ISSN 2236-6377

Educação, Ciência e Cultura

Editora Unilasalle

Canoas, v. 30, n. 1, 2025

http://dx.doi.org/10.18316/recc.v30i1.12016

Em defesa do tempo-presença: a atividade docente frente ao desafio de sustentar a atenção em ambiente escolar

In defense of time-presence: teaching activity facing the challenge of sustaining attention in a school environment

Bárbara Romeika Rodrigues Marques[1]

Resumo: Do debate acerca da condição atencional no contexto contemporâneo, o artigo investiga formas de apropriação das temporalidades na escola. Tem como objetivo vincular a hipótese do tempo-presença como balizador filosófico da atividade docente e elemento estruturador da experiência escolar. Para tal, discute o sentido da escola frente ao desafio de assegurar a crítica ao domínio utilitário dos saberes e reafirmar a atenção à pluralidade. De caráter qualitativo, a pesquisa bibliográfica apresenta concepções de Davi Kopenawa (2015) e Daniel Munduruku (2012), com o intuito de assinalar a perspectiva ontológica comum às tradições indígenas como orientação ético-política da atividade docente, em atenção à dignidade dos seres e às múltiplas formas de vida. Para defender a indissociação entre a atenção e o estudo como fundamental à composição ontológica e ético-política da experiência escolar, reitera, com Simone Weil (1991, 2019), o valor crítico e propositivo do tempo-presença. Conclui com a pergunta por temporalidades insurgentes suficientes a criar condições à composição de um projeto de educação mais amplo que o aparelhamento produtivista egocentrado.

Palavras-chave: atenção; educação indígena; atividade docente; tempo-presença.

Abstract: From the debate on the condition of attention in the contemporary context, the article investigates ways of appropriating temporalities in schools. Its objective is to link the hypothesis of time-presence as a philosophical guideline for teaching activity and a structuring element of the school experience. To this end, it discusses the meaning of school in the face of the challenge of ensuring criticism of the utilitarian domain of knowledge and reaffirming attention to plurality. Of a qualitative nature, the bibliographic research presents concepts by Davi Kopenawa (2015) and Daniel Munduruku (2012), with the aim of highlighting the ontological perspective common to indigenous traditions as an ethical-political orientation of teaching activity, in attention to the dignity of beings and the multiple forms of life. To defend the inseparability between attention and study as fundamental to the ontological and ethical-political composition of the school experience, it reiterates, with Simone Weil (1991, 2019), the critical and propositional value of time-presence. It concludes with the question of sufficient insurgent temporalities to create conditions for the composition of an educational project that is broader than the egocentric productivist apparatus

Keywords: attention; indigenous education; teaching activity; time-presence.

[1] Doutora em Educação – UFJF. Professora no Cefet/RJ. E-mail: barbara.marques@cefet-rj.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8903-9088.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A aposta em experiências que possam promover dinâmicas contrárias aos parâmetros da competitividade, práticas insubmissas à seleção quantificadora e ao domínio utilitário da natureza, é o balizador filosófico e ético-político do ofício de professor. Nessa perspectiva, a atitude docente sustenta politicamente a defesa interposta entre o resistir e o apostar. Resistir à apropriação irrestrita dos recursos da natureza, na supremacia da produção e consumo que marca o contexto contemporâneo, e apostar na tempo-presença, reafirmando atitudes que reforcem, na atenção que aguça a capacidade de reflexão, a multiplicidade de uma luta que coaduna o aspecto coletivo, compartilhado, e a singularidade de cada experiência.

Do debate acerca das formas de apropriação das temporalidades na escola, a presente pesquisa tem como objetivo vincular a hipótese do tempo-presença como balizador filosófico da atividade docente e elemento estruturador da experiência escolar. Da pesquisa bibliográfica, busca discutir aspectos do contexto cultural dos povos indígenas a partir de perspectivas educacionais circunscritas. Assim, apresenta concepções de Davi Kopenawa (2015) e Daniel Munduruku (2012) com o intuito de assinalar o aspecto ontológico comum às tradições defendidas por esses dois autores como orientação ético-política da atividade docente, em atenção à dignidade dos seres e às múltiplas formas de vida. A escolha por esta composição justifica-se principalmente pela possiblidade de interlocução com formas plurais de relação com a temporalidade evidenciados nos escritos elencados.

