal noção é utilizada na pedagogia engajada de Hooks (2013) como etapa necessária da educação como prática da liberdade, para enlaçar processos de busca do conhecimento (epistemologia) com a postura ética de aprender o ensinar e ensinar o aprender, coletivamente referenciados, como modo de criar estilos do saber estar e viver no mundo. Ela sempre chama atenção de que tal ambiência democrática e emancipadora só acontece em uma educação integral, que consiga articular corpo e mente, público e privado etc.

Dessa maneira, trazer o desejo, esse estranho, para a sala de aula é envolver a educação com os processos de transformação dos modos de vida. A pedagogia mobilizada por tal visada educativa compromete-se como empreendimento ético, capaz de “[...] dotar as estudantes de modos de conhecimento que as capacitem a conhecer melhor a si mesmas e a viver no mundo mais plenamente” (Hooks, 2013, p. 118).



The background is a deep blue with a complex, abstract pattern. It features a series of light blue, wavy lines that resemble water or ripples, overlaid with darker blue, angular, geometric shapes that create a sense of depth and movement. The overall effect is a textured, layered composition.

6

**EXPERIÊNCIAS
CORPORIFICADAS
NO/DO/COM (O)
MUNDO (PARTE1)**

As ações são exercidas por alguém que intenta realizar algo, mas o próprio agir não pode ser pensado apenas como movimento de uma consciência que planejou, que projetou realizar algo, afinal é preciso compreender as dinâmicas das reuniões, dos encontros, e, nesse sentido, é importante atentar aos aspectos existenciais, para as pessoas, os seres e as coisas que se encontram reunidos, pois um existente para existir entrelaça o espaço externo ao seu corpo (Merleau-Ponty, 2011). É importante lembrarmos que o que nos atrela aos outros são os movimentos. Por isso, não podemos nunca ser *cogito* desincorporado, afinal “[...] longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse corpo” (Merleau-Ponty, 2011, p. 149).

É por isso que habitar o espaço é envolver-se nos/com (os) movimentos, “[...] porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original, que se esvai na banalidade das situações adquiridas” (Merleau-Ponty, 2011, p. 149). Ora, seguindo esse argumento, não se pode pensar no corpo como ocupando o espaço, mas no corpo como coisa que se constitui no espaço. Não se pode conceber o mundo sem corpo, nem o corpo sem mundo. Nós somos corpos que se percebem enquanto corpo no mundo. É na ação que a espacialidade do corpo se realiza (Merleau-Ponty, 2011, p. 149); desse modo, nossa adesão ao mundo se dá por uma dinâmica de sintonias, não por meio de um princípio interpretativo como um “eu penso”, mas por uma apreensão motora como um “eu posso”. “É preciso admitir então que ‘pegar’ ou ‘tocar’, mesmo para o corpo, é diferente de ‘mostrar’. Desde o seu início, o movimento de pegar está magicamente em seu termo” (Merleau-Ponty, 2011, p. 150).

Um bom exemplo é o da criança quando começa a se envolver com algo, quando sente alguma curiosidade pelo mundo que a cerca. Para captar e tentar apreender o objeto, fruto da sua curiosidade, a criança não tenta alcançá-lo através de um mostrar, porque o primeiro ato dela não é apontar para o objeto, mas mover-se em

direção a ele e pegá-lo. Agarrando o objeto, a criança nos ensina que o “eu posso” precede o “eu penso”. O sentido se apresenta na própria exposição. Portanto, a adesão do sujeito habitual, que possui mundo, é sempre engajada. É porque possui corpo e mundo que o sujeito pode agir no/do/com (o) mundo que o cerca e o solicita, rodeado de outros seres e coisas. Tal sujeito é capaz de movimentar-se, expressar-se enquanto pessoa encarnada nas tessituras do mundo.

Quando faço sinal para um amigo se aproximar, minha intenção não é um pensamento que eu prepararia em mim mesmo, e não percebo o sinal em meu corpo. Faço sinal através do mundo, faço sinal ali onde se encontra meu amigo; a distância que me separa dele, seu consentimento ou sua recusa se lêem imediatamente em meu gesto, não há uma percepção seguida de um movimento, a percepção e o movimento formam um sistema que se modifica como um todo (Merleau-Ponty, 2011, p. 159-60).

Dessa maneira, o modo como nos apropriamos do corpo é distinto da forma como nos apropriamos de qualquer outro objeto. O corpo não é pensado como partes que se justapõem, ele se constitui como totalidade. Quando executamos determinada tarefa, não pensamos que é exclusivamente uma parte que está a realizá-la, mas percebemos que nosso corpo todo está ali empenhado, engajado, executando-a, ainda que os movimentos estejam sendo exercidos mais especificamente por alguma parte. Acerca disso, Merleau-Ponty (2011, p. 206) afirma:

Se estou sentado à minha mesa e quero alcançar o telefone, o movimento de minha mão em direção ao objeto, o aprumo do tronco, a contração dos músculos das pernas envolvem-se uns aos outros; desejo um certo resultado e as tarefas distribuem-se por si mesmas entre os segmentos interessados, as combinações possíveis sendo antecipadamente dadas como equivalentes: posso permanecer encostado na poltrona, sob a condição de esticar mais o braço, ou inclinar-me para a frente, ou mesmo levantar-me um pouco. Todos esses movimentos estão à nossa disposição a partir de sua significação comum.

A apropriação do corpo é diferente de qualquer outra. Não se pode falar de um objeto qualquer e do corpo indistintamente. Se afirmamos ter um carro, essa proposição é bem distinta da proposição: temos um corpo. A afirmação de ter um corpo é abarcada de uma só vez, não se pensa em pernas, mãos, intestinos, coração, mas se sente ser uma totalidade que se revela inteira, que, de um só tempo, abraça todas as suas “ditas partes”. “Não é nunca nosso corpo objetivo que movemos, mas nosso corpo fenomenal, e isso sem mistério, porque já era nosso corpo, enquanto potência de tais e tais regiões do mundo, que se levantava em direção aos objetos a pegar e que os percebia” (Merleau-Ponty, 2011, p. 153-54). Dessa maneira, Merleau-Ponty (2011) chamou essa capacidade da pessoa se perceber por inteira no mundo, de modo espontâneo, de corpo próprio, pois não é apenas um corpo biológico, dotado de órgãos. Trata-se de corpo situado, que se apresenta por meio de sua condição de existente, de sujeito vivo, que experimenta o estar vivo no mundo.

Desse modo, reconhece-se que o corpo, como qualquer outra coisa, também está submetido às leis da natureza; no entanto, quando se considera o corpo como um “ser no mundo”, uma outra condição também lhe é própria, ele se dirige para o mundo, ele está no mundo, unido a ele. Isso, de certa forma, estabelece um imbricamento indissociável entre corpo e mundo, uma vez que ele está e visa ao mundo, unindo-se, de modo inteiro, à consciência e ao corpo. Dessa maneira, “[...] o movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado” (Merleau-Ponty, 2011, p. 192). A afirmação do “eu sou” na visão merleau-pontyana não se restringe a um “eu penso”, como já percebemos da tradição cartesiana, mas ao “eu engajado”, que possui e se dirige ao mundo e se reconhece como um ser uno: consciência e corpo, e não movimentos fragmentados pelas sucessivas causalidades que podem ser especuladas por meio deles. Então:

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu “psiquismo”, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido [...] (Merleau-Ponty, 2011, p. 3).

Se o argumento de Merleau-Ponty está correto, como se pode pensar em separar um conhecimento que seja prático, portanto, executado por um corpo de um conhecimento teórico, intelectual? Ora, na medida em que o ser é uno, todo conhecimento requer o corpo e a consciência a todo o tempo. Não posso agora acreditar que o corpo executa uma determinada ação e reserva a consciência em algum lugar, e vice-versa. Todo corpo só o é na medida em que intenciona e se dirige ao mundo, consequência que faz com que o autor defenda que toda ação prescinde do mundo e do corpo/consciência no/do/com (o) mundo. Então, a separação entre teoria e prática, resguardada nos dualismos, só reforça a valorização de um aspecto do saber, à custa de nos retirar das pertencas e filiações ao corpo e ao mundo (como se essa suspensão ilusória fosse possível). Todo fazer é uma experiência do corpo próprio no/do/com (o) mundo.

Todo fazer carrega história, afeto, encontros, memória e intenção, que dependem do mundo-corpo-consciência. O movimento é, por conseguinte, aprendido quando “[...] o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação” (Merleau-Ponty, 2011, p. 193).

Nessa visada, compreender é experimentar espontaneamente a aliança entre o que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação, através do nosso corpo todo imerso no mundo

(Merleau-Ponty, 2011). Essa noção ampliada de compreensão nos leva a noção de hábitos, porque é por meio da habituação que conquistamos e passamos a ter um mundo, afinal “[...] o hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos” (Merleau-Ponty, 2011, p. 199). Para endossar isso, o autor se vale de vários exemplos, como o da bengala em uso que se torna uma extensão do cego (cujo trecho do texto se encontra na epígrafe do presente livro), ou do músico que aprende a fluir com a música tocada ou, ainda, o do aprender a datilografar. Para ele:

Pode-se saber datilografar sem saber indicar onde estão, no teclado, as letras que compõem as palavras. Portanto, saber datilografar não é conhecer a localização de cada letra no teclado, nem mesmo ter adquirido, para cada uma, um reflexo condicionado que ela desencadearia quando se apresenta ao nosso olhar. Se o hábito não é nem um conhecimento nem um automatismo, o que é então? *Trata-se de um saber que está nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que não se pode traduzir por uma designação objetiva* (Merleau-Ponty, 2011, p. 199, grifo nosso).

Merleau-Ponty (2011) aponta que nossa experiência motora não é um caso particular de conhecimento; *os hábitos como uma espécie de saber que se encontram nas mãos* não se relacionam de maneira epistêmica com o mundo, impondo um corte do tipo sujeito e objeto, sobretudo porque é a experiência motora, como nossa maneira primeira de estar no mundo, que nos fornece uma maneira engajada de ter acesso ao mundo e aos objetos. Trata-se de um “saber usar” que adveio das nossas experimentações com as coisas sensíveis. Para conquistar corpo e mundo, o sujeito tem de se lançar em ambientes repletos de coisas que impõem vários tipos de resistências. O bebê que alcança um objeto que se encontra no chão aprende em sintonia com o objeto a sintonizar seus próprios movimentos com o tipo de material que agora se encontra em suas mãos. É como se a forma, o tipo do material e o tamanho

do objeto solicitassem movimentos característicos e ensinassem a ter frequências e sintonias específicas. O estilo do corpo é criado nessas dinâmicas com outros seres e coisas. Trata-se de uma possibilidade motora criada nas sintonias entre os corpos, as coisas e o próprio mundo. Desse modo, “[...] não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (Merleau-Ponty, 2011, p. 208).

Dessa maneira, o estilo do corpo é criado por meio das frequentações que ele realiza desde o útero, da sua história no/do/com (o) mundo, junto a outros seres e às coisas. No entanto, se tudo está assim tão disponível à mão, à vista, então qual o lugar do imaginário nessa ontologia do sensível esboçada por Merleau-Ponty (2011)?

SONHO, REALIDADE E IMAGINAÇÃO

No texto *Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem*, Ingold (2012b) nos apresenta uma interessante versão acerca da moderna divisão entre sonho e realidade, que pode nos auxiliar a compreender melhor a importância da imaginação³³. Além disso, a problematização levantada pelo autor pode nos ajudar a situar de modo mais realçado dois tipos de modelos cognitivos: (i) incentivado

33

Pelo que já falamos, até aqui, já deu para perceber que as faculdades só podem acontecer de maneira incorporada. Com as fabulações acontecem a mesma coisa, afinal os organismos sonham no/com (o) mundo. A antropóloga Hanna Limulja (2020) nos mostra como a concepção ontológica de sonhar dos Yanomamis é inversa da concepção individualista elaborada por Freud (criador da psicanálise). Enquanto este atrela os sonhos ao inconsciente individual, os Yanomamis atrelam os sonhos aos acontecimentos coletivos que florescem entrelaçando as imagens de tudo o que existe no cosmos aos movimentos do/a sonhador/a, afinal tudo que existe possui uma imagem. Os sonhos impulsionam uma cosmopolítica na medida em que a imagem de qualquer existente pode ser acessada e conhecida através dos sonhos. Desse modo, “[...] quem sonha apenas consigo nunca sai de si; e, nesse caso, o mundo sem torna pequeno demais. Por não sonharem longe, os *napê pê* [espírito dos brancos] ignoram os pensamentos de outros povos e lugares e, portanto, não concebem outra forma de pensar capaz de ir além daquela que experimentam. É por essa mesma razão que eles não conseguem ver a imagem das coisas e tampouco sonhar a floresta” (Limulja, 2020, p. 51).

pelo projeto modernizador eurocêntrico, de cunho dualista, que foca em uma cognição desincorporada que submete todos os movimentos dos fazeres ao âmbito teórico; e (ii) presente nos cotidianos, relacionado com a experiência imediata de se ter e estar no mundo, em que se desdobra uma educação da atenção dependente de uma cognição corporificada.

No referido texto, Ingold (2012b) começa afirmando que a perspectiva epistemológica de Bacon possui um sentido contemporâneo, porque a ciência, ainda hoje, mesmo com todas as críticas ao modelo mecanicista, continua a basear a sua legitimidade no expediente aos dados. Para Ingold (2012b, p. 15): "Bacon acusava as formas tradicionais de conhecimento que continuamente misturavam a realidade do mundo com suas configurações na mente dos homens". E grande parte das ciências, especialmente aquelas que tratam da dimensão individual e coletiva dos processos mentais, como a Psicologia e a Antropologia respectivamente, ainda continuam seguindo o projeto baconiano. Isso porque, para Bacon, se tratava de se desfazer dos embaraços da mente a ponto de deixá-la próxima do espelho perfeito, capaz de refletir as formas autênticas das coisas, recorrendo-se aos fatos, às experiências. O autor continua:

[...] se os antropólogos se ocupam da análise comparada dos mundos imaginários, os psicólogos buscam o estudo dos mecanismos supostamente universais que governam essa construção. Todos concordam que os domínios da realidade e da imaginação não devem ser confundidos, pois a própria autoridade da ciência depende da sua promessa de revelar, por trás das ficções caseiras que a imaginação pinta aos nossos olhos, os fatos que realmente estão no mundo (Ingold, 2012b, p. 16).

Ao longo do texto, o autor tenta mostrar, recorrendo a exemplos filológicos e etnográficos, como o projeto de Bacon teve consequências duradouras para a vida e o habitar humanos, "[...] liberando a imaginação de suas amarras terrenas e fazendo-as flutuar como uma miragem sobre a estrada que trilhamos em nossa vida material"

(Ingold, 2012b, p. 16), fazendo com que a imaginação deixasse de ser parte da nossa relação direta com o mundo e com outros seres e passasse a ser um sonho que sonhamos quando, temporariamente, suspendemos nossa relação direta com a realidade. Foi assim que a imaginação deixou de fazer parte da nossa relação com o mundo, em que as fabulações eram parte das relações de saber que estabelecemos com ele e passou a ser um fenômeno em que sonhamos individualmente e que não nos conta nada mais além das nossas "idiossincrasias cartesianas". Por isso, costumamos acordar uma pessoa que teve um pesadelo no meio da noite com a expressão: "Não se preocupe, foi só um sonho". "Assim, a fronteira entre o fato e a fantasmagoria, que tinha sido colocada em dúvida no momento de acordar, é imediatamente restaurada" (Ingold, 2012b, p. 17).

Para Ingold (2012b), o motivo de tal mudança é explicada, no início do referido artigo, de modo exclusivamente epistemológico, como uma transformação que aconteceu no âmbito da ciência. Isso foi possível porque, para quem vive em sociedades em que a autoridade do conhecimento científico reina de forma quase suprema, é difícil questionar a divisão entre realidade e imaginação como se essas dissessem respeito a dois domínios distintos e independentes (Ingold, 2012b). Entretanto, é importante ressaltarmos, como faz o historiador da cognição David Olson (1997), que a mudança não aconteceu somente no âmbito das ciências, mas também esteve presente e teve impactos na economia, na política, na religião, na arte etc.

