

A atenção compartilhada para o mundo em comum

Federico José Alvez Cavanna e Bruno Antonio Picoli

Federico José Alvez Cavanna

Universidade Estadual do Paraná – Paranaguá, PR, Brasil.

E-mail: federico.alvez@unespar.edu.br

ORCID: 0000-0003-2980-9703

Bruno Antonio Picoli

Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó, SC, Brasil.

E-mail: bruno.picoli@uffs.edu.br

ORCID: 0000-0001-6831-2199

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir acerca das (im)possibilidades de “autoridade compartilhada”, sobretudo no que diz respeito ao encontro escolar, e sustentar a pertinência da “atenção compartilhada”. Nesse sentido, realiza uma discussão teórica a partir de autores que se dedicaram a problematizar os conceitos de autoridade, cuidado, atenção e a “forma escolar”, dentre os quais destacam-se Larrosa, Masschelein, Biesta, Wallace e Arendt. Está organizado em duas partes. Na primeira discute o encontro escolar como uma “atenção compartilhada” incontornável ao “durante escolar” destacando a importância de pensar a potência da “forma” da *scholè* como um tempo livre e um espaço público compartilhado. Na segunda tensiona a ideia de autoridade compartilhada e sustenta, com base na concepção de responsabilidade de Hannah Arendt, que a atenção compartilhada resulta mais eloquente para pensar o ensino da História e as relações que se dão no tempo-espaço escolar.

Palavras-chave: Autoridade compartilhada; Atenção compartilhada; *Scholè*.

Shared attention to the common world

Abstract: The purpose of this article is to reflect on the (im)possibilities of “shared authority”, especially regarding the school encounter, and to sustain the pertinence of “shared attention”. In this sense, it carries out a theoretical discussion based on authors who have dedicated themselves to problematizing the concepts of authority, care, attention and the “school form”, among which Larrosa, Masschelein, Biesta, Wallace and Arendt. It is organized in two parts. The first one discusses the school encounter as an unavoidable “shared attention” to school space-time, highlighting the importance of thinking about the potency of the “form” of the *scholè* as free time and a shared public space. In the second part, it stresses the idea of shared authority and sustains, based on Hannah Arendt’s conception of responsibility, that shared attention is more eloquent for thinking about the teaching of History and the relationships that take place in school space-time.

Keywords: Shared authority; Shared attention; *Scholè*.

La atención compartida para el mundo en común

Resumen: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las im(posibilidades) de “autoridad compartida” sobre todo en lo que respecta al encuentro escolar y sustentar la pertinencia de la “atención compartida”. En ese sentido realizamos una discusión teórica con autores que se dedicaron a problematizar los conceptos de autoridad, cuidado, atención y la “forma escolar” entre los que se destacan Larrosa, Masschelein, Biesta, Wallace y Arendt. Está organizado en dos partes. En la primera parte discute el encuentro escolar como una “atención compartida” inevitable al “durante escolar” destacando la importancia de pensar la potencia de la “forma” de la *scholè* como un tiempo libre y un espacio público compartido. En la segunda se tensiona la idea de “autoridad compartida” y sostiene, con base en la concepción de responsabilidad de Hannah Arendt, que la atención compartida resulta más elocuente para pensar la enseñanza de la Historia y las relaciones que se dan en el tiempo-espacio escolar.

Palabras clave: Autoridad compartida; Atención compartida; *Scholè*.

Introdução

O objetivo deste texto é refletir sobre o conceito de autoridade e sobre a noção de compartilhado recorrendo a autores que se debruçaram sobre esses assuntos vinculados à forma escolar, dentre os quais se destacam Larrosa, Masschelein, Biesta, Wallace e Arendt. Portanto, não pretendemos discutir propriamente a “autoridade compartilhada” segundo Frisch (2016), mas sustentar a pertinência, com respeito ao encontro escolar, da ideia de “atenção compartilhada” e as (im)possibilidades de “autoridade compartilhada”. Na primeira parte do texto, buscamos deslocar a discussão para pensar o encontro escolar como uma “atenção compartilhada” que consideramos central em relação ao “durante escolar” destacando a importância de pensar a potência da “forma” da *scholè*¹ como um tempo livre e um espaço público compartilhado. Na segunda parte tencionamos a ideia de autoridade compartilhada e sustentamos, com base na perspectiva arendtiana de responsabilidade pela transmissão/renovação do mundo, que a atenção compartilhada resulta mais eloquente para pensar o ensino da história e as relações que se dão na escola.