O primeiro tópico destaca a possibilidade interposta no elo entre ser e tempo, no modo de habitar um ritmo dado na conexão entre o ser da presença e a natureza, isto é, de uma forma de experimentar temporalidades contrapostas ao domínio estritamente apropriativo e instrumentalizado dos recursos naturais. Essa perspectiva dá a ver à consciência uma forma relação com o presente que diz, em especial, da atenção e do respeito às formas de vida. É neste sentido que tomar este recorte da cultura indígena em perspectiva agrega ao cenário educacional do presente a tomada de consciência na relação entre ser e mundo – com a qual a experiência escolar pode vir a complexificar conhecimentos e experiências.

Numa época maculada pelo excesso de estímulos e a consequente fragmentação da atenção, resguardar uma temporalidade condizente com a formação escolar é um dos principais desafios dos profissionais da educação, em especial, na figura docente. No tópico intitulado “Tempo-presença como razão da escola” a presente proposta textual parte da crítica ao contexto de instrumentalização da educação para discutir o tempo-presença como contraponto ético-político imprescindível ao investimento humanizado da formação. Para tal, busca enfatizar o papel da atenção experimental e criadora na construção de uma temporalidade que reafirme a ocasião de formação escolar efetivada por práticas alinhadas à continuidade e à renovação do legado humano.

Relacionando a perspectiva indígena como fundamento ontológico da educação crítico-propositiva de nosso tempo, o terceiro tópico, intitulado “O desafio de resgatar a atenção em ambiente escolar”, discute em que medida a atenção pode ser o investimento possibilitador do estudo com vistas à pluralidade. Ao caracterizar o engajamento com a atividade de estudar como qualidade de uma frequência mental disponível ao objeto estudado e familiarização ético-política com o mundo, manifesta a defesa de uma forma de atenção que possa operar com uma temporalidade capaz dar a ver altruísmo, generosidade e bom senso como indispensáveis à manutenção da vida.

Compondo o debate, relaciona os escritos de Simone Weil, em especial, em sua aposta conceitual na condição atencional sintonizada em legitimar a dignidade dos seres humanos e não humanos. Para marcar a diferenciação entre formas atencionais frente às possíveis correlações ontológicas, tece especificidades comuns entre atenção e focalização, questionando marcadores mentais docilizados e qualitativos capazes de legar fadiga ao corpo e à mente. Deste recorte de autoria, o presente tópico apresenta a aposta na condição

atencional do estudo como engajamento com a pluralidade, em contraponto às demandas mercantilistas e egocentradas.

Conclui com a hipótese da perspectiva crítica como fundamental à composição de uma consciência de integração ético-política possível a legar à experiência escolar a familiaridade com outras formas de relação com o tempo, com os recursos naturais e, assim, com as formas de vida, resvalando no elo entre ser e mundo.

EM DEFESA DO TEMPO-PRESENÇA*:* A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DOS POVOS ORIGINÁRIOS COMO ORIENTAÇÃO ÉTICO-POLÍTICA DA ATIVIDADE DOCENTE

O compromisso em coadunar o singular de uma experiência ao plural das muitas formas de vida reafirma a pertinência em compor currículos diversos e multifacetados, afinal, a diversidade de perspectivas tece formas de criticidade caras ao engajamento na pluralidade. A busca por compreender o outro é, também, um exercício para entender a si próprio: a familiarização com culturas e povos indígenas oportuniza encarar contradições e discrepâncias inerentes a cada sistema.

Vale destacar a ressalva contextual atrelada aos trechos discutidos no presente artigo. A vida moderna predominantemente circunscrita nas cidades com as inúmeras demandas lançadas aos sujeitos cria uma ambiência forte o suficiente para dissuadir outros enredos possíveis. Aspectos que extrapolam balizadores profissionais e alcançam aspectos existenciais legam à realidade atual da vida em sociedade um conjunto específico de exigências com resistência suficiente para desintegrar estruturas ontológicas comuns às culturas indígenas.

Da integração com a natureza – na relação com alimentação, com outros seres vivos, com os recursos materiais e imateriais, dentre outros aspectos – a vida moderna tornada hegemônica empreende balizadores a partir dos quais a vida segue um curso. Condições emergem dos contextos e direcionam a sociedade e seus indivíduos. Cada cultura abarca campos de força intrínsecos a constituir ritos, valores, formas de relação com o mundo. Em cada conjunto de valores, uma teia de relações e contextos a estruturar narrativas e referências que, por seu turno, compõe e estrutura processos educacionais. É nesse sentido que outras possibilidades de formação, inclusa a perspectiva dos povos originários, incidem no ambiente educacional moderno com algum grau de anacronismo. Um estranhamento que evidencia o sustento hegemônico de estruturas enraizadas no elo entre saber o poder.