Seja como for, a referida divisão entre realidade e imaginação, ressaltada pelos dois autores, foi uma característica do projeto modernizador que tomou a escrita como modelo de autovalorização e avaliação e de depreciação de outros povos que não a possuíam. Aliás, é por isso que as habilidades mais valorizadas, para os grupos mais modernizados, são a capacidade de usar textos escritos e o domínio da leitura e da escrita (Olson, 1997). Não há dúvidas de que tal projeto impôs a ubiquidade da escrita como característica importante, já que "[...] quase nenhum evento significativo, das declarações

de guerra aos simples compromissos de aniversário, prescinde de documentação escrita apropriada" (Olson, 1997, p. 17). É por isso também que os currículos escolares costumam atribuir grande importância aos processos de ler, escrever e calcular, fazendo com que "[...] a função primária da escola [seja] ensinar os 'conhecimentos fundamentais' – ler, escrever e calcular – e todos os três requerem competências em um sistema de notação" (Olson, 1997, p. 17).

COMO A ESCOLA MODERNA COMPROMETE-SE COM BACON

Tanto para Ingold (2012b) quanto para Olson (1997), a escola moderna acaba sendo a instituição responsável por inserir as crianças no corte dicotômico entre realidade e imaginação, fazendo com que aos poucos ela vá "caindo na realidade" e deixando seu "lado fabulador mais contido". Desse modo, a escola moderna tem uma tendência a continuar o projeto baconiano a partir do momento em que "[...] o processo histórico é recapitulado atualmente na educação de qualquer criança em idade escolar que é ensinada, sob pena de fracassar nos seus exames, a desconfiar dos sentidos, a confiar mais no seu intelecto do que na intuição e a considerar a imaginação como fuga da vida real e não como seu impulso" (Ingold, 2012b, p. 17). É também por isso que Olson (1997, p. 14-15) nos diz, em relação ao seu projeto, que:

A teoria que procurei formular desenvolveu-se a partir de duas linhas de interesse que passei a encarar como relacionadas: as mudanças que ocorrem no modo como as crianças compreendem a relação entre 'o que foi dito' e 'o que se quis dizer' – mudanças que associei com a leitura e a interpretação de textos – e meu interesse nas possíveis relações entre o protestantismo, a fase inicial da idade moderna e a psicologia mentalista. Pensei que seria

interessante se se pudesse mostrar que as mudanças nos grandes movimentos sociais do princípio da idade moderna podiam ser relacionadas com alterações na prática e no entendimento da leitura e da interpretação. Quem sabe Lutero, Galileu e Descartes compartilhassem uma mesma e nova maneira de ler – de relacionar o que era tido com o que isso significava.

Assim, essa mudança que aconteceu em vários âmbitos, tais como: religioso, científico, filosófico, artístico e econômico, está relacionada à imposição de um novo tipo de leitura. Tanto para um autor quanto para o outro, esse novo projeto de leitura do mundo e do texto teve repercussões não apenas epistemológicas, no que se refere às nossas relações com o mundo e conosco mesmo, mas implicou, sobretudo, uma mudança existencial global, visto que “[...] os mapas são, talvez, o meio mais evidente de nos colocar no papel, a nós e ao mundo. Aliás, nós ainda não nos detivemos o suficiente no caso de que nessas circunstâncias, as representações possuem o poder de nos dizer e nos ditar o que somos e onde estamos” (Olson, 1997, p. 9-10). Isso aponta para o fato de que as tentativas de representar o mundo no papel alteram a própria estrutura do conhecimento e nossa relação conosco mesmo e com o mundo (Olson, 1997), mobilizando mudanças epistemológicas e existenciais (elas são mudanças na ordem da cognição, a partir do momento em que aludem a nossa relação com o mundo e conosco mesmo).

Essa cognição, dependente da representação, faz com que nossa experiência no/do mundo aconteça de maneira indireta, sempre mediada pela simbolização propiciada pela linguagem classificatória e codificadora, dos mapas e da gramática oficial. Para vários especialistas, incluindo Olson (1997) e Ingold (2012b), o desenvolvimento da imprensa e da educação moderna, com a imposição da leitura silenciosa, marcam o divórcio entre o olho e a fala. As imagens e as palavras entram em litígio... Já vimos no primeiro capítulo como Foucault (1987, 2006) analisa a história do pensamento por meio desse divórcio histórico, apontando que nunca aquilo que se vê corresponde ao que se diz, e vice-versa.

Como no exemplo do mapa apontado por Olson (1997), isso faz, portanto, com que não estejamos mais em parte alguma, até que nossa localização seja identificada por meio de coordenadas que passarão a nos representar. Contudo, não são apenas os mapas que nos colocam no papel, uma vez que

[...] nossa literatura, nossa ciência, nosso direito e nossa religião constituem artefatos de escrita. Vemos a nós mesmos, vemos nossas ideias e nossos mundos em termos desses artefatos. Em consequência, vivemos não tanto no mundo quanto no mundo tal como ele é representado por esses artefatos (Olson, 1997, p. 10).

Ingold (2012b) e Olson (1997) estão nos alertando para algo de fundamental importância em toda política educacional e em todo fazer curricular, já que os autores estão chamando atenção para o modelo de cognição desincorporada desenvolvido pelo projeto modernizador. Os autores também estão dizendo que eles tendem a nos apontar que estamos suspensos, afastados do mundo, e toda relação com ele se dá de maneira mediada, indireta, visto que ela só acontece por meio das representações. Tal modelo afirma o oposto do argumento apresentado a partir de Merleau-Ponty (2011) no início deste capítulo.

Com isso, Ingold (2012b) e Olson (1997) afirmam que, por intermédio da lógica modernizadora, há uma tendência de que nossa experiência no/do/com (o) mundo e a vida sejam realizadas de maneira indireta, porque precisa passar pelo crivo das mensagens factuais promovidas pelos âmbitos institucionais da literatura, da ciência, do direito e da religião – como mandatários legítimos e guardiões do seguro artefato da instituição da escrita. Dessa maneira, a escrita e suas instituições correlatas acabam atualizando uma guerra dos civilizados (povos que possuem escrita) contra os selvagens (povos da oralidade). Dessa maneira, “[...] os conceitos que as crianças parecem adquirir de forma tão natural, no curso do seu desenvolvimento numa sociedade com escrita, foram elaborados a princípio num contexto histórico e cultural determinado por mais de dois milênios” (Olson, 1997, p. 15).

Antes de prosseguir com outros desdobramentos que apontam para a cognição corporificada, vamos expor um pouco mais o processo de desincorporação por meio do que Dreyfus (2012) compreende como excesso de virtualização do mundo.

A VIRTUALIZAÇÃO EXCESSIVA SIGNIFICA DESINCORPORAÇÃO DOS PROCESSOS

Seguindo as pistas da crítica heideggeriana e nietzscheana, Dreyfus (2012), no livro *A Internet: uma crítica filosófica à educação a distância e ao mundo virtual*, nos diz que a internet se apresenta como o epítome de toda tecnologia, uma vez que ela pode ser nocio-nada como artefato capaz de tornar as coisas acessíveis e otimizáveis. Para o autor, o excesso de otimismo em relação ao avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação pode levar à intensificação da virtualização do mundo e das relações. Isso tem consequências terríveis, como algumas pesquisas da Universidade de Carnegie Mellon mostram, ao apontar que muitas pessoas podem se sentir isoladas e deprimidas ao fazerem usos excessivos da internet. Dreyfus (2012) ainda destaca que muitos entusiastas do mundo virtual possuem o desejo de transcender os limites impostos a nós pelos nossos corpos. Ele cita John Perry Barlow como um dos maiores defensores dessa visão. Esta seria a atualização e a realização do “velho sonho” do legado platônico-cartesiano, interpretado como o de abandono dos corpos e morada exclusiva no mundo das ideias e das representações. “Ter deixado o corpo para trás teria agradado Platão, que concordava com a afirmação de que o corpo era o túmulo da alma” (Dreyfus, 2012, p. 4).

Os ufanistas das tecnologias, com o velho sonho de abandonar os corpos pretendem ultrapassar nossa condição de seres vulneráveis, inconclusos, eliminando e/ou reduzindo ao máximo as decepções e o fracasso ou tudo que remeta à lesão ou à morte. Dessa maneira, eles pretendem minimizar os processos de incorporação, já que os veem como "[...] todos os aspectos da nossa finitude e vulnerabilidade" (Dreyfus, 2012, p. 4), fragilizando, assim, o mais elementar de nossa condição e a nossa única certeza.

Defendendo a postura de que não devemos e nem podemos viver sem nossos corpos, Dreyfus (2012) cita Nietzsche como o filósofo que pensava que o mais importante a respeito dos seres humanos não eram suas capacidades intelectuais, mas as habilidades emocionais e intuitivas que derivam do corpo. É preciso considerar o corpo não como "[...] objeto em si, mas como a maneira de estar presente no mundo" (Silva, 2010, p. 23). Para Dreyfus (2012), Nietzsche conjecturou que nós "[...] transcendêssemos nossas limitações humanas e nos tornássemos super-homens, mas com isso ele quis dizer que seres humanos, ao invés de continuarem a negar a morte e a finitude, teriam finalmente a força para afirmar seus corpos e sua mortalidade" (Dreyfus, 2012, p. 4).

Para Dreyfus (2012), ainda no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, muitos pesquisadores da Inteligência Artificial (IA) tiveram de reconhecer que, para produzi-la, teriam de tornar explícito e organizar o conhecimento dos cotidianos, o conhecimento comum que as pessoas compartilham, uma hercúlea tarefa. Esse conhecimento é tão óbvio para nós que o ignoramos, pois grande parte dele é aprendido por meio de lento processo de repetição e de aprendizagens não intencionais, lapidadas pelo labor das repetições práticas. Trata-se das famosas "artes do fazer", as quais Certeau (2014) aborda. Consistem em um campo do saber que não entrou completamente no campo da reflexão e, desse modo, se encontra sob o domínio do saber-fazer. Trata-se, portanto, "[...] de um saber não sabido. Há nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos

mitos, [...] trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem" (Certeau, 2014, p. 134).

Em 1985, Douglas Lenat acreditou que, nos dez anos seguintes, ele capturaria tal saber, construindo um grande agente inteligente com milhões de entradas de informação, capaz de reproduzir milhares de saberes incorporados que circulam frequentemente nos cotidianos. Óbvio que o projeto não saiu como Douglas Lenat esperava (Dreyfus, 2012). Ele gastou milhões de dólares com o programa CYC (um banco de dados de conhecimento do senso comum), com a esperança de que os computadores entendessem questões de senso comum, como os pedidos de informação. O programa opera do seguinte modo:

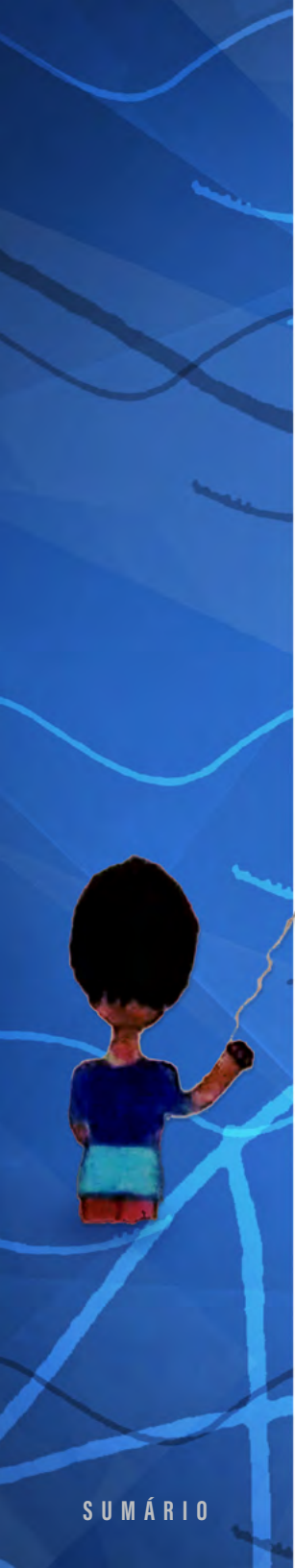
Para demonstrar o uso do CYC, Lenat desenvolveu um sistema fotográfico de recuperação como um exemplo de como esse conhecimento desempenha um papel essencial na recuperação de informação. É esperado que o sistema recupere imagens on-line pela legenda. Ao invés de um bilhão de imagens que alguém pode encontrar na web, Lenat começa modestamente com vinte figuras. Um professor da Stanford descreve sua experiência com o sistema: "A demonstração do CYC foi feita com 20 imagens. O pedido, 'Alguém relaxado', produziu uma imagem, três homens em roupas de banho segurando pranchas de surfe. O CYC encontrou essa imagem fazendo uma conexão entre relaxar e atributos anteriormente requisitados da imagem. Mas mesmo para 20 figuras o sistema não funciona muito bem" (Dreyfus, 2012, p. 16-17).

O problema é que o programa funciona só porque os programadores do CYC tornaram explícito um modo de conhecimento que os humanos compartilham de modo incorporado nos cotidianos. A compreensão que temos do relaxamento, do esforço etc., vem pelo fato de sermos seres corporais. Acontece que "[...] nossa compreensão de como é ser incorporado é tão penetrante e orientada para a ação [de] que há toda razão para duvidar de que isso possa ser explicitado e colocado em um banco de dados de um computador

desincorporado” (Dreyfus, 2012, p. 17). Diferentemente dos programas, nós descobrimos as respostas para perguntas que envolvem o corpo usando nosso próprio corpo ou imaginando, a partir do grande estoque de conhecimento incorporado que temos acerca da nossa relação ancestral com o mundo. Contudo, o CYC não tem um corpo; então, as informações de que precisa devem ser transmitidas pelos programadores. Podemos até dizer que o CYC opera por meio da educação bancária (Freire, 2021), focada quase exclusivamente na transmissão das informações passadas pelos programadores. Com os seres corporais não acontece desse modo, visto que eles entram em sintonia fina com outros processos ambientais, por terem corpos e não serem inscritos como meros processadores de informações. Os seres corporais são seres situados.

Os computadores são seres ubíquos, possuem um modo de operar mais flexível, pois são quase pura virtualização. Nós já vimos que, ao contrário da educação bancária, a educação da atenção é sintonizada nos movimentos cotidianos e nos processos de incorporação, e não apenas na transmissão das informações.

Notem que Dreyfus (2012), com suas críticas importantíssimas, não compreendeu que é complicado combater a gramática dualista que separa corpo e mente com a instauração de uma nova gramática dualista, que separa e opõe platônicos e nietzscheanos, e o mais importante: ele não levou até às últimas consequências a grande importância dos cotidianos em todos os processos formativos porque, em vez de seguir de modo mais detido as críticas endereçadas à IA, por elas não terem um senso compartilhado de estoque de conhecimentos incorporados, o autor preferiu ler os diversos movimentos cotidianos e os múltiplos usos que podem ser feitos das tecnologias por meio de oposição simplista e dicotômica que faz com que, de um lado do mundo, existam os platônicos e, do outro, os nietzscheanos. É como se os cotidianos de Dreyfus (2012) fossem subscritos a partir da fronteira dicotômica que ele mesmo traça entre: (i) os apologistas das tecnologias que se encontram na defesa



de um mundo platônico, com esperança de um dia abandonarem seus corpos; e (ii) os críticos radicais das tecnologias que se colocam em defesa dos corpos, seguindo os apelos de Nietzsche, em defesa dos corpos nos movimentos dos cotidianos.

