

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CARLA CAMINATA CARMINHOLI

**Desassossego de um tempo sem demora: pensar fenomenologicamente clínica e educação**

São Paulo

2023

CARLA CAMINATA CARMINHOLI

**Desassossego de um tempo sem demora: pensar fenomenologicamente clínica e educação**  
(Versão Corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

**Área de concentração:** Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

**Orientadora:** Profa. Dra. Henriette Tognetti Penha Morato

São Paulo

2023

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA  
FINS DE ESTUDO E PESQUISA DESDE QUE CITADA A FONTE

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Carminholi, Carla.

Desassossego de um tempo sem demora: pensar fenomenologicamente clínica e educação / Carla Caminata Carminholi; orientadora Henriette Tognetti Penha Morato – São Paulo, 2023.

99 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Clínica. 2. Educação. 3. Fenomenologia. 4. Psicologia. I. Tognetti Penha Morato, Henriette, orient. Título.

Nome: CARMINHOLI, Carla Caminata

**Desassossego de um tempo sem demora: pensar fenomenologicamente clínica e educação**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Henriette Tognetti Penha Morato

Instituição: IP-USP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Para João Paulo,  
“como se dissesse água”.  
Para Cecília e Antônio,  
que me lembram todos os dias que nascer é muito grande.*

## AGRADECIMENTOS

Ao João Paulo, meu amor, que me dá graça, manha e sonho sempre. É a companhia dele, no caminhar dos dias, que me faz ter fé na vida. Ele me ensina, me diverte e me abre futuro.

À Cecília, minha doce e forte menina, que me fez mãe e transforma o mundo ao meu redor alterando a grandeza de tudo o que há. Me faz mais potente, mais firme, mais mulher e mais cuidadosa com o mundo. Obrigada por fazer de mim mãe, fifó.

Ao Antônio, que nem nasceu para compartilhar essa Terra conosco e já é um grande parceiro. Menino que chegou para habitar meu corpo na hora que quis. Deu os primeiros sinais de boas-vindas cheio de malemolência e me deixou prenhe de vida, esperança, desejo de futuro e ainda mais amor.

À minha mãe, Sandra e ao meu pai, Carlos, que das grandezas da vida são as mais gigantes. Neles tenho colo, casa e sossego para me demorar. Eles que me deram pilares para que seja eu também colo, casa e sossego.

À Carol, minha amada irmã, que me deu o título de mais velha e o privilégio de ter a melhor amiga dentro de casa. Juntas somos cuidado, cutucadas, parceria e muito, muito mais fortes.

Às indispensáveis amigas-família da vida, Jaque e Ju, que são ouvidos para meus lamentos, partilha das delícias da vida e conforto compartilhado em nosso ser-mãe.

Aos amigos da vida que, nesse ano, nos fizeram mais fortes e mais amados. Que bom poder compartilhar a vida com eles.

À Henriette, querida orientadora desta tese, que acolhe e escuta. Obrigada pela leitura cuidadosa deste trabalho e por ser aquela que pro-voca, que tira do familiar e leva para o estranhamento. Assim se faz fenomenologia.

Aos colegas, alunas e alunos do LEFE, pelos anos de trocas, parcerias e escuta.

### **Explicação de poesia sem ninguém pedir**

Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,  
Mas atravessa a noite, a madrugada, o dia  
Atravessou minha vida,  
Virou só sentimento.

*(Adélia Prado)*

## RESUMO

CARMINHOLI, C.C. Desassossego de um tempo sem demora: pensar fenomenologicamente clínica e educação. 2023. 99 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta tese tem como pretensão pensar fenomenologicamente clínica e educação a partir de reflexões suscitadas pela manifesta diferença entre minha atuação na educação escolar e no clinicar em consultório. As experiências nesses diferentes locais de trabalho evidenciam perguntas que se colocaram na tentativa de questionar pressuposições tidas como óbvias. Clínica é considerada sinônimo de consultório, um lugar específico e imóvel. Essa correspondência é questionada pela experiência na educação escolar, que também me coloca diante do outro e das demandas ali presentes enquanto clínica. Clinicar, nessa instituição, significa romper automatismos que surgem das exigências por eficiência e respostas rápidas, consequências de um tempo apressado, além de conseguir estar com o outro em sua condição existencial mais livre para deixá-lo ser quem é. Essas reflexões levantaram perguntas sobre esse tempo sem demora que caracteriza o contexto no qual vivemos atualmente e como esse tempo não deixa espaço para o pensar que reflete. Diante dessas considerações, o caminho percorrido nesta tese marca, no capítulo METODOLOGIA, o solo sobre o qual o pensamento se dá: a fenomenologia. No capítulo TEMPO SEM DEMORA discute-se a Era da Técnica e seus indivíduos consumidos por uma exaustão ininterrupta. No capítulo seguinte, PARAR PARA PENSAR, faz-se um resgate do pensamento filosófico, aquele antes de a Filosofia tornar-se disciplina, que é o pensamento que aguarda, o pensamento que permite o estranhamento que questiona pré-conceitos e possibilita a escuta do fenômeno que aparece tal como aparece. Por fim, nos dois capítulos seguintes reflete-se justamente sobre como esse tempo caracteriza a educação e o fazer escolar, e a atuação dentro do consultório. Também, explicitam como a fenomenologia pode oferecer preciosa escuta para perceber o clinicar enquanto verbo.

Palavras-chave: Psicologia clínica. Educação. Fenomenologia. Psicologia.



## **ABSTRACT**

CARMINHOLI, C.C. Disquiet of a time without stillness: thinking phenomenologically clinical and educationa. 2023. 99 p. Dissertation (Ph.D) – Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This thesis intends to think phenomenologically clinic and education based on reflections raised by the manifest difference between my work in school education and in clinical practice. The experiences in these different workplaces show questions that were raised in an attempt to suspend assumptions that were taken for granted. Clinic is considered synonymous of a specific and immovable place. This correspondence is questioned by the experience in school education, which also places me in front of the other and the demands present there as a clinic. Clinic, in this institution, means breaking automatisms that arise from the demands for efficiency and quick responses, consequences of a rushed time, in addition to being able to be with the other in his freer existential condition to let him be who he is. These reflections raised questions about this time without stillness that characterizes the context in which we currently live and how this time leaves no room for thinking that reflects. Given these considerations, the path taken in this thesis marks, in the METHODOLOGY chapter, the ground on which thinking takes place: phenomenology. In the chapter TIME WITHOUT STILLNESS, the Age of Technology and its individuals consumed by uninterrupted exhaustion are discussed. In the next chapter, STOPPING TO THINK, philosophical thought is rescued, the one before Philosophy became a discipline, which is the thought that awaits, the thought that allows the estrangement that questions preconceptions and enables listening to the phenomenon that appears as it appears. Finally, the following two chapters reflect precisely on how this time characterizes school education and the work in clinic. In addition, it tries to make explicit how phenomenology can offer valuable listening to understand clinical practice as a verb.

**Keywords:** Clinical Psychology. Education. Phenomenology. Psychology.

## LISTA DE GRAFIA DE PALAVRAS

Há, no decorrer de todo o texto desta tese, palavras idênticas com significados diametralmente diferentes. Para diferenciá-las, sem a cada vez, precisar esclarecer, atribuí grafias diferentes utilizando o recurso da letra maiúscula iniciando a palavra para aquelas que conceituam expressões da tradição Metafísica, circunscritas em um contexto Técnico e o recurso da letra minúscula para referir-me aos significados originários resgatados pela fenomenologia.

Metafísica = conhecimento daquilo que está além do físico e não acessível aos sentidos.

Pensamento = pensamento técnico-calculante.

pensamento = pensar que reflete, pensar que aguarda.

Ciência = área do conhecimento que visa um produto e um resultado previamente determinado.

Técnica = instrumento através do qual o ser humano se utiliza para conhecer, explicar e explorar o mundo.

técnica = *techné*, que se refere ao fazer artesanal.