Tanto é que no contexto brasileiro a inclusão da história e cultura indígena nos currículos demandou a criação de uma lei específica para garantir ou, antes, legitimar a pertinência da integração dos respectivos aportes culturais. Ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, o que a Lei nº 11.645 (de 10 de março de 2008) torna evidente é um hiato cultural refratário aos riscos da *história única*. Assim, com ou sem o advento legal, a busca por reafirmar a perspectiva indígena considerando os processos de formação escolar não é senão o esforço por agregar saberes e experiências com vistas à pluralidade. Isto é, o interesse por fazer ver além do entorno nuclear da cultura única, buscando no centro da estrutura hegemônica a lida com contradições e incongruências.

Valer-se da perspectiva crítica para dela advir a aposta em outras formas de relação com o mundo e com a educação, encontra na perspectiva ontológica dos povos originários uma oportunidade de ressignificar a reflexão sobre o presente. Percepção que fortalece o potencial insurgente para fazer frente às arbitrariedades do sistema que se fecha ao eleger a mercadoria e seu valor agregado como centro. Nas palavras de Daniel Munduruku: “A resistência permanece viva até nossos dias a partir de uma prática regida por uma tríplice concepção: a educação do corpo, da mente e do espírito” (2012, p. 67-68).

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

Construir e abrir passagem à crença em *outros mundos possíveis*: quanto mais se puder afirmar uma temporalidade de conexão e não de apropriação, quanto mais houver a disposição da razão que quer o enlace e não a posse, mais estará em evidência a pluralidade. E, ainda, rotacionar em direção oposta ao instituído pela dupla produzir-consumir, como aponta Ailton Krenak:

> O povo indígena quer viver colado na terra e não admite a propriedade privada como fundamento. É um princípio epistemológico. O pensamento vazio dos brancos não consegue conviver com a ideia de viver à toa no mundo. Ficam horrorizados e dizem que somos preguiçosos, que não quisemos nos civilizar. Como se "civilizar-se" fosse um destino. Isso é bobagem, uma religião deles. A coreografia deles é a mesma. É pisar duro sobre a Terra. A nossa é pisar leve, bem leve, sobre a Terra. (...) Acham que o trabalho é a razão da existência deles. Eles escravizaram tanto os outros que agora precisam escravizar a si mesmos. (...) Porque o mito de origem dos brancos é um mito de dominação da Terra. Sobre uma humanidade que esqueceu quem é. Foi cooptada. Emoldurada pela ideia da mercadoria que o capitalismo imprimiu na mente e no coração das pessoas como uma religião. (...) Não podem parar, experimentar a vida como um dom e o mundo como um lugar maravilhoso. O possível mundo que a gente pode compartilhar não tem que ser um inferno, ele pode ser um lugar bom (Krenak, 2019, p. 23).

Dar a ver a presença como expressão do ser no tempo implica em considerar a multiplicidade das formas de vida e não apenas o estrito de interesses egocentrados. Por isso, é oportuno retomar um trecho em que Daniel Munduruku expõe os princípios que regem o existir do seu povo. Diz ele: "sociedades indígenas são sociedades do presente, a vida é feita para ser vivida com toda intensidade que o momento atual oferece. [...] As crianças nunca são empurradas para 'ser alguém quando crescerem' porque sabem que o futuro é um tempo que não existe..." (Munduruku, 2012, p. 67).

Em outros trechos do mesmo livro, o supracitado autor destaca um modo de transmissão dos conhecimentos dos mais velhos que iniciam os mais novos na tradição a partir das narrativas, práticas de convivência, compromissos, sonhos comuns, cantos, ritos, que incluem gestos e manifestações externas, sinais internos subjetivos, e constituem a essência mesma daquele coletivo. A partir da consciência da obediência ao modelo social legado por herança, a trajetória histórica das narrativas orais alicerça o tempo no passado memorial, mas nunca numa ideia vazia de futuro. Isto, por sua vez, sustenta "a ideia do presente como uma dádiva que recebemos dos nossos ancestrais e na certeza que somos 'seres de passagem', portanto, desejosos de viver o momento como ele se nos apresenta" (Munduruku, 2012, p. 67).

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

do presente, e vice-versa. É o momento em que a memória se atualiza e absorve elementos novos, fazendo com que a cultura se autorressignifique e dê respostas às novas demandas". A ancoragem dos símbolos e feitos ancestrais desloca a imediatez de setas que apontem ao horizonte do domínio quantificador e da propriedade do conhecimento.