Entretanto, aqui, podemos evocar novamente Certeau (2014), com as potências das práticas cotidianas e os múltiplos e transgressores usos que as/os praticantes realizam frequentemente nos cotidianos. Afinal, “[...] as mãos tomam a dimensão física e material do pensamento e as tornam em uma imagem concreta” (Pallasmaa, 2013, p. 16). A partir disso, refutamos Dreyfus (2012) com a simples e importante questão de que, nos cotidianos, os usos que as pessoas fazem das coisas, inclusive com as mediações das tecnologias, não se encontram reféns ou herdeiros de uma escolha, entre elas terem de virar seguidoras de Nietzsche ou de Platão. Aliás, pensar assim é domar as múltiplas e plásticas potências das práticas cotidianas, tentando inscrevê-las em um idealismo que é mais uma preocupação filosófica do que uma ocupação comum. Nos cotidianos, as pessoas se movimentam de diversos modos, em intrincadas e variadas tonalidades afetivas, sempre abertas ao ambiente e aos outros seres, por meio de conexões intercorporais (Merleau-Ponty, 2000). No entanto, fazendo essa ressalva, de modo geral, podemos concordar com Dreyfus (2012, p. 18-19):

[...] de fato, nossa forma de vida está organizada por e para seres incorporados como nós: criaturas com corpos que têm mãos e pés, interiores e exteriores; que têm que se equilibrar em um campo gravitacional; que se movem para frente com mais facilidade do que para trás; que se cansam; que têm que se aproximar de objetos atravessando o espaço intermediário, superando obstáculos quando aparecem etc. Nossas preocupações incorporadas permeiam tanto nosso mundo que nós não notamos a maneira como nosso corpo nos possibilita dar sentido a isso.

As refutações que salientamos acerca das teses de Dreyfus (2012) não nos impede de ressaltar suas importantes críticas e lembrar que somos seres incorporados. Os corpos participam diretamente das aprendizagens-ensinos cotidianos, grande parte deles são não intencionais e não verbais. Os movimentos dos corpos nos situam em/nas paisagens e panoramas, meios pelos quais os corpos são simultaneamente mistos de afetações que afetam. Não é em vão que Dreyfus (2012) não tenta interditar nossas interações com os artefatos conectados. O que ele ambiciona é uma potente crítica ao modelo dualista que opõe o prático ao teórico, o físico ao conceitual, o corpo à mente, a natureza à cultura etc., que vigora na constituição da cultura ocidental, com forte herança da Grécia antiga e do Cristianismo, como tecnologias que submetem os corpos aos anseios e aos caprichos dos ideais ascéticos. Dizer isso é buscar compreensões mais pragmáticas e incorporadas que substituam e/ou limitem as gramáticas dualistas. Acontece que Dreyfus (2012) parece pesar demais a mão ao atribuir aos modelos de cognição clássicas, aos projetos de IA e à educação *online* a “culpa” por tal imposição e subordinação dicotômica. Quando não precisamos ir longe para perceber que grande parte dos modelos de aprendizagem presentes na educação oficial ainda gravita em torno de tais gramáticas dualistas.

Dreyfus (2012) está nos alertando que, para levar a sério uma perspectiva de educação integrada (Freire, 2021), não podemos apenas inscrever os processos de ensino e de aprendizagem ao domínio do discursivo; afinal, somos seres com corpos atuantes em seu sentido amplo. A aprendizagem incorporada é um traço de uma outra educação, que nos distingue das máquinas, uma vez que desconstrói a ideia de mensuração, de programação e pensa no casual, no intuitivo, no incompreensível, no lacunar. A saída não é a escolha pelo fisicalismo, arregimentando as afetações aos órgãos. Tampouco acreditamos que a saída seja pregar que temos corpos sem órgãos, como faz Deleuze (1992). As experimentações são basilares no lindo

projeto de Deleuze, mas, em algum momento, elas parecem carecer de sustentação, por sua insistência em não dar a devida importância às dinâmicas que acontecem na dependência dos fenômenos físicos. E continuar negando a parte física dos corpos é avançar com o fenômeno da virtualização do mundo, como aponta Dreyfus (2012).

Afinal, “[...] é a partir do corpo, do corpo-próprio, do corpo-vivido, que posso estar no mundo em relação com os outros e com as coisas” (Silva, 2010, p. 35). O corpo exerce uma comunicação vital com o mundo, um emaranhado que se confunde com nossa sensibilidade, nossa percepção. É por isso que Deleuze (1992) teve de limitar suas análises dos viventes e assumir a tese de mecanização do universo, aproximando os humanos às máquinas. Contra isso, podemos voltar à Freire (2021, p. 28) e afirmar: “[...] não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo”; logo, sou um corpo encarnado no/do/com (o) mundo.

Desse modo, a crítica à virtualização do mundo passa muito mais pela criação de compreensões mais integradas, como as que estão acontecendo nos novos estudos da cognição incorporada ou enativa, do que por uma crítica à educação *online* – como se esta fosse a causa, e não a consequência dos dualismos e de um modelo de educação e cognição desincorporada, que privilegia a abstração e o trabalho intelectual em detrimento dos usos cotidianos dos materiais que temos à mão. Acontece que “[...] muitas de nossas habilidades mais cruciais à existência são internalizadas como reações automáticas além da nossa percepção e intencionalidade consciente” (Pallasmaa, 2013, p. 24). Os diversos usos que as pessoas realizam em/com seus computadores não precisam, portanto, ficar reféns de nenhum esquema idealista que as separa dos seus corpos, pois é importante aprender a “[...] seguir o pulular desses procedimentos que, muito longe de ser controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçam em uma proliferação ilegítima” (Certeau, 2014, p. 162). Ilegitimadas porque o fluir das práticas

correntes sempre trai e transgride as expectativas das consagradas dicotomias analíticas e dos poderes constituídos, fazendo com que das interações entre os seres humanos e as máquinas também se faça carne (Merleau-Ponty, 2000).

TORNAR O MUNDO PRESENTE

Pelo que expomos, já deu para percebermos que é importante não confundir nossa condição encarnada como limites impostos à imaginação – como muitas vezes sugerem as perspectivas fisiologistas –, ou com o enfraquecimento geral da virtualização, como a presente nas potências da linguagem. Em vez disso, é salutar apontarmos como as imagens são criadas em encontros encarnados, consistindo em presenças que se atualizam por meio de algum tipo de suspensão ou ausência. Contudo, tal ausência não precisa implicar nem se comprometer com nenhuma concepção desincorporada da mente, sobretudo porque estamos partindo do suposto de que tal experiência seja impossível aos viventes, pois, até o momento, não se encontrou nenhuma entidade viva sem corpo – exceto a polêmica na consideração do vírus como ser vivo, mas, por não possuir capacidade de metabolização, eles necessitam de outro organismo celular para efetuar biossíntese e respiração. Dessa maneira, como modo de corroborar a potência das imagens, concebendo-as como força presente nos seres encarnados, podemos ressaltar a intuição de Merleau-Ponty (2011) acerca do corpo humano, em que este se assemelha mais a uma obra de arte do que a um objeto físico (como uma ferramenta), uma vez que “[...] o que reúne as ‘sensações táteis’ de minha mão e as liga às percepções visuais da mesma mão, assim como às percepções dos outros segmentos do corpo, é um certo estilo dos gestos de minha mão, que implica um certo estilo dos movimentos” (Merleau-Ponty, 2011, p. 208).

O estilo é, portanto, o que aproxima os corpos do campo da arte. Merleau-Ponty (2011) ainda nos aponta que são os movimentos que refletem essa expressividade, e, em nossa visada, são eles que auxiliam o ser humano a não ficar mais refém das relações imediatas, exclusivamente familiares, uma vez que é a partir das relações com as imagens que os viventes passam a ser frequentados pelo mistério, em que há atualização de forças que não se encontram marcadas pelo contato físico imediato. Então, o estilo se serve das imagens para ultrapassar um mundo que se circunscreve ao imediatamente dado, como contato direto. No entanto, nesse ínterim, o que a relação com as imagens atualiza ao ampliar o espectro da presença e fazer com que as relações atuais sejam também constituídas por virtualizações?! Um bom começo de conversa pode ser expor algumas considerações acerca do belo texto de Jan Masschelein (2021) *Uma história educacional da caverna (sobre os animais que vão à 'escola')*.

No mencionado texto, o autor desdobra alguns movimentos já presentes em seu livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, tentando criar novas interpretações do fartamente trabalhado “Mito da Caverna”, do filósofo Platão, com o intuito de apontar as implicações educacionais de tal narrativa. Para isso, ele se vale dos argumentos da autora Marie-José Mondzain (filósofa franco-argelina) e de Jean-Luc Nancy (filósofo, discípulo de Merleau-Ponty). A história da caverna que interessa a Masschelein (2021) é aquela contada por filósofos, literatos, paleontólogos etc., que não desconsideram a fenomenologia da caverna e trabalham com as potências dos encontros e as experiências advindas dos seus “*espaçotempos*”, relacionando a entrada em uma caverna ao habitar nela, por meio da realização de ações específicas, e não com o tentar fugir dela como se ela consistisse em uma espécie de prisão. A versão escolhida pelo autor possui o mérito de não reduzir a caverna a uma mera expressão simbólica, traço forte do atual idealismo, que tende a reduzir as materialidades expressivas aos meros interesses e às intenções supostamente presentes “na mente de um agente”, criando traçados explicativos, reféns do dicotômico corte epistêmico sujeito *versus* objeto.

O autor começa a descrever com mais afincio a referida narrativa em um item intitulado "O pre-sente (*main-tenant*) da caverna: a dádiva do 'mundo'"; com isso, ele faz um trocadilho entre a língua francesa e inglesa, para ressaltar a polissemia do termo presente, pois "*present*" significa "o presente" em inglês (*pre-sent*, pré-sentir), e "*maintenant*" significa em francês e inglês "o agora", sendo em francês *main-tenant*, escrito dessa maneira, também quer dizer a mão que sustenta (Masschelein, 2021). É importante ressaltarmos que o português admite múltiplos sentidos da palavra, significando tanto um tempo que transcorre no aqui e agora, quanto um presente que alguém recebe, ou seja, diz-se "[...] do tempo verbal cujas formas expressam o momento atual" (Presente, 2012), ou daquilo "[...] que se oferece a alguém como agradecimento ou retribuição: presente de casamento" (Presente, 2012), mas também significa o "[...] que faz parte, está presente ou participa de determinado acontecimento ou evento e pode ser visto em determinado local" (Presente, 2012).

Desse modo, o presente comporta a potência da atenção, porque diz respeito àquelas "[...] que prestam atenção ao *gesto* do ato de traçar a si mesmo, bem como à diferença entre a forma como um texto e uma imagem falam conosco" (Masschelein, 2021, p. 6). Isso nos aponta que ver não é o mesmo que ler ou ouvir, prossegue o autor, pois uma imagem nos comunica algo sem precisar se transformar em "mensagem", mas, simplesmente, por ser algo que nos encara, que se encontra presente, possui uma "face". É bem fácil atribuir uma face às imagens, porque, como nos mostra Mark Johnson (2021), a corporificação da linguagem começa com compreensões que apontam como é possível experienciar e criar significados por meio de nossas interações corporais nos/com (os) ambientes. Dessa maneira, deve-se apontar também como até os conceitos abstratos são gerados, recrutando-se significados fundamentados no corpo. Como exemplo, ele cita várias línguas, quase todas, que costumam atribuir face e costas aos objetos tendo como parâmetro a relação que temos com nossos próprios corpos. Para o autor,

[...] nós usamos nossas próprias relações com as partes do corpo (*body-part relations*) para atribuir sentido (*make sense*) a objetos e a relações espaciais em nossos entornos. Um bom exemplo disso é a forma como experienciamos nossos próprios corpos como tendo frente e costas, e então parece natural para nós projetar essas relações de frente/costas para outros objetos, como casas, telas de TV, automóveis, signos, refrigeradores e filas de pessoas, nenhum dos quais realmente tem frente ou costas inerentes (Johnson, 2021, p. 109).

Esse é um modo interessante de apontar nossa relação com as linguagens, afinal, a afinidade que estabelecemos com ela se faz por meio de encontros incorporados. O corpo sustenta, portanto, as linguagens, e em todas as línguas são as projeções por intermédio dos corpos que ajudam a expressar grande parte das relações significativas. Isso também aponta que as imagens não podem ser reduzidas ao discurso, porque sua presença nos força a prestar atenção, sobretudo porque elas se apresentam como algo que nos encara, que possui uma face. Muito próximo de Johnson (2021), Masschelein (2021) endossa o seu interesse pelos desenhos na caverna, não por meio da abstração promovida pelos significados, mas dos movimentos e gestos realizados como modos de correlacionar as relações corporais com os inícios da arte. Dessa maneira, ele nos diz: "[...] estou interessado não apenas nas belas pinturas de animais como sendo o início da arte, mas também, e principalmente, nas imagens de 'mãos' (encontradas em muitas cavernas em todo o mundo e datadas de inúmeros períodos de tempo)" (Masschelein, 2021, p. 6).

Mais uma vez, apoiando-se nas considerações de Mondzain e Nancy, o autor sugere que as relações expressivas dos nossos ancestrais ao realizarem as pinturas nas cavernas criaram um modo distinto de se relacionar com os movimentos e gestos, liberando-os dos usos costumeiros realizados, de modo habilidoso, pelos corpos, especialmente das obrigações focadas nas práticas

de sobrevivência. Talvez até mais que a religião, a arte consista nesse uso livre das coisas, em que elas se tornam disponíveis, porque passam a ter seus usos subvertidos e libertos para novos envolvimento e encontros.

Pelo que Masschelein (2021) sugere, podemos apontar que os usos liberados, propiciados pela arte, auxiliaram na constituição de movimentos e de gestos diferenciados nos/dos/com (os) corpos, na medida em que “[...] essas imagens, feitas à mão na caverna, segundo a história, a que devemos o fato de termos olhos que se abrem para o mundo de forma incomparável” (Masschelein, 2021, p. 6). A atenção nos foi concedida a partir de gestos que se tornaram expressivos ao solicitarem e abrirem o mundo de maneira diferenciada, porque, por meio da arte, os nossos movimentos e gestos foram liberados das suas obrigações habituais, e, ao aguçar a capacidade imaginativa, abriu-nos à apreciação do mundo, implicada em uma capacidade de olhar, com respeito e consideração.

Então, voltemos ao tema da cognição corporificada, porque já estamos começando a compreender que ela só pode ser articulada em panoramas integradores que não separam tanto o sonho da vigília, nem distancia a imaginação dos fatos, muito menos trabalha apenas com a virtualização, em detrimento das importantes questões materiais que também compõem os corpos. Vamos continuar comentando isso no próximo capítulo, na Parte 2, como desdobramento deste texto.



7

**EXPERIÊNCIAS
CORPORIFICADAS
NO/DO/COM (O)
MUNDO (PARTE 2)**

A atenção que respeita e considera os movimentos emerge das nossas mãos em contato com suportes e utensílios, com a mediação e a criação de imagens. Essa capacidade de mostrar é uma das principais características da educação da atenção, como exporemos a seguir, com Ingold (2015a, 2015b). Contudo, antes de passar a ela, é importante compreendermos o que Merleau-Ponty (2011) nos diz acerca da criação do sentido. Para o autor, seus estudos da motricidade o levaram a uma nova noção da palavra “sentido”, distanciando-o tanto do intelectualismo quanto do empirismo. Isso foi possível porque, por meio da motricidade, foi admissível reconhecer que a experiência do corpo nos faz perfilar uma injunção do sentido que não é a de uma consciência universal, nos levando ao movimento de sentido que é aderente ao mundo e às coisas, porque, por intermédio do corpo, como núcleo significativo, é possível aprender e conhecer o “[...] nó entre a essência e a existência que em geral reencontraremos na percepção” (Merleau-Ponty, 2011, p. 204).