Filosofia = disciplina que se propõe a conhecer e explicar as perguntas sobre o ser das coisas

filosofia = pensar reflexivo que antecede categorizações

## SUMÁRIO

<i>APRESENTAÇÃO</i> .....	12
<i>INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA</i> .....	14
<i>CAPÍTULO 1. METODOLOGIA</i> .....	21
1.1 Olho fenomenologicamente para o mundo .....	24
1.2 Evidência fenomenológica.....	25
1.3 Explicar a fenomenologia é já estar fora dela .....	26
1.4 Edmund Husserl, Martin Heidegger e Hannah Arendt.....	28
1.5 Arendt fenomenóloga?.....	30
1.6 Não dar respostas, mas saber fazer perguntas.....	32
<i>CAPÍTULO 2. TEMPO SEM DEMORA</i> .....	34
<i>CAPÍTULO 3. SOSSEGO NO DESASSOSSEGO: PARAR PARA PENSAR</i> .....	50
3.1 Tudo virou Técnica.....	50
3.2 Técnica: nunca se Pensou tanto quanto agora.....	51
3.3 Pensamento para Hannah Arendt.....	56
3.4 Pensamento na fenomenologia: abertura .....	57
3.5 Escuta.....	58
3.6 Serenidade.....	60
3.7 Ética: pensamento .....	62
3.8 Ausência de pensamento.....	65
<i>CAPÍTULO 4. EDUCAÇÃO DE-MORA</i> .....	71
<i>CAPÍTULO 5. CLÍNICA É VERBO</i> .....	80
<i>(IN)CONCLUSÃO DES-FECHADA</i> .....	88
<i>REFERÊNCIAS</i> .....	94

## APRESENTAÇÃO

“Faça como um velho marinheiro, que durante o nevoeiro leva o barco devagar”

(Cartola)

Escrever é parar para pensar, é elaborar, digerir, colocar em palavras. Exercício complexo que nunca contemplará o todo que é a experiência, ainda que escrever em si já seja uma experiência. A experiência de escrever é *escrevivência*, conceito elaborado pela poetisa, romancista e ensaísta<sup>1</sup> brasileira Conceição Evaristo. O conceito nasce da prática literária da autora que, segunda ela mesma nomeia é “negra, feminina e pobre” (EVARISTO, 2020, p.38). Isso não quer dizer pouca coisa, quer dizer que a *escrevivência* busca inserir no mundo essas histórias e essas vidas que o mundo desconsidera, afirma a escritora. *Escrevivência* é interrogação, é incômodo com o estado das coisas.

Embora Evaristo (2020) traga esse conceito numa discussão fundamental, pertinente e incomodamente necessária sobre racismo, com ele há a ênfase nesse aspecto de que não só a escrita imprime a minha história e tudo o que vem com ela, como abarca uma história coletiva. Minha escrita carrega minha história e minha história não é só minha, ela é também a história do meu contexto, do mundo onde vivencio os acontecimentos.

Trago a referência dessa mulher, brasileira, escritora, negra, mãe para que na palavra dela encontre eco para afirmar que colocar em palavras o que penso sobre a minha experiência significa que cada palavra que escolho está relacionada com a experiência que tenho com a linguagem e a linguagem, sustenta Evaristo (2020), é formada na experiência. É claro que, como mencionado anteriormente, o que escrevo não dá conta do que vivo. Viver é sempre maior: “palavra alguma dá conta da vida. Entre o acontecimento e o dizer sobre ele, o escrever sobre ele, fica sempre um vazio” (Ibid., 2020, p.37).

Quando escrevo não deixo de lado minhas vivências como mulher, cidadã, psicóloga, educadora, mãe e mais um monte de outros papéis. Para esta tese minhas experiências enquanto psicóloga no consultório e orientadora educacional em uma escola privada de São Paulo— junto

---

<sup>1</sup> Descrições extraídas do currículo lattes de Conceição Evaristo.

de tudo aquilo outro que já sempre sou - são as que me levaram até a interrogação que pretendo apresentar e desenroscar aqui.

Minha formação em Psicologia suscitou muito mais a busca por perguntas do que por respostas. Não à toa interessei-me, desde o início, pela fenomenologia, esse oceano filosófico que sustenta com muita inteireza o não saber em meio a uma porção de saberes e Técnicas psicológicas que pretendem determinar aquilo que é o ser humano. É a minha prática clínica em consultório como aquela que recebe, acolhe, escuta e sustenta os sofrimentos, os prazeres e as angústias, que me leva também à pergunta que marca o ponto de partida dessa reflexão. Por fim, minha atuação como orientadora educacional do Ensino Médio também contribuiu para a questão que trago aqui. Foi nesta experiência que me deparei com a pressão de ter que responder com rapidez e eficiência às inúmeras demandas burocráticas atribuídas à equipe de gestão ao mesmo tempo em que as demandas do humano – de alunos, professores e famílias – requisitavam a todo tempo minha escuta clínica. Assim, me proponho a refletir sobre como pode a fenomenologia contribuir para pensar a prática clínica na escola e no consultório?

As reflexões que aqui serão apresentadas foram surgindo durante esses meus fazeres. Assim, não são nem nunca foram preocupações a priori. É nessa escrita que decido – após uma pandemia e dois filhos – dedicar-me à elaboração de uma tese de doutorado porque encontro nela a possibilidade de me demorar, de não ter pressa. De parar para pensar, de dar tempo para as coisas decantarem. A vida não me permite esse exercício tanto quanto eu gostaria. Por isso escrevo, assim como Arendt (2021), não para fazer algo, mas para tentar pelo menos compreender o que aconteceu. Escrevo para “aprender a desaprender, para aprender de novo” (FELISBERTO, 2020, p.169<sup>2</sup>). Escrevo, por fim, a tese que não é a ideal, mas a que é possível, dentro de muitos limites e em meio a todos esses papéis que fazem de mim aquilo que eu sou.

---

<sup>2</sup> Em referência a MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>

## INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA

“Aprender a viver é que é o viver mesmo”

(Guimarães Rosa)

“A gente escreve o que ouve, nunca o que houve”

(Oswald de Andrade)

Há que se começar por algum lugar. Tentando encontrar onde o começo se esconde já vou prontamente percebendo que jamais chegarei a um marco zero inicial de onde essa tese pode nascer. Não adianta recorrer a Platão e Aristóteles, pode até parecer<sup>3</sup>, mas o pensamento humano não começa com eles. Há muito antes disso. Poderia também empreender a destruição de tudo o que já foi pensado até agora e aí sim, começar do zero, mas restaria apenas um imenso vazio sem referência alguma do que me faz pensar o que registro nessa tese. O que já foi pensado pelo ser humano é o que me dá repertório para pensar o que penso e experienciar o que vivo. E assim, sem querer, essa tese começa contando que o que aqui será mostrado é o que eu serenamente experiencio a partir do lugar onde meus pés pisam. Apresentarei o que a mim me apareceu a partir da disposição de estar exposta e entregue aquilo que aparece. Narrarei, mais do que o meu ponto de vista, a minha vista de um ponto.

O que aqui registro é um caminho que nunca se encerra. É preciso decidir circundar o pensamento e escrever, porque se for esperar saber de tudo e dar conta de tudo nunca termina. Assim, o meu ponto de partida é a minha experiência enquanto psicóloga no consultório e orientadora educacional na escola e a minha vista é a fenomenologia, não porque esta me empresta conceitos importantes a serem aplicados na minha prática, mas porque é ela mesma o modo como eu olho para mundo e, principalmente, o modo como eu já me encontro desde sempre no mundo.

Isso já nos dá pistas do que esperar e do que não esperar dessa tese. Que haja uma hipótese; que sejam criadas condições seguras para análise e verificação desta hipótese; por fim, que esta hipótese seja confirmada ou refutada de acordo com as análises e verificações, resultando, dessa maneira, em uma pesquisa científica rigorosa, segura e verdadeira. Isto é o

---

<sup>3</sup> É a partir desse lugar que, quase sempre, a história do pensamento humano chega até nós: pensada e escrita por homens brancos europeus. Ou seja, europeizada e colonizadora.

que não esperar. Esse caminho seguro da ciência e da cognição é indispensável para nossa vida, ressalta Borges-Duarte (2021, p.23), “Mas não é o único nem o mais importante, não é o primeiro nem sequer o último”.

Não tenho, nem nunca tive, uma hipótese. Poderia inventá-la, é verdade, mas não vejo como o fazer antes de já estar de fato implicada nela – enquanto pesquisa-experiência. A hipótese até poderia ser: será que há diferenças da prática na escola e no consultório? Mas esta pergunta aponta para o futuro e promete uma resposta que será construída nos bastidores, isto é, na retirada da experiência. Não tem sentido colocar essa hipótese porque essa diferença já é presente, eu já observo na minha experiência e, como diz Morato (2022, p.583) ao aproximar a pesquisa em psicologia a Gadamer, “ao perguntar acerca de algo, o que é interrogado já se encontra sob uma determinada perspectiva: a de quem o pergunta”. A pergunta me dá o sentido, a orientação, mas não me garante o destino. Ao contrário, ela me abre perplexidade. “Na pergunta há um sofrer que busca não se apaziguar pelo pré-estabelecido, conduzindo a novas experiências”, afirma Morato (Ibid., p. 583), fazendo lembrar que o ponto de partida é uma situação que a cada vez pode se dar de forma diferente e que abrir essa situação para pergunta significa ter nela mesmo outra experiência. Disso, a pergunta que se abre para esta outra experiência (a saber, a da escrita desta tese) é: como? Como é essa diferença de estar na escola e no consultório?

Não pretendo encontrar nenhuma grande resposta a essa pergunta. Não há um lugar onde quero chegar. Para que escrevo, então? Para chegar aonde já estou, como diz Heidegger (2003, p.8) em *A Caminho da linguagem*: “Dizer o mesmo duas vezes: linguagem é linguagem, para onde isso haveria de nos levar? Não queremos, porém, ir a lugar nenhum. Queremos ao menos uma vez chegar no lugar em que já estamos”. Não busco as respostas para as questões que aqui se colocam através de definições e enunciados, mas no diálogo das questões com elas mesmas. E daí não poderemos mais anunciar que respostas serão encontradas, mas que as reflexões sobre a experiência serão explicitadas abrindo convite para a conversa.