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

Dado o conjunto das especificidades culturais dos povos originários, é possível vislumbrar do elemento estruturador da ontologia indígena um trato característico da conexão com os recursos naturais, com os saberes e com as relações estabelecidas. O que se destaca é, principalmente, o elo entre singular e plural da presença, na composição ser, tempo e mundo. A decisão por privilegiar o *agora* (presença) ou esperar que garanta a efetivação estratégica de tarefas direcionadas às benesses futuras acaba por instaurar a distância (cultural, epistemológica, ontológica) entre formas de vida. Afinal, a atenção ao presente lega o engajamento experimental com os saberes para a continuação e renovação do mundo; por outro lado, a pré-ocupação conduzida pela promessa do porvir demanda o aparelhamento logístico para que um conjunto pré-definido de informações reforcem resultados alinhados.

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

Em relação aos balizadores ocidentalizados, a perspectiva ontológica dos povos originários é um contrafluxo, em relação às instituições escolares contemporâneas, um anacronismo. Afinal, se a forma escolar dominante mira um futurismo finalístico (e para tal investe na pontuação dos instrumentos internacionais de avaliação, turbina a clivagem nos *rankings*, nutre a expertise ao modo das *startups*), a forma indígena de educar assegura o ser da presença. "O sistema educativo indígena é todo fundamentado na necessidade de viver o hoje, e a cada nova fase da vida (infância, adolescência, maturidade e velhice) revivem fortes momentos rituais que lhes lembram seu grau de pertencimento àquele povo" (Munduruku, 2012, p. 67).

A considerar a inspiração da perspectiva ameríndia, tomando o rumo da aposta da presença no presente, a atitude docente acentua a relação entre ser, tempo, mundo humano e educação. Assim, o elemento estruturante da forma de educar dado no e com o tempo-presença alcança a frequência entre contemplação e memória, organiza o tom da relação presentificada na vida, legando o cuidado em legitimar o outro (a diferença, o anacrônico) como parte, como igual. Isto é, ao tomar o passado como contínuo sustentado na presença e buscar sustentar os símbolos para também renovar o ciclo da vida, o tempo educativo da atenção à presença no presente institui o elo entre a amplificação do sentido de pertencer ao mundo e a atenção às formas de vida.

Como afirma Daniel Munduruku:

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

Frente ao desafio de resgatar a atenção em ambiente escolar, a atividade docente reafirma uma temporalidade que abra ao presente e também resguarde o valor circunscrito no passado; da composição ético-política que resguarde um futuro em que o mundo tenha, ainda, sustentação. Da realização, portanto, contrária ao esvaziamento utilitário dos meios (naturais, ambientais, morais, políticos etc.), e na contracorrente do discurso voltado a favorecer somente a geração em curso. Afinal, uma educação que afirme a atenção ao presente acaba por resguardar um cuidado prospectivo e uma atenção às gerações vindouras.

O engajamento para resguardar o tempo-presença e legitimar a justa relação entre ser e natureza, produção e vida, isto é, o resguardo do pensar e do agir garantidores do mundo humano, é o balizador filosófico da docência. Em outras palavras, o essencial da atividade docente está em orquestrar a duração para que possa advir o valor devido de intermédio. Ao contrário, submetido ao excesso de futuro, servirá tão somente às exigências do aluno-cliente, com o enlace entre a formação escolar e a face utilitária dos saberes. Agarrado ao passado, entretanto, perderá a chance de renovar e dar a renovar a palavra e a ação, atravancando, assim, as possibilidades de germinação cultural porvir. Comprimido no presente, gravitará no frenesi dos fatos, escancarando nada mais que a insuficiência da unidade geracional.

TEMPO-PRESENÇA COMO RAZÃO NA ESCOLA

Escola deriva da raiz grega *scholé* – do encontro da expressão que representa *lugar de ócio, tempo livre.* Um tempo isento das obrigações do trabalho, um tempo de resguardo ao estudo e à contemplação. Nesta perspectiva, vale perguntar em que medida é possível sustentar o sentido da escola atrelado às múltiplas formas de expressão. Do conjunto de vivências que possa familiarizar o elementar da comunicação humana para continuar e renovar o enlace cultural dos povos, sustentando a temporalidade propícia ao ser da presença. Da escola como ambientação que ofereça e convide a uma frequência tal que um conteúdo curricular que possa ser incorporado, intuído e pensado para além do vínculo imediatista

Ao experimentar e habituar o tempo-presença, a escola organiza uma atmosfera para que seja ofertado algo além do frenesi instrumentalizador dos conhecimentos e dos ditames utilitaristas. Uma escola organiza a atenção experimental e criadora; realiza a composição de uma temporalidade que responda ao plural e ao singular da vida. Assim, vale reafirmar a escola enquanto *scholé*: ocasião de formação efetivada pelo investimento genuíno com a ação de estudar, na reserva de um tempo apropriado à continuação e à renovação do legado humano. Forma da temporalidade sintonizada com o enlace entre ser e mundo, afirmação e sustento do tempo-presença.