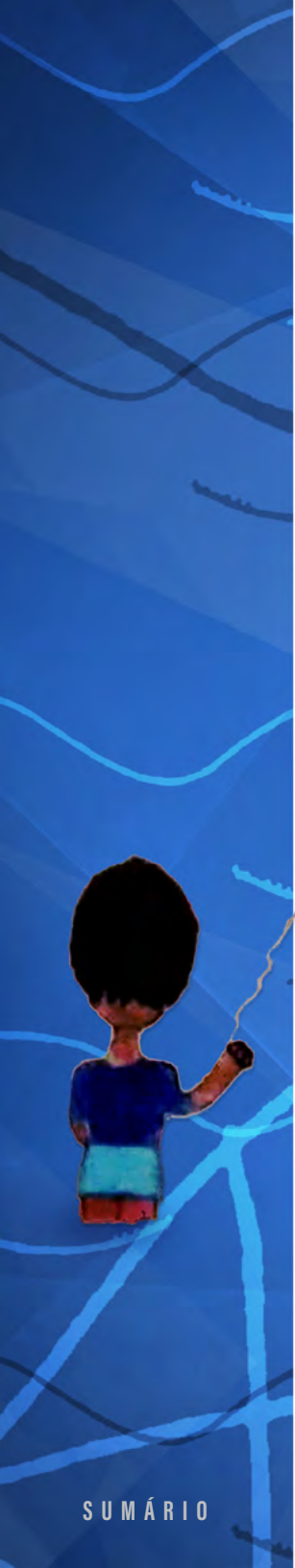
Esse novo sentido é mais bem explicitado pela noção de hábito, pois é, por meio dele, que o corpo compreende e adquire novas significações, assimilando novos núcleos significativos e se transformando. O hábito acontece quando o corpo, envolvido no mundo, em contato com objetos, usa instrumentos que são projetados em torno de si, criando núcleos significativos. Nessa visada, é a partir do hábito que o corpo ganha movimentos e gestos expressivos, criando certo estilo. Isso faz com que o autor tenha uma outra e nova maneira de nocionar a própria compreensão, porque esta passa a ser uma nova aquisição do corpo. Para Merleau-Ponty (2011, p. 200):

Dizíamos acima que, na aquisição do hábito, é o corpo que “compreende”. Essa fórmula parecerá absurda se compreender por subsumir um dado sensível a uma ideia e se o corpo for um objeto. Mas justamente o fenômeno do hábito convida-nos a remanejar nossa noção do “compreender” e nossa noção do corpo. Compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação — e o corpo é nosso ancoradouro em um mundo.

Desse modo, a compreensão se faz pelo corpo habituado ao mundo, em contato com objetos e outros seres. A expressão e os sentidos fluem entre os movimentos e os gestos dos corpos, todos mergulhados em suas ações. Afinal, como já notamos, a perspectiva do autor é a do sujeito engajado no/do/com (o) mundo. Tal perspectiva explica melhor que a percepção que temos das coisas não é dada simplesmente por um sentido específico que está atuando, ainda que o esteja, mas é dada porque todos os sentidos estão envolvidos com o corpo todo, de certa forma todos os sentidos se combinam, entram em sintonia. "Todos esses movimentos estão à nossa disposição a partir de sua significação comum" (Merleau-Ponty, 2011, p. 206).

Merleau-Ponty (2011) nos auxilia a compreender melhor um simples lance banal como o de levarmos nossa mão ao joelho. Diferentemente da explicação intelectualista, tão comum nas pesquisas em educação, que precisa subordinar a ação à ideia; ou diferentemente do empirismo, que precisa explicá-la por meio de elucidação causal, deixando-a completamente aderente ao fora, ao ambiente, Merleau-Ponty (2011) opta pela perspectiva relacional, afirmando-a como sintonia, como dança que acontece entre organismo e meio, pois, para ele, trata-se de compreender que uma mão que se dirige em direção ao joelho como "uma intenção que não visava meu joelho enquanto ideia ou mesmo enquanto objeto, mas enquanto parte presente e real de meu corpo vivo, quer dizer, finalmente, enquanto ponto de passagem de meu movimento perpétuo em direção a um mundo" (Merleau-Ponty, 2011, p. 200).

Os hábitos, essas compreensões que acontecem de modo encarnado, por meio de novas aquisições no/do/com (o) corpo, nos auxiliam a compreender melhor os hábitos motores presentes no ato da dança, por exemplo, e também nos dizem acerca do porquê, "[...] nas primeiras tentativas de apreensão, as crianças não olham sua mão, mas o objeto" (Merleau-Ponty, 2011, p. 206). Então,



[...] por exemplo, adquirir o hábito de uma dança não é encontrar por análise a fórmula do movimento e recompor-lo, guiando-se por esse traçado ideal, com o auxílio dos movimentos já adquiridos, aqueles da caminhada e da corrida? Mas, para que a fórmula da nova dança integre a si certos elementos da motricidade geral, primeiramente é preciso que ela tenha recebido como que uma consagração motora. É o corpo, como frequentemente o disseram, que "apanha" (*kapiert*) e que "compreende" o movimento. A aquisição do hábito é sim a apreensão de uma significação, mas é a apreensão motora de uma significação motora (Merleau-Ponty, 2011, p. 197-98).

Afinal, as diferentes partes do corpo são experimentadas por meio de certo valor funcional; então, sua coordenação não é apreendida, é antes sentida (Merleau-Ponty, 2011). Por isso, nós não podemos traduzir o tocar à linguagem visual, ou inversamente, porque "[...] não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo" (Merleau-Ponty, 2011, p. 107). As minhas experiências, ou o fluxo delas, se formam por uma atitude natural e não por uma sucessão de percepções, "[...] tenho um fluxo de experiências que se implicam e se explicam umas às outras tanto no simultâneo quanto na sucessão" (Merleau-Ponty, 2011, p. 377).

Desde o começo, o corpo já é um estilo, que começa a se formar com o embalar-se nas canções cantadas pelas mães e nas experiências do brincar. Brincando, a criança libera seus movimentos e gestos das obrigações e os deixa livres para se expressarem, semelhante ao que aconteceu com os nossos ancestrais ao pintarem nas cavernas. Brincando, as crianças também criam um estilo e transformam seus próprios corpos em obras de arte. Brincando, elas se habituariam a reunir as sensações táteis de suas mãos às percepções visuais das mesmas mãos e a compreender que, "[...] assim como às percepções dos outros segmentos do corpo, é um certo estilo dos gestos de minha mão, que implica um certo estilo dos movimentos de meus dedos e contribui, por outro lado, para uma certa configuração de meu corpo" (Merleau-Ponty, 2011, p. 208).

E quem não ousaria reconhecer o início da arte apontado acima por Masschelein (2021), com os desenhos realizados por crianças em toda sala do ensino infantil (Figura 6). O começo da arte, que se faz a partir da lenta imposição de um estilo, desenvolve-se na incorporação de encontros que se fazem corpo, com as mediações e as criações das imagens. Antes do verbo, tinham-se imagens. “Nesse sentido, como toda obra de arte, o poema existe à maneira de uma coisa e não subsiste eternamente à maneira de uma verdade” (Merleau-Ponty, 2011, p. 209). Esse é um sentido mais amplo de arte, de pessoa e de mundo, ou melhor, da pessoa que se forma ao criar estilo e dar-se no mundo, por meio de um começo.

Figura 6 – Brincando na praia



Fonte: Arquivo pessoal. Desenho feito por Sophia Lago Ramalho³⁴.

Para Merleau-Ponty (2011, p. 84), “[...] o sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida”. Estamos no mundo e nos dirigimos a ele a partir de nossas potências (Merleau-Ponty, 2011). Os nossos órgãos

dos sentidos nos direcionam ao mundo por meio das correntes de atividades. É por isso que podemos dizer que temos um mundo e que somos a partir dele. “Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço” (Merleau-Ponty, 2011, p. 205). As situações que estamos envolvidos nos oferecem uma significação prática por meio da qual há um apelo ao reconhecimento corporal, no qual toda superfície do nosso corpo é solicitada. “A atenção à vida é a consciência que tomamos de ‘movimentos nascentes’ em nosso corpo” (Merleau-Ponty, 2011, p. 118). Por isso, “[...] só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (Merleau-Ponty, 2011, p. 114).

CAMINHANDO COM DRAGÕES

Voltando ao texto *Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem*, Ingold (2012b) nos conta a história de um monge medieval que viu um dragão. O objetivo dele é o de apontar como a imaginação era compreendida de modo bastante distinto na Idade Média, quando não se tinha a intromissão do exagerado corte dicotômico entre imaginação e realidade. Já notamos como tal fenômeno foi criado pela nova tecnologia da leitura e ancorado no movimento de epistemologização da existência, promovida pela primazia do conhecimento científico. Ingold (2012b) retira essa história de *A vida de São Benedito de Nursia*, livro escrito por Gregório, em 594 d.C., que conta a história de um monge insatisfeito com sua vida no monastério e que se encontrou com um dragão. O citado monge era irrequieto e parecia querer escapar da clausura do monastério. Cansado das suas lamentações, o prestigioso São Benedito resolveu mandá-lo embora do mosteiro. No entanto, assim que o monge, obedecendo ao comando de Benedito, pôs os pés para fora

do monastério, ele se encontrou com o dragão bem na sua frente, como que impedindo seu caminho. “Tremendo de medo e convencido de que o dragão estava prestes a devorá-lo, o monge chamou aos gritos seus irmãos pedindo ajuda” (Ingold, 2012b, p. 18). Seus colegas apareceram correndo e levaram seu irmão para dentro do monastério, mas eles não conseguiram ver nenhum dragão. “Depois desse dia ele nunca mais se perdeu, nem pensou em se desviar de seu caminho” (Ingold, 2012b, p. 18).

Para nós, facilmente envolvidos e envolvidas com as narrativas modernas, especialmente com o projeto baconiano, há uma tendência a compreender a vivência do monge como uma espécie de delírio, porque nela a experiência acontece por meio do enfraquecimento da necessária fronteira que separa o sonho da realidade – ensinada às crianças desde muito cedo nas escolas modernas –, e, com isso, acaba-se fabulando ao ponto de se “perder” e inundar o “real” com suas idiosincrasias (com sonhos que se tornaram fenômenos privados). Acontece que Ingold (2012b), inspirado em suas experiências etnográficas, consegue nos contar uma narrativa completamente diferente.

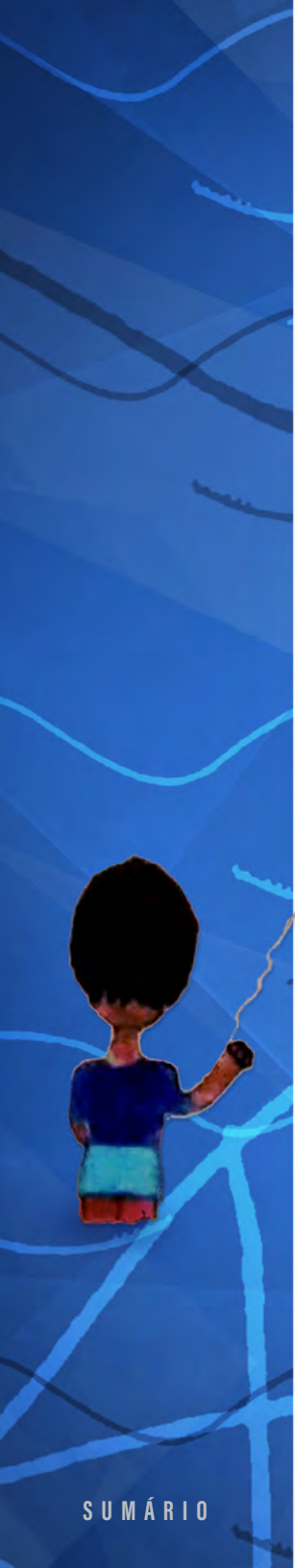
O autor explica a manifestação do dragão pelas técnicas corporais que eram aprendidas-ensinadas nos monastérios da Idade Média, por intermédio de exercícios de alta concentração e disciplina, porque, nas várias e rigorosas disciplinas da mente e do corpo, também se passava por treinamentos com histórias e figuras de dragões e outros monstros, utilizados para instaurar o medo nos neófitos, “[...] para que eles pudessem reverenciar esse medo, reconhecer as suas manifestações e – por meio de um regime de exercícios mental e corporal – superá-lo” (Ingold, 2012b, p. 19). Dessa maneira, Ingold (2012b) aponta que o dragão é a configuração “palpável” do medo. O sentimento é materializado por meio de técnicas do corpo que não separam o “imaginável” do “palpável” – o dragão é tão palpável quanto o medo e quanto uma rocha, apontando para as travessias e tessituras de um caminhar integrado e processual que

não se realiza a partir de nenhum esquema representativo, como no uso do mapa apresentado por Olson (1997). Desse modo, “[...] na ontologia medieval, o dragão existe, assim como o medo existe. Não como um elemento do mundo natural, mas como um fenômeno da experiência” (Ingold, 2012b, p. 19).

Então, caminhar com dragões é caminhar com “[...] formas externas da experiência humana incorporadas e vividas no espaço da ruptura entre o Céu e o Inferno” (Ingold, 2012b, p. 19), porque, para os monges medievais da tradição monástica, o saber dependia do ver, ambos seguiam os fluxos e movimentos da vida. Então, Ingold (2012b, p. 20) conclui que “[...] o pensador medieval, resumindo, era um andarilho, alguém que caminhava e que viajava”, vivenciando suas experiências de modo integrado, em uma tessitura do sensível que criava imaginações e pensamentos.

É interessante notarmos que as configurações clássicas e tradicionais demandam tipos de formação, ou linhas de ação, que mobilizam, reorganizam e movimentam dois tipos complementares e complexos de cuidados que, por sua vez, são exigidos pelos próprios processos formativos: o cultivo de si e o cultivo do mundo (pensado aqui como uma região composta pelo si, pelos outros e pelas coisas). Os diversos tipos de processos formativos que derivam dessas configurações clássicas possuem vários pontos de contato com as cosmologias de várias etnias indígenas e do próprio processo da história da cultura ocidental.

Aliás, a palavra “saber” vem do latim *Sapere*: provençal e espanhol “Saber”; francês “*savoir*”; do latim *Sapere* (sig.) ter ou perceber sabor, cheiro, e (fig.) ter discernimento, ser sábio, entender; parecido com grego “*saphès*” com sentido de sabor intenso e metáfora de evidente, *soph*-ós homem de gosto refinado, que tem bom intuito, e, por isso, investiga, esperto, sábio, do osco (população que morava no interior da região da Campania, no Sul da Itália); antigo alto alemão [int]sebjan: perceber pelo gosto, pelos sentidos, compreender.



Na Idade Média europeia, ainda podemos notar o atrelamento entre as dimensões do saber e dos sentidos, mais especificamente a relação com a dimensão dos saberes e do gosto. Por isso, Ingold (2012b) passa uma parte considerável do texto, já citado, mostrando como os leitores medievais liam com todo o corpo, expressando como “[...] o sentido era gerado a partir da atividade vocal e gestual da leitura em voz alta. Fazer e conhecer, nesse caso, eram totalmente interligados, assim como a mastigação e a digestão” (Ingold, 2012b, p. 24).

O autor ressalta que era comum na cosmologia medieval cristã a relação entre o pensamento e a ruminação. “Ruminar, podemos dizer, seria mastigar as coisas mais de uma vez – assim como o gado mastiga seu pasto regurgitado – e diferir seus sentidos. Assim, as pessoas medievais, como vimos, liam o livro da natureza da mesma forma, por meio de suas práticas de peregrinação” (Ingold, 2012b, p. 24).