A *scholè* como atenção compartilhada

“a veces basta cambiar las palabras [...] para que el mundo aparezca de otra manera”
(Larrosa, 2019, p. 327).

A “atenção compartilhada” resulta um convite a pensar práticas no campo do ensino da história por meio de maneiras – mais do que metodologias – de experienciar a história na *scholè* e em sua forma. Gostaríamos de “dar voltas” sobre este assunto desde o Ensino de História pensando a escola como um lugar de encontro de professores e estudantes com características artesanais, plurais e coletivas que, através da conversa e da interação em público procura ampliar os olhares por meio de uma atenção compartilhada:

a escola não somente permite conhecer algo, ela também expõe os estudantes às coisas e lhes dá “autoridade” ou “presença”, ela faz que essas coisas venham estar em nossa “companhia” em sentido forte. Na escola, os estudantes são expostos ao mundo, ou, mais precisamente, alguém se torna estudante na relação com a abertura (essa des-coberta) do mundo (Masschelein, 2021, p. 33).

O escolar como uma forma de convite para realizar um conjunto de experiências e de operações que buscam olhar para o mundo de forma compartilhada prestando atenção juntos, tentando evitar a onfaloscopia (aquela ideia de olhar sempre para o próprio umbigo²) onde eu sempre me encontro comigo mesmo e também a proposta “inovadora” (de protagonistas?) de que eu (meus desejos, meus projetos,

¹ Do grego, literalmente “tempo livre” que remete ao lugar público destinado ao ensino.

² “Hubo una práctica mística de ciertas sectas religiosas, no sé si occidentales u orientales, llamada ‘onfaloscopia’, sea ‘contemplación del ombligo’, en la que, como su nombre indica, los piadosos practicantes se pasaban las horas y quizás hasta los días con la mirada fija y concentrada en su propio ombligo, esperando encontrar la perfección o alcanzar algún conocimiento supremo” (Ferlosio, 2000, s./p.).

minha motivação) são o mais interessante de uma aula. Neste sentido, num encontro escolar não se trata principalmente de aprender, mas de discutir o tipo das operações específicas que levam à aprendizagem por meio de uma atenção compartilhada que coloca o mundo entre, em relação, em comum por meio da atenção e de sua dimensão pública. Um encontro escolar implica resposta ao outro, àquele que não sou eu, que indaga o eu pela sua “simples” existência, enquanto rosto (Levinas, 2009), que questiona sobre os desejos do eu, sobre a desejabilidade do desejado. Tal encontro que enseja resposta é menos um assunto de aprendizagem e mais uma “experiência” de ser ensinado, de “ser abordado pelo que está fora de si mesmo e não construído por si” (Biesta, 2018, p. 28). Implica pessoas dispostas a ouvir, “a deixar que se lhes diga algo, isto é, a responder ao que se lhes diz com o melhor que se tem” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 77). Conforme Masschelein e Simons (2017, p. 22), o “que a forma escolar faz (se funciona como uma escola!) é um duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e, portanto, transformar alguém em aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição ao mundo)”.

Previamente às conceptualizações mais modernas sobre a aula, o escolar já apresentava um significado clássico e bastante esquecido no nosso presente: *Scholè*, no sentido de tempo-espaço livre. A escola como ócio, como tempo-espaço livre não para fazer o que “eu quiser”, mas um tempo-espaço liberado das obrigações das necessidades urgentes, do tempo da casa, da família, do trabalho, da utilidade, da aplicação, de ser um “recurso humano”; livre no sentido de “liberado de” e “liberado para”. De acordo com Picoli (2020, p. 9), “a escola compreende um lugar seguro para se contaminar pelo outro e para contaminar o outro”, ou seja, a instituição escolar pode ser um espaço de encontro com outros indivíduos, onde você não só pode aprender, mas principalmente compartilhar atenções. Além disso, afirma que a escola se localiza na tensão existente entre a família e o mundo, ela é refúgio, mas também é a responsável por apresentar o indivíduo ao que existe “lá fora”.

