



## *dossier variações em tom menor em redor da infância, psicologia e educação*

### **pensar a educação escolar de modo não cognitivista uma visão antro-po-filosófica da atenção**

#### **autores**

##### **tiago brentam perencini**

universidade de pernambuco (upe),  
campus garanhuns, colegiado de  
pedagogia  
garanhuns, pernambuco, brasil  
e-mail: tiago.brentam@upe.br  
<https://orcid.org/0000-0001-7742-4387>

##### **beatriz alves de lima**

universidade de pernambuco (upe),  
campus garanhuns, colegiado de  
psicologia  
garanhuns, pernambuco, brasil  
e-mail: beatriz.alima@upe.br  
<https://orcid.org/0009-0002-9437-390x>

#### **editores**

##### **rosimeri de oliveira dias**

<https://orcid.org/0000-0001-9250-1010>

##### **césar donizetti leite**

<http://orcid.org/0000-0001-8889-750X>

##### **luciano bedin costa**

<https://orcid.org/0000-0002-6350-264>

##### **fernanda omelczuk walter**

<http://orcid.org/0000-0002-8617-8971>

##### **rodrigo lages e silva**

<https://orcid.org/0000-0002-6948-2824>

##### **tiago almeida**

<https://orcid.org/0000-0002-3557-0623>

**doi: 10.12957/childphilo.2026.95452**



## resumo

Nota-se no discurso educacional contemporâneo uma concepção de aprendizagem baseada na psicologia cognitiva clássica, que frequentemente aborda a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento cognitivo como enfoque na educação escolar. Partindo de tal premissa, propomo-nos a investigar a seguinte problemática: como pensar a educação escolar de um ponto de vista não cognitivista? Encontramos na antropologia e na filosofia visões da educação enquanto exercícios de atenção, que permitem ampliar noções de subjetividade e singularidade no gesto de educar. Assim, este artigo contribui para a compreensão do atual cenário educacional escolar, imerso em discursos biopsíquicos, bem como propicia a oportunidade de expandir horizontes construídos desde a atenção da presença como atitudes que visam o exame de si, a intersubjetividade e a abertura para modos mais afetivos, atentos e plurais de experimentar a educação de maneira ampliada.

**palavras-chave:** educação escolar; psicologia cognitiva; atenção; aprendizagem; Timothy Ingold.

**thinking about school education in a non-cognitivist way  
an anthropo-philosophical approach to attention**

## abstract

Contemporary educational discourse reflects a conception of learning based on classical cognitive psychology, which often addresses knowledge acquisition and cognitive development as the focus of school education. Based on this premise, we propose to investigate the following research question: how can we think about school education from a non-cognitivist point of view? In anthropology and philosophy, we find views of education as exercises in attention, which allow us to broaden notions of subjectivity and

singularity in the act of educating. Thus, this article contributes to the understanding of the current school educational scenario, immersed in biopsychic discourses, as well as providing an opportunity to expand horizons built from attention and presence as attitudes that aim an examination of oneself, intersubjectivity, and openness to more affective, attentive, and plural ways of experiencing education in an expanded manner, intersubjectivity, and openness to other ways of experiencing the world.

**keywords:** school education; cognitive psychology; attention; learning; Timothy Ingold.

**pensar la educación escolar de manera no cognitivista  
una visión antro-po-filosófica de la atención**

## resumen

En el discurso educativo contemporáneo se observa una concepción del aprendizaje basada en la psicología cognitiva clásica, que a menudo aborda la adquisición de conocimientos y el desarrollo cognitivo como enfoque para la educación escolar. Partiendo de esta premissa, nos proponemos investigar la siguiente problemática de investigación: ¿cómo pensar la educación escolar desde un punto de vista no cognitivista? En la antropología y la filosofía encontramos visiones de la educación como ejercicios de atención que permiten ampliar las nociones de subjetividad y singularidad en el gesto de educar. Así, este artículo contribuye a la comprensión del panorama educativo escolar actual, inmerso en discursos bio-psíquicos, y brinda la oportunidad de ampliar horizontes construidos a partir de la atención y la presencia como actitudes que apuntan al examen de uno mismo, la intersubjetividad y la apertura a modos más afectivos, atentos y plurales de experimentar la educación de manera ampliada.

**palabras clave:** educación escolar; psicología cognitiva; atención; aprendizaje; timothy ingold.

# **pensar a educação escolar de modo não cognitivista**

## **uma visão antro-po-filosófica da atenção**

### ***introdução***

Nota-se que parte do discurso educacional contemporâneo apresenta crescente adoção de uma concepção de aprendizagem baseada em teorias científicas, que frequentemente abordam a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento cognitivo como enfoque na educação, especialmente com o avanço das ciências naturais e médicas como pressupostos pedagógicos desde o século XIX (Masschelein e Simons, 2014; Noguera-Ramírez, 2011; Ingold, 2020; Mckinnon, 2021). Esse discurso reverbera nas práticas de ensino fundamentadas em teorias, abordagens e métodos oriundos das ciências positivistas.

Nessa esteira, a atenção é reduzida a fenômeno cerebral e seus substratos neurofisiológicos, que no contexto da educação são formatadas como um tema próprio a ser debatido pela Psicologia da Educação. Embasando-se nos estudos do desenvolvimento neurocientífico, os discursos educacionais foram se alinhando a aspectos comportamentais e cognitivos, que visam compreender as práticas e os efeitos desses comportamentos na aprendizagem e nos sujeitos envolvidos. Com isso, na esfera da educação institucionalizada, surge a oportunidade de discutir e reforçar essas perspectivas de desenvolvimento humano, considerando dimensões biológicas e comportamentais na aprendizagem de crianças e adolescentes, alterando decisivamente a maneira como o processo educacional, no contexto escolar, é percebido hoje.

Educar, nesses termos, restringe-se ao ensino como a instrução de conteúdos requeridos pela instituição escolar, onde se pode avaliar a aprendizagem pela capacidade de assimilação de tal instrução. A ideia de que exista um espaço de tempo que ordene o indivíduo por habilidades que ele desenvolve ao longo da vida é algo circunscrito quando a avaliação se torna o padrão de medida sobre como o conhecimento é assimilado institucionalmente. No cenário contemporâneo, é preciso constatar que a escola perde o sentido originário de “tempo livre” (*skolé*, em grego) para se tornar a instituição de averiguação da instrução dos conhecimentos disciplinares requeridos pela maquinaria de saberes e práticas da modernidade. Com isso, reduz seus sujeitos

participantes a meros “objetos” de transmissão de conhecimento e habilidades desenvolvidas. Uma educação escolar direcionada para o acúmulo informacional, em que a afetividade, os desejos e a subjetividade pouco importam.

Partindo do pressuposto de que a educação escolar esteja se restringindo cada vez mais ao dispositivo da aprendizagem e do desenvolvimento neurocientífico, a problemática por nós investigada pode ser enunciada da seguinte forma: como pensar a educação escolar de um ponto de vista não cognitivista? A centralidade da cognição reduz a tarefa educativa à capacidade que cada indivíduo adquire desde a escola para assimilar e acumular as representações informacionais herdadas pelos seus antepassados.