Escrevo esta pesquisa e não que se escreve esta pesquisa, assim mesmo em primeira pessoa porque quem escreve sou eu. Não é qualquer outro, não é ninguém, não é “a gente”. Sou eu mesma, eu-psicóloga, eu-pesquisadora, eu-orientadora educacional, eu-mãe, eu-mulher e toda história de tudo isso que me compõe. Em uma entrevista para a TV Cultura em 1977, Clarice Lispector ao ser perguntada por que continua escrevendo depois de dizer “escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada”, responde:

“porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro, não é?”.

Jaeschke (2006, p.125), ao fazer uma diferenciação entre as Ciências Naturais e as Ciências do Espírito sustenta que nesta última o conhecimento do ‘objeto’<sup>4</sup> é sempre um conhecimento de si mesmo, por isso o ‘sujeito’ “sempre se transforma no decurso do processo de conhecimento do seu objeto”. Até mesmo para aqueles que consideram a neutralidade nas investigações das Ciências Naturais – como se nestas o ‘sujeito’ não estivesse implicado no ‘objeto’ – há esse parecer óbvio de que nas Ciências do Espírito essa implicação é sempre necessária. Bem, mas esse é um outro debate. Por aqui basta a ideia de desabrochar, de regar, cuidar e crescer enquanto recuso me entregar ao automatismo do fazer desenfreado e decido parar... para pensar, para escrever.

De início a ideia de escrever uma tese de doutorado - com todo rigor que o título sugere - em primeira pessoa, me gerou certo estranhamento. Pensava eu: entendo que uma pesquisa nunca é imparcial, mas escrever em primeira pessoa pode ser demasiada falta de rigor. Ora, não seria falta de rigor justamente defender a impossibilidade de uma neutralidade escrevendo em terceira pessoa, como se não fosse eu mesma que o fizesse? Não há neutralidade, ou seja, o que ‘define’ a ameixeira<sup>5</sup>, por exemplo, não é somente o fato dela ser uma árvore que dá ameixas; isso é verdade também, mas como ela aparece para mim a cada vez: como sombra em um dia de sol, como apoio para costas cansadas, como brincadeira que segura o balanço, etc.

Se nesta pesquisa o ponto de vista é o meu, ou melhor, a vista de um ponto é minha, então nada mais rigoroso do que assumir essa posição e escrever em primeira pessoa. Assumir isso significa assumir que cada palavra escolhida revela um posicionamento, um lugar de onde falo. Por isso, não será difícil notar que, eu mulher que escreve, não usarei a palavra homem quando se quer falar sobre ser humano, por exemplo. Não usarei também o masculino psicólogo

---

<sup>4</sup> As palavras em aspas simples como ‘objeto’ e ‘sujeito’ estão dessa maneira destacadas porque revelam nelas pressupostos conceituais geralmente tomados como ponto de partida óbvio que aqui são suspensos. Isso porque partimos da analítica existencial de Martin Heidegger como método fundamental e isso significa que não concebemos um sujeito encapsulado que conhece um objeto externo a ele. Sobre saber ler o mundo e compreendê-lo com outros olhos que não o da linguagem científica (a que pressupõe sujeitos e objetos, por exemplo) Borges-Duarte (2021) nos traz um apontamento interessante: “A linguagem, onde o ser mora e se demora poieticamente, tem que ser percebida ela mesma como a abertura afectiva correspondente, em que não se ouça apenas a objectividade conceptual e fixa de um dicionário técnico, mas a língua viva, feita de usos e abusos, num exercício fino e matizado da fala, que é de cada um e de todos os que vivem juntos num mundo partilhado e nas suas diferentes partes e regiões. Este mundo fala diferentes línguas e não se diz exactamente da mesma maneira em cada uma delas, como se fosse a linguagem matemática. São vários os idiomas do pensar e não um único, como o do cálculo matemático. É, por isso, fundamental escapar da unidimensionalidade de uma língua científica e da mera comunicação de dados objectivos e conteúdos cognitivos, que ela persegue (p.22).

<sup>5</sup> Exemplo ilustrativo dado em aula do mestrado de Filosofia da PUC-SP em 2013 pela profa Dra Dulce Critelli.



para generalizar uma categoria profissional predominantemente composta por mulheres. Buscarei, portanto, ser rigorosa com as palavras escolhidas, fazendo um exercício de não deixar escapar, embora a linguagem pregue peças e seja ela mesma fonte de contradições. Bondía (2002, p.21) diz que “fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras”.

Escrever esse texto é, resgatando a origem etimológica da palavra texto, tecer com as palavras minha experiência ou ainda, entrelaçar minha experiência com fios. Também escrever sobre minha experiência é compartilhá-la e compartilhar oferece oportunidade para que os sentidos dados à minha singular experiência – sendo redundante – possam ser testemunhados e assim legitimados. Narrar o meu pensamento para que ele possa ser partilhado é também compreender o que ou como minhas experiências podem também oferecer elementos para compreensão do mundo.

Além disso, escrever sobre minha experiência é, em si mesmo, uma experiência. Não é a mesma experiência, pois como diz Arendt (2014, p.48) “O que fica manifesto quando falamos de experiências psíquicas nunca é a própria experiência, mas o que quer que  *pensemos* dela quando sobre ela refletimos”. Isso porque, diferente do que considera a ciência moderna, experiência não é um elemento de método ou o caminho seguro da ciência, como afirma Bondía (2002, p.21), isto é, um meio através do qual se testa e se valida uma hipótese. Experiência não é também algo que acontece. Mas é justamente algo que me acontece:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece.

Sendo o que nos toca, um mesmo acontecimento não produz a mesma experiência para pessoas diferentes, “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (Ibid., p.27). Assim como Salomão (2018) expressa em sua poesia – que só se torna poesia depois do ponto-final: “Eu escrevo para tomar banho de chuva, não para tentar explicá-la”. A experiência da escrita é ela também para tomar banho de chuva e não necessariamente para explicar o que é a chuva.

Assim, compartilhar minha experiência nesta escrita, muito mais do que dividir o que me toca na prática da minha profissão, é fazer dela mesma uma experiência, ou seja, é abrir caminho para tornar necessário um parar para pensar, um olhar mais devagar, um suspender os automatismos, um demorar para chegar mais perto. É isso que Paulo Bezerra, tradutor de

Dostoiévski, diz em entrevista à revista Cult sobre como captar as sutilezas complexas das personagens do autor russo: “devagar a gente consegue chegar perto”.

É imprescindível enfatizar que o modo como compreendo e relato aqui minha experiência é apenas uma das formas de compreensão. Nas palavras de Critelli (2019), é preciso “reconhecer que tudo o que é dito e feito poderia ser dito e feito de outra maneira”<sup>6</sup>. Desse modo, minha pesquisa não pretende ser certa, menos ainda a mais certa sobre o tema, mas ser justamente a ocasião do pensar.

Também pensar, escrever e compartilhar sobre minha prática não significa recorrer ou elaborar uma teoria através da qual se aprende. A ideia de que a teoria se aprende nos livros, nas aulas e que a experiência se adquire com a prática profissional só faz sentido se, primeiro se supõe uma dicotomia entre teoria e prática e, depois, se se toma a experiência quantitativamente, isto é, pelo montante de tempo exercido em um trabalho, por exemplo. Assim como o pensar não é somente um exercício de raciocinar ou argumentar, diz Bondía (2002, p.21), mas de “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Se há um objetivo, portanto, que posso dar a esta tese é o de ser uma defesa do pensar, ou melhor, do parar para pensar. Pensar esse que não deve ser tomado como mera atividade intelectual. Pensar que aguarda e que é ele mesmo experiência. Pensar que se torna real porque compartilhado. Borges-Duarte (2021, p.18) responde com precisão à pergunta que já pode ser inaugurada aqui e que será fonte de profunda reflexão ao longo dessa tese: o que significa pensar? Diz ela “Significa responder ao desafio que dá forma ao que, na nossa existência, vem ao nosso encontro”.

Esse exercício do pensar tem como fundamento a fenomenologia de Martin Heidegger e o pensamento de Hannah Arendt. Não quero dizer com isso que utilizarei as teorias desses dois pensadores para analisar minha prática. Primeiro porque fenomenologia não é teoria; é método mesmo, caminho para. Segundo porque a fenomenologia não é uma inspiração para a escrita desta tese, mas já é desde sempre uma lente específica através da qual eu enxergo aquilo que me acontece. Ou seja, não se trata de fazer uso da fenomenologia, mas justamente de um, já desde sempre, olhar fenomenologicamente para o mundo.

Não é possível encontrar nessas filosofias respostas acabadas para as questões que se colocam. Compartilho da observação de Chaves (2009) ao desconfiar de qualquer filosofia que

---

<sup>6</sup> Trecho de fala retirado da gravação da participação de Dulce Critelli no XLV Colóquio LEFE com o título “Hannah Arendt e a Condição Humana” em abril de 2019.

se proponha a tal tarefa. Não é possível encontrar um conceito geral sobre ser clínica e educadora e não é isso que será feito aqui. Como diz Castro (2010, p.xxi) na apresentação de *A origem da obra de arte*: “não é através de um conceito geral de arte que podemos saber o que é cada obra de arte no que ela é ‘esta’ ou ‘aquela’ obra de arte”.