A experiência da formação humana provê a dinamização de atividades que em muito se diferencia do tempo da produção, de um tempo quantificado e organizado para o capital. Dinamização criativa e criadora, porque engajada e partícipe da história legada por gerações.

Neste sentido, cuidar para que tempo-presença seja o tempo da escola quer dizer legar a cada singularidade a possibilidade de participação no espírito da expressão. A revolução de cada dia operada pela atividade da docência engajada é um chamamento contra a mercantilização da vida, contra o agenciamento de conhecimentos e saberes. Esforço por afirmar um tempo que *dê tempo*; por um tempo em que o tempo possa aparecer, adição e não subtração, em que o tempo possa acolher a presença, duração e não quebra fragmentada. Tempo de reserva, modos de conexão com a face humanizadora (e não estritamente hominizada) do mundo. E, afinal, a expressão cotidiana (corriqueira, simples, e também complexa, grandiosa) como resposta da docência humanizada à educação.

A aposta no sentido da formação escolar a partir da realização ativa da atenção, na familiaridade de cada estudante com as múltiplas formas de vida, espelha, em especial, um cuidado que estará além da própria ocasião do acontecimento escolar. Afinal, o que o *escolar* lega, com a experiência comum operada a partir das transformações pedagógicas, dá início ao conjunto de elementos sem os quais não será possível ter do mundo a ambientação de seres plurais. A atividade docente participa da composição de uma escola que seja capaz de conjugar e dar a conjugar o estudar em atitudes como pensar, sentir, ensaiar, exercitar, conhecer, experimentar, avaliar, errar, acertar, repetir, olhar, provar, analisar.

Nesta perspectiva, o que a escola circunscrita no tempo-presença lega, no pleno exercício da forma-escola, é uma tessitura que dá a transformar o estado de desatenção em estado de atenção. Atenção aos seres, às diferenças, às culturas e, afinal, à vida que se faz presença na relação entre passado e futuro. Por se tratar de sutilezas emancipadoras e não de quantificadores prescritivos, a experiência escolar dá a ver os meios de organizar, compor e tensionar o pertencimento à pluralidade. Como assinala Marilena Chaui (2003), a formação abarca uma relação com o tempo; como possibilidade de introduzir alguém ao passado de sua cultura (como ordem simbólica ou de relação com o ausente), bem como de despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e de estimular a passagem do instituído ao instituinte (Chaui, 2003).

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

Ocupada do espírito da singularidade, a formação escolar oferece a composição adequada para que o pensamento siga um curso de obra: atividade multifacetada que opera com o que foi e o que ainda não é, com o sustento do velho e da possibilidade do novo. Sua forma é uma tensão entre o já determinado por um legado cultural e um construto de rompantes e novidades que cada singularidade põe em jogo. Cuidando desta tensão, mantendo acesa a composição novo-velho, uma escola pode ser, afinal, a justa relação entre ser, tempo e mundo.

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

É dinâmica a coligação de possibilidades legada na experiência escolar que agregue a busca pela conexão entre ser e mundo. Dinâmico ao consistir tanto no aprimoramento da potência de pensar e de sentir do eu originário (self, ego, consciência, mente, inteligência) quanto por redirecionar o olhar do eu originário para o outro (para a graça e para a desgraça do mundo, aos que padecem, aos injustiçados). Buscar a amplificação dos processos mais elaborados da inteligibilidade e conquistar uma sensibilidade capaz de dar a ver melhor aos outros e ao mundo é o sentido a partir do qual o estudo se reveste da aposta ético-política e se contrapõe ao esboço egocentrado do aparelhamento meritocrático. Se o balizador da escola tomada da razão mercantil em tudo vislumbrará o ganho das vantagens, e em qualquer pessoa o risco da concorrência, a atividade docente buscará retomar a gratuidade como elemento fundamental da escola para que a educação tenha em vista o mundo humano.