Segundo Lauand (1994), um especialista brasileiro na obra de São Tomás de Aquino, podemos perceber que a dimensão do estudo estava envolvida, entrelaçada com uma região completamente diferente da região contemporaneamente requisitada e valorizada nos processos característicos da investigação e produção/criação dos conhecimentos. Na lógica da cognição desincorporada, a dimensão do estudo se parece muito mais com um processo de transmissão de informação, em que se instala no vivente um processador que o faz mais interpretar as coisas do que vivê-las. Portanto, possivelmente, estamos diante de duas configurações distintas de economia das pulsões, mais especificamente de duas economias distintas das pulsões que caracterizam o que pode ser considerado por mental. Assim, estamos diante de dois regimes e orientações do que pode ser caracterizado também como psíquico e/ou corporal, já que, segundo Lauand (1994),

[...] já na primeira questão da *Suma Teológica*, ao procurar caracterizar o que é a sabedoria, Tomás explica que a sabedoria não deve ser entendida somente como conhecimento que advém do frio estudo, mas como um saber

que se experimenta e saboreia. Tomás, sempre muito atento aos fenômenos da linguagem, à fala do povo, como fonte de profundas descobertas filosóficas, encanta-se com o fato – para ele experiência pessoal vivida – de que em sua língua latina *sapere* signifique tanto ‘saber’ como ‘saborear’. Esta coincidência de significados na linguagem do povo – Tomás bem o ‘sabe’ – não é casual: se há quem saiba porque estudou, verdadeiramente sábio, porém, é aquele que sabe porque saboreou...

Esse atrelamento do saber ao sabor, ou melhor dizendo, a dependência que se estabelece entre a esfera da aprendizagem (dos saberes) e dos processos que remetem aos sentidos (nesse caso o gosto, e, no outro, o sentimento de medo) e que nos atrela ao corpo é encontrado em várias outras etnias. Ressaltando a integração entre fazer e conhecer, apontada acima, afirma-se que o conhecimento como caminhar que se realiza ao longo das trajetórias só pode ser performativo, “[...] no sentido específico de que esse [o conhecimento] era formado por meio das idas e vindas dos habitantes. A leitura como performance, resumindo, era a formação de palavras e a formação do mundo” (Ingold, 2012b, p. 24). Caminhar com imaginação é aprender a não ficar refém da suposta distinção entre fato e ficção, é ousar rasurar essa e outras fronteiras dicotômicas que atrapalham os processos de experimentações que acontecem na vida.

No capítulo anterior, Parte I, afirmamos que as imagens são criadas em encontros encarnados, consistindo em presenças que se atualizam por meio de algum tipo de suspensão. É como se o imaginário “recriasse” o aqui e agora à sua maneira, por intermédio da fantasia. Desse modo, podemos afirmar que imaginário e atenção se cruzam e se retroalimentam. A atenção se volta tanto para o imaginário quanto para o que se encontra ao nosso entorno, concretamente falando. A atenção mobiliza-se tanto pela percepção quanto pela fantasia. Todavia, se a atenção não se opõe ao imaginário, como podemos pensar suas articulações? Como podemos compreender melhor esse imaginário encarnado?

Um começo de conversa interessante pode florescer por meio da noção de encontro, já bastante presente nos estudos e nas pesquisas em educação. Essa relação entre atenção e imaginário também nos diz muito acerca da corporalidade. Ênio Pinto (2021) nos aponta que podemos ter três tipos possíveis de encontro ou contato (na Gestalt-terapia, opta-se por utilizar o termo “contato” em vez de “encontro”); (i) há o encontro de propriocepção com o nosso corpo – sensibilidade que oferece sensações dos nossos movimentos viscerais, musculares e do nosso equilíbrio – trata-se do que acontece em nosso corpo a cada momento; (ii) há o encontro com o ambiente, que nos aponta para nossa relação com o exterior, as pessoas e as coisas; e (iii) há o encontro com as fantasias. Esse último encontro acontece no terreno do imaginário. Ele marca tudo que não está presente no aqui e agora do corpo presente ou do ambiente ao redor. Então, os dois primeiros encontros acontecem por meio dos nossos órgãos da percepção (pele, boca, olhos, ouvidos etc.); já o terceiro se dá por intermédio da fantasia. Dessa maneira, “[...] o almoço que tive ontem agora é fantasia, é lembrança; igualmente é fantasia, para a abordagem gestáltica, o amanhã (que ainda não existe) e todas as nossas abstrações” (Pinto, 2021, p. 42).

A fantasia nos virtualiza ao cercar e inundar o atual com várias possibilidades. O vivido e o pensado se atravessam e se nutrem das experiências que tivemos e teremos do/no/com (o) mundo. As fantasias abrem nosso presente ao fluxo temporal, elas fazem com que nosso presente seja sempre abertura ou devir. É isso que permite não confundirmos os encontros com os aspectos meramente fisiológicos. Isso também auxilia a não reduzir a corporalidade como limites do que acontece dentro e em torno da pele, porque já vimos com Merleau-Ponty (2014) que, por meio do sentir, podemos tocar as estrelas. Isso mostra que a relação entre experiência e risco, apontada por Turner (2015), remete ao corporal, pois “[...] o corpo reage praticamente do mesmo modo ao desejo, à ansiedade e ao medo” (Pinto, 2021, p. 50). Aliás, para Ayouch (2012), a fenomenologia

de Merleau-Ponty não é uma fenomenologia do conhecimento, como em Husserl, mas uma fenomenologia da afetividade, porque, na fenomenologia do francês, de resgate e retorno ao mundo da vida, “[...] é a afetividade que permite desenhar o espaço como se desenha um rosto, e vincular percepção e imaginação, espaço real e mítico” (Ayouch, 2012, p. 235). Esse primado do afeto fica bem-marcado nas diversas análises que Merleau-Ponty (2014, p. 288) faz acerca das cores, dos sons, das coisas, porque

[...] a sensação de azul não é o conhecimento ou a posição de um certo *quale* identificável através de todas as experiências que tenho dele, assim como o círculo do geômetra é o mesmo em Paris e em Tóquio. Sem dúvida, ela é intencional, quer dizer, não repousa em si como uma coisa, mas visa e significa para além de si mesma. Mas o termo que ela visa só é reconhecido cegamente pela familiaridade de meu corpo com ele, não é constituído em plena clareza, mas reconstituído ou retomado por um saber que permanece latente e que lhe deixa sua opacidade e sua ecceidade. A sensação é intencional porque encontro no sensível a proposição de um certo ritmo de existência — abdução ou adução — e porque, dando sequência a essa proposição, introduzindo-me na forma de existência que assim me é sugerida, reporto-me a um ser exterior, seja para abrir-me seja para fechar-me a ele. Se as qualidades irradiam em torno de si um certo modo de existência, se elas têm um poder de encantamento e aquilo que há pouco chamávamos de um valor sacramental, é porque o sujeito que sente não as põe como objetos, mas simpatiza com elas, as faz suas e encontra nelas a sua lei momentânea.

É por isso que, para Merleau-Ponty (2014), para Pinto (2021) e para Hooks (2013), a boa educação tem de envolver *eros*. A boa educação relaciona-se com a política dos afetos. Ela favorece uma relação erotizada com o mundo e com as pessoas. Essa política dos afetos “[...] intensifica nosso esforço global de auto-realização” (Hooks, 2013, p. 118). *Eros* pode fazer com que as professoras, professores e

estudantes usem tal energia para revigorar a conversa e aguçar a imaginação (Hooks, 2013). É a erotização da vida que dá a ela um sentido, "[...] permitindo e favorecendo o gosto de saborear, daí a possibilidade da sabedoria. O verdadeiro desejo de saber é erótico" (Pinto, 2021, p. 37).

Em uma das aulas, um dos autores, trabalhando com o tema do universalismo abstrato promovido pela globalização, que reverbera no modo de vida cosmopolita, e com o enraizamento histórico, que foca no particularismo ou no pertencimento a um lugar, apontava como é complicado ficar nos limites desses extremos, porque, com o universalismo abstrato, podemos nos abrir tanto para as novidades ao ponto de não nos reconhecermos mais, nem mesmo ao mundo em que vivemos. Como exemplo, foi citada a tendência de certo tipo de educação que, ao focar quase exclusivamente na transmissão do conhecimento, acaba tensionando os/as estudantes a aderirem exageradamente ao cosmopolitismo e fragilizando seus laços de pertença.

Como modo de apontar que a educação também se envolve com *eros*, perguntamos aos/às estudantes o que eles/as gostam de fazer em seus cotidianos que os/as alimentam, que trazem sentido às suas vidas ao ponto de deixá-los/as realizados/das, maravilhados/as, envolvidos/as. As respostas foram diversas, tais como: realizar exercícios físicos, jogar *videogame*, ler, fazer um desenho etc. Entretanto, uma resposta chamou atenção: um jovem muito comprometido e envolvido com o estudo da filosofia afirmou não saber o que gosta de fazer em seu cotidiano. Ainda, outro jovem sugeriu que a navegação em excesso nas redes oferece tantas possibilidades que muitas vezes ele mesmo não sabe o que escolher. Como exemplo, ele citou também a grande oferta de filmes disponíveis na plataforma Netflix. Disse já ter deixado de assistir a muita coisa, porque ficou perdido no emaranhado aberto pela quantidade de possibilidades. Para restaurar a paixão na/pela sala de aula, devemos descobrir

o lugar de *eros*, “[...] dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo” (Hooks, 2013, p. 123).

CARNE VIVA, SONS, GESTOS, PALAVRAS E OUTROS MODOS DE SENTIR NOS COTIDIANOS

A educação que se envolve e ousa trabalhar com *eros* trata-se de uma educação arriscada que ousa se envolver com os perigos que rondam os processos de experimentações. Afinal, a educação não é apenas um empreendimento epistemológico envolvido com o desenvolvimento da interpretação, mas um exercício ontológico (existencial), capaz de envolver nossos corpos todo no/com (o) mundo, apontando para diversos modos de experimentar o estar vivo. Vamos prosseguir nossas fabulações a partir da apresentação do caso de Lucy Blackman:

A australiana Lucy Blackman, autista não falante, manifesta isolamento autístico, mutismo autístico, comportamentos bizarros, perturbações sensoriais, alterações da linguagem, presença de estereotípias, comportamentos bizarros, gosto por *sameness* (mesmice), dificuldades sociais severas, dificuldade de compreensão da linguagem verbal e não verbal, vivência do mundo como caótico, severa dificuldade de se apropriar do corpo próprio e automatismos. Lucy nasceu em 1972 e nunca se tornou falante. No entanto, após aprender a escrever pelo método de comunicação assistida/facilitada, tornou-se capaz de se expressar pela escrita, tendo publicado dois livros autobiográficos [...], além de artigos de sua autoria publicados em livros a respeito do autismo. Após começar a escrever, por volta dos 14 anos, pôde ser transferida de uma escola especial para uma escola regular e, posteriormente, cursou uma Graduação Universitária em

Estudos Literários. Atualmente, Lucy se dedica a viajar toda a Austrália para divulgar sua expertise no campo do autismo, tentando tanto explicar quais foram as estratégias que viabilizaram seu desenvolvimento quanto buscar que outras pessoas se tornassem capazes de acolher as singularidades dos autistas, sempre utilizando um teclado conectado a um dispositivo tecnológico para se expressar (Bialer, 2022, p. 107).

É importante para o desdobramento do nosso trabalho o modo como Lucy se descreve para as plateias para as quais costuma fazer suas palestras. Em uma delas, ela diz: "Oi, eu posso me chamar 'funcionalmente deficiente' por razões ligadas ao que atualmente é chamado Autismo. Isto é [...], eu manifesto todos os sinais de deficiência intelectual" (Blackman, 2013, p. 115); entretanto, "[...] dentro de mim eu sou competente, articulada e observadora!" (Blackman, 2013, p. 115).

Em outra apresentação, ela complementa sua autodescrição ao dizer: "[...] eu não falo. Eu nunca fui capaz da sincronia fina para ações como cozinhar uma refeição sem ajuda, mas eu sou uma poeta e uma autora publicada" (Blackman, 2013, p. 117). Além disso, ela ainda ressalta que escreve "[...] como uma pessoa com autismo clássico que foi diagnosticada há trinta anos" (Blackman, 2013, p. 117). Para Lucy, elucidar a lógica do autismo e descrever as suas características é mais importante do que nos categorizar em quão bem podemos nos misturar na paisagem neurotípica/não autista. Lucy, ao narrar acerca da potência em lidar com as experiências de si e do mundo, nos aponta outros gestos, sentidos e compreensão de comunicação e da lida com o mundo. Ela também nos ensina os limites do modelo cartesiano e do pensamento moderno que nos levam a criar segregações e estereótipos a partir de uma concepção limitada do *self* e da lógica identitária.

Quando bebê, Lucy não tolerava ser abraçada pelos outros humanos, porque o toque era uma experiência dolorosa que a amarrota (Bialer, 2022). Em decorrência dessas sensações, quando era criança, não podia perceber que o toque dos adultos era uma expressão de amor, pois, ao contrário, este se apresentava como gesto doloroso (Bialer, 2022). Vários dos seus processamentos sensoriais ocorriam e ocorrem de modo distinto do processamento sensorial considerado padrão, designado como normal. Isso implica que o seu modo de se relacionar com os outros e com o mundo é diferente. Por exemplo, para compreender a face das pessoas, ela relata sua dificuldade para processar a profundidade e a cor dos corpos (Bialer, 2022). Para tentar entender os gestos corporais, ela também tem dificuldade para aprender os vários movimentos como partes de um todo e como uma sequência de movimentos (Bialer, 2022).

Uma importante observação de Lucy em relação ao seu processamento sensorial visual diz que a sua “visão é em partículas” (Blackman, 2013, p. 101). Enquanto os bebês e as crianças “neurotípicas” podem observar e repetir a face do outro com o qual estão interagindo, Lucy não era capaz, durante a infância, desse espelhamento (Bialer, 2022). Na fase adulta, consegue realizar tal espelhamento em raros acontecimentos. Algo semelhante acontece com sua audição, porque Lucy não consegue imitar o que ouve, até por não conseguir escutar e elaborar a voz das pessoas de modo “neurotípico” (Bialer, 2022). Então, ela parece estar envolvida em uma “percepção e audição caótica e não usual” (Blackman, 2013, p. 10). Por isso, a própria Lucy lança a hipótese de que falar exige uma articulação, uma adaptação da boca e da garganta à interação com o outro, “[...] salientando que pode ser que haja uma janela na qual possa haver o registro no cérebro desse fator social em relação à linguagem, que no seu caso não foi operante” (Bialer, 2022, p. 109).

O interessante é que essa hipótese criada por Lucy é corroborada por muitos estudos recentes das neurociências que afirmam acerca da crucial importância da intersubjetividade, intercorporalidade,

para o funcionamento dos organismos vivos. Aos 38 anos de idade, ela realça: “[...] não penso em padrões/modelos de fala, mas em flashes visuais e pedaços de som isolado” (Blackman, 2013, p. 117), ao descrever uma relação com os sons e as imagens distinta da usual. Para Lucy, seu modo de elaborar mais parece “[...] um download de Google Earth com pedaços e tacos chegando fora de ordem” (Blackman, 2013, p. 118). Contudo, suas descrições também nos lembram as pinturas de Van Gogh (ver, por exemplo, *Starry Night* no QR Code ao lado³⁵) e sua “visão em partículas”.



A maneira como Lucy mostra-nos suas elaborações entre tocar, ver e ouvir nos convida a experienciar outros modos com as sensações, modos mais nômades, mais errantes de acessá-las. Para Lucy, o autismo forja ritmos singulares do “*espaçotempo*”, do equilíbrio, das luzes, das cores, dos sons, criando outros enlaces e movimentos possíveis nos/dos/com (os) cotidianos. Ela descreve que o autismo a faz viver em um “caos sensorial” (Blackman, 2013, p. 10). Para Guattari (1992), todos nós vivemos nessa caosmose, em outras palavras, somos recortados por diversos e infinitos movimentos de desterritorialização.

Possivelmente, experiências como as de Lucy, muitas vezes abordadas como movimentos de afetações em “carne viva”, espécie de contato mais direto com as pessoas, as coisas e com o mundo, nos deem vislumbres mais ampliados do que é estar mais próximo dos infinitos movimentos existenciais e desterritorializantes no/do/com (o) cosmos, mencionado por Guattari (1992). É também o que nos mostra a filósofa e coreógrafa canadense Erin Manning (2019) ao nos propor um senso vazante do *self*.

35

Também disponível em: https://www.moma.org/collection/works/79802?artist_id=2206&page=1&sov_referrer=artist. Acesso em: 27 jan. 2024.