De modo diferente do *cognitivista*, nossa hipótese de trabalho encontra na antropologia e na filosofia elementos para pensar a educação como exercício da atenção ao enxergar no estado de presença uma oportunidade para o exame de si, sinalizando caminhos para a vida como processo aberto ao desconhecido, onde a escola é componente importante para a formação da intersubjetividade e abertura para outros modos de nos relacionarmos com o mundo.

Ao procurarmos compreender como a educação institucionalizada tornou-se um “grande palco” para percepções de aprendizagem que visam ao desenvolvimento cognitivo por nível e aquisição plena do conhecimento. Problematizamos a compreensão da pedagogia enquanto ciência meramente cognitiva, que repousa na ideia de que o conhecimento é informação e de que os seres humanos são mecanismos lógico-rationais de processamento intergeracional do conhecimento autorizado (Ingold, 2020).

Tal concepção decorre de uma transmissão ilustrada dos saberes, tratando a prática investigativa com pretensão de validade, que reivindica aos pesquisadores e estudiosos da educação a ideia de que produzimos conhecimento sobre as pessoas, e não com elas. Afetando e sendo afetados pela experiência que a educação produz, quando nos relacionamos e nos deixamos disponíveis para seus acontecimentos e encontros (Ingold, 2020). Diante da vasta heterogeneidade humana, acreditamos que a subjetividade presente no campo educacional extrapola aspectos meramente biológicos e científicos, e a aprendizagem é um processo constante e possível de acontecer em tempo, idade e situações diferentes.

Posto isso, o nosso objetivo geral no presente texto consiste em ampliar a visão sobre o campo educacional escolar como conjunto de saberes, práticas e subjetividades que não se podem reter a um mero processo de desenvolvimento cognitivo, ocorrido para os sujeitos de maneira normativa. Em lugar disso, pensamos a atenção como estado de presença e prática existencial.

Como tal, dois caminhos serão traçados para desenvolvermos a pesquisa ora apresentada: a. identificar a produção discursiva das ciências naturais sobre a educação frente ao discurso cognocêntrico como paradigma para a aprendizagem; e b. enunciar contribuições da antropologia e da filosofia (Ingold, 2010, 2019, 2020, 2023; Masschelein, 2008; Masschelein e Simons, 2014; Noguera-Ramírez, 2011; Foucault, 1977, 2005, 2010; Hadot, 2011, 2014) para pensarmos a atenção como estado de presença no mundo. Em síntese, desejamos que esta pesquisa possa contribuir para a área da educação escolar como uma oportunidade de expandir os horizontes e aprimorar a compreensão das conexões em busca de ambientes de ensino e aprendizagem mais afetivos, atentos e plurais.

### *a produção discursiva das ciências naturais e psicologia cognitiva sobre a educação escolar*

A produção discursiva da psicologia cognitiva clássica<sup>1</sup> sobre a educação escolar emerge com a ascensão do discurso das ciências naturais no século XIX. A partir da proveniência da biologia enquanto paradigma científico, começa-se a reconhecer a medicina como uma norma de regulação social. Conforme descreve Foucault (2005, p. 301–302), a medicina tornar-se-ia:

[...] um elemento, não o mais importante, mas aquele cuja importância será considerável dado o vínculo que estabelece entre as influências científicas sobre os processos biológicos e orgânicos (isto é, sobre a população e sobre o corpo) e, ao mesmo tempo, na medida em que a medicina vai ser uma técnica política de intervenção, com efeitos de poder próprios.

---

<sup>1</sup> As pontuações que fazemos acerca da Psicologia Cognitiva incorrem em sua vertente clássica (ou cognitivismo *hard*), oriunda do positivismo e das ciências naturais. Vale a nota de que incidem no campo múltiplas dissidências desde sua ascensão, exemplos proeminentes incluem a abordagem enativa da cognição, - proposta por Varela, Thompson e Rosch em *The embodied mind* (1991) - que critica a simplificação dos fenômenos psicológicos e a desvinculação entre mente, corpo e ambiente. No Brasil, mencionamos os trabalhos de Virgínia Kastrup (1997) e colaboradores, que, desde o final dos anos 1990, ampliam a compreensão da cognição por meio da filosofia da diferença e da abordagem enativa, sob a perspectiva da cognição inventiva.

Tal enfoque acarretou um impacto significativo na fundação das ciências humanas, cujos pressupostos teórico-metodológicos se adequaram aos moldes das ciências biológicas e naturais.

Com um olhar focado em perspectivas nosográficas, o estudo do homem começa a ser desenhado a partir da sua fisiologia, patologia e teorias do desenvolvimento biológico (Canguilhem, 2009). Neste contexto, diferentes campos, embora distintos em seus fundamentos epistemológicos e contextos históricos, convergiam na tendência de inscrever os processos educativos em uma matriz explicativa de caráter naturalizante, isto é, que visa explicar o corpo e o mundo de um ponto de vista *mecânico*.

Nessa esteira, emergiram teorias visando aprimorar a aprendizagem, buscando identificar as melhores estratégias para adquirir e reter conhecimento. Campos científicos como a neurociência passaram gradualmente a serem aplicados em áreas como educação e psicologia, buscando aperfeiçoar os processos de aprendizagem a partir do estudo da neuroplasticidade, técnicas de neuroimagem e compreensão das funções nervosas, por meio de investigações dos mecanismos subjacentes ao comportamento (Bear *et al.*, 2017; Vidal; Ortega, 2019).

Nesta mesma perspectiva de naturalização, a medicina do século XIX vinculava o progresso social ao uso adequado do cérebro e/ou a medições. Essa ênfase na diferença e diagnóstico encontrou uma aplicação direta na educação escolar. O foco deslocou-se para a observação dos comportamentos e para o estudo das diferenças individuais. É neste contexto que psicólogos como Alfred Binet (1852-1911), desenvolveram, ainda no final do século XIX, os primeiros testes psicológicos de inteligência (1895) a fim de diagnosticar o nível mental em crianças ditas “anormais”, sendo base para testes de aprendizagem e de atenção a partir do desenvolvimento mental (Medeiros, 1990). Sua contribuição consolidou a psicometria e influenciou a psicologia educacional, desde a matriz cognitiva.

Se a medicina do século XIX estava organizada desde uma visão fisiológica e sintomatológica sobre o corpo-máquina, o cognitivismo *hard-* ascendente nos anos 1950 -, manteve a estrutura e análise quantitativa do ser humano como processador de informações, mas passa a se utilizar de metáforas computacionais (Kastrup, 1997), onde a aprendizagem não satisfatória é também transformada em falha de processamento, *déficit*. Nesse percurso, a produção discursiva acerca da

cognição parece avançar na explicação da mente - de forma geral, mas não consensual - fundamentada de um ponto de vista materialista e determinista, perpetuando uma lógica de normatização do sujeito (Lima Junior, 2023).

No propósito da compreensão humana, por sua vez, o campo educacional se apropria e amplia o seu escopo de estudo em interface com a psicologia do desenvolvimento cognitivo, em que a educação escolar assume cada vez mais sinônimo de aprendizagem. Deste modo, “no tempo presente, a escola estaria acontecendo para a aprendizagem, mas também para a não-aprendizagem, como se o *aprendiz* fosse ajustado a uma posição terapêutica e de aquisição de conhecimentos, em que, caso não alcance o resultado - conhecimento - esperado, é possível que este tenha algum problema de aprendizagem, que pode estar relacionado a distúrbios ou a transtornos mentais e de comportamento” (Lima, 2025).