A escola é a instituição que possibilita que os perigos da educação sejam experimentados com certa margem de segurança. Um lugar seguro para tentar formas diferentes de compartilhar o mundo. Um lugar seguro para entrar em contato com o que é diferente. Um lugar seguro para se contaminar pelo (e para contaminar o) outro. Isso em nada retira o caráter perigoso da Educação. Ao contrário, é justamente porque uma efetiva Educação é perigosa que se faz necessária a escola, como um lugar “seguro” para ser educado. É um tipo de segurança diferente da que se verifica na esfera privada, assim como o tipo de perigo da Educação é diferente dos perigos da esfera pública (Picoli, 2020).

Isto nos permite refletir sobre a principal metáfora em relação ao escolar – desde a Grécia Antiga – representada pelo papel do pedagogo que acompanha as crianças numa passagem que não vai da ignorância ao conhecimento, mas numa viagem, num deslocamento, para deixar a casa em direção à escola. Assim, o escolar – num limiar entre o mundo privado e o mundo público – é a saída do *oikos* privado e a apresentação de um conjunto de dispositivos e maneiras de atenção compartilhada ao mundo por meio da abertura de um tempo e um em comum. Não em comum porque seja propriedade homogênea a todos, ao contrário, no sentido de estar entre todos sem que ninguém seja proprietário que possa dar

ou tirar, mas como uma relação que permite atender assuntos que são colocados acima da mesa como “coisas em comum” entre as pessoas (Masschelein, 2021).

Nesta perspectiva sobre o “escolar” o principal problema não é somente o que se diz, mas como se diz levando a questão para desafios que vão muito além da eficácia da comunicação para o público. A atenção compartilhada, como forma própria da *scholè* propõe uma história feita em público com base numa linguagem escolar sem dono – como um convite ao encontro e ao caminhar juntos – que segundo Masschelein (2017) é uma língua de nomeação (sem interdição), de convite (sem interpelação), para fazer algo (matéria) falar (sem silenciar os estudantes), para dar palavras (sem impor definições fechadas ou pedir retorno) de hiper funcionalidade (exatamente por remover funções específicas).

Isso também explica que a língua da escola está, muitas vezes, por um lado, próxima da língua dos “poetas” (língua para nomear, convidar, inspirar, fazer falar) e, por outro lado, da língua da ciência ou da língua acadêmica (uma língua altamente funcional e abstrata), pois ambas são línguas que também são trabalhadas ou feitas (não sendo a língua nativa de ninguém) (Masschelein; Simons, 2017). Essa voz (língua) escolar convida para o encontro, para se fazer presença, para experimentar a vida pela abertura a ser ensinado (Biesta, 2020). O encontro é um inutensílio, daí o escândalo da racionalidade utilitária sobre a escola e a denúncia sobre sua ineficiência e seus métodos e conteúdos inúteis. Conforme Leminski, poeta, a poesia é um inutensílio porque se há alguma utilidade na poesia ela é a da abertura para a criação de novos mundos, uma utilidade in-útil, para além de toda a utilidade mensurável. Compreendemos que é possível formas poéticas de experimentar o mundo: tornar-se presença como *poiesis* (ποίησις), como criação de algo ainda indefinido, como espera esperançosa (Gur-Ze’ev, 2005) de algo que ainda não se sabe o quê (Larrosa, 2018). O eu só se torna presença no encontro com o outro. É como “encontro”, ou como “escola”, o tempo-espaco para o encontro, que pode-se ler “poesia”, o inutensílio, no manifesto de Leminski (1997, p. 77-78):

Fazemos coisas úteis para ter acesso a estes bens absolutos e finais. [...] Coisas inúteis (ou in-úteis) são a própria finalidade da vida. [...] A função da poesia é a função do prazer na vida humana. Quem quer que a poesia sirva para alguma coisa não ama a poesia. Ama outra coisa. [...] O lucro da poesia quando verdadeira é o surgimento de novos objetos no mundo. Objetos que signifiquem a capacidade da gente de produzir mundos novos. Uma capacidade in-útil. Além da utilidade. Existe uma política na poesia que não se confunde com a política que vai na cabeça dos políticos. Uma política mais complexa, mais rarefeita, uma luz política ultravioleta ou infravermelha. Uma política profunda, que é crítica da própria política, enquanto modo limitado de ver a própria vida.