Em sua argumentação, Manning (2019) ressalta alguns elementos da abordagem psicanalítica de Esther Bick. Para essa teórica e analista, a relação do bebê com o mundo é mediada pela capacidade e pela consistência de contenção que a pele vai adquirindo, aos poucos, no atrito com o mundo, na interação com outras pessoas e com as coisas. Então, parece que há uma expectativa padrão esperando que o bebê consiga, aos poucos, manter-se em “sua própria pele”, ao passo que vai conseguindo diferenciar-se da pele dos outros e da pele do mundo. “No decorrer do desenvolvimento do bebê, essa contenção (*containment*) passa a exprimir cada vez mais a coesão do self, fomentado pela contínua interação com quem lhe presta cuidados” (Manning, 2019, p. 6).

Dessa maneira, o paradigma da autossuficiência, bastante presente na lógica da ciência ocidental (Tsing, 2019), nos informa que, por meio das interações, mais particularmente as que envolvem o contato pele-com-pele, o bebê vai criando um “[...] receptáculo necessário para a sua futura autossuficiência interativa” (Manning, 2019, p. 6). Com isso, pressupõe-se que, com essa suposta pele fechada, a pessoa não corra mais o risco da desterritorialização, provocadora de vazamentos, temida pelas possibilidades do contato mais direto, experiência que chamamos há pouco, inspirados em Lucy, de “carne viva”.

Diante dessa suposta necessidade de fechamento e autossuficiência, Manning (2019) se pergunta: e se a pele não fosse um invólucro contentor? Se a pele não precisasse ser apresentada como o limite no qual o *self* se origina e se completa? Se, em vez disso, a pele fosse compreendida e sentida como uma superfície porosa, compondo-se de maneira fractal, como nas geometrias não euclidianas, através de infinitos estratos potenciais, reagindo de modo diverso com os diferentes ambientes, cada qual com suas multiplicidades de “dentrosforas” (Alves, 2015)?

Manning (2019) quer compreender esses movimentos de abertura por meio da noção de experiência em William James, em que a relação torna aparente “*espaçotempos*” abertos aos acontecimentos. “Este terceiro espaço (ou intervalo) é ativo quanto às tendências da interação, mas não se limita a elas. A relação cria uma dobra na experiência de modo que o que emerge é sempre mais do que a soma de suas partes” (Manning, 2019, p. 7). Há sempre ultrapassagem ou algo que nos alcança, e nos faz sentir-com-o-mundo. Esse tender-para é um sentir-com (Manning, 2019).

Manning (2019) nos aponta que o bebê não é uma tábula rasa que será preenchida por informações ao longo de um processo de educação cognitivista, a partir do qual o mundo se inscreverá nele. O bebê e o mundo não formam nenhuma oposição ou par dicotômico. Então, a perspectiva relacional nos diz que “[...] o bebê é em si uma experiência emergente, uma individuação de estratos entrelaçados ativos na criação ontogenética de mundos (*worldings*). Esses mundos (*worldings*) são afetivos” (Manning, 2019, p. 11). O mundo e o bebê se constituem um no outro, um emerge na/da/com (a) dança com o outro, eles se transformam por meio das experiências. Dessa maneira, “[...] esse ajuntamento não se baseia na confirmação cognitiva. É pré-consciente, situado em uma pura consciência experiencial” (Manning, 2019, p. 11). É experiência como patrimônio comum (Dewey, 1979) que faz devir e emergir seres-no-mundo. Ainda de acordo com Manning (2019, p. 11):

É um imanente devir-presente da experiência na experiência, o sentimento de um “*déjà-vu*” em uma agoridade que não tem ainda um passado ou um futuro. Na experiência pura e pré-consciente da criação ontogenética de mundos (*worlding*), não nos sucumbimos ainda à promessa do tempo linear, vivendo, ao invés disso, na topologia ativa dos espaços-tempos da experiência [à] que a maioria dos adultos passa a vida resistindo. No âmago dessas topologias experienciais, está o afeto de vitalidade.

Nessa acepção, o autista é equipado para não conseguir se disciplinar, ou, para falar com Manoel de Barros, o autista é alguém que consegue transver o mundo, sobretudo porque sabe que “[...] para cantar é preciso perder o interesse de informar” (Barros, 2010, p. 458). Eles estão o tempo todo em contato com os afetos de vitalidade, que são infinitamente geradores e resultantes de multiplicidades. “Eles não podem ser afixados ou associados por qualquer razão ao conteúdo de uma ação” (Manning, 2019, p. 12). Esses afetos, como abraços do mundo, se mesclam ao sentido do experimentar e emergem como sentimento do evento (Manning, 2019). Nesse sentido, quem seria mais aberto ao mundo e aos encontros, os autistas ou os adultos disciplinados que se deixaram docilizar pelos esquemas cognitivos de contenção?!



Antes de continuarmos este capítulo, pediremos que você, leitora/leitor, antes de prosseguir com o texto, dê uma pausa e assista ao vídeo intitulado *In My Language* neste link <https://www.youtube.com/watch?v=JnylM1hI2jc>, ou acesse o QR Code ao lado. Nele, Amanda Baggs, considerada uma pessoa com autismo de nível 3, apresenta-nos sua linguagem e convida-nos a ampliar nossa compreensão de comunicação. Para Manning (2019), o vídeo ressalta a compreensão limitada de comunicação centrada na primazia dos esquemas verbais. Baggs (2017) interage com os ambientes e os sente. Ela afirma experimentar o cheiro das coisas, ouvi-las e senti-las diretamente, sem mediação de uma “ordem simbólica”. Sua interação com elas não se reduz a transformá-las em símbolos. Em contato direto com os ambientes, um olhar torna-se um ouvir, um tocar torna-se um cheirar (Manning, 2019). Em determinado trecho do vídeo, Baggs (2017) nos diz: “Eu sou um ser pensante e já que sua definição

de pensamento define sua definição de personalidade de forma tão ridícula eles duvidam disso. Eu também sou uma pessoa real". Em outro trecho, ela complementa: "Não basta olhar e ouvir e testar e cheirar e sentir, tenho que fazer as coisas certas, como olhar os livros e deixar de fazer as coisas erradas ou então as pessoas duvidam disso". Duvida-se de que alguém seja uma pessoa por não se enquadrar nos esperados e disciplinares padrões cognitivistas dominantes, que reduzem a comunicação ao simbolizar e aos aspectos verbais.

Baggs (2017), contudo, nos apresenta o envolvimento com ambientes que emergem e ganham vida a partir de "complexas sensações de um corpo em movimento" (Manning, 2019, p. 13), tornando explícitas as tonalidades afetivas e a força relacional dos encontros pessoa-ambiente (Manning, 2019). "Hiper-relacionais, seus movimentos dão vida ao ambiente numa complexidade que não pode ser abordada apenas na linguagem verbal. Não há ali nenhuma interação padrão ou contenção" (Manning, 2019, p. 13). Não há disciplina, porque estas não conseguem compor com as lógicas do fora (Foucault, 1987). Então,

[...] o vídeo de Baggs a lança em uma sinfonia de sons e movimentos: assistimos extasiados a ela se mover através do ambiente e este através dela, sentindo-com as formas e forças do ambiente, expressando-o tal como ele a expressa. Com ou sem linguagem (a segunda parte do vídeo inclui linguagem), Baggs se esforça para demonstrar que relação é como o mundo emerge para ela. Não há nada além da relação. E isso é justo o que mais dificulta a interação na forma que associamos ao *self* contido. A contenção não é na e nem de sua experiência, e ela não consegue facilmente subtrair-se da hiper-relação de sua experiência sinestésica e transmodal para se apresentar como um *self* verbal unificado (Manning, 2019, p. 13).

Parecida com a experiência de Amanda Baggs está a concepção de educação de Dewey (1979), discípulo de William James, que defende que a educação é o empreendimento que possibilita

a continuação da vida, um aprender a continuar sentindo-com-o-mundo. Essa continuação da vida, de enlaces imanentes no mundo, se dá por meio dos encontros, em que a comunicação não se refere apenas à transmissão de informações, porque há um nexos verbal comum entre comunicar e comunidade, que afirma que os seres vivem em comunidade em virtude das coisas que possuem em comum (Dewey, 1979). Para Dewey, isso nos remete ao verbo “comungar” (Ingold, 2020), ou seja, irmanar-se e interagir em/com comunidades.

E, para atingir-se o âmago da comunicação, é preciso garantir a participação em uma compreensão comum, que assegure “[...] análogas disposições emotivas e intelectuais – isto é, modos análogos de reagir em face de uma atividade em perspectiva e dos meios de realizá-la” (Dewey, 1979, p. 4). Assim, não apenas o social se identifica com a comunicação, como também toda comunicação se torna educativa. Dessa forma, a comunicação e a educação tornam-se encontros que ampliam e variam as experiências dos seres envolvidos (Dewey, 1979). É importante citar o longo trecho em que o autor faz essas considerações:

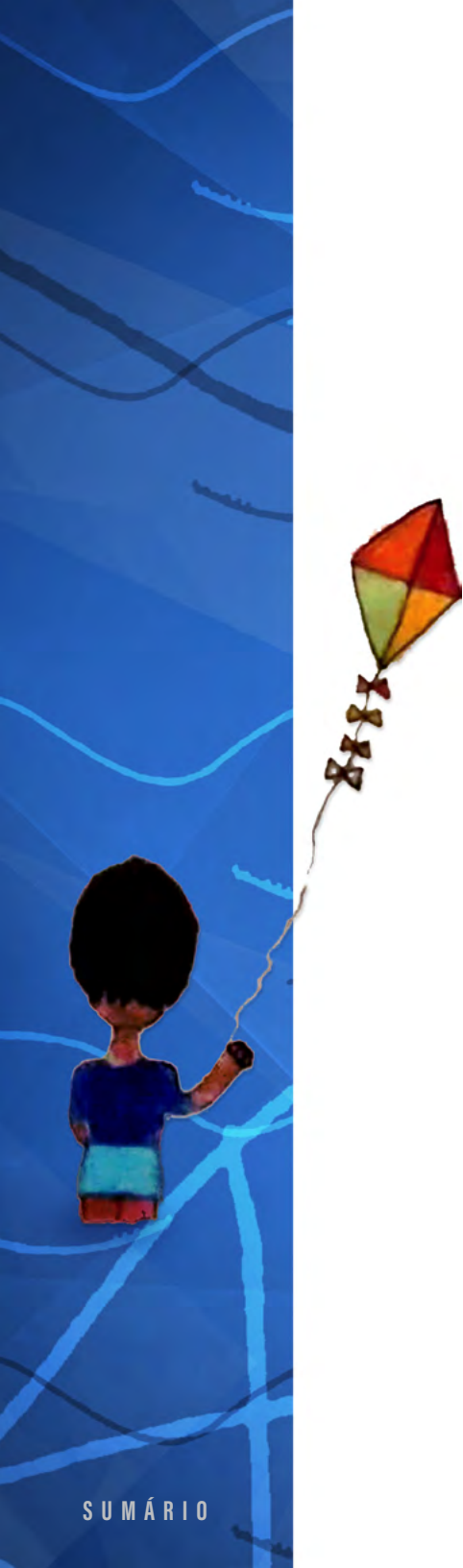
Não só a vida social se identifica com a comunicação de interesses, como também toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa. Receber a comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada. Participa-se assim do que outrem pensou ou sentiu e, como resultado, se modificará um pouco ou muito a própria atitude. E deste efeito não fica também imune aquele que comunica. Tentai comunicar plena e cuidadosamente a outra pessoa vossa experiência pessoal, principalmente em se tratando de algo complicado, que noteis mudar-se vossa própria atitude para com a referida experiência: a não ser que tenhais recorrido a mera verbiagem bombástica. É mister, com efeito, que se formule a experiência para que seja comunicada. Esta formulação requer colocarmo-nos fora da mesma, vê-la como outra pessoa a veria, observarem-se os pontos de contacto que ela tenha com a experiência pessoal da pessoa a quem vai ser comunicada, a fim de ser apresentada em

tal forma, que a dita pessoa lhe apreenda a significação. A não ser que se trate de lugares-comuns, precisamos conhecer, imaginando-a, a experiência de outras pessoas, para compreensivelmente lhe falarmos sobre nossa própria experiência. Toda a comunicação é semelhante à arte. Por consequência, pode-se perfeitamente dizer que, para aqueles que dela participam, toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa (Dewey, 1979, p. 5-6).

A comunicação educativa da experiência, que acontece por meio dos encontros, se faz a partir do diferir, e não das tentativas de contenção em se permanecer o mesmo; afinal, comunicar-se é “adquirir experiência mais ampla e mais variada” (Dewey, 1979, p. 5). Fazer variar a experiência é um truísmo, pois a experiência só acontece por intermédio das transformações.

Nessa visada, um olhar torna-se um ouvir, um tocar torna-se um cheirar (Manning, 2019), uma vez que a comunicação como educação da continuidade da vida, como possibilidade de ampliação e variação das experiências, não ocorre “sobre a pele ou dentro do corpo, mas, sim, atravessando estratos, tanto concretos quanto abstratos, que constituem um agenciamento (*assemblage*)” (Manning, 2019, p. 8). Trata-se sempre dos movimentos dos/nos/com (os) cotidianos como apelos do sensível “tendendo e atendendo ao mundo” (Manning, 2019, p. 8). Dessa maneira, o mundo também tende ao corpo ao criar ambiências que funcionam como sentir-agenciar (Manning, 2019), o que força as pessoas a devirem por meio das participações no/do/com (o) mundo. Esse tipo de comunicação “[...] é o processo da participação da experiência para que [ela] se torne patrimônio comum. Ela modifica a disposição mental das duas partes associadas” (Dewey, 1979, p. 10).

Essa comunicação como experiência no/do/com (o) mundo é chamada por Manning (2019) de *devir-self*, um modo de transformar-se que não necessita das contenções, ou do sentimento



de encontrar-se sob a pele, porque diz respeito ao modo das “dobras existenciais” se dobrarem. “É individuação antes de ser self, uma acolhida de ambientes associados que se dobram nos e através uns dos outros. Devir-self é um dos modos de essa dobra exprimir-se, mas nunca em direção a uma totalização do self” (Manning, 2019, p. 8). O *self* floresce nas aberturas, nas fissuras e sendas, e não nas contenções ou nos fechamentos. Dessa maneira, podemos afirmar que os eventos acontecem, não no sujeito, tampouco no objeto, mas na própria relação (Manning, 2019).

CRIAR DESCRIÇÕES CRÍTICAS DAS ASSEMBLEIAS E DAS FORMAS CORPORAIS

É no intuito de ressaltar a comunicação ampliada com os “mais-que-humanos” que Tsing (2019) aponta para as descrições críticas, mostrando como elas lançam mão da imaginação. Aliás, já vimos que não precisamos ficar tão reféns da consagrada vigília entre realidade e imaginação, como se elas estivessem em polos opostos, como se a imaginação pudesse nos levar a um mundo falso. Desse modo, Tsing (2019) nos convida a levar a sério o que os seres fazem, evidenciando as potências dos seus modos de vida e lançando aos cientistas sociais e, em nosso caso, também aos educadores e às educadoras o convite a se envolverem com diferentes tipos de sociabilidade. Isso requer tanto saltos imaginativos quanto dados argumentativos (Tsing, 2019).

Podemos seguir e comunicar-nos com os outros seres vivos por meio da educação da atenção, que, para Tsing (2019), se desdobra em dois movimentos: (i) atenção às assembleias; e (ii) atenção à forma. Assembleia significa qualquer reunião, agregado, logo

qualquer grupo social, como, “[...] por exemplo, as plantas que crescem em torno umas das outras em uma paisagem particular” (Tsing, 2019, p. 126). Quase todos os agregados são formados de materiais heterogêneos e de seres diversos, por isso a autora ressalta o caráter multiespecífico das reuniões. A atenção à forma passa pelas considerações das formas corporais, evidenciando a importância das possibilidades abertas pelas novas pesquisas da cognição corporificada. Como exemplo, Tsing (2019) apresenta a dinâmica corporal de várias espécies que, diferentemente da humana, continuam crescendo e mudando ao longo de todas as suas vidas. Apontando para algo já presente em Merleau-Ponty (2000), ela nos diz que as suas formas mostram suas biografias, marcando a “[...] história das relações sociais através das quais elas foram moldadas” (Tsing, 2019, p. 127).