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

Na artesania e no compromisso de professores e professoras em cuidar da atenção enquanto engajamento com o mundo, a escola protege além do imediato geracional e toma parte do projeto humano viabilizador de uma história não circunscrita, mas contínua. Assegurando o estudo com vistas à pluralidade, assegura a manutenção do legado cultural dado entre a renovação e a estabilidade. Assim, o engajamento com a ação de estudar é a condição basilar da formação escolar. A escola está para o estudo, como o estudo está para a atenção. Afinal, é ela a ambientação estruturante do estudo, com o objetivo de resguardar a dignidade dos seres, pois, organizando e realizando a atitude estudiosa, toma parte no projeto humano viabilizador de uma história não circunscrita, mas contínua.

O que se espera de uma escola é que se ocupe em criar as condições adequadas à familiaridade com o estudo. Assim, a formação escolar crítico-propositiva há de insistir no valor da ação compartilhada, da compaixão e empatia, do *estar-com* garantidor das formas de discurso. Discurso e não monólogo, singularidade e não individualismo, pluralidade e não arbitrariedade coercitiva.

Por esta perspectiva, a docência busca a conjugação apostar-resistir, como das hipóteses seguintes: – onde queres ‘*networking*’, sou ‘ágora’; onde procuras o ‘*coaching*’, sou consciência crítica; onde treinas para as melhores ‘*startups*’, educamos para o mundo humano; se anseias por desempenho quantitativo, devolvemos o tempo demorado do experimentar; falas em cópia e esgotamento, mas oferecemos iniciação na autonomia; se recomendas o ‘*script*’, amplificamos a repetição e o erro como constitutivos; pedes frenesi e excesso de estímulo, elegemos engajamento e contemplação; olhas a eficiência, e nós acolhemos a ludicidade; queres previsibilidade, oferecemos ritmo; vês competências, linearidade e plano de carreira, mas procuramos delicadeza, pausa, olhar à pluralidade; chegas com o estrito das burocracias e vamos ao encontro de atitudes que tocam o desejo por mais da práxis engajada.

O DESAFIO DE RESGATAR A ATENÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR

Em nome do sustento do elo entre singularidade e pluralidade, a educação se ocupa dos elementos viabilizadores das múltiplas formas de vida. A possibilidade da expressão – interposta entre o singular e o plural da palavra – quer dizer sustentar, no possível de uma cultura, o viável comum a muitas culturas. A ação e o discurso autônomos trazem um novo começo, capaz de romper os condicionantes da vida, uma vez que ativam elementos viabilizadores da educação do corpo e da mente. Como assinalam Kopenawa e Albert:

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

O resgate da ancestralidade, elemento comum entre as muitas manifestações dos povos originários, demanda uma forma atencional apropriada ao sustento de um tempo alicerçado na presença, com vistas à integração com as existências humanas e não humanas. Uma atenção para incorporar as palavras e fazê-las transitar entre intercursos geracionais, reafirmando os saberes intermediados na educação do corpo, da mente e do espírito (Munduruku, 2012, p. 67). A orientação ético-política comum entre as culturas indígenas baliza, move e sustenta um princípio estruturador essencial, também, ao campo da educação no presente. É preciso reaprender a perguntar por temporalidades, sentidos e formas de compor a vida para reavivar meios, perspectivas e estratégias de compor a experiência escolar.

Excetuando-se dos homens e mulheres a via ampla do pensar e do sentir, restará com mais força a possibilidade de uma soma de automatismo e irreflexão. Embrutecida, uma pessoa declinará o ânimo atuante e intermediador da potência necessária à participação plural, isto é, ao pertencimento à esfera da expressão possível apenas com autonomia de pensar, falar e agir entre singularidades. Ao deteriorar instâncias fundantes da atenção criadora, a escola arranjada pelo e para o capitalismo absolutizado compromete o investimento com a pluralidade da expressão. Uma educação embrutecedora desorganiza a relação com o estudo indispensável à compreensão das arbitrariedades, incoerências e contrassensos de um sistema.

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

E, afinal, às exigências extremadas da focalização, do gerenciamento e domínio do controle dos corpos na escola, é preciso perguntar: de que maneira são feitas as demandas atencionais nas aulas e qual o sentido de atendê-las? Com vistas ao quê se pede que atenção, fadiga e pena compactuem no cotidiano escolar? Qual a intencionalidade que estrutura os marcadores docilizados e qualitativos da atenção?