Esse convite para o encontro, para prestar atenção, para cuidar do comum não é uma garantia, é sempre uma aposta. Como explica Jan Masschelein (2021, p. 42), significa que:

Um falar escolar que fracassa é um falar no qual nada acontece, no qual não há nenhuma realidade compartilhada que se anuncia, no qual, portanto, a voz não “funciona”, não abre via, não tem força, não faz nada falar, porque, por exemplo, o professor fala somente de algo ou acerca de algo e porque, portanto, a própria coisa não fala, não se deixa ouvir/escutar através da voz do professor, que, assim, nesse momento, não consegue fazer escola.

Um convite a caminhar juntos prestando atenção sem controlar nem vigiar, mas aceitando o risco de ficar exposto e vulnerável para assim aumentar a atenção e ouvir melhor, conversar melhor e estar mais presente. A atenção compartilhada, pensada neste caso como “caminhar juntos”, requer disposição para se perder e assim poder promover encontros não para aprender sobre alguém nem para agir sobre alguém, mas com e pelo outro (Dallapicula, 2014). Não é uma questão de metodologias aplicadas nem fronteiras, nem de habilidades, nem muito menos de competências, mas de maneiras de participar do encontro, de formas responsáveis de tornar-se presença (Biesta, 2017). Evitando cair na presunção da ignorância do outro (da “falta de consciência”), na presunção da desigualdade, da incapacidade que impõe uma relação sustentada na cultura do “desprezo”. E esse desprezo não se cura com ciência, mas com consideração – com atenção compartilhada – que é um ethos indispensável para poder olhar em público:

Pensar a noção de público como compartilhamento nos permite vislumbrar – e acho que isso é uma aposta de certo modo – mas, então, acho que o compartilhamento nos deixa ver que a questão da história pública é menos uma questão de fronteira – de demarcação de fronteira e mais uma possibilidade de olharmos para os lados, para cima, para baixo, e assumirmos esse mundo comum com um diálogo possível (Schittino, 2016, p. 45).

O pensador espanhol Santiago Alba Rico (2004) nos faz pensar como nossa relação com as coisas acontece de três formas possíveis. Inicialmente, as coisas são para comer, para devorar, para consumir e o vínculo acontece através da fome, uma segunda relação está dada pelo uso das coisas como instrumentos: roupas e todas as coisas que possuem uma duração maior (fungíveis). E, por último, temos as coisas para admirar, para se maravilhar, para estudar, para se responsabilizar, para cuidar – não para comer nem para usar – mas para nos relacionarmos por meio do pensamento, da palavra e do juízo. As coisas de admirar são como inutensílios (Leminski, 1997). A proposta consiste em pensar a *scholè* como o lugar da atenção compartilhada – com seu caráter comum (comunista) – que permite uma exposição pública que se distancia da lógica da eficiência, da apropriação privada do conhecimento e da aprendizagem personalizada (Lopez, 2021).

Relaciona-se assim com a operação de profanar, que, no sentido que lhe outorga Agamben (2007, p. 65), é aquilo “que, de sagrado ou religioso que era, é devolvido ao uso e à propriedade dos homens”, um uso que não é o do útil, mas do significativo, onde tudo deve perder sua aura de intocável, de sacralidade. Atribuindo uma perspectiva educacional a esta noção de profanação, os filósofos belgas Jan Masschelein e Maarten Simons consideram que a escola é um lugar e um tempo para a “profanação” representado pelo “confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo”. Profanar é “colocar algo sobre a mesa” como um objeto de estudo, transformando algo em matéria de estudo, que exige “nossa atenção, que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso” (Masschelein; Simons, 2018, p. 42). Na *scholè* a profanação está vinculada com o lúdico, transformando alguma coisa em pública para “seu uso livre e novo” desligando-as do consumo, da apropriação e “do seu uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significativo específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de

significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado: em outras palavras, algo que se tornou público” (Masschelein; Simons, 2018, p. 39).