Fundamentar na filosofia heideggeriana essa tese significa relembrar a todo tempo do esforço necessário para me manter no estranhamento, no lugar do interrogar o já dado. Implica ainda interpretar a compreensão pela afetividade, isto é, pelo modo como sou afetada pela experiência; é compreender que estamos no mundo junto com os outros e que isso impõe necessariamente um imperativo ético à nossa existência; é ver com mais clareza que tempo é esse em que a Técnica prevalece sobre o pensar. Por fim, é retomar a tarefa do pensamento resgatando o pensar amparados na implicação de um ser humano responsável pelo mundo, como aprofunda Hannah Arendt.

Algumas perguntas fazem beirada ao caminho a ser percorrido na tentativa de compreender a prática clínica no consultório e na escola nesse tempo apressado que engole o pensar:

1. Que tempo é esse em que vivemos?
2. O que é pensar? E quais as consequências da ausência do pensamento?
3. Como a educação acontece em tempos de pressa? E como o pensamento fenomenológico pode contribuir para a resistência do automatismo?
4. Como se dá a prática clínica no consultório? E o que acontece para que até agora clínica seja sinônimo óbvio de consultório?

O que proponho, enfim, não é oferecer respostas a essas questões, mas um pensar sobre. Se há um objetivo, portanto, é criar uma atmosfera que proporciona a chance de falarmos, compreendermos e enfrentarmos as questões que vão se apresentando. Isso não é pouca coisa, pois trazer temas para o pensamento reflexivo significa retirá-los das obviedades repetidas em que são mantidos e que facilmente são encaradas como pontos de partida ‘verdadeiros e evidentes’. Ou seja, retirá-los da irreflexão que, segundo Arendt (2009, p.13) é “a imprudência temerária ou a irremediável confusão ou a repetição complacente de verdades que se tornaram triviais e vazias”.

O que podemos, assim, com a reflexão é aprender a aprender, já que quase tudo chega até nós como óbvio e esvaziado. Aprender a aprender, diz Borges-Duarte (2021, p.22) sobre as reflexões heideggerianas “implica uma certa desmontagem das obviedades, um des-aprender

(*Verlernen*) o que é interiorizado sem filtro, sem des-construção”. E para aprender a aprender basta nos colocarmos na disposição de nos deixar tocar por aquilo que vem ao nosso encontro. Ressaltando que disposição pressupõe abertura, ou seja, desconstrução dos pré-conceitos, dessas coisas que já chegam prontas para nós.

Assim, devagar, andando, parando e voltando pretendo colocar em palavras a escrita dessas reflexões para colocar esses temas em debate. Para suscitar o óbvio e desconstruí-lo. Para contribuir na construção de uma atmosfera onde o espanto seja aliado na quebra de pré-conceitos e atente para os perigos dos automatismos e ausência de pensamento.

## CAPÍTULO 1. METODOLOGIA

Caminho se conhece andando  
 Então vez em quando é bom se perder  
 Perdido fica perguntando  
 Vai só procurando  
 E acha sem saber  
 Perigo é se encontrar perdido  
 Deixar sem ter sido  
 Não olhar, não ver  
 (Chico César)

As palavras significam sempre algo. Mais do que isso, as palavras trazem consigo história. Cada palavra que se escolhe traz posicionamento e contexto. As palavras que, juntas em uma frase, dão título a esta tese não foram escolhidas ao acaso. Elas falam do ponto através do qual minha vista olha e meus ouvidos escutam: Desassossego de um tempo sem demora: pensar fenomenologicamente clínica e educação.

Desassossego é o tema do capítulo 3 que trata da inquietação necessária que acompanha a abertura para olhar um mundo sem suas cristalizações e chama para um apelo ao pensar proposto pela fenomenologia heideggeriana. Esta que nos coloca diante desse desassossego responsável por não sermos mantenedores de preconceitos e violências e, em última instância, criadores ou coniventes com mentalidades totalitárias, consequências graves e últimas da ausência do pensar, segundo as análises arendtianas.

Tempo sem demora dá título à reflexão do capítulo 2 que contextualiza, a partir das análises de Zygmunt Bauman sobre a modernidade líquida e Byung-Chul Han<sup>7</sup> sobre a sociedade do cansaço, as estruturas que sustentam nosso modo de vida atual: sempre apressados em busca de mais produtividade, eficiência e sucesso.

---

<sup>7</sup> As obras *Modernidade Líquida* e *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais* de Zygmunt Bauman e *Sociedade do Cansaço* de Byung-Chul Han serão as referências para a descrição desse tempo que é o nosso.

Pensar fenomenologicamente significa percorrer a metodologia que sustenta as reflexões aqui contidas e é o tema que será apresentado neste capítulo.

Educação e clínica são os dois campos de atuação profissional que provocaram as considerações presentes nos capítulos 4 e 5, respectivamente. Minhas experiências no consultório e na escola me levaram a questionar a obviedade com que se atribui como sinônimos a psicologia clínica e a prática no setting do consultório e diferencia esta da psicologia institucional, como se clínica fosse substantivo e só pudesse ser feita dentro de quatro paredes e como se instituição fosse qualquer outra coisa que não esse cenário. Clínica não é lugar, é verbo e educação não é disciplina e adequação, mas requer escuta atenta e reflexão, ou seja, atitude clínica, para conduzir para fora e ensinar a cuidar do mundo.

Para entrar no tema deste capítulo começo com a pergunta: que significa pensar fenomenologicamente?

O percurso metodológico desta pesquisa inspira-se na fenomenologia, principalmente de Martin Heidegger, não como uma teoria que se utiliza para explicar a prática, muito menos como lugar das ideias do qual se emprestam conceitos que definem a experiência. A pesquisa – e evidentemente a prática – de inspiração fenomenológica tem como referência fundamental esse modo de pensar que não é ponto de partida nem ponto de chegada, mas estrada que vai abrindo caminhos ao longo do próprio caminhar.

Desse modo, a investigação que se coloca nessa pesquisa não é ela mesma retirada da fenomenologia, como num livro de receitas, muito menos espera ser respondida com conceitos extraídos desta como se fosse um arcabouço teórico. Mas o próprio modo de perguntar é que é fenomenológico:

Isso não prescreve ao presente tratado nem um ‘ponto-de-vista’, nem a subordinação a uma ‘corrente’, pois a fenomenologia não é nenhuma dessas coisas e jamais poderá sê-lo, enquanto tiver o entendimento de si mesma. A expressão ‘fenomenológica’ tem a significação primária de um *conceito-de-método*. Não caracteriza o quê de conteúdo-de-coisa dos objetos da pesquisa filosófica, mas seu *como*.” (HEIDEGGER, 2012b, p.101).

Perguntamos, assim como Critelli (1996, p.25), como uma investigação pode ser orientada pela fenomenologia? A própria autora esclarece que investigar é “colocar em andamento uma interrogação”, é justamente perguntar. Não é “uma aplicação sobre o real do que já se sabe a seu respeito. Ao contrário, é a ele que perguntamos o que queremos saber dele mesmo” (Ibid.). Na investigação o que interessa é o que se quer saber, não as regras do proceder:

“O modo da interrogação é determinado exatamente por aquilo que se quer saber e não pelos recursos técnico-operacionais que se possa pôr em prática. O fundamento do método fenomenológico está dado, sobretudo, por aquilo que se busca compreender” (Ibid.).

Pensar fenomenologicamente, assim, significa que o que eu penso é fundamentado por um método que é um modo de pensar que não me diz o que devo pensar, mas me lembra constantemente de dar atenção ao que me aparece como aparece. É compreender o método como experiência, não no sentido de observar o mundo enviesada por conceituações teóricas prontas, mas um olhar fenomenologicamente para o mundo. Ou seja, uma abertura que me dispõe a um olhar do encontro com aquilo que me acontece, sem cristalizações.

A fenomenologia é método e método, em sua origem grega, quer dizer caminho para. Caminho este que coincide desde sempre com a fundamentação teórica - se quisermos utilizar os termos comumente empregados para a elaboração de uma pesquisa científica – pois nos garante rigorosamente um fundo fértil para o olhar (e estar) a prática e para o escrever a pesquisa. Método este que libera o ser humano da tradição Metafísica-Científica de um objeto puro que pode ser observado, analisado, avaliado e manipulado por um saber encapsulado na habilidade racional do ser humano. Método que se apresenta como modo fundante de compreender a existência que “se oferece como uma possibilidade de estruturar os modos ônticos<sup>8</sup>” (CRITELLI, 1996, p.129) e que não nos fornecerá respostas objetificadas para isso. Método que assegura um fundamento absolutamente rigoroso se entendo e aceito o ser humano no vazio da sua incompletude.