Como resultado,

a própria escola se torna cada vez mais presa em uma rede de ferramentas de diagnóstico terapêutico e práticas que, imediatamente, veem [...] como um sinal (“o aluno precisa disso ou daquilo”) ou um sintoma (“o aluno sofre com isso ou aquilo”) (Masschelein; Simons, 2014, p. 49).

Tal narrativa diagnóstica sob o indivíduo carrega um discurso normativo e patológico, que ameaça o acontecimento escolar, com “a tendência a substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica [...] substituindo a responsabilidade pedagógica pela prestação de cuidados” (Masschelein; Simons, 2014, p. 66).

Ademais, na escola estar-se-ia iniciando um processo subentendido a conceitos de ordem psicológica, por vezes presente na percepção de um indivíduo que se desenvolve a partir de estágios, categorias e processos cognitivos. Masschelein e Simons (2014, p. 66) definem tal processo por *psicologização*, onde levar em conta pressupostos cognitivistas do estudante é condição necessária para o ensino, como uma espécie de *personalização da aprendizagem*<sup>2</sup>, “[...] a fim de ajudar o cidadão-aluno a desenvolver competência ou ajudar os aprendizes menos experientes a levarem uma vida de aprendizagem” (Masschelein; Simons, 2014, p. 89), promovendo, por sua vez, um *diagnóstico* da não-aprendizagem e conduta.

---

<sup>2</sup> Para Masschelein e Simons (2014, p. 89), a personalização da aprendizagem estaria diretamente relacionada com os processos de desenvolvimento de competências, concentradas nas necessidades, dificuldades e diferenças individuais.

Dessa forma, o pensamento de “regular” o sujeito em aspectos biológicos começa a fazer parte de um governo pedagógico, que se utiliza da aprendizagem como uma forma de “[...] governo não mais do cidadão, mas do “aprendiz permanente”” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 230). Ao considerar esse governo um agenciamento de autorregulação dos indivíduos, é possível afirmar que a apropriação e a importância dada às ciências psicológicas nas práticas pedagógicas interferem diretamente nos métodos e abordagens de aprendizagem; educa-se com o propósito de usar todo o potencial cognitivo dos sujeitos aprendizes para adequá-los às normas.

Quando tais mecanismos orgânicos e disciplinares direcionam o modo como o sujeito é visto e problematizado, considerando apenas seus processos de desenvolvimento biológicos, o estudante torna-se um replicante de teorias que visam apenas repetir processos cognitivos, em que: “[...] certas necessidades básicas precisam ser satisfeitas e certas tarefas precisam ser dominadas para ocorrer um desenvolvimento normal” (Papalia; Feldman, 2013, p. 39). Em vista disso, a escola se torna um lugar propício para práticas disciplinares e laboratoriais, sendo possível aplicar os discursos científicos de uma psicologia como base para regulamentar os processos de ensino e aprendizagem como espécie de treinamento que assemelha a criança a um animal adestrado cognitivamente e comportamentalmente (Ingold, 2020).

Treinamento este constantemente monitorado, em que,

todos os resultados da aprendizagem são cuidadosamente documentados e avaliados; todos os percursos de aprendizagem são acompanhados de perto; as necessidades específicas de aprendizagem são compiladas em listas; o grau de bem-estar, felicidade e empregabilidade é precisamente monitorado (Masschelein; Simons, 2014, p. 89).

A instituição escolar seria um espaço de educação com interesse na aplicação de métodos específicos, com todas as habilidades e conhecimentos necessários para que seus aprendizes possam se integrar adequadamente à sociedade (Masschelein; Simons, 2014).

Tal discurso educativo parece ser fundado no discurso da transformação do sujeito de um ponto de vista biológico e normativo. Esses dois mecanismos, quando direcionados à compreensão científica, visam uma educação de resultados predeterminados de corpos dóceis, biologicamente circunscritos a abordagens pré-definidas e pouco críticas, aplicadas a interesses sociais e políticos que

emergem quase que do uso exclusivo da ciência para justificar condutas, criando dessa maneira um único modo de fazer educação (Mckinnon, 2021). Como aponta Tim Ingold (2020, p. 77), ao iniciar na educação formal, a criança é coberta por uma opacidade que vem com tal visão científica de entendimento, em que ela esquece a sua própria forma de compreensão acerca do mundo para reaprender a usar sua inteligência, sempre transmitida pela visão explicadora de outrem. Uma visão reducionista, que subestima a complexidade da infância e da educação como um todo.

Ao considerar a aprendizagem com um viés restrito à aquisição de habilidades ou competências, o ambiente escolar torna-se um espaço cuja finalidade é instruir o indivíduo sem uma orientação específica, mas apenas enquanto sujeito anátomo-fisiológico, circunscrito às teorias do desenvolvimento, mediante estímulos e informações do meio, em que:

É o conhecimento pelo bem do conhecimento, e habilidades pelo bem das habilidades [...] Consequentemente, a “experiência da escola”, [...], é, em primeiro lugar, não uma experiência de “ter de”, mas sim de “ser capaz de”, talvez até mesmo de pura capacidade e, mais especificamente, de uma capacidade que está procurando por sua orientação ou destinação (Masschelein e Simons, 2014, p. 47).

Tais sujeitos são assim compelidos a uma ideia de comportamentos e organização de processos cognitivos na qual a imposição desses “padrões” não apenas define normas de conduta, mas também orienta como os indivíduos selecionam estímulos do ambiente, algo semelhante ao conceito cognitivo de atenção.

Tal compreensão meramente cognitiva reduz a atenção como fenômeno cerebral e a substratos neuropsicológicos, visto como processo de “selecionar, filtrar e organizar as informações em unidades controláveis e significativas” (Dalgalarrodo, 2019, p. 165). E nesse processo, a acepção de atenção tem sua natureza, forma, amplitude e qualidades fundamentais direcionada ao foco e concentração, o que a torna um processo adequado e replicável no desenvolvimento de habilidades quando usada para fins de testes psicológicos e explorada como ferramenta de avaliação, visando compreender *alterações* da atenção - TDAH, Dislexia, etc. -, desvios de aprendizagem e falta de foco, onde “[...] tudo aquilo que escapa ao ato de prestar atenção fica alocado na rubrica do negativo, da falta, do déficit” (Kastrup, 2004, p. 8).

Entretanto, o ambiente e o processo educacional vão além do simples fornecimento de suporte cognitivo, bem como não se isolam em experiências normativas e biológicas. Timothy Ingold (2010), por exemplo, questiona o pressuposto da ciência cognitiva clássica de que o conhecimento exista principalmente na forma de “conteúdo mental”, passado de geração em geração, onde a cultura seja a herança que uma população recebe de seus antepassados. Nessa direção, a educação escolar não pode se limitar a preencher lacunas no conhecimento das crianças ou a elevá-las ao nível dos adultos, mas a verdadeira finalidade educacional é promover a continuidade da vida para além de seus pressupostos biológicos, uma constante reorientação de rota sobre o que é estar aqui e agora, que convida a antropologia e a filosofia como tarefas indissociáveis que permitem alocar sentidos para a existência.