Essa profanação ou atenção compartilhada na *scholè* acontece na presença concreta de um mestre que não fala diante da turma mas na turma e em público e numa relação com provisoriedade da diferença ou em comparação a outros vínculos sustentados na posição de superior-subordinado onde “cada um está exposto ao outro... cada um está exposto ao perigo do outro, e ninguém pode dizer antecipadamente como irá acabar a aventura... a autoridade magistral é a outra face da subordinação do mestre; a disciplina que impõe, impõe a si próprio” (Gusdorf, 1970, p. 215). Ou seja, pensar a escola não como um lugar onde a autoridade produza resultados de aprendizagem e de competências que se referem a necessidades individuais e, mesmo, coletivas, mas a compreensão da autoridade como responsabilidade de abertura do mundo orientado ao pensamento: “o acento está posto em práticas coletivas de suspensão (do tempo usual) e de formação da atenção que dão às coisas (pensamentos, palavras, números, rios...) o poder e a capacidade de nos fazer pensar juntos de um modo centrado no mundo” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 250).

No livro “P de professor”, um dicionário onde Karen Rechia e Jorge Larrosa conversam em torno de algumas palavras importantes para pensar o ofício de professor, no verbete sobre “Pensamento” se apresentam três ideias que permitem falar melhor sobre a “atenção compartilhada”: 1) não se trata de dizer o que se pensa, mas de pensar no que se diz. 2) pensar é um exercício de desautomatização da linguagem, é duvidar antes de falar. 3) “não se trata tanto de dizer a verdade, mas de falar ‘de verdade’, ou seja, sustentando o que se diz, colocando-se a si mesmo no que é dito” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 334-336). Assim, poderíamos exemplificar a proposta de atenção compartilhada com a seguinte imagem: o professor entra na aula e afirma: “No nosso encontro de hoje não haverá nada para aprender haverá sim um assunto para prestarmos atenção e para ser conversado em público porque é de interesse de todos”; o mesmo poderíamos pensar do estudante que entra na aula afirmando que “nesta aula não devo principalmente assimilar conteúdos nem processar informações nem treinar competências mas devo prestar atenção a um assunto em público”.

Atenção compartilhada faz pensar no discurso proferido por David Foster Wallace, durante uma formatura do Kenyon College em Ohio no ano 2005 publicada com o título de “Isto é água” onde conta uma história: “era uma vez dois peixes jovens que nadavam juntos quando de repente se toparam com um peixe velho que os saudou e disse: ‘Bom dia meninos. Como está a água?’” (Wallace, 2012, p. 263). Os dois peixes jovens seguiram nadando um instante até que, eventualmente, um deles olhou para o outro e perguntou: que demônios é a água? e assim conclui que a educação não é acumular conhecimento e sim “atenção ao que é real e essencial, tão oculto em plena vista ao nosso redor todo o tempo, que temos que estar constantemente recordando-nos a nós mesmos uma e outra vez: isto é água, isto é água, isto é água” (Wallace, 2012, p. 274).

Autoridade na educação como responsabilidade pelo mundo

“o que muito lhe agradeço é a sua fineza de atenção” (Guimarães Rosa, 1971, p. 79)

Arendt (2016, p. 127) afirma que “tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é”. Entretanto, propôs um conceito provisório que possibilita apontar o que não é autoridade:

A autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso [...] se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (Arendt, 2016, p. 129).

Disso, depreende-se que para a autora não é (mais) possível falar em autoridade entre adultos porque autoridade implica desigualdade (diferença). Assim, autoridade é algo que exige reconhecimento da condição (de autoridade). É mais como uma postura, um acordo tácito, do que algo explicitado. Conforme Arendt (2016, p. 240),

na vida pública ou política, a autoridade ou não representa mais nada [...] ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado. Isso, contudo, simplesmente significa, em essência, que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato e assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados.

Entretanto, a despeito da autoridade não representar mais nada, ou quase nada, na esfera pública, entre adultos (a não ser pela confusão entre autoridade e qualificação, e entre autoridade e força/poder), Arendt afirma que sem ela não se pode falar à sério em educação. Conforme a autora (2016, p. 245-246), o “problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição”.