Em consonância com a cultura e educação indígenas, na forma de mostrar o caminho do bem-estar, da alegria, da liberdade e do sentido de partilhar os saberes (MUNDURUKU, 2012, p. 71), e a partir do esforço por sintonizar o devido estado atencional do estudo com o mundo humano, a atividade da docência efetiva a busca do estudo enquanto entrega, partilha, engajamento na pluralidade. Tal comprometimento não pressupõe pena, imobilidade ou controle dos corpos. Afinal, como bem expressa Tiago Adão Lara:

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

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

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

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

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

Interessa ecoar o modo como Simone Weil destrincha o equívoco dado entre a atenção e uma espécie de disciplina condicionadora da inteligência, comumente tomado nas estratégias da escola operacional, e a falsa impressão de que o cansaço gerado represente o êxito da tarefa realizado. "O cansaço não tem relação alguma com o trabalho, que é um esforço útil, quer ele seja cansativo ou não. Essa espécie de esforço muscular aplicado ao estudo é completamente estéril, mesmo quando realizado com boa intenção" (Weil, 2019, p. 75). Nesse ínterim, a autora ajuda a desconstruir a confusão de que o aumento da capacidade de estudo tem relação direta com o aumento da habilidade em cumprir o etapismo característico da aprendizagem finalística. A atenção estudiosa diz de um estado de espírito e não de desempenho treinado[2] ou da

[2] Como assinala Weil: "Se dissermos aos alunos: 'Agora vocês vão prestar atenção', nós os veremos franzir as sobrancelhas, segurar a respiração, contrair os músculos. Se após dois minutos lhes perguntarmos em que eles prestaram atenção, eles não saberão responder. Eles não prestaram atenção em nada. Eles não prestaram atenção. Eles contraíram seus músculos. Essa boa intenção é, então, uma daquelas que pavimentam o inferno. Estudos levados adiante dessa maneira podem por vezes ser bons na escola, do ponto de vista das notas e das

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

A plenitude da atenção estudiosa pede entrega, vigília, orientação, pois, a atenção plena é graça, conquista e conexão. O estado de atenção defendido pela filosofia weiliana é retroalimentado pelo desejo genuíno que lhe dá sentido e sustentação: hábito familiarizado às múltiplas formas de vida; engajamento na pluralidade; e capacidade humana de iniciar algo inédito no jogo da palavra e da ação. Assim, o grau de atenção de que é capaz um homem ou uma mulher atesta o exercício mesmo da singularidade. A atenção é maior do que a focalização porque procura sempre a justa composição entre ser e tempo, ser e mundo, ser e cultura.

Se a atenção, no sentido amplo do termo, é o elemento possibilitador do estudo com vistas ao mundo da pluralidade, a atitude de estudar: 1) demanda uma forma característica de relação com os saberes; 2) pede a qualidade de uma frequência mental disponível ao objeto estudado e, portanto, hábito aprimorado da concentração; 3) requer o atributo de uma familiaridade da consciência com o grupo conceitual ou experimental em evidência; 4) solicita uma forma de entrega, engajamento, disposição, vontade, disciplina, desejo, escolha.

É neste sentido que a educação sob égide do tempo-presença expressa a contraposição ao frenesi uníssono da posse das informações desvinculadas, como crítica à retenção de referências conceituais e ao excesso de estímulo – que acabam por evidenciar a carência de sentido ético-político à experiência escolar. Excesso de uso de tecnologias, sem a compreensão dos sentidos atrelados; demasia quantitativa de informação, sem a sinalização do fundamento que lhe dá suporte; constante disponibilidade e fragmentação da atenção, sem que os aspectos essenciais de integração com a múltiplas formas de vida sejam considerados. Em contexto contemporâneo, o campo educacional se depara com o desafio de sustentar uma forma de atenção que possa operar com uma temporalidade constitutiva da educação capaz de ver e dar a ver altruísmo, generosidade e bom senso como indispensáveis à manutenção da vida. É então que a perspectiva ameríndia pode compor o fundamento ontológico da educação crítico-propositiva de nosso tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No embate das contradições, elementos da crítica e da autocrítica intensificam formas de aprimoramento de um conjunto cultural. É ao perspectivar outras formas de vida que uma cultura pode vir a amplificar marcadores internos e reaver estruturas fundamentais. Nesse sentido, a integração da cultura indígena nos currículos escolares pode legar contextos familiarizados com a diferença. O engajamento com a diferença, por sua vez, pode complexificar experiências escolares compondo um contraponto crítico do presente. Afinal, se a instrumentalização dos saberes reflete e é refletida de modo hegemônico na formação institucional do presente, a consciência de integração cosmológica compõe uma forma de contraponto possível a familiarizar a comunidade escolar com outras formas de relação com o tempo, com os recursos naturais, resvalando no elo entre ser e mundo.