### *uma visão antropológica sobre a atenção: pensar com tim ingold*

Pensar a educação escolar no tempo presente exige a tarefa de investigação para além das fronteiras do regime de verdade instituído pela modernidade, na qual a formação se encontra associada a uma constituição de sujeito racional, portador de identidade e, por isso, autônomo e livre para o consumo. Entendemos que o resgate de uma dimensão antropológica e filosófica da atenção pode nos oferecer pistas valiosas para pensarmos e experimentarmos outros modos de educar que não estejam circunscritos ao paradigma cognocentrista.

Se o campo cognitivo define atenção como “a capacidade de focalizar um aspecto dos sinais sensoriais que chegam ao nosso encéfalo” (Bear et al., 2017), temos buscado a ampliação do conceito de atenção enquanto estado de presença. A presença é também uma exposição de si, que nos conduz para o oposto das práticas imunizadoras com as quais o imaginário moderno emoldura a ciência enquanto um exercício de assepsia, que visa expurgar o diferente no processo de aquisição do conhecimento.

A atenção vem do latim, *ad-tendere*, que significa de forma literal “alongar (tendere) em direção a (ad)” (Ingold, 2020, p. 38), que Ingold (2020) traduz como o alongamento da vida. A título de exemplificar o que ele entende por tal alongamento, imaginemos o gesto de nos esforçar para ouvir um som distante. Em um sentido puramente auditivo e mecânico, o som alcança os nossos ouvidos, mas

a sensação que temos é a de que somos nós que alcançamos a fonte do som, como se fosse o corpo a fonte de atenção do alongamento. Não apenas ouvimos, mas escutamos ativamente aquilo que nos ocorre quando nos alongamos. Escutar e atentar-se são próximos, aqui, como um processo que transcende a mera audição como mecanismo biológico de receptáculo do som.

Nesses termos, encontramos com Ingold (2020, p. 39) uma visão de atenção que se desdobra em diversos sentidos para o gesto de educar.

Estes [sentidos] incluem: cuidar de pessoas ou de coisas, de uma forma que é ao mesmo tempo, prática e obediente; esperar, na expectativa de uma chamada ou convocação; estar presente, ou entrar em presença, como em uma ocasião; e ir junto com os outros, como na adesão ou acompanhamento (colchetes nossos).

Ao repensar os discursos normativos, provindos do positivismo, e o papel das ciências psicológicas/neurológicas na educação. Nos direcionamos com a visão antropológica de Ingold (2020) para tomar a dimensão entre educação e atenção como uma convocação para estarmos presentes no gesto de cuidar das pessoas, das coisas e do mundo, ir *junto com* elas na tarefa de transformação daquilo que são, e não apenas criarmos teorias *sobre* elas.

Uma estratégia fundamental para concebermos a educação de uma perspectiva que não tome a cognição por centro pode ser encontrada ao repensarmos o sentido habitual com o qual temos utilizado o método em nossa atuação pedagógica no tempo presente. Com Ingold, não pensamos um método (*meta-hodos*) de ensino, mas temos criado um *hodos-meta*, onde o próprio caminho conduz o caminhante ao aprendizado. No sentido sumariamente moderno da pedagogia, o método tem sido concebido como a antecipação do caminho certo e reto de investigação sobre um tema, conteúdo, procedimento de análise e interpretação da realidade, de modo que possamos conquistar certezas identitárias à medida que ensinamos.

Essa compreensão moderna acerca da metodologia cumpre um propósito imunológico, que defende o organismo contra agentes estranhos:

Pois qual é o papel da metodologia, senão conferir imunidade a qualquer infecção decorrente do contato imediato com outras pessoas? Ao criar maneiras de trabalhar dentro de uma lógica processual indiferente à experiência e sensibilidade humanas, a metodologia trata a presença do observador no campo da investigação não como um elemento essencial ou prerequisite para aprender com o que o mundo tem a oferecer, mas como fonte de viés a ser reduzido a todo custo (Ingold, 2020, p. 99).

Em lugar de uma visão imunológica da educação, experimentar um *hodos-meta* como prática pedagógica indica que o caminho da pesquisa educacional se faz ao caminhar no mundo, como espaço aberto para ensinar a aprender, desde o modo como nos relacionamos com ele, mundo, como processo aberto.

Esse modo de caminhar tem sido descrito por Ingold como *observação participante*.

Observar significa observar o que está acontecendo ao redor e, claro, ouvir e sentir também. Participar significa fazê-lo de dentro da atividade atual em que você leva uma vida conjunta e junto com as pessoas e coisas que captam a sua atenção (Ingold, 2020, p. 87).

Desatamos com isso uma suposição moderna, em que participar e observar significam uma contradição, como se a dimensão objetiva não pudesse fazer parte da nossa subjetividade. Como alguém pode *simultaneamente* assistir ao que está acontecendo e participar? Pois bem, como sujeitos educadores, não apenas observamos, mas também somos observados, e com isso abrimo-nos para um processo contínuo da vida, sem domesticar e controlar o ambiente.

Para Ingold (2020), a ciência parte de uma perspectiva puramente objetiva, nela não existe espaço para experiências subjetivas. Tal entendimento só é possível quando se distancia das experiências pessoais, a fim de alcançar uma visão clara do objeto de estudo. Contudo, tal postura revela uma ilusão de objetividade, já que todo conhecimento emerge do entrelaçamento vivo entre sujeito e mundo (Lima, 2025). Tomemos o exemplo de um rio: uma ciência que se preocupa em “sair do rio” para contemplá-lo, não se faz presente, não o sente, não o *atenta*, só o observa sem dele participar.

O olhar que apenas observa:

[...] se abstém de intervir: é mudo e sem gesto. A observação nada modifica; não existe para ela nada oculto no que se dá. O correlato da observação nunca é o invisível, mas sempre o imediatamente visível, uma vez afastados os obstáculos que as teorias suscitam à razão e à imaginação aos sentidos (Foucault, 1977, p. 121).

Ao propor uma educação, por vezes, sublinhada nas ciências médicas e psicológicas, deixa-se de lado outras experiências que dela fazem parte.

Já o gesto pedagógico na observação participante a que a antropologia nos convida ocorre desde a correspondência, como habilidade prática e modo de atenção ao mundo em que se vive. “Correspondência é um trabalho de amor, de

retribuir o que devemos aos seres humanos e não humanos com os quais e com quem partilhamos o mundo, para nossa própria existência” (Ingold, 2020, p. 100). Com a correspondência, somos mudados de fora como nos transformamos de dentro, de tal modo que o fazer se encontra como ato de experiência, visto que experimentar é um processo que ocorre dentro e fora de nós.

Com Ingold (2019, 2020), propomos que a educação escolar não se pode reduzir à finalidade do ensino (*educare*), cujo enfoque sejam habilidades e competências técnicas a serem transmitidas e reproduzidas no curso e na institucionalização escolar para a sua adequação ao mercado de trabalho. Educar não é instruir, ainda que a instrução faça parte da educação. A instrução não pode ser a finalidade da educação, pois a narrativa psicológica das habilidades e competências encontra-se atrelada aos interesses do mercado vigente, munida por todo um ideário fabril modernista de conhecer técnicas que o homem aplica à natureza com o objetivo quase que exclusivo de a domesticar para o seu bel-prazer.