Assim, pensar fenomenologicamente é o que Arendt (2021, p.513) afirma que Heidegger faz: “coragem de se aventurar na imensidão do não trilhado, de se abrir inteiramente para o que ainda estava impensado, uma coragem que apenas tem aquele que se volta inteiramente para o pensamento e para a sua colossal profundidade”. É pensar sem corrimão (*Denken ohne Geländer*), metáfora que Arendt (Ibid.) traz a público pela primeira vez no colóquio sobre sua obra organizado em 1972 pela Sociedade de Toronto que dá título ao livro publicado em 2021 no Brasil. A metáfora alude a ideia de que “precisamos começar a pensar como se ninguém houvesse pensado antes, e depois começar a aprender com os outros” (p.559).

---

<sup>8</sup> O termo ôntico que diz respeito às características particulares dos entes existentes, diferentemente do termo ontológico que aponta, de acordo com Giacoia Jr. (2013), o fundamento originário que torna os entes aquilo que essencialmente são.

## 1.1 Olho fenomenologicamente para o mundo

Essa pesquisa começa com meu espanto: como pode a clínica ser sinônimo de um setting específico e como posso clinicar em uma instituição que diz de múltiplas demandas simultâneas como a escola? Meu espanto percorre o caminho aqui apresentado, que é um caminho possível, portanto não é o único. É uma tentativa sem um objetivo necessário prévio e que não faz avançar, faz, no máximo, retornar. Essa pesquisa se conhece na medida em que se faz.

Parar para escrever sobre minha experiência e as interrogações que com ela me aparecem é uma tentativa de retirada das atividades e exigências da vida cotidiana para uma condição que Aristóteles chamou de *Schole* e que costumamos traduzir como lazer. Esse lazer, no entanto, em nada tem a ver com a referência ao tempo que sobra depois das atividades corriqueiras, mas com o modo de vida contemplativo. Não é, claro, que tenho a pretensão de ativamente atingir um estado contemplativo, mas de, nessa inspiração, suspender as demandas urgentes e requisições da vida para pensar na tentativa de não ser engolida por automatismos e me tornar reprodutora de pré-conceitos inaceitáveis.

Olhar fenomenologicamente para o mundo significa que tenho a fenomenologia não como um fundamento teórico sobre o qual eu me ancoo, mas como uma espécie de orientação metodológica que antecipa minha escuta aos eventos do mundo do modo que já chegam aos meus ouvidos com uma abertura que suspende os conceitos enrijecidos que os soterram. Assim, “os eventos mundanos passam a ser fenômenos que se doam ao olhar fenomenológico, em outras palavras, todo acontecimento é uma oportunidade para a filosofia” (DIAS, 2019, p.60).

Fazer algo ou produzir conhecimento seguro, válido e verdadeiro não é o que pretende essa pesquisa. Por isso, a pergunta que a permeia não é porque a clínica se dá do modo como a entendemos ou porque a prática escolar é desse ou daquele jeito. A pergunta pretende somente – e nada mais – aproximar os fenômenos experienciados por mim nas diferentes atuações entre consultório e escola. Faço aqui um movimento fenomenológico que não busca causas nem objetivos, apenas compreensão.

Compreender é clarear: “tornar algo leve, tornar algo livre e aberto, por exemplo, tornar a floresta, em determinado lugar, livre de árvores” (HEIDEGGER, 2005, p.102). Ser-abertura é o que garante a possibilidade do aparecer, essa abertura é o que Heidegger (Ibid.) chamou de clareira (*Lichtung*). É assim que nós, seres humanos, já sempre somos.



Qual é, dessa maneira, a peculiaridade da fenomenologia uma vez que a condição de ser-abertura acontece para todo e qualquer ser humano? Para essa compreensão a peculiaridade mais fundamental talvez seja a ideia de que a fenomenologia se mantém na abertura reconhecendo que qualquer compreensão particular é um ponto de vista, é uma disposição, assim não fecha nem ser humano nem mundo em uma leitura específica. A Ciência, o Pensamento lógico e calculante são eles também uma dis-posição muito específica, mas com a grande diferença de se tratarem como neutralidade.

Então quando afirmo que a fenomenologia não é o método da minha pesquisa, mas que eu já antes e desde sempre olho fenomenologicamente para o mundo, significa que me esforço para estar numa dis-posição que recebe o mundo de forma a não encaixar nele concepções prontas sem interrogá-las num movimento de tentar compreender como se dão as coisas que se dão e como não manter sobre elas determinações que as restringem a um modo muito específico de ser. Isso vale para a menor e aparentemente mais banal coisa: pensando na escola, o que faz com que aquele aluno seja fechado na imagem do aluno-problema? Até para coisas de efeitos catastróficamente violentos como a manutenção de preconceitos racistas que há séculos são responsáveis pela eliminação em massa de seres humanos.

## **1.2 Evidência fenomenológica**

Se não traz concepções prontas, se não me diz como devo ler o mundo e como devo explicá-lo, o que sustenta, então, a ‘validade’ dessa pesquisa? A experiência. É a experiência que é o assunto do nosso pensamento, diz Arendt (2021, p.532), “E se perdemos contato com o solo da experiência, nos metemos em todo tipo de teoria”.

A experiência de trabalho na escola e no consultório me expõe a uma distinção de disposição demasiadamente marcante para que seja ignorada. Há uma evidência fenomenológica dessa diferença na medida em que singularmente me percebo em um esforço muito maior para manter uma escuta atenta em uma instituição como a escola que me requisita para as mais variadas funções. Bem, mas como pode uma experiência absolutamente singular ser ‘objeto’ de pesquisa?

Quando tratamos das questões humanas, não abordar a singularidade é justamente falhar no trato com o humano. Malpas (2012a) afirma que a generalização, algo muito comum na sociedade contemporânea, é uma forma de desumanização. Talvez, para que esta pesquisa tivesse alguma validade científica ou relevância acadêmica, deveria ter uma amostra

considerável de pessoas que partilhassem das mesmas compreensões que as minhas. Mas como enfatizar a escuta atenta se o objetivo vira quantidade para generalizar e, portanto, validar?

A ‘validade’ dessa pesquisa será conferida quando sobre ela encontrar testemunhos que vejam ressoar na prática e nos pensamentos aquilo que da minha experiência compartilhei. Concordem ou não com as reflexões aqui feitas. Por isso essa pesquisa abre e não fecha. Ela não se fecha em uma conclusão obtida a partir da análise dos resultados, mas ela abre a conversa para o tema aqui proposto.

Considerando esses aspectos, então como seria possível falar rigorosamente de nossas experiências? Questiona Casanova (2017, p. 13): falar sobre nossa experiência “por si só já não condena a investigação a um particularismo inexorável e ao campo sempre duvidoso das opiniões pessoais?”. Compartilhar a experiência é o que pode torná-la real, caso o sentido explicitado seja legitimado e corroborado pelos outros. Ter o sentido legitimado, no entanto, não significa que os outros precisam concordar - isso é anterior a qualquer relação de concordância ou discordância - mas que os outros precisam compreender o caminho que dá sentido àquilo.

Assim, apresentar a fenomenologia como metodologia da investigação, que nessa escrita se coloca, é aceitar que nada se pode fazer com ela, porque enfim é ela mesma que já faz alguma coisa conosco.

### **1.3 Explicar a fenomenologia é já estar fora dela**

Tentar explicar o que é a fenomenologia poderia levar para uma explicação lógica como a da Ciência, que tudo pretende dominar. É claro que as pesquisas e as atuações científicas são responsáveis por grandes feitos para a manutenção da vida na Terra, como o combate a doenças, por exemplo. Mas essas intervenções da Ciência não compreendem aquilo que há, apenas conhecem em uma pretensa neutralidade para controlar e prever. Essa perspectiva de conhecimento, diz Borges-Duarte (2021), dá ao ser humano a posição de senhor do mundo e ao mundo o lugar de objeto livremente manipulável.

A Filosofia e a Ciência ficaram, por muito tempo, em uma tentativa de equiparação (CARMINHOLI, 2015). Não à toa, pois à Filosofia coube uma série de incríveis descobertas de fatos cognoscíveis que foram transformados em leis e axiomas muito utilizados pelas Ciências. Assim, a clara distinção entre pensar e conhecer foi ficando embaçada até o ponto em que se tornou inadiável a retomada ao pensar. A fenomenologia quando empreende a destruição

da Metafísica e resgata a filosofia antes de sua confusão com as disciplinas científicas, tem importante papel na diferenciação dessa distinção.

O Pensamento científico busca o domínio, afirma Borges-Duarte (2021, p.24), e o pensamento meditativo “procura fazer da terra um lugar para habitar uns com os outros, como ponto de encontro de cada um com tudo quanto há”. Esse pensamento não busca trazer à luz uma fundação sólida e segura, mas permanece no subsolo para trilhar trajetos e fixar marcas no caminho (ARENDRT, 2021).