Na relação escolar, a desigualdade está posta, o adulto assume a responsabilidade de cuidar da criança na difícil travessia entre a casa e mundo. É este o caminho do pedagogo que é, também, o caminho da criança e o caminho da escola (Masschelein, 2021). Em razão dessa desigualdade é possível a autoridade, não porque o professor a detém, mas porque apresenta (representa) o mundo para seres humanos em formação que possuem a exclusividade, dentre todas as espécies que habitam o planeta, de erigir para si um mundo para além do planeta (maior e menor concomitantemente), e que por isso nascem duas vezes, uma como membros da espécie e, uma vez mais, para o mundo (Arendt, 2016). A educação compreende a travessia entre as esferas privada e pública, entre a casa e o mundo, entre o

seguro e incerto, e a escola, enquanto *scholè*, é a instituição, portanto não-natural, que interpomos para oferecer as condições para essa travessia, a escola é o tempo-espaço para experimentar as vicissitudes e as alvíssaras do encontro, bem como de seus desencontros, mal-entendidos e perigos. Nas palavras de Arendt (2016, p. 239), na “medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”. A educação, então, também possui duplo aspecto: precisa cuidar da criança, ou melhor, da potencial salvação do mundo (Larrosa, 2021), e precisa cuidar do mundo, já que é a própria existência do mundo enquanto um complexo humano marcado pela pluralidade, como um lugar habitado pelos homens e mulheres no plural (Arendt, 2017), que oferece as possibilidades para a natalidade, para o segundo nascimento, para o ingresso das crianças e jovens. Essa dupla responsabilidade é o fundamento da autoridade docente.

A responsabilidade pelo comum, ao que diz respeito a todos, é anterior à consciência dessa responsabilidade (Levinas, 2009). Na medida em que todos assumem a responsabilidade, não há mais substância para a autoridade. Bem como na medida em que todos estão em iguais condições, não faz mais sentido falar em autoridade. Além disso, a fonte da autoridade não é o conhecimento, o domínio de uma técnica, a habilidade de contar uma história, o bom manejo do método. Então, autoridade não é algo que o historiador (e o professor) possui. Não é algo que lhe pertença. Assim, não é algo que possa ser compartilhado. Para Arendt, o saber técnico e profissional (do historiador, do cientista e, mesmo, do professor) consiste em sua qualificação e não em sua autoridade. É evidente que no caso do professor não é possível a autoridade sem a qualificação, entretanto, o contrário é possível (Arendt, 2016). Além disso, para Arendt, a autoridade não é algo que eu possa dar, ou seja, algo que tenho e, assim, posso dispor dela e transferi-la a outrem. Porque a fonte da autoridade não está na pessoa – não está no historiador, assim como não está no professor:

o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade [...].

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo (Arendt, 2016, p. 239).

A fonte da autoridade está no assunto (no mundo), o professor é investido da autoridade na medida em que assume a condição de representante do e responsável pelo mundo. O assunto é o que é pensado e que dá a pensar, o que é estudado e dá a estudar, o que não se encerra, mas que provoca a continuar a pensar, a continuar a falar (Larrosa; Rechia, 2019). O mundo, como assunto, é mobilizado, profanado, posto sobre a mesa (Masschelein; Simons, 2017) por meio do assunto, do texto, da imagem, do filme etc. Só pelo reconhecimento da autoridade do texto (e das demais manifestações do mundo) que dá a pensar é que pode-se reconhecer a autoridade do mundo, sua preciosidade e fragilidade. Na aula, “a autoridade do professor descansa em outra autoridade, na da tradição, na da disciplina de que dá aula, naquela dos

textos que dá a ler” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 78). O professor não tem autoridade porque é ele quem está falando, mas em razão daquilo do que está falando e convidando a falar (daquilo que está sobre a mesa e que precisa de atenção/cuidado). A autoridade do assunto não tem relação com dogma, com Verdade (com “V” maiúsculo), ao invés disso tem relação “com certo agradecimento, com uma espécie de reverência cortês que se resolve em uma atitude de prestar atenção” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 78).

E é o fato de que isso precisa ser cuidado, de que é algo frágil, de que está sempre no fio da navalha, que pode ser destruído, o que lhe confere autoridade. Se fosse algo forte, impositivo, seria coercitivo, logo a autoridade estaria anulada. Também não é algo que para ser protegido basta que entremos em comum acordo (como por via de legislação). Demanda uma necessária “reserva institucional”, um reconhecimento de que algumas coisas não devem ser feitas, embora possam ser feitas (Arendt, 1999). O fundamento está na ética (Levinas, 2009; Biesta, 2017). Por isso clama por atenção, chama para o cuidado. A atenção sim, não só pode, como precisa ser compartilhada, afinal, o mundo diz respeito a todos.