A visão que temos construído vai na contramão de mecanismos disciplinares e biopsíquicos, pois esses aspiram ao conhecimento do mundo por meio de uma emancipação, que “nos tira dele e nos deixa estranhos a nós mesmos” (Ingold, 2020, p.88). Tais mecanismos disciplinares são também formas de fragmentar, de limitar o olhar a uma única percepção à medida que se distancia do olhar para com o mundo, amplo e perspectivado. O propósito da educação “não é instilar uma consciência ou consciência do mundo ao nosso redor. Seu propósito é, na verdade, de nos atrair para uma correspondência com este mundo [...] trata-se de atentar-se para ele” (Ingold, 2020, p. 51).

Ademais, Ingold (2020) explica que nossa percepção do mundo é formada pela interação contínua com o ambiente que nos rodeia, e não apenas pela observação passiva ou pela comparação de representações mentais com as sensações físicas. É o nosso movimento através do ambiente que modula nossa experiência sensorial e, conseqüentemente, nossa familiaridade com ele.

A educação a que propomos com o antropólogo é pensada como um ato de sensibilidade e atenção ao mundo, um modo de olhar, que na companhia de Genivaldo de Souza Santos (2012, p. 120) pode ser descrito como

um “deter-se”, “parar” realmente para “ver” o que se nos apresenta, em suma, uma atitude de “disponibilidade” incondicional ao “outro” e ao mundo que nos cerca, e de uma “indisponibilidade” parcial ou temporária em relações a nossos interesses, pensamentos e sentimentos.

O olhar atento exige que dediquemos tempo não pela busca de eficiência, eficácia, utilidade ou lucro, mas sim pelo que nos convoca e requer nossa “presença” (Santos, 2012).

Educar também é hábito, formas de interação com o mundo que moldam nossas experiências e a nossa maneira de agir, *fazer passando por*, que envolve a contínua formação mútua dos seres no contexto da vida social. Nesse processo, a humanidade não é uma conclusão prévia, mas sim um constante processo de transformação mediado pelas relações em curso (Ingold, 2020). Ela produz começos, diferente de um princípio volitivo, que termina antes de começar. Na educação, a volição equivaleria à certa teleologia da humanidade, “como se a educação estivesse dentro de um monte permanente de criação, destinado a recapitular em todas as gerações gênese da humanidade na transição da natureza para a sociedade” (Ingold, 2020, p. 55).

O princípio de volição poderia ser esboçado a partir da “vontade” humana. Uma educação que goza desse princípio é adepta a enxergar o processo educativo como uma direção já concebida, por uma norma, ideia, evolução, comportamento e/ou meio. Nesta percepção, a pedagogia estaria se movendo para uma visão volitiva, uma produção de seres humanos preocupados em continuar desenvolvendo novas habilidades (Masschelein; Simons, 2014), as quais, são propostas para um tempo e desenvolvimento de uma *essência* humana, um tempo de um objetivo, de um projeto de civilização com urgência de resultados e fatos.

A contrapelo disso, o princípio do hábito vai ao encontro da *existência* humana (Ingold, 2020), de um sentido “fraco” ou menor da educação, processo lento, que vai ao encontro da busca pela atenção no gesto de educar. Em lugar da produção como um fim determinado, tratamos aqui de uma educação como poética, abertura para a criação daquilo que ainda não existe; educação intuída, pensada e sentida “como aquele tempo e espaço que abre uma possibilidade e uma responsabilidade à presença do outro e, sobretudo, à existência” (Skliar, 2014, p. 196) desse outro, enquanto resposta ética à existência da alteridade em nós e fora de nós.

Sob a ótica da educação da atenção, ao se distanciar de uma educação como produção de aprendizagem e de tempo produtivo, busca-se resgatar caminhos possíveis para pequenos desvios à norma, afastando-se de aprendizagem úteis e competências empregáveis que privilegiam o conhecimento em detrimento do saber (Lima, 2025; Masschelein; Simons, 2014).

É importante destacar que existe uma diferença substancial entre conhecimento e sabedoria, de acordo com Ingold: “o conhecimento trata o mundo como seu objeto, para a sabedoria o mundo é seu meio. Conhecer consiste em arrumar coisas dentro de conceitos e categorias de pensamento; sabedoria desarruma e desloca” (2023, p. 283).

Nessa perspectiva, a busca humana por conhecimento implica uma separação do mundo, que, paradoxalmente, nos torna estranhos tanto ao ambiente quanto à nossa própria essência, onde:

[...] para observar, não basta meramente olhar para as coisas. Temos que nos juntar com elas, e segui-las. E é precisamente à medida que a observação vai além da objetividade, que a verdade vai além dos fatos. Este é o momento, em nossas observações, quando as coisas que estudamos começam a nos dizer como observar. Ao nos permitirmos participar em sua presença, em vez de mantê-las à distância - ao atendê-las - descobrimos que elas também estão guiando nossa atenção (Ingold, 2023, p. 285).

Quando ultrapassamos a objetividade abrimos espaço para uma compreensão mais profunda, um saber.

Nessa direção, a educação e a aprendizagem devem estabelecer ligações claras e visíveis com o mundo (Masschelein; Simons, 2014). Estas devem ser entendidas como uma forma de vida, um cultivo, que se traduz em crescimento humano e não somente como um acúmulo de informações. Pensando com Ingold, falamos aqui de uma atenção *estupefata*, “[...] que flui com e responde aos movimentos das coisas. Permite-nos corresponder com eles” (Ingold, 2023, p.300). Como atenção *estupefata*, a aprendizagem acontece no desvio, ao se perceber o mundo como um lugar de movimento, errância e abertura para a confluência das coisas.

A tarefa crítica da educação não se pode restringir em termos de tomada de consciência e julgamento, mas se aproxima ao campo da experiência, integrando diferentes subjetividades, que convivem na escola como espaço aberto e plural, o que permite o deslocamento em face daquilo que pensamos ser. Nesse registro, a

crítica implica uma atitude experimental como trabalho sobre nossos próprios limites e possibilidades enquanto seres vivos. Educar, ensinar e aprender são atividades que convocam os sujeitos para aventuras e incertezas, posto que lidam com processos e singularidades, onde as surpresas compõem o caminho, caminho que se faz ao andar. Educar deve ser uma exposição para a vida enquanto movimento e errância.

### *considerações filosóficas sobre a atenção*

Encontramos no pensamento de Michel Foucault (2010) e Pierre Hadot (2011, 2014) uma visão filosófica sobre a atenção, que pode ser lida como uma espécie de “desvio” dos pressupostos modernos. Embora a visão antiga de mundo tenha sido considerada “superada” por uma narrativa de história teleológica, continuísta e progressista, que nos afirma hoje mais evoluídos do que ontem, não é por romantismo ou saudosismo ao passado que retomamos uma visão filosófica da antiguidade acerca da atenção, mas por duas razões específicas: o universo quantitativo da ciência moderna é ponto de emergência para o isolamento do indivíduo, como temos presenciado exponencialmente na era tecnocientífica, bem como existia na antiguidade grega uma dimensão cósmica acerca da atenção que poderia nos levar para outros (des)caminhos sobre o que significa educar na contemporaneidade.