A fenomenologia não se dá, assim, como uma Técnica que pode ser explicada e aplicada. Compreendê-la, diz Heidegger (2009, p.38), “quer unicamente dizer: captá-la como possibilidade”. Interrogar aqui significa pôr em movimento a reflexão sobre o que funda não em busca de uma causa que justifica um fim, mas olhar para aquilo que dura, aquilo que faz com que algo aparece tal como aparece. Isso é o que quer dizer buscar pela essência. Quando falamos em essência é fácil cair na ideia de um conceito fixo que determina o que é aquilo, mas essência é vigência (*Wesen*) e vigência é duração (*währen*) é aquilo que perdura, que permanece. O que permanece, entretanto, não é rígido de modo a se manter estático como determinação independente de tudo o que há. O que permanece depende da abertura e do exercício do olhar para deixar aparecer as coisas assim como elas são. E dizer sobre o que é uma coisa a partir desse fundamento fenomenológico é dizer como pode ser aquela coisa, ou seja, é mostrá-la em uma de suas inúmeras possibilidades.

Para deixar viger (durar; de-morar), é preciso parar para pensar. Somente na resistência aos automatismos é que as coisas se mostram como são e não somente aquilo que foi dito e determinado sobre como as coisas são. Heidegger é quem abre caminho por essa floresta que devolve à filosofia o pensamento, como um lenhador que tem na floresta a sua morada e por ela abre caminhos e desbrava aqueles por onde já passou. O exercício fenomenológico desta pesquisa é esse: caminhar pela floresta, abrindo caminho para pensar e o tema do pensamento é o que experimento enquanto psicóloga em diferentes lugares de atuação, mas em ambos como clínica.

O pensar, com Heidegger, deixa de ser sinônimo de razão, de um pensar calculante que vira resultado. Por isso, ressalta Arendt (2021), os jovens na universidade seguiam o filósofo, para com ele aprenderem a pensar. Esse ‘mérito’ atribuído a Heidegger só é possível, no entanto, porque antes dele Husserl apontou o terreno da fenomenologia. Depois de Heidegger

ainda surge Arendt, ampliando o pensar na medida em que expõe como pensa os eventos do mundo. Destacar algumas das muitas contribuições desses três pensadores é importante, de maneira alguma para tentar explicar o que a fenomenologia é, mas para enfatizar que a fenomenologia nos tira o corrimão, mas nos dá degraus firmes para pisar.

#### **1.4 Edmund Husserl, Martin Heidegger e Hannah Arendt**

A tese central de Edmund Husserl (1859 – 1938) girava em torno da convicção de que o psicologismo<sup>9</sup> não seria eficiente para resolver o problema da teoria do conhecimento, isto é, para responder como o sujeito apreende uma realidade exterior a ele. Husserl desenvolve, assim, a ideia de que o psíquico não é uma coisa que pode ser explicada objetivamente, mas um fenômeno. Esse fenômeno é, para ele, a consciência, que é a priori a condição de possibilidade de todo o conhecimento, afirma Chauí (2005).

Nesse sentido, a consciência é sempre consciência de, ao que Husserl chama de intencionalidade. “A descoberta básica e mais importante de Husserl trata exhaustivamente da intencionalidade de todos os atos de consciência, ou seja, do fato de que nenhum ato subjetivo pode prescindir de um objeto” (Arendt, 2014, p.63). A descrição da intencionalidade surge em um contexto no qual a Psicologia (ou Psicologismo) se estabelecia como máxima referência científica, como aquela capaz de explicar como um sujeito conhece um objeto. Husserl sai desse intenso debate epistemológico com a intencionalidade e sua máxima “voltar às coisas mesmas” que, segundo Arendt (2021) significava longe das teorias e dos livros para estabelecer a filosofia como um pensamento rigoroso.

O mais fundamental a ser destacado aqui é que com Husserl a fenomenologia coloca entre parênteses a tese natural, isto é, a ideia de que as coisas exteriores existem em si mesmas. Disso surge o que Husserl chama de redução ou *epoché*, que remete a uma atitude anti-natural que indaga e reflete sobre o que chega até nós colocando entre parênteses aquilo que costumamos compreender como óbvio, ‘natural’.

Martin Heidegger (1889-1976) ficou fascinado com a demonstração de Husserl de que a teoria do conhecimento não pode se fundar na Psicologia, afirma Grunenberg (2019) e foi, com seu próprio pensar, um grande colaborador para a estruturação da fenomenologia. Foi ele

---

<sup>9</sup> Psicologismo, nesse contexto, aparecia como a ciência do conhecimento das atividades mentais e tanto as ciências naturais quanto as do espírito disputavam pela apresentação do melhor método que explicasse a aquisição do conhecimento, segundo Grunenberg (2019).

quem, lembra Arendt (2021), realmente atingiu “as coisas mesmas”, pois sabia que essas coisas não eram problemas acadêmicos, mas preocupações humanas.

Importa, aqui para nós, o que deu origem ao pensamento fenomenológico heideggeriano que foi justamente o pensar com Heidegger. A chegada do filósofo no ambiente acadêmico foi um acontecimento, pois com ele os estudantes encontraram o novo caminho que há muito procuravam. Arendt (2021), que foi sua aluna, conta que com Heidegger o pensamento voltou à vida e que com ele era possível novamente aprender a pensar. Não se trata, porém, de qualquer pensar. Se trata de um outro pensar, que não é calculatório, operacional e instrumental, que na ruptura com a tradição ensina a pensar por conta própria e não somente ensina sobre Filosofia. Stein (2005), nas notas do tradutor de *O Fim da Filosofia e a tarefa do pensamento*, reitera que a Metafísica atingiu suas possibilidades quando se dissolve nas Ciências esvaziando a problemática filosófica. Assim, resta para a filosofia um novo começo, uma nova possibilidade: a tarefa do pensamento. Heidegger (2005, p.98) diz:

ou existe para o pensamento, além desta última possibilidade que caracterizamos (a dissolução da Filosofia nas ciências tecnicizadas), uma primeira possibilidade, da qual o pensamento da Filosofia certamente teve que partir, mas que, contudo, enquanto Filosofia, não foi capaz de experimentar e assumir propriamente?

Inspirada por Heidegger, Hannah Arendt (1906-1975) logo percebeu que esquecer o familiar e negligenciar o óbvio são grandes riscos característicos da tradição (cf. Duarte, 2002). Tanto um quanto o outro testemunharam essa ruptura com a tradição e ousaram pensar sem esse apoio, sem corrimão. Arendt, de um lado, enraizada no mundo da política, e Heidegger, de outro, no discurso filosófico da serenidade<sup>10</sup>, afirma Grunenberg (2019).

Arendt se apropria, assim, do projeto heideggeriano de destruição da Metafísica para, por meio de uma “hermenêutica violenta”, comenta Duarte (2002, p.107), descobrir o que a tradição soterrou na concepção política. Ela analisa fenomenologicamente os eventos do mundo de modo a inaugurar importantes conceitos como a banalidade do mal, que diz respeito justamente ao Pensamento que não pensa. Ou seja, ao pensamento que se entrega, sem se dar conta, aos automatismos e à obediência ao comum.

Embora em campos diferentes, os dois pensadores foram capazes de descobrir, esclarecer, sustentar e suscitar algo complexo de se apresentar, uma vez que já recebemos tudo

---

<sup>10</sup> O que significa esse discurso da serenidade será compreendido adiante.

dado, pronto, porém muito simples, se não óbvio: pare e pense! Foi assim que Arendt iniciou seu curso do outono de 1955 em Berkeley, na Califórnia. Um curso incomum que propunha aos alunos um exercício de imaginação<sup>11</sup> para que eles aprendessem a parar e pensar sem ter um caminho anterior já trilhado. Se há um movimento rigorosamente mais fenomenológico que esse, eu desconheço. Seria, portanto, Arendt uma fenomenóloga?

### 1.5 Arendt fenomenóloga?

Sem demora podemos afirmar categoricamente que não, Arendt não se dava títulos nem se enquadrava voluntariamente em nenhuma categoria, nem como filósofa. Ela, no máximo, afirmava estar no campo da teoria política: “você poderão ver que nunca senti necessidade de me comprometer” (ARENDR, 2021, p.530).

Alguns estudiosos da pensadora defendem, no entanto, que mesmo a contragosto, há de se assumir que Arendt tem seu nome grafado no testamento fenomenológico, afirma Dias (2019). A fenomenologia tem influência nas análises feitas pela pensadora não exatamente pelas construções filosóficas de Husserl e Heidegger, mas como um tipo muito próprio de fenomenologia.

Esse tipo próprio trata-se muito mais de uma orientação do olhar que aparece na sua forma de compreender os eventos do mundo. Portanto, parece exagerado filiar-la à fenomenologia tornando-a refém de um método específico. Arendt não finca os pés na metodologia fenomenológica, mas demonstra um “modo fenomenológico de encarar o mundo, buscando compreender os assuntos humanos através de suas aparições, de seus fenômenos” (DIAS, 2019, P.66).