A autoridade do professor se manifesta (ético-esteticamente) no cuidado, na atenção que dispensa ao mundo (a fonte da autoridade) e no convite que faz aos estudantes para que atentem/cuidem do mundo. Esse convite também significa cuidar das crianças e jovens: significa não os abandonar (privá-los do mundo e jogá-los a um simulacro do mundo) e chamá-los à responsabilidade (para que ainda exista um mundo em que possam se inscrever/nascer no sentido da natalidade/segundo nascimento). Ao convidar a falar sobre (o mundo sobre a mesa) é possível que o mundo seja agredido. É importante que isso ocorra na escola (um tempo-espço seguro para errar). Entretanto esse tempo-espço só será seguro se do erro puder emergir algo novo, um repensar, um se reposicionar, um reconsiderar, porque educação tem a ver com o mundo, com a salvação do mundo pela renovação, pelo ingresso responsável nos assuntos humanos (Arendt, 2016; Larrosa, 2021), com a resposta responsável ao que e a quem é outro (Biesta, 2017) e não com autoestima ou autoexpressão, nem mesmo com a ideia palatável de motivação, felicidade (Larrosa, 2021) ou autonomia e produção do conhecimento/aprendizagem (Biesta, 2020).

Cuidar da criança não pode ser confundido com a defesa de sua “inviolabilidade moral e intelectual”, em que se propõe que não se deve questionar valores pois isso compreende violência. Ao contrário, o tipo de cuidado que a educação demanda é um cuidado público (se difere, portanto, do cuidado privado, do lar, da família, do *oikos*) que possibilita um tipo específico de violência, a violência transcendental. Essa violência implica interrupção de processos e ações automáticos e normalizados (Biesta, 2017). Isso implica poder ser corrigido. Essa violência (ética) só é possível porque há desigualdade na relação. O professor é investido da autoridade fundamentada na responsabilidade pelo mundo (e pela criança) porque o mundo, em sua fragilidade, não pode se proteger, ou, pelo menos, não pode se proteger sem destruir a criança e, logo, como corolário, a si próprio, pela interdição do potencial ingresso do novo (Larrosa, 2021).

A autoridade do professor está na assunção da responsabilidade de (in)formar seus estudantes sobre o mundo: um lugar frágil que precisa ser cuidado e renovado para acolher a pluralidade das

manifestações de humanidade (isto é água!). Ela se manifesta na postura ético-estética do seu amor pelo mundo (Picoli, 2021). A autoridade na escola não pode ser compartilhada (se é que pode ser em outro espaço ou se ainda se está falando de autoridade em outros espaços) em razão da dimensão axiológica que cuidar do mundo e da criança exige: é preciso corrigir, não porque a manifestação não apeteça, mas porque ela ameaça o mundo como espaço da pluralidade. Na relação escolar, “compartilhar” a autoridade com os estudantes é recusar-se a assumir a responsabilidade pelo mundo e pelas próprias crianças, é, como alerta Arendt (2016), abandoná-las à própria sorte e torcer para que o pior não aconteça e, assim, interditar as possibilidades de que ingressem, pela natalidade, de forma responsável e adulta no mundo comum. A autoridade do professor se manifesta, em síntese, na insistência em convidar as crianças e jovens à responsabilidade, na clareza de que o mundo ainda é um lugar pelo qual vale a pena lutar, que o mundo ainda é um lugar para se maravilhar: isto é o mundo, atentem!

Considerações finais: convite a compartilhar a atenção

“Um professor trabalha sobre a atenção” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 67). Isso parece pouco se compararmos aos sem número de objetivos, metas, indicadores, competências, aprendizagens etc., que pululam em quase todos os documentos que versam sobre a educação e sobre a escola, que recebem espaço nas mídias e universidades, que apontam o dedo para a ineficiência da escola e do ensino da História: “estudar história para quê?”. De fato, é in-útil. Está para além da utilidade. Convida-se à atenção para a história porque ela confere profundidade ao que é humano. Isso não tem uma utilidade. O que se pode fazer com isso a não ser Ser humano? Convida-se à atenção para o mundo porque ele é do interesse de todos. Mas o que se pode fazer com isso a não ser habitar de modo humano o mundo? Todas essas coisas, a História, o mundo, o encontro, a humanidade são inutensílios. São frágeis, desdenhadas, às vezes esquecidas, mas constituem o sentido de todo o mais e precisam de atenção: “como está a água?”.