A Filosofia é concebida como modo de viver, sustentado sobre a prática de exercícios espirituais que têm por finalidade uma (auto)formação humana para a transformação de si mesmo. Embora a palavra “espiritual” não pareça soar de bom tom na contemporaneidade, a espiritualidade aqui cumpre um sentido ontológico, que engloba pensamento, imaginação, sensibilidade e desejo do sujeito, abarcando assim a sua dimensão psíquica de modo mais amplo.

O objetivo de tal filosofia não é informar, instruir ou transmitir conteúdos sobre determinada tradição, já que em nada a filosofia antiga se assemelha a uma produção/exposição de um sistema teórico e conceitual desligado da experiência que fazemos no mundo. O discurso sobre a filosofia não é filosofia em si, pois as teorias filosóficas estão a serviço da vida filosófica, isto é, da experiência, das escolhas e da maneira de viver que permeiam a existência do sujeito praticante. Nesse sentido, o propósito da prática filosófica é despertar aqueles que entram em

contato com ela para certo efeito formativo, que os convoca para prestarem atenção ao próprio modo de viver. Tal prática não funciona no nível proposicional ou conceitual, pois não é de uma nova teoria que se trata, mas sim de um trabalho sobre si mesmo, que visa operar uma mudança radical no modo de ser do sujeito: você tem que mudar de vida! (Sloterdijk, 2012).

Tal metamorfose no modo de estar no mundo provoca sair do decurso do tempo para ultrapassar-se. Não é ao outro quem tenho de ultrapassar, como suplantam tanto a moral meritocrática moderna quanto o neoliberalismo contemporâneo, mas sim a mim mesmo, em meu exercício de lidar diariamente com minhas vaidades, ansiedades, angústias, etc. Nessa direção, podemos afirmar que a filosofia na antiguidade era essencialmente um tipo de conversão (*metanoia*), que propunha um retorno a si como seu primeiro fundamento de busca. Ora, não existe filosofia se não existir essa implicação primeira, que é a atitude do sujeito em tomar contato de modo franco e verdadeiro consigo mesmo.

Foucault (2010) sugere que a atenção pode ser caracterizada por um certo modo de olhar e percepção que o sujeito experimenta sobre si: estar atento a si (*prosékhein tôn nouîn*), verter o olhar para si, examinar-se. Já na primeira hora da Aula de 6 de janeiro de 1982, inscrita no curso *A hermenêutica do sujeito*, Foucault vem pensar a prática da atenção atrelada ao cuidado de si (*epiméleia heautou*) como atitude de converter o olhar do exterior para o “si mesmo”. Cuidar de si não para os outros, mas para si mesmo.

*a epiméleia heautou é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se o conduza do exterior para... eu ia dizer ‘o interior’; deixemos de lado esta palavra (que, como sabemos, coloca muitos problemas) e digamos simplesmente que é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para ‘si mesmo’ . O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. Há um parentesco da palavra *epiméleia* com *meléte*, que quer dizer, ao mesmo tempo, exercício e meditação (Foucault, 2010, p. 12)*

O cuidado é essa forma de atenção como modo de examinar quem se é, que nos propõe a refletir sobre a precariedade acerca da educação que recebemos e transmitimos quando o sujeito da atenção somos nós mesmos, na relação de franqueza que estabelecemos conosco, sobre o modo como nos permitimos a nos concentrar em nós próprios aqui e agora.

Tal princípio de conversão não toma o sujeito como um campo de conhecimentos amparados sobre certas habilidades e competências, que visam

conhecer para governar o outro, também não sugerem um exame de consciência como quem decifra em si suas faltas passadas, ou ainda não trata o humano por objeto de saber, como fizeram as ciências humanas na modernidade.

O cuidado de si como exercício de atenção implica alguém que experimenta no íntimo de si uma busca sincera para transformar-se em outra coisa em face daquilo que tem sido. A *metanoia* é uma experimentação de conversão *a si*, e com isso implica aproximar-se de si para criar outras versões de si para consigo mesmo, um movimento existencial constante, que sugere a vida como artesanaria inacabada pela qual temos nos esculpido diariamente, tarefa da filosofia como arte de viver. Presença de si em si, para si, consigo, deslocando-se de modelos identitários que confinam o ser ao estático.

Como na *observação participante* percorrida anteriormente com Ingold (2020), a atenção como princípio para o cuidado de si não é passiva, pelo contrário, exige um modo de olhar, de escutar, de fazer ou de manejar do sujeito à medida que exercita certa atividade em face de si. Disso se articula para o sujeito um estilo, um ritmo próprio ao viver em busca de si, isto é, que não se renuncia para viver em conformidade ao outro.

A leitura foucaultiana permite implicações éticas, estéticas e políticas, como já analisamos em Brentam Perencini (2020, 2021, 2022, 2024, 2025). Para a presente oportunidade, não obstante, queremos conferir maior visibilidade ao modo como Pierre Hadot (2014) encontra certo sentido cosmológico na atenção como prática de conversão, enquanto atividade de busca da alma sobre ela mesma em consonância com a alma do mundo.

O universo inteiro, vivo e racional, animado pelo Logos, estava dotado de um movimento vibratório indo do interior ao exterior e do exterior ao interior. A conversão da alma filosófica estava então em acordo com a conversão do universo, e, finalmente, da razão universal (Hadot, 2014, p. 211).

Cada escola filosófica elaborou seus próprios caminhos para atingir essa espécie de conversão cósmica, sair de si para retornar a si, examinar-se para transcender-se, como transformação do modo de ser e de viver, busca da sabedoria como prática diária.

Hadot (2014, p. 336) elenca algumas dessas práticas na antiguidade:

meditação, diálogo consigo mesmo, exame de consciência, exercícios da imaginação, como o olhar lançado do alto sobre o cosmo ou sobre a terra; seja na ordem da ação e do comportamento cotidiano, como o domínio de si, a

indiferença às coisas indiferentes; a realização dos deveres da vida social no estoicismo, a disciplina dos desejos no epicurismo.

Um dos exercícios espirituais de suma importância para os estóicos é a atenção (*prosokhé*), como prática e esforço do sujeito para tornar-se presente consigo em seu momento vivido, um estado de abertura que compreende o abandono completo tanto do passado, quanto do futuro, para vincular-se plenamente consigo ao presente inscrito aqui e agora.

Uma ascese, exercício diário, que visa a criar hábitos à maneira de um atleta, ou de uma meditação iogue. Alguns exercícios são bastante próximos de práticas de pensamentos, como mantras ou regras de vida, nos quais o sujeito repete para si mesmo: indiferença às coisas indiferentes. Indiferença aqui não significa uma ausência de interesse, mas sim o não desejar dominar aquilo que em meu domínio não se encontra, como quando, quem e o que pensam sobre mim; nutrir uma espécie de amor igual por cada instante da vida; não fazer “diferença” entre os maus e os bons momentos, pois ambos forjam o aprendizado.