Uma árvore com galhos inferiores mais grossos nos diz que ela cresceu sem muitos vizinhos, mesmo que agora se encontre cheia de outras árvores em torno dela (Tsing, 2019). Uma árvore com vários troncos pode contar sua história, por meio do fogo ou do machado etc. Trata-se do envolvimento de árvores solitárias ou árvores marcadas com o fogo. Esses movimentos nos fazem fabular e a contar histórias em que os fatos e as ficções voltam a derivar de um fazer semelhante. Um fazer que não separa mais, de maneira racista, o intelectual do manual. Porque, seguindo a etimologia latina da palavra “fato”, temos que ela deriva da palavra *facere*, “fazer” (Fato, 2011). Também de acordo com o Dicionário Online de Português, a palavra “ficção” seria: “Criação da imaginação, invenção fabulosa, opõe-se ao que é real; fantasia” (Ficção, 2013). Contudo, já vimos que a imaginação não se opõe ao real, dessa maneira, tanto fato quanto ficção são marcadas pelo fazer. Fazer que não separa mais um suposto “lado falso” de “um verdadeiro”, mas se apresenta como mundo, por meio das possibilidades imaginativas. Afinal, “[...] enquanto habitantes da tecnocultura, é nos tecidos simbiogenéticos, da natureza-cultura que nos tornamos quem somos, nas narrativas e nos fatos” (Haraway, 2021, p. 24), e “[...] precisamos de novas maneiras de narrar nossas relações uns com os outros em condições de mudança, incluindo histórias de linhas de vida emaranhadas” (Tsing, 2019, p. 41).

Como exemplo dessa distinção moderna, podemos citar o caso relatado pela antropóloga Heide Jerstad (informação verbal)³⁶, que fez uma etnografia sobre o ambiente em uma comunidade que vive em montanhas de difícil acesso na Índia. Para as pessoas desse vilarejo, a mudança climática é uma questão moral, como os próprios fluidos do corpo, pois a pureza não se relaciona apenas como marcador sociocultural entre as castas/classes, ela está presente no clima. Há o ar puro e o impuro (poluído). Como eles moram em um lugar com topografia bastante irregular, visibilidade e clareza são tidas em alta conta. Um clima bom sugere a visibilidade da paisagem. Tal visibilidade também está associada à noção de limpeza. Ter uma casa suja, com poeira, é sinal de vergonha, de desleixo. Assim, as mulheres – responsáveis pela limpeza – procuram tornar a casa o mais limpa possível, como uma espécie de espelho que reflete o estado do ambiente exterior, em que a casa se encontra inserida, e vice-versa. O movimento da poeira se conecta ao clima pelo movimento da vassoura. A vassoura passa a ser um objeto-passagem, com a função e o poder de ajudar a limpar o ambiente de forma mais ampla, de modo a assegurar o equilíbrio entre terra e céu e, assim, fazer com que haja visibilidade e clareza da paisagem. Esse objeto-passagem também pode ser visto como uma espécie de amuleto de limpeza. Ele se assemelha, em seu poder purificador, com os usos medicinais feitos da planta da arruda pela cosmologia afro-brasileira; a planta é um amuleto que evita mau augúrio e mau olhar; protege o agente de energias consideradas negativas ou desajustadas. A arruda, assim como a vassoura, tem uma espécie de poder restaurador, é um filtro de energia.

Para os habitantes dessas montanhas, a poluição – a visível e a invisível – pode ser considerada matéria que se encontra em diáspora, deslocada, “fora da ordem”. Ela interfere no movimento do ar, desestabilizando-o, desorientando-o. E isso pode ser muito grave e perigoso, pois, para as pessoas da comunidade, a neblina densa

36

Palestra intitulada “Atmosferas cruzadas” proferida na IV Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia (ReACT), na Universidade de São Paulo (USP), em 17 de maio 2017.

(que supõe uma paisagem sem visibilidade) pode provocar a loucura, que é, também, de certa forma, uma perda de si em meio à condição climática. Por isso, eles procuram andar em pares; dificilmente, uma pessoa será vista sozinha. Trata-se de manter uma relação equilibrada entre céu e terra, entre a sanidade e a insanidade. A perda da referência com o chão, a desterritorialização, pode levar a pessoa a viver em outro mundo, onde a relação entre terra e céu se dá de forma diferente. É também por isso que os moradores sempre afirmam que as explosões causam muita dor à terra, deixando o ar poluído e causando novos desequilíbrios.

Ressalta-se a importância da educação da atenção, porque ao não estar comprometida com o corte moderno que opõe realidade à imaginação, fato à ficção, se encontra mais capacitada a compreender e valorizar os modos de vida das pessoas, nesse caso, o modo de vida desse grupo, seguindo as dinâmicas estabelecidas entre a falta de clareza, que enlaça o tempo atmosférico à loucura. Se fossemos impor o corte moderno que separa imaginação e realidade, diríamos que tal grupo “viaja” demais, mas também podemos conjecturar que eles não são reféns da referida fronteira e conseguem imaginar e perceber coisas que passam despercebidas – contrária à visão moderna, que estabeleceu cortes radicais, distinções entre fatos e ficções e busca remeter tal fronteira em tudo, inclusive na própria educação oficial dominante. Já vimos isso no terceiro capítulo, o qual apresentou o exemplo da estranheza das professoras e dos professores com o menino que ousava ter sinceridade com a terra.

Mark Johnson (2021), em seu projeto de criar uma linguagem corporificada, nos apresenta a psicologia ambiental do norte americano James Gibson, ressaltando que ela é importante para apontar como o significado e o pensamento se originam das atividades de um organismo delimitado, corporificado, na medida em que ele se engaja com/em seus vários ambientes (Merleau-Ponty, 2000). Dessa maneira, ele consegue manter as condições básicas para sua vida e crescimento (Dewey, 1979; Johnson, 2021). “Quanto mais complexo

o organismo é, mais maneiras significativas ele tem de interagir com as estruturas energéticas que constituem esses ambientes” (Johnson, 2021, p. 107). As variações vão depender, portanto, da constituição corporal específica desses organismos.

Johnson (2021) destaca que James Gibson chamou de *affordances* os padrões para percepção e ação significativos, relativos à natureza do organismo, suas necessidades e atividades no mundo que habita. Como exemplo, o autor fala-nos da habitação, pois, para os mamíferos de médio e grande porte, as cavernas maiores podem significar espaço de abrigo ou habitação. Já as cavernas pequenas não oferecem o mesmo significado para eles. Notem que o uso do termo “significado” sugere experiências postas em ação (Johnson, 2021). Desse modo Johnson (2021, p. 108) nos diz que “[...] qualquer aspecto ou qualidade de uma situação significa (para um tipo específico de criatura) o que ela desperta por meio da experiência”. Isso diz respeito a enlaces entre tempo e espaço e inclui as experiências passadas, presentes ou futuras, como já vimos em Turner (2015). Dessa maneira, não são apenas palavras e frases que possuem significado, mas quaisquer *affordances* presentes no ambiente. É importante ressaltar que essas autoras e esses autores estão preocupadas/os em nos “devolver novamente” ao ambiente, porque parece que a modernidade quis suplantá-lo mediante a criação de teorias e conceitos, e, também, por meio do poder de dominação. Isso teve sérios impactos para o modo convencional de fazer-pensar a educação.

Dessa maneira encarnada, os “[...] significados conceituais/ proposicionais dependem e emergem desse processo corporificado, muito mais profundo e extenso, de construção de significado” (Johnson, 2021, p. 108). Para finalizarmos o diálogo com Johnson e voltar às considerações de Tsing (2019), é importante ressaltarmos que o autor aponta duas cruciais tendências presentes na linguagem e cognição corporificadas, que são extensíveis à educação da atenção. Para o autor, há duas implicações importantes derivadas dessa nova concepção de significado: (i) ela reconhece a continuidade do estar

vivo e estende-a a várias outras espécies, e, dessa forma, permite aos outros animais não humanos a capacidade de ter vários tipos de significado; e (ii) a presente noção de significado, por ser corporificada e experiencial, possibilita-nos abranger a gama completa de criações de significados em práticas tais como: escultura, pintura, música, arquitetura, dança, bem como na gesticulação espontânea e nas práticas rituais (Johnson, 2021). Assim sendo, é importante estarmos atentos aos encontros e aos modos e às formas dos outros seres vivos serem e se expressarem, porque

[...] sempre que estudamos um acontecimento social, uma comunidade ou uma instituição, prestamos atenção às associações: quem está incluído? Que tipos de relações de status eles têm entre si? Toda vez que olhamos para a cultura material, a performance ou até mesmo para o cotidiano da vida social, prestamos atenção à forma. De fato, alguns dos locais para observarmos formas sociais são os corpos humanos — como em representações de gênero, religião, etnicidade, na moda ou tatuagem (Tsing, 2019, p. 127).

Então, tanto Johnson (2021) quanto Tsing (2019) nos incitam a nos envolver atentivamente com os outros seres e as coisas³⁷, mobilizando uma educação da atenção e apontando outros modos de aliançar que remete à “[...] atenção mais cuidadosa a outros tipos de vida [e] revela que os seres humanos não são excepcionais em nossa capacidade de classificar e categorizar” (Dooren; Kirskey; Münster, 2016, p. 2-3) – destacando as multiplicidades “[...] de formas em termos de metamorfose, e não em termos de evolução, progresso ou de seus opostos” (Coccia, 2020, p. 19). Trata-se de mostrar a instabilidade constituinte, de evidenciar que corpos são sempre

37

É incrível como a antropologia contemporânea aprendeu a levar a perspectiva animista a sério – desde os trabalhos de Eduardo Viveiros de Castro, aqui no Brasil; aos trabalhos antropológicos e educativos de Tim Ingold, na Inglaterra; aos estudos etnográficos de Eduardo Kohn, com os povos indígenas da Amazônia equatoriana; aos trabalhos da antropóloga estadunidense Anne Tsing, com suas etnografias multiespecíficas dos cogumelos e do sistema capitalista. Esses desdobramentos antropológicos vêm repercutindo no campo da filosofia, especialmente por meio de pesquisas e estudos que trabalham com perspectivas além do humano, como nos escritos animistas e cosmopolíticos da epistemóloga Isabelle Stengers, aos desenvolvimentos das pesquisas das espécies companheiras de Donna Haraway e Vinciane Despret.

multiplicidades misturadas, instáveis, que existem como possibilidades dos/nos encontros.

Só há corpos misturados, vazados, compostos em ambientes de relação inter/multiespecífica. “A metamorfose é, a um só tempo, a força que permite a todos os seres vivos espalharem-se simultaneamente e sucessivamente por várias formas e o sopro que permite às formas conectarem-se entre si” (Coccia, 2020, p. 20). Corpos que se encontram e se tornam companheiros de danças. “Em resumo, ‘espécies companheiras’ é uma composição em quatro partes, em que co-constituição, finitude, impureza, historicidade e complexidade são o que há” (Haraway, 2021, p. 24). Os envolvimentos e as relações criam histórias, e “[...] a própria natureza e sua complexidade passam a impor-nos uma compreensão sempre renovada por buscas infinitas (Catunda, 2012, p. 55). É preciso, portanto, atentar para a observação das formas corporais, pois

[...] os humanos nem sempre pensam em formas corporais como uma expressão de socialidade, porque, como muitos animais, temos estruturas corporais determinadas. Desenvolvemos nossa forma básica entre a concepção e a adolescência; depois disso, podemos perder um membro ou ganhar uma camada de gordura, mas não desenvolvemos uma interface diferente com o mundo. Nossas vidas sociais têm a ver com a forma como nos movemos por aí e conhecemos outros. Muitas plantas e fungos, em contraste, são indeterminados em sua forma corporal (Tsing, 2019, p. 126).

Essa educação da atenção, de aprendizagens para a vida e com a vida, revela modos de aliançar mais cuidadosos e abertos às multiplicidades e aos fluxos que compõem o mundo da vida, pois os “[...] caminhos imersivos de conhecer e estar com os outros envolvem uma cuidadosa atenção ao que importa para eles – atenção para como eles criam vidas e mundos partilhados” (Dooren; Kirskey; Münster, 2016, p. 3). O encontro, diferentemente da perspectiva redutora, é compreendido como arte da composição. Nesse movimento, podemos observar que “[...] todos os seres vivos emergem e fazem suas vidas dentro de comunidades multiespécies” (Dooren; Kirskey; Münster, 2016, p. 1).

Com isso, a própria humanidade abre-se aos devires, explode em diversos movimentos e enlaces inter/multiespecíficos, e passa a ser compreendida em termos dos encontros que se dão entre diversas alianças e espécies, porque “[...] é preciso entender mais, por exemplo, sobre as variadas teias de domesticação nas quais nós humanos nos enredamos. [...] Que tais relações podem também transformar os humanos é algo frequentemente ignorado” (Tsing, 2015, p. 184-185). Seguindo esse movimento, nossa aposta é a de que a educação da atenção pode auxiliar na ruptura do círculo vicioso: i) entre a experiência daquele que se põe a aprender; ii) e a educação ainda baseada no modelo de disposição escolástico, que separa o professor e o aluno, destacando a diferença de conhecimento entre ambos, sobretudo porque nos envolve de modo mais implicado com os fluxos das práticas cotidianas, apontando o quanto somos formados e transformados nesses mesmos processos. Afinal, “[...] meu corpo é meu poder geral de habitar todos os ambientes do mundo, a chave de todas as transposições e de todas as equivalências que o mantêm constante” (Merleau-Ponty, 2011, p. 417).

Em suma, uma educação da atenção mais-que-humana é decididamente ontológica, porque ela não limita os aspectos existenciais à busca epistemológica pelo conhecimento. Levar verdadeiramente a sério nossa relação com o ambiente e com os não humanos que fazem parte dele é, portanto, relacionar cada vez mais a educação como modo de aprender e ensinar que ultrapassa a perspectiva do excepcionalismo humano, como se ilusoriamente pudéssemos existir em um mundo demasiadamente humano, feito apenas por e para humanos. Como empreendimento ontológico, esse tipo de educação coloca-nos, por conseguinte, em uma exposição e abertura para aprendermos a sentir e experimentar de outros modos, nos levando ao acesso e à experimentação de outros modos de vida possíveis.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ALMEIDA, Maria José de. O triunfo da escolástica, a glória da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 17-39, jan./abr. 2005.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. /n: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Nilda Alves**: praticantepensante de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 161-169.

ARAÚJO, Arthur. **Da semântica do corpo ao gesto da palavra**: interseções entre Merleau-Ponty e Francisco Varela. São Paulo: Editora FiloCzar, 2019.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. /n: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.

AYOUC, Thamy. Merleau-Ponty e a psicanálise: da fenomenologia da afetividade à figurabilidade do afeto. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 45, n. 83, p. 173-190, 2012.

BAGGS, Amanda. My Language. [S. /], 2007. 1 vídeo (8 min 36 s). Publicado pelo canal: slientmiaow. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JnylM1hI2jc>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho?. São Paulo: Senac, 2003.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. Lisboa: Editora LeYa, 2010.

BERARDI, Franco. **Asfixia** – Capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

BIALER, Marina. A lógica do autismo: uma análise a partir da autobiografia de Lucy Blackman. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, [s. /], v. 25, n. 1, p. 106-118, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2022v25n1p106.6>

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BLACKMAN, Lucy. **Carrying autism, feeling language**: Beyond Lucy's Story: autism and other adventures. [S. /]: Book in Hand, 2013.

BRINCADEIRA na aldeia. **CHC** – Ciência Hoje das Crianças, [s. /], 10 ago. 2005. Disponível em: <https://chc.org.br/brincadeira-na-aldeia/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Petrópolis: Vozes, 2019.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty**: uma introdução. São Paulo: EDUC - Editora da PUC-SP, 2011.