Também a atenção é um inutensílio. Prestar atenção contraria o senso de lucro, a moral burguesa, a lógica da produtividade, dos indicadores de desempenho e da demanda por resultados em curto prazo. Atentar é parar, parar para pensar, para ler, ler o texto, ler o mundo. Prestar atenção é cuidar, é doação daquilo que temos de mais precioso, daquilo que, no fim, é o que temos cada vez menos: o tempo. Implica abertura para o desconhecido, para a experiência de não ser o centro do mundo, abertura para se surpreender, para estranhar e responder ao outro por quem se é responsável mesmo antes de se ter ideia do outro e, mesmo uma ideia de que haja um mundo, e de que ele é o lugar do encontro com quem não-sou-eu, que ele é construído por nós e que nos diz respeito, a todos nós, e que é frágil e que sua fragilidade denuncia a nossa própria fragilidade: “que demônios é a água?”.

Convidar à atenção ao que é do interesse de todos, que já estava aqui, que oferece as condições para uma vida humana, que é imperfeito, que está sempre à beira do precipício, que precisa ser cuidado, melhorado, nunca sacralizado, mas ao invés disso profanado, é o que constitui a responsabilidade do professor. Na difícil transição – entre a segurança da esfera privada, do reino da semelhança, para os perigos do mundo, o espaço da pluralidade, o lugar onde o outro está, mas onde também o eu está, porque uma vida humana só faz sentido entre outros – assumir essa responsabilidade constitui a

autoridade. Na medida em que a criança cresce e se torna adulta, a autoridade não tem mais lugar, salvo por corruptelas e distorções, por interdições à adulez. Durante essa travessia o professor, se assume a responsabilidade pelo mundo, faz o mundo falar e convida a falar sobre o mundo (sobre o assunto, sobre o texto). Convida todos a prestar atenção ao que diz respeito a todos, convida à atenção compartilhada para com o mundo comum, essa coisa que por não ter utilidade, tem valor por si mesma: “isto é água, isto é água, isto é água”.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALBA RICO, Santiago. *La ciudad intangible: ensayo sobre el fin del neolítico*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 2004.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BIESTA, Gert. *A (re)descoberta do ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- DALLAPICULA, Catarina. Pesquisas, poder e cotidianos em movimentos de inquietação. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; VARGAS NETTO, Maria Jacinta; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Encontrar escola. O ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2014, p. 66-72.
- FERLOSIO, Rafael Sánchez. Borriquitos con chándal. *Conjeria de Educación y Empleo*. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3PmqYyt>. Acesso em: 11 ago. 2022.
- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, de a Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabelo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-69.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1971.
- GUR-ZE'EV, Ilan. Beyond postmodern feminist Critical Pedagogy: toward a Diasporic philosophy of conter-education. In: GUR-ZE'EV, Ilan (Org.). *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: toward a new critical language in education*. Haifa: Universidade de Haifa, 2005, p. 149-183.
- GUSDORF, Georges. *Professores, para quê?* Para uma pedagogia da pedagogia. Lisboa: Moraes Editores, 1970.
- LARROSA, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Caroline (Orgs.). *Elogio do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 81-116.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- LEMINSKI, Paulo. *Anseios crípticos*. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997.
- LEVINAS, Emmanuel. *O humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LOPEZ, Maximiliano. O inapropriável. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Caroline (Orgs.). *Elogio do professor*. Belo Horizonte: Autentica, 2021, p. 223-245.
- MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Caroline (Orgs.). *Elogio do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 25-46.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 19-40.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PICOLI, Bruno Antonio. *Contraeducação histórica: a diagonal do agora e a utopia negativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

PICOLI, Bruno Antonio. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-22, 2020.

SCHITTINO, Renata. O conceito de público e o compartilhamento da história. In: MAUD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabelo de; SANTIAGO, Ricardo (Orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 37-46.

WALLACE, David Foster. *Ficando longe do fato de já estar meio que longe de tudo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.