A figura do/a professor/a – na lida cotidiana para reafirmar o estudo com vistas à pluralidade – suscita a faceta ativa do elo com os saberes tradicionais e, assim, habitua a consciência da presença no presente, na relação com o passado e o futuro. Com a condição atencional sintonizada em legitimar a dignidade dos seres humanos e não humanos, o engajamento com o ato de estudar, em si, ampara o princípio necessário a integrar a compreensão do eu e do outro, do indivíduo e das culturas, da singularidade e da coletividade.

provas, mas são bons, apesar dos esforços e graças aos dons naturais; tais estudos são sempre inúteis” (Weil, 2019, p. 76).

Nesta perspectiva, o ato de estudar demanda o cultivo de elementos que tornam possível o estado atencional apropriado ao encontro não apenas entre sujeito e objeto, mas entre a consciência da reflexão e as formas de composição no legado cultural. E, a considerar o destaque dado no presente texto a partir da filosofia de Simone Weil, vale apostar na condição atencional do estudo com o prazer e o regozijo em compor a pluralidade, questionando as demandas produtivistas que tanto consomem quanto ofertam entretenimento e fadiga ao corpo e à mente.

Afinal, a experiência escolar que suscite o estudo com vistas aos parâmetros estritamente egocentradas compromete a atenção necessária ao engajamento ético-político conclamando o sujeito da posse de conhecimentos. Ter a posse instrumental dos conhecimentos, dominar habilidades multitarefa ou apresentar a condição de focalização dissipada entre o excesso de estímulos, todavia, acaba por desencadear uma desvinculação ético-política que excetua do sujeito em formação as iniciativas que não tenham relação com o conjunto de benesses esperadas em favorecimento próprio.

O sujeito do conhecimento pode dar a ver uma alta habilidade em coordenar o corpo e a mente no domínio de um número considerável de informações, na apreensão eficiente de conteúdos ou de tarefas profissionais, e, ainda assim, não vivenciar a possibilidade de integração ao tempo atencional indispensável à formação humana. Na oportunidade do trânsito instantâneo de dados virtuais, pode o sujeito dar a ver a competência com o aparato hiperconectividade, e, ainda assim, ser incapaz de relacionar informações suficientes à reflexão autônoma. Neste sentido, a habilitação em focalizar não se assemelha ao componente atencional necessário à condição integrada ao tempo-presença. O/a aluno/a eficiente em replicar um montante significativo de conhecimentos não necessariamente terá garantido o acesso a uma trajetória escolar que lhe oportunize uma experiência crítico-criativa condizente com a condição humana.

Sujeitos hiperestimulados que demonstram dificuldade em se integrar ao ambiente escolar; escolas que buscam a todo custo atender ao aluno-cliente acostumado às formas personalizadas e facilitadas de satisfação dos próprios interesses; docentes tomados pelo desafio de intermediar a formação acadêmica frente ao legado de dispersão de um tempo marcado por excesso de estímulos e pelo desencontro de interesses. São esses, dentre outros, os desafios da educação em contexto contemporâneo que apontam para a necessidade de retomada do sentido da formação escolar. E, para tal, a pergunta por temporalidades insurgentes, por condições integração da humanidade em humanos que possam responder, principalmente, à participação em um projeto mais amplo que o consolo egocentrado – com o qual a escola não há de compactuar.

REFERÊNCIAS

BENITES, Sandra. **Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)**. 2018. 94f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). PPGAS - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** Palavras de um xamã yanomami. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **O tradutor do pensamento mágico.** Entrevista. **Revista Cult**, ano 22, edição 251, p. 10-17, 2019.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive – o professor que não fui:** temas de filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **A existência para além do economicismo destrutivo e desenfreado.** Entrevista especial com Daniel Munduruku. Instituto Humanitas Unisinos [online], 12 ago. 2018. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/581945-a-existencia-para-alem-do-economicismo-destrutivo-edesenfreado-entrevista-especial-com-daniel-munduruku. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor.** São Paulo: Cortez, 2019.

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

WEIL, Simone. **Pensamentos desordenados acerca do amor a Deus**. Tradução: equipe da ECE. São Paulo: ECE, 1991.

Submetido em: 18/11/2024.

Aprovado em: 30/04/2025.