No que diz respeito a influência direta de Husserl, Dias (2019) afirma que são poucas as menções de Arendt ao filósofo, mas que ela o enquadra na categoria de filósofos profissionais que assumem uma cegueira diante dos assuntos humanos e não explicitam um interesse prático no pensar. Não é também que o pensamento arendtiano seja totalmente identificado com

---

<sup>11</sup> “Os alunos precisariam construir a biografia de um personagem imaginário – homem ou mulher – nascido em fins do século 19, interessado em determinados eventos políticos do século 20” a ideia era “abrir aos estudantes a via de acesso ao seu próprio método de pensamento, a maneira como fundamentava sua reflexão e colocava em questão os conceitos seguros, as regras de orientação, os fundamentos da ideologia”. Trechos retirados da matéria *Exercícios de Imaginação* sobre o lançamento do livro *Pensar sem Corrimão* na revista 451, escrita por Heloisa Murgel Starling.

Heidegger. Ela também o considera distante dos assuntos humanos na medida em que se mantém no projeto de uma ontologia fundamental.

A metáfora que circula sobre a relação entre os pensamentos de Heidegger e Arendt é como se esse primeiro fosse um estranho na festa dela, mas um estranho que sempre está entre os convidados (DIAS, 2019). Arendt também revela, que *A Condição Humana* deve muito aos primeiros encontros dela com Heidegger em Freiburg.

Pode-se dizer, assim, que Arendt aprende a pensar com Heidegger, mas seu pensamento não se reduz, de maneira alguma, aos escritos dele. Ela herda de Heidegger a tarefa de repensar o que já foi pensado, mas no enraizamento dos eventos do mundo para compreender o que acontece para fazermos aquilo que estamos fazendo. Ela faz seu próprio “voltar às coisas mesmas” uma vez que se propõe a compreender as coisas que acontecem desvencilhando-se das interpretações apressadas e óbvias sobre elas. Ela pensa um pensamento que não pretende chegar a nenhum lugar previamente estabelecido, que é justamente um modo não Metafísico de pensar. A partir de um confronto com o legado heideggeriano, afirma Duarte (2002), Arendt desenvolve contornos próprios que estruturam suas reflexões pós-metafísicas (centradas na crítica da tradição) sobre a política.

Afirmar, portanto, que Arendt é fenomenóloga pode ser um exagerado contrassenso sobre o que a própria autora declara sobre ela mesma. Porém, compreender que suas reflexões apresentam uma forma de olhar para os acontecimentos que “busca por exercitar o pensar não com a intenção de trazer a interpretação última sobre um autor, uma época ou um evento histórico, mas ver em todos eles oportunidades para pensar” (DIAS, 2019, p.64), não somente apontam para uma referência fenomenológica, que a retira da sombra de qualquer autor, já que ela de fato aprende a pensar por ela mesma, como explicitam o que quero apresentar como metodologia de pesquisa que tem como orientação a fenomenologia.

Explicitar o pensar que abre possibilidade para refletir a experiência é exatamente o que cabe como método dessa pesquisa e é exatamente isso que significa ser orientada pela fenomenologia. Não somente na escrita da pesquisa, que é o momento de parada para pensar com de-mora a experiência, como também na escuta e no olhar que me faz estar na experiência de modo mais atento, sem deixar de perder o espanto para que as coisas que chegam até mim não entrem automaticamente na esteira da tradição.

## 1.6 Não dar respostas, mas saber fazer perguntas

O espanto não é uma novidade inaugurada pela fenomenologia. Platão já dizia que a *Arché* (espanto) é o início da filosofia, isto é,

por meio da perplexidade, os homens conscientizam-se de sua ignorância a respeito das coisas que se deixam conhecer, começando pelas ‘coisas que estão à mão’ e avançando em direção a ‘grandes’ assuntos, como o Sol, a Lua, as estrelas e a gênese de todas as coisas’. Os homens, disse ele [Platão] filosofaram para escapar a ignorância (ARENDDT, 2014, p.134).

A peculiaridade da fenomenologia foi retomar a tarefa do pensamento – dessa filosofia que tinha como início o espanto com tudo – como um constante esforço para se manter no espanto: com Husserl por meio da atitude anti-natural; com Heidegger pela retomada da filosofia como pensamento; e com Arendt pela ênfase no pensar que, quando ausente, pode ser responsável por grandes tragédias da humanidade. “Assim o espanto é a dis-posição na qual e para qual o ser do ente se abre” (HEIDEGGER, 2005, p.38).

Günter Gaus pergunta à Arendt, em entrevista no ano de 1964, sobre sua pretensão de influenciar as pessoas com seu pensamento. Antes de responder diretamente à pergunta, Arendt pondera que essa é uma visão extremamente masculina do saber: de dar a última palavra, de dizer como as coisas são, por que são como são e como deveriam ser. Disse ela: “os homens sempre querem terrivelmente exercer influência” (ARENDDT, 1964, 7’50”). Depois disso a resposta que oferece é simplesmente a de que ela ‘só’ quer compreender. Sua única pretensão é tentar compreender o que acontece para estarmos fazendo o que estamos fazendo.

Essa pesquisa também se faz na única e mais aberta intenção de compreender o que fala minha experiência sobre minha experiência mesmo e sobre o mundo para despertar o espanto, a demora, a escuta e o pensar. Espanto que nos remete ao *Thaumazein*, da perplexidade, da admiração que tem a criança, por exemplo, no conhecer do mundo. Espantar ajuda a permanecer criança, desnaturalizar o mundo e escutar os barulhos aos quais nossos ouvidos se acostumam e deixam de perceber. Isso no trabalho dentro de uma instituição complexa e multifacetada como a escola é um esforço imprescindível porque só assim é possível olhar de outro lugar para as mesmas coisas.

De-mora para permanecer sem pressa junto às coisas mesmo diante de um tempo que pede urgência. Poder ficar na de-mora é, além de tudo, descolonizador, pois permite retirar da história a narrativa do ponto de vista do opressor, daquele que construiu a história a seu modo,



determinou que essa seria a narrativa definida como fato e contou com reprodutores que passam, sem pensar, o mesmo ponto de vista adiante.

Escuta para não definir nem julgar o outro considerando apenas o meu ponto de vista. Próximo à ideia de mentalidade alargada, que Arendt resgata de Kant: compreender que somos todos diferentes e aprender a respeitar. Respeitar aqui significa desenvolver uma disposição para ouvir a voz do outro, que é necessariamente diferente de mim. Não é gostar, ter simpatia, nem tolerar, diz Frateschi (2020).

Por fim, o pensar que começa no espanto, acontece na escuta e permanece da demora. É no pensar que perfuramos as cristalizações do mundo e é com ele que podemos compreender com olhos de criança – e a responsabilidade de adulto -, sem pressa e com disposição para o diferente.

## CAPÍTULO 2. TEMPO SEM DEMORA

A sociedade de consumo, essa fonte incessante de insatisfação, nos fazendo crer que a felicidade tá sempre em outro lugar. [...] O que é a humanidade?  
Perguntou o grilo ao sábio da montanha. ‘A humanidade’, disse ao grilo o sábio da montanha, ‘é dar quase nada à esmagadora maioria das pessoas e dizer a elas que podem tudo: se não conseguirem é porque são incapazes’

(Antonio Prata)

‘O dia precisava ter 30 horas’; ‘Não tenho tempo’; ‘A vida está uma correria’; ‘Precisava de duas vidas para dar conta de fazer tudo o que preciso’. Essas são frases, provavelmente, familiarizadas aos nossos ouvidos. Nós vivemos sem tempo. Estamos sempre com pressa. As notificações dos nossos celulares nos perturbam o dia todo nos lembrando que estamos atrasados com as respostas que exigem de nós nas mensagens, nas redes sociais, nos e-mails – que devem ser vários, imagino. O pessoal, o do trabalho, aquele alternativo que fica entupido de promoções imperdíveis de produtos inúteis -. As coisas não duram. As relações não permanecem. Estamos ocupados demais. Presos no excesso de uma vida vazia. Ócio? Só se for criativo. Apenas se dele surgir um produto.

Que tempo é esse em que vivemos? E qual é o ser humano que dele nasce e que nele cresce? Em uma de suas crônicas para a Folha de São Paulo, Antonio Prata escreve que “A nossa maneira de agir molda nossa maneira de pensar” – o contrário talvez seja também legítimo - e exemplifica da seguinte maneira:

Um pescador no século 19 se relaciona com o tempo, a comida, o sexo e as unhas dos pés de formas completamente diferentes do que um programador de vinte e dois anos, hoje, no Vale do Silício. É evidente que existe uma ligação direta entre a placa do meu celular e a minha placa para bruxismo. Quando meus dedos aflitos param de digitar, passam o turno pros dentes.<sup>12</sup>

É mais ou menos esse o movimento que Arendt faz ao expor suas análises sobre os eventos do mundo. Em outras palavras, ela vai buscar qual é a mentalidade que fica no ser humano que viveu aquele tempo e, mais ainda, o que essa mentalidade é capaz de ocasionar. Frateschi (2020) ilustra essa busca arendtiana dos subterrâneos da história elucidando que,

---

<sup>12</sup> Trecho retirado da coluna publicada em 21 de novembro de 2021 no jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2021/11/saudades-da-secretaria-eletronica.shtml>

ainda que o imperialismo vá embora ou enfraqueça, ele deixa um ser humano absolutamente autocentrado que visa o acúmulo e sacrifica vínculos para obter ganhos. Essa é a mentalidade que oportuniza o nazismo. Não é que do dia para a noite as pessoas acordem nazistas, ou apressadas - para retomarmos o ponto central deste capítulo -, mas há uma história que vai acontecendo e criando mentalidades que tornam possíveis ações como esta ou aquela, tratarei disso mais adiante.