Para a filosofia estóica, por exemplo, filosofar é exercitar-se a viver no momento presente, consciente e livremente, entendendo por tais conceitos, um modo muito diferente do que a modernidade concebeu por consciência e liberdade, como podemos conferir na citação de Hadot (2014, p. 31):

conscientemente, ultrapassando os limites da individualidade para se reconhecer como parte de um cosmo animado pela razão; livremente, renunciando a desejar o que não depende de nós e que nos escapa, para se ater apenas ao que depende de nós - a ação reta conforme a razão.

Razão, para o vocabulário estoico antigo, cumpre um princípio relacional com a vida.

Não é um cálculo pelo qual se produz conhecimento, e com ele podemos dominar a natureza, como se configura na modernidade, mas sim um princípio cósmico, que nos oferece a integralidade ao todo e permite agir coerentemente com o modo como nos relacionamos conosco, com os outros e com o mundo. A razão no mundo grego encontrava-se intimamente vinculada à natureza como modo de organização da vida, um desejo de ser, não de possuir. Agir racionalmente é desfrutar do prazer de ser e contemplar a natureza, buscando por uma visão cósmica de si, dos outros e do mundo.

Nesses termos, atenção e contemplação exercem uma relação direta no propósito da busca da sabedoria. Vale a nota de que a sabedoria é o propósito da

busca da *philo-sophia* (amor pela sabedoria), pois se sabe que não a possui, já que a sabedoria não é algo que possamos conhecer, mas nos faz “ser” diferentes daquilo que éramos. “O propósito e a grandeza na filosofia antiga é que ela estava, a um só tempo, consciente do fato de que a sabedoria é inacessível e persuadida da necessidade de perseverar no progresso espiritual” (Hadot, 2014, p. 263).

A sabedoria é inacessível, pois não se realiza enquanto um estado estável e definitivo, mas a filosofia não a perde de horizonte, como propósito da caminhada e também modo de caminhar. A maneira de caminhar buscando praticar a sabedoria permite que a nossa ação se transforme quando temos de tomar decisões de modo mais independente, ou a fazer escolhas visando a liberdade interior, estado no qual dependemos apenas de nós mesmos.

No estoicismo, a contemplação visa a ampliação acerca de nossa consciência cósmica, isto é, da nossa condição enquanto parte do cosmos, que produz a dilatação do eu narcísico na infinitude da natureza, com seus ciclos. Por isso é que a atenção não se ocupa de um campo meramente discursivo. Como sugere Diógenes Laércio, “o que se diria de um músico que se contentasse em ler os manuais de música e não tocasse jamais? Muitos filósofos são admirados por seus silogismos, mas se contradizem em suas vidas” (Hadot, 2014, p. 265).

Ou ainda, como indica Epíteto cinco séculos mais tarde, “o carpinteiro não vem vos dizer: ‘Escutai-me argumentar sobre a arte dos carpinteiros’” (Hadot, 2014, p. 265), mas a constrói. É desse processo de construção artesanal que o exercício da atenção como busca da sabedoria existencial se trata em filosofia. E melhor, não da construção enquanto “obra de arte” fora de nós, mas sim do quanto esse *fazer* me permitiu entrar em contato para me transformar. Viver filosoficamente implica, de modo direto, o exercício da atenção sobre a maneira como se vive.

Tanto no estoicismo quanto no epicurismo, o filosofar é uma orientação da atenção como um ato contínuo, permanente, que se identifica com a vida, um ato que é preciso renovar a cada instante para manter-se no presente. Dito de outra maneira, é como se nos separássemos do futuro e do passado para nos atentarmos para a existência que ocorre aqui e agora, tornar visível o instante presente como vida.

Mesmo que para objetivos distintos (Hadot, 2014, p. 266), estóicos e epicuristas recomendavam viver no presente, sem se deixar perturbar com aquilo que já foi, sem a inquietude do que ainda virá. Como tal, o presente é a única realidade que realmente nos pertence ou podemos acessar, e por isso devemos reconhecer o valor incomensurável do instante, de vivermos aqui e agora como se fosse o último momento, que vivamos cada hora como se fosse a última.

Nessa vereda, existe uma concordância entre estoicismo e epicurismo no valor do instante como traço de eternidade.

Para eles a sabedoria é tão completa e perfeita num instante como durante toda uma eternidade, o próprio instante equivale a toda uma eternidade, e, especialmente, para o sábio estóico, em cada instante está contida, está implicada a totalidade do cosmos. Aliás, não somente podemos, mas devemos ser felizes imediatamente (Hadot, 2014, p. 266).

Tal atitude de “estado de presença” no instante faz eco à importância para a antiguidade do valor incomensurável de existir, de existir como parte do cosmos, “na realidade única do acontecimento cósmico”, como indica novamente Hadot (2014, p. 266).

Percebermo-nos como acontecimento cósmico implica expandirmos a visão para a contemplação do mundo sem a percepção utilitária que a ciência moderna nos crava, sem pressupostos humanistas, mas por ele mesmo. Humanizamos o mundo à medida que o domesticamos desde a nossa restrição de olhar, isto é, quando criamos uma série de dispositivos úteis apenas à nossa maneira de viver, sem tomar nota de que os outros modos de vida também o constituem.

Por outro lado, a visão cósmica da filosofia antiga vem nos lembrar que, enquanto humanos, não somos mais que parte da natureza na própria natureza, viventes integrantes do universo, criaturas sobre um astro entre os astros. Eis a consciência cósmica, que foi “esquecida” contemporaneamente, e para a qual uma conversão da atenção poderia tornar visível a nós mesmos aquilo que foi eclipsado, como se estivéssemos vendo o mundo pela primeira vez, com olhos de criança e de filósofo(a). Ver o mundo como se o tivéssemos visto pela primeira vez é tomarmos contato com a consciência de transformação, porque nos abrimos ou nos esforçamos para ver as coisas com um olhar novo, de modo desinteressado, ou não utilitário. Ver o mundo como a primeira vez é o mesmo que o ver pela última vez, por isso que vida e morte se encontram na filosofia, como esforço renovado para captar o instante como eternidade.

Para viver filosoficamente, será preciso a atitude de alegria em dizer um “sim” ao instante, compreendendo a vida como constante movimento de transfiguração daquilo que somos. Tal é a lição sobre a atenção que a filosofia antiga nos lega: um convite para cada um de nós transformar a si mesmo, em nossa maneira de viver, buscando a sabedoria na prática cotidiana, afinal, a filosofia requer implicar-se a certo estilo de vida e nesse sentido é também uma necessidade elementar à vida: viver uma existência digna de ser vivida. Nossa própria vida é uma obra nossa, que temos por construir, de modo a não apenas viver no mundo, mas buscarmos o sentimento da existência do todo em nós e fora de nós. Pensada filosoficamente, a atenção é tão desafiadora, quanto rara, como a vida.

Nesses termos, a atenção cumpriria um importante papel na formação humana através de um esforço que culminaria na autoformação. Liberar a visão para ver diferente o que antes se via indica outra tarefa pedagógica, que não é a de passar do desconhecido ao conhecido, ou ainda da ignorância à sabedoria, mas sim de problematizar aquilo que pensávamos saber, aquilo que já se encontra cristalizado e não questionado em nosso modo de ver. Propomos com isso um exercício crítico fundamentalmente diferente da compreensão positivista e iluminista pela qual a pedagogia fora institucionalizada como o modo ocidental de educar.