CATUNDA, Marta. Território, ambiente, educação: sonora contemporaneidade. *In*: PREVE, Ana Maria Hoepers; GUIMARÃES, Leandro Belinaso; BARCELOS, Valdo; LOCATELLI, Julia Schadeck (org.). **Ecologias inventivas**: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012. p. 48-69.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COCCIA, Emanuele. **Metamorfoses**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.

CRIANÇAS olhando na tela do tablet. **FreeP!k**, [s. /], 2023. Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/criancas-olhando-na-tela-do-tablet-criancas-dos-desenhos-animados-com-dispositivos-modernos_26317848.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Brasília: FLACSO, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações** (1972-1990). São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. A arte como experiência. *In*: DEWEY, John. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 89-105.

DOOREN, Thom van; KIRSKEY, Eben; MÜNSTER, Ursula. Estudos multiespécies: cultivando artes de atencividade. Tradução: Susana Dias. **Climacom**, ano 3, n. 7, 2016. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/estudos-multiespecies-cultivando-artes-de-atencividade/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DREYFUS, Hubert L. **A internet**: uma crítica filosófica à educação a distância e ao mundo virtual. 2. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum Editora, 2012.

FATO. *In*: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2011. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fato/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FERRAZ, Marcus Sacchini A. **Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty**. Campinas: Papirus, 2009.

FICÇÃO. *In*: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2013. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ficcao/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FONTES FILHO, Osvaldo. **Merleau-Ponty**: na trama da experiência sensível. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2012.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **À sombra da mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREITAS, Alexandre Simão de. O cuidado de si e os perigos de uma ontologia ainda sem cabimento: o legado ético-espiritual de Foucault. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 121-138, maio/ago. 2014.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

HAN, Byung-Chul. **Não-coisas**: reviravoltas do mundo da vida. Petrópolis: Vozes, 2022.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras** – cachorros, pessoas e alteridade significativa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777/4943>. Acesso em: 10 jan. 2015.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/IRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/>. Acesso em: 1 jan. 2023.

INGOLD, Tim. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. *In*: STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). **Cultura, percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012b. p. 15-30.

INGOLD, Tim. O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015b.

INGOLD, Tim. **Anthropology and/as Education**. Boston: Routledge, 2017.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

JOHNSON, Mark. A corporificação da linguagem. *In*: BANNELL, Ralph Ings; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle (org.). **Deseducando a educação**: mentes, materialidades e metáforas. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2021. p. 103-124.

KASTRUP, Virginia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo (org.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 91-110.

KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo (org.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOHN, Eduardo. **Cómo piensan los bosques**. Quito: Editorial Abya-Yala, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LAUAND, Jean. Sobre o modo de estudar – o De Modo Studendi de Santo Tomás de Aquino. Estudo Introdutório. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo, v. II, n. 3, 1994. Disponível em: http://www.hottopos.com/mp3/de_modos_studendi.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

LIMULJA, Hanna. **O desejo dos outros**: uma etnografia dos sonhos Yanomami. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 3 nov. 2021.

MANNING, Erin. Por um senso vazante do self. **Revista Vazantes**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 5-17, 2019.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MASSCHELEIN, Jan. Uma história educacional da caverna (sobre os animais que vão à 'escola'). Tradução: Luciano Carlos Mendes Freitas Filho. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36575>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-422.

MERLEAU-PONTY. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. Daniel Mundurucu (Tembeta). Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2018.

NASIO, Juan-David. **O olhar em psicanálise**. São Paulo: Zahar Editora, 1995.

OLSON, David Richard. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PALLASMAA, Juhani. **As mãos inteligentes**: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013.

PERES, Sávio Passaforo. A psicologia fenomenológica de Husserl. *In*: MASSIMI, Marina; PERES, Sávio Passaforo (org.). **História da psicologia fenomenológica**. São Paulo: Edições Loyola, 2019. p. 41-82.

PRESENTE. *In*: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2012. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/presente/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PINTO, Ênio. **Dialogar com a ansiedade**: uma vereda para o cuidado. São Paulo: Summus Editorial, 2021.

RANGEL, Leonardo. Educação da atenção e caminhar ubíquo nas formações na/da/com (a) cibercultura nos cotidianos. **Redoc** – Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 27-46, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.71676>

RANGEL, Leonardo. **Educação dos sentidos e do encontro**. Curitiba: CRV, 2018.

RANGEL, Leonardo; TOJA, Noale; RODRIGUES, Juliana. Cadeiras disciplinantes e currículos indisciplinados: como se envolver com outros modos de “sentirfazerpensar” os movimentos imprevisíveis dos cotidianos?. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e59625>

REHEN, Stevens. O que é, o que é? Neurônios-espelho. **Pesquisa FAPESP**, [s. l.], mar. 2012. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-que-e-o-que-e-4/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, Adilson Xavier da. **Merleau-Ponty**: da fé perceptiva à ontologia da carne. Curitiba: CRV, 2010.

SITJA, Liége Maria Queiroz; REIS, Leonardo Rangel dos. Pedagogias dos des-caminhos: educação, humanismos e maneiras de dizer. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; SITJA, Liége Maria Queiroz (org.). **Entre-linhas**: educação, psicanálise e fala. Volume 5. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 81-101.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/BpSTPLnKQsXmt3jWt8LskB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TSING, Anna. Margens Indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. **Ilha**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 177-201, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2015v17n1p177>. Acesso em: 10 jun. 2021.

TSING, Anne. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-173.

TURNER, Victor. **Do ritual ao teatro**: a seriedade humana do brincar. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

WRATHALL, Mark A. Fenomenologia existencial. In: DREYFUS, Hubert L.; WRATHALL, Mark A. (org.). **Fenomenologia e existencialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 43-56.



Noale Toja

**EXPERIMENTAÇÕES
SENSÍVEIS
COM O LIVRO**



Espaçotempos



Espaçotempos molhados

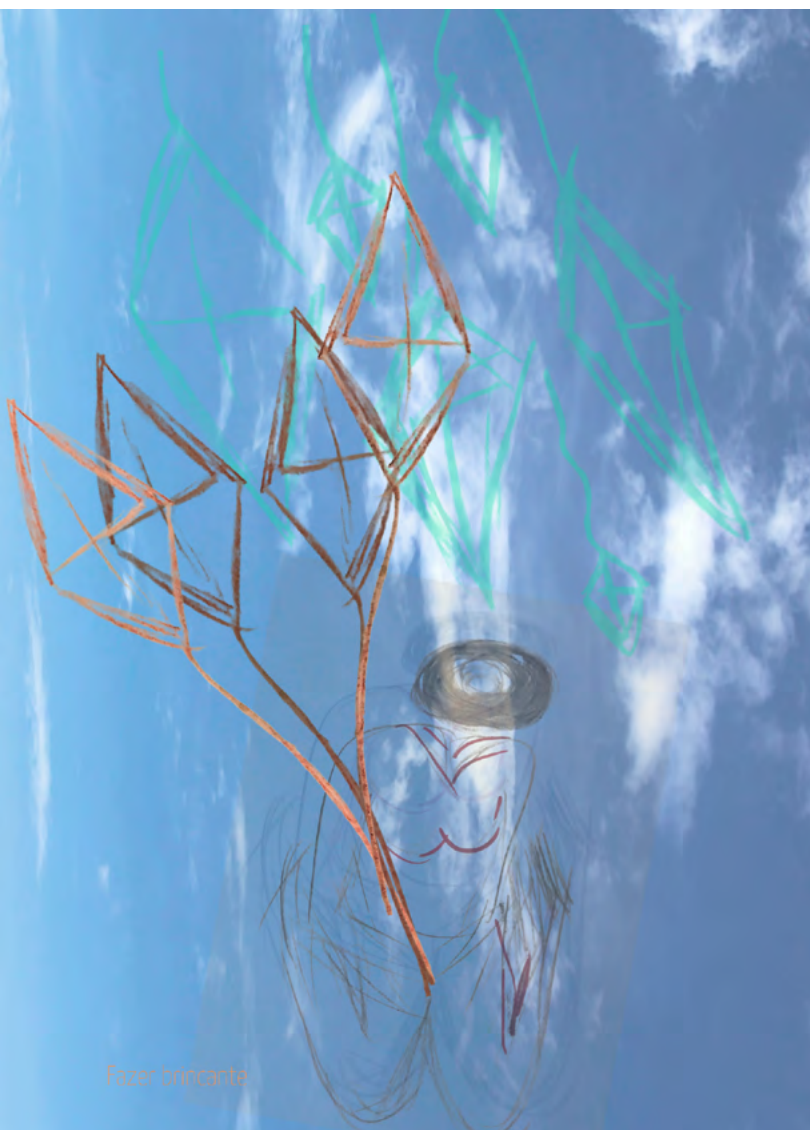




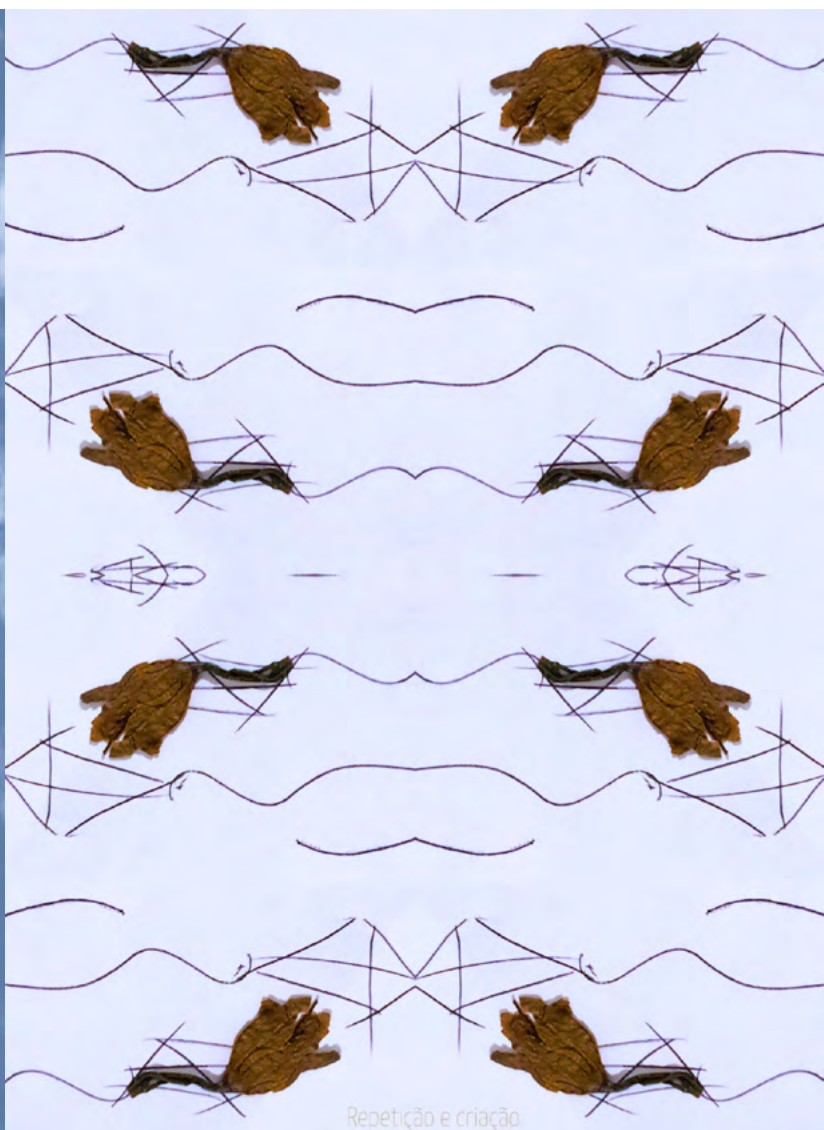
Contemplação



Quebra demanda



Fazer brincar



Repetição e criação

SOBRE O AUTOR E A AUTORA

Leonardo Rangel

Mestre (2011) e Doutor (2015) em Educação pela UFBA. Graduado em Ciências Sociais pela UFBA (2007) e Bacharel em Psicologia pela UCSAL (2024). Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA (desde 2012). Coordenador e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFBA (desde 2019). Professor associado do Mestrado profissional em educação, currículo, linguagens e inovações pedagógicas - MPED/UFBA (desde 2018). Bolsista PNPd CAPES/UERJ, no ProPed/UERJ, junto ao GrPesq Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons (2019-2020), no qual permanece como pesquisador, e líder do GrPesq Educação da atenção cotidianos, de(s)colonialidades e corpos em movimentos.

E-mail: leonardorangelreis@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2439250042562437>

Sueli Lago Pinheiro

Mestre em Filosofia pela UFPB (2004) e Doutora em Difusão do Conhecimento pela UFBA (2024). Graduada em Filosofia pela UFBA (1996), e especialista em Filosofia pela UEFS (1999). Professora de Filosofia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, ensina as disciplinas de Epistemologia e Educação, Filosofia e Educação, Filosofia e Ética, Introdução à Filosofia. Pesquisadora do GrPesq micropolítica do cuidado em saúde do Departamento de Ciências da Vida da UNEB, Campus I, Salvador, Bahia. É vice-líder do GrPesq Educação da atenção cotidianos, de(s)colonialidades e corpos em movimentos.

E-mail: sbonfimlago@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7176975849756917>

ÍNDICE REMISSIVO

A

antropologia 20, 22, 82, 124, 188, 195

aprendizado 9, 61, 83, 121

artefatos 11, 12, 13, 147, 153

B

bem-estar 81, 105

C

capitalismo 85, 86, 88, 112

ciências cognitivas 47, 197

ciências sociais 32, 35

cinema 13

cognição corporificada 10, 24, 143, 148, 159, 184

comunicação 58, 62, 86, 93, 117, 123, 130, 134, 148, 154, 164, 173, 174, 179, 180, 181, 182, 183

comunidade 23, 34, 36, 42, 69, 71, 72, 77, 105, 116, 117, 181, 185, 188

cultivo 10, 42, 77, 78, 82, 95, 167

E

educação da atenção 9, 10, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 42, 45, 47, 48, 56, 64, 65, 70, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 90, 92, 94, 96, 99, 100, 101, 107, 121, 122, 123, 143, 151, 161, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 194

educação infantil 53

educação modernizadora 10, 21, 39, 75

Eros 30, 31, 133, 171

espiritualidade 40, 41

ética do cuidado 29, 32, 34, 35, 39, 43

F

filosofia 9, 21, 32, 35, 47, 48, 49, 51, 93, 116, 123, 124, 128, 172, 188, 193

Foucault 10, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 51, 95, 110, 114, 129, 130, 146, 180, 192, 193

H

humanismo 73, 115, 116, 117, 118, 197

I

imaginação 9, 19, 24, 39, 45, 71, 74, 142, 143, 144, 145, 155, 159, 165, 169, 171, 172, 183, 184, 186

L

liberdade prática 19, 24, 32, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 91

linguagem 9, 45, 56, 83, 146, 155, 157, 163, 169, 173, 175, 179, 180, 186, 187, 191, 194

M

Max Weber 33

Merleau-Ponty 9, 18, 20, 22, 37, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 76, 79, 83, 97, 98, 99, 107, 108, 109, 123, 124, 125, 127, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 152, 155, 156, 161, 162, 163, 164, 165, 170, 171, 184, 186, 190, 191, 192, 193, 196

modernidade 31, 34, 38, 39, 40, 42, 68, 103, 117, 187

modernização 75, 103, 116

movimentos corporais 123, 128

N

narrativa 94, 106, 156, 157, 166

P

pedagogia 29, 43, 45, 93, 126, 128, 129, 135, 195

profissão docente 133, 135

R

racismo epistêmico 113, 114, 128

S

Sociologia da Educação 23, 90, 94, 95, 101, 102, 106, 110

T

transmissão de informação 41, 47, 131, 134, 168

www.PIMENTACULTURAL.com



EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO

cognição corporificada,
coisas e movimentos