Propomos o modo de ver como exercício corporal, no sentido de prestar atenção como tarefa de implicação à vida que se vive. Educar não é apenas uma forma de transmitir conteúdos para que o outro alcance uma visão melhor, supostamente mais crítica e emancipada do mundo, nem para os tornar mais conscientes da realidade em que vivem, mas sim para que possam experimentar a postura de observarem a vida por e com eles mesmos. Como o nosso olhar é constantemente fixado a uma perspectiva e posição específicas, que tende a não levar em consideração outros modos de ver e de viver, educar o olhar visa a libertação de nosso modo de ver desde qualquer perspectiva predeterminada por alguém, levando em conta que cada ponto de vista é a vista de um ponto, uma perspectivação que pode ser modificada se vemos de outros modos, com outras lentes. Considerar outros modos de ver é também se relacionar de modo diferente

consigo, com os outros e com o mundo habitado. Deste modo, a transformação da vida deveria ser uma tarefa essencial da educação escolar, uma vida com sentido.

## referências

- BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. *Neurociência: desvendando o sistema nervoso*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA. 2017. p. 823-891.
- BRENTAM PERENCINI, Tiago. *Educação, filosofia e magia: uma anarqueologia do cuidado de si entre o daimon e os sonhos*. 1. ed. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2020.
- BRENTAM PERENCINI, Tiago. Viagens aos Infernos: a experiência visionária como ensaio para uma filosofia pré e pós humanista. *Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer*, v. 11, p. 100-122, 2021.
- BRENTAM PERENCINI, Tiago. Arte de viver e cuidado de si: o meu ensaio existencial enredado entre educação, filosofia e magia. *Aprender (Vitória da Conquista)*, v. 1, p. 50-68, 2022.
- BRENTAM PERENCINI, Tiago. A arqueologia de Michel Foucault como procedimento filosófico de pesquisa. *Humanidades & Inovação*, v. 10, p. 33-46, 2024.
- BRENTAM PERENCINI, Tiago. Filosofia do cuidado de si: a força daimoniaca de Sócrates. *ClimaCom Cultura Científica - Pesquisa, Jornalismo e Arte*, v. 12, p. 1-31, 2025.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 6. ed. Tradução: Maria Thereza C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- DALGALARRONDO, Paulo. A consciência e suas alterações. In: DALGALARRONDO, Paulo.. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais* [recurso eletrônico]. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso College de France (1975-1976)*. 4. triagem. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. Ver, Saber. In: FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 6 de janeiro de 1982 - Primeira aula. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução: Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Tradução de F. F. Loque; L. Oliveira. São Paulo: É realizações, 2014.
- INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. Porto Alegre: *Revista Educação*, 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-2582201000010002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-2582201000010002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 fev. 2026.
- INGOLD, Timothy. *Antropologia: para que serve*. Tradução de Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.
- INGOLD, Timothy. *Antropologia e/como educação*. São Paulo: Editora Vozes, 2020.
- INGOLD, Timothy. Sobre não conhecer e prestar atenção: como caminhar em um mundo possível. Tradução: Gustavo G. Brigante. *Revista Esfera*, Brasília, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/esf.v1i26.14466> Acesso em: 24 maio 2024.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*, 1997. 286 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. Porto Alegre: *Psicol. Soc.*, 2004, p. 7-16. Disponível em:

- <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Zs7wtDMRTYJX338HyT5YqyJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 4 de fev. 2026.
- LIMA, Beatriz Alves de. Além dos processos cognitivos: um convite à atenção em Tim Ingold. In: *Semana Científica do Agreste de Pernambuco*, 2025, Garanhuns. *Anais [...]* Garanhuns: Universidade de Pernambuco (UPE), 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/secap/1053459-alem-dos-processos-cognitivos-um-convite-a-atencao-em-tim-ingold> Acesso em: 27 de mar. 2026.
- LIMA JUNIOR, Armando Macena de et al. Uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Cognitiva. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 40, n. 123, p. 445-454, set. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230039> Acesso em: 15 fev. 2026.
- MASSSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v. 33, n. 1, 35-48 jan/jun 2008.
- MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.
- MEDEIROS, José A. Testes Psicológicos: rastreamento histórico da contribuição pernambucana. Rio de Janeiro: *FGV SB*, v. 42 n. 3, 1990. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/abp/article/view/21739> Acesso em: 4 de mar. 2025.
- MCKINNON, Susan. *Genética neoliberal: uma crítica antropológica da psicologia evolucionista*. Tradução: Humberto do Amaral. São Paulo: Editora Ubu, 2021.
- NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos. *Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como sociedade educativa*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.
- PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth. Capítulo 1: O estudo do desenvolvimento humano. In: PAPANIA, Diane; FELDMAN, Ruth. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA. 2013, p. 36-82.
- SANTOS, Genivaldo de Souza. *A importância na relação professor-aluno no contexto tecnocientífico*. 2012. Tese de Doutorado (Pós-graduação Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2012.
- SKLIAR, Carlos. Ensinar a viver. Ensinar a juventude de agora. In: *Desobedecer à linguagem: educar*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.
- SLOTERDIJK, P. *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos, 2012.
- VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press, 1991.
- VIDAL, Fernando; ORTEGA, Francisco. *Somos nosso cérebro? Neurociências, subjetividade, cultura*. São Paulo: Editora Hedra, 2019.

### **tiago brentam perencini**

Doutor em Filosofia da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília-SP. Professor adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Garanhuns. Psicanalista.

### **beatriz alves de lima**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Garanhuns (2020-2024). Discente do curso de bacharelado em Psicologia pela UPE - Campus Garanhuns (ingresso em 2025).

### como citar este artigo:

**ABNT:** BRENTAM PERENCINI, Tiago; ALVES DE LIMA, Beatriz. Pensar a educação escolar de modo não cognitivista: uma visão antro-po-filosófica da atenção. *childhood & philosophy*, v. 22, p. 1-25, 2026. Disponível em: \_\_\_\_\_. Acesso em: \_\_\_\_\_. doi: 10.12957/childphilo.2026.95452

**APA:** Brentam Perencini, T., & Alves de Lima, B. (2026). Pensar a educação escolar de modo não cognitivista: Uma visão antro-po-filosófica da atenção. *childhood & philosophy*, 22, 1-25. doi: 10.12957/childphilo.2026.95452

### créditos

---

- **Agradecimentos:** Não aplicável.
  - **Revisão gramatical e ortográfica:** Sthéfani Marinho
  - **Financiamento:** Não aplicável.
  - **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
  - **Aprovação ética:** Não aplicável.
  - **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
  - **Contribuição dos autores:** Conceitualização: BRENTAM PERENCINI, T.; ALVES DE LIMA, B.; Investigação: BRENTAM PERENCINI, T.; ALVES DE LIMA, B.; Redação, revisão e edição do texto: BRENTAM PERENCINI, T.; ALVES DE LIMA, B.
  - **Imagem:** Não aplicável.
  - **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.
- 

### artigo submetido ao sistema de similaridade :::plagium™

submetido em: 30.11.2025

aprovado em: 21.02.2026

publicação: 31.03.2026

**parecerista 1:** beatriz sancovschi - **parecer**    **parecerista 2:** adriane ogêda guedes