Arendt é a pensadora que nos instiga, com as indagações apresentadas acima, a refletir sobre quem é esse ser humano<sup>13</sup> que a modernidade produz. E para compreendermos o que é a modernidade, ainda que moderadamente considerando a vasta, intensa e contemporânea quantidade de pesquisas a seu respeito, contaremos com algumas considerações de Zygmunt Bauman e Bying-Chul Han. Martin Heidegger será importante para a elucidação da técnica e de sua essência na era da moderna.

Em *A condição humana*, Arendt (2009) é explícita ao dizer que não vai discutir o mundo moderno, mas afirma que é justamente esse mundo moderno que compõe a atmosfera sobre a qual o livro foi escrito. Logo adiante ela expõe que fará, de um lado uma análise das capacidades da condição humana, que são permanentes até que se mude a própria condição humana, e de outro lado uma análise histórica da alienação do mundo moderno “a fim de que possamos chegar a uma compreensão da natureza da sociedade, tal como esta evoluíra e se apresentava no instante em que foi suplantada pelo advento de uma era nova e desconhecida.” (ARENDR, p.14, 2009).

Ela atribui ao Renascimento um período de grande avanço tecnológico e de explicações dos mistérios do mundo. Esses aspectos nos colocam diante de um ‘progresso’ da civilização na tentação de esperar que as Ciências nos digam o que é a vida e como devemos viver, de modo que delegamos as garantias de certeza a esses saberes objetivos e verificáveis, ao mesmo tempo em que vamos nos tornando cada vez mais intolerantes às imperfeições e ao não controle.

A vida não é uma manipulação de laboratório que controla – supostamente – todas as variáveis. Isso não quer dizer, no entanto, que a Técnica é ruim, algo do qual devemos nos afastar. Técnica, vai dizer Heidegger (2006), é um meio para um fim e uma atividade do ser

---

<sup>13</sup> Não há aqui a pretensão de uma busca por uma resposta sobre quem é esse ser humano. Não podemos responder quem o ser humano é em geral e menos ainda quem é ele é no singular, apenas pretendo trazer o tema para compreensão e só – tudo – isso.

humano. A Técnica nada mais é, então, do que um instrumento através do qual o ser humano se utiliza para conhecer, explicar e explorar o mundo.

Questionar que tempo é esse e o que é a técnica não quer dizer criticá-la ou negá-la como se não devesse existir ou como um apelo para que fosse diferente. Mas sim muito mais explicitar quais são os problemas fundamentais da nossa época e quais as possíveis consequências disso. Arendt (2021, p.521) mesmo dá uma resposta no mínimo interessante quando convidada pela Fundação Rockefeller, em 1972, para participar de uma discussão sobre os valores da sociedade contemporânea: “Acho que seria um grande erro uma fundação acreditar que pode resolver os problemas fundamentais de uma época; nenhum de nós pode fazer isso”. Espero que diante disso não fiquemos paralisados, mas que justamente nos desperte para compreender esses problemas fundamentais da nossa época e, mais ainda, lembrar para não repetir<sup>14</sup>.

Não parece consenso entre os estudiosos o marco inicial exato que dá início à modernidade, menos ainda à pós-modernidade. Arendt (2009) elucida três grandes marcos que dão passagem para o posterior estabelecimento da chamada era moderna:

1. a colonização da América e a partir dela a exploração do planeta Terra (navegações);
2. a Reforma, que corrobora uma visão mais individualista do ser humano, já presente na Renascença, tirando o papel central da igreja e afirmando uma de suas fortes características que é o acúmulo de riqueza (Martinho Lutero);
3. a invenção do telescópio (ou luneta) que inaugura um grande desenvolvimento Científico e retira o monopólio da formação do conhecimento da igreja. A partir daqui as contradições dos avanços tecnológicos vão se tornando cada vez mais aparentes: a melhoria das técnicas agrícolas, por exemplo, otimiza a produção de alimentos ao mesmo tempo em que contribui para a devastação da natureza (Galileu Galilei).

Arendt (2009), no entanto, faz uma distinção entre a era moderna e o mundo moderno afirmando que este último começa há não muito tempo atrás com as primeiras explosões atômicas, ali no período da segunda guerra mundial. A era moderna, por outro lado, é inaugurada por Descartes no século XVII quando ele, através do método da dúvida fundamenta a existência de tudo, inclusive de Deus, no Pensamento (QUEVEDO, 2018). É a partir daí que

---

<sup>14</sup> Embora essas tragédias de magnitude absurdas continuem acontecendo aos montes.

o Pensamento deixa de ser quietude e ganha atividade, pois o papel do Pensamento passa a ser produzir conhecimento.

Arendt (2009) ainda defende que não foi a razão que mudou radicalmente a concepção de mundo do ser humano, mas antes o que os levou ao conhecimento completamente novo foi a atividade do fazer, do fabricar, e não meramente da contemplação. A produção de um instrumento fornece ao ser humano um modo absolutamente mais ampliado de ver o mundo, ou melhor, o universo.

Heidegger (2006) também localiza o início das Ciências modernas da natureza nesse período, embora ressalte que a Técnica das máquinas mesmo só se desenvolve mais adiante na segunda metade do século 18. O próprio filósofo ressalta, no entanto, que já nos gregos pós-platônicos já havia uma orientação produtivista que também fornece circunstâncias favoráveis para a posterior soberania da era tecnológica. São três principais elementos que lá aparecem destacados por ele: *energia* (realidade); *aletheia* (verdade/certeza); *hypokeimon* (sujeito), sintetiza Rodrigues (2020).

Esses elementos como forma de pensar a vida humana e os três grandes marcos históricos elencados por Arendt culminam em um mundo no qual o projeto científico-tecnológico promete solucionar os problemas da vida. Seja buscando lares substitutos para o planeta Terra, já sabendo que um dia em breve ele será inabitável, seja empreendendo projetos de transumanismos<sup>15</sup> na tentativa de nos tornar imortais via cópia de laboratório de nós mesmos. Por um lado, isso nos oferece melhores condições e qualidade de vida (vacinas, por exemplo), mas de outro nos deixa sem fronteiras para encarar as limitações e angústias inerentes à existência humana.

Para Arendt a modernidade não é um tempo histórico, mas uma moldura de pensamento (DIAS, 2019). A partir desse olhar fica mais evidente compreender que ser humano é esse que manifesta sua existência dentro dessa moldura.

Aqui cabe um adendo a fim de justificar a ausência do termo pós-modernidade para nomear essa era que nos molda. Bauman (2010), afirma no prefácio da tradução brasileira de seu livro *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*, que nele ainda se encontra o termo pós-modernidade, mas que este é um nome que não faz sentido porque a modernidade não terminou para que depois dela viesse uma pós. Ele vai dizer,

---

<sup>15</sup> Ou com a Inteligência Artificial como o ChatGPT, que hoje já é capaz de criar imagens e sons fiéis de pessoas já mortas.

inclusive, que a sociedade do século 21 não é menos moderna do que a do século 20, por isso ele nomeia essa nossa era de Modernidade Líquida<sup>16</sup>.

Esse desenho moldado pela modernidade líquida organiza a vida em uma rotina de acordo com “pauta e horários rígidos e exigentes, que fragmentam a realidade em parcelas, desconexas entre si, e modelam os projetos de vida de acordo com as necessidades de uma sociedade industrial, tecnocraticamente planejada” (BORGES-DUARTE, p.219, 2018).

Essa forma de viver a vida envolve o ser humano em uma condição primária de consumidor, diz Bauman (2001). A sociedade de produtores se transforma na sociedade de trabalhadores-consumidores e isso transforma por inteiro toda relação que estabelecemos com as coisas e com os outros. Ser primariamente consumidor significa, de acordo com Rodrigues (2020), estar sempre em movimento, sempre à espera de algo novo, que surpreenda, que satisfaça. É um ciclo sem fim de inquietação que corre atrás de preencher os desejos. O curioso é justamente que o consumidor não aprende a viver com esse desassossego inerente à existência; ao contrário, precisa sempre de algo novo e melhor para parecer que agora sossega, até a próxima inquietação e a próxima tentativa de apaziguar e assim segue um ciclo (in)constante e interminável. Assim, a relação que os seres humanos, como seres primariamente consumidores, estabelecem com a vida é de prazeres imediatos e de descarte.

Diferenciando a *techné* grega da Técnica moderna, Heidegger (2006) exemplifica que o camponês cultiva a terra e cuida da manifestação dos frutos confiando na natureza, que fará crescer a semente no seu tempo. Há cuidado ativo e há tempo de espera. Na agricultura moderna, a indústria mecanizada provoca o solo e impõe condições para que frutifique o que se quer na hora que se quer. Na Técnica moderna as coisas se desvelam de modo que se “impõe uma provocação para que tudo se exponha apenas como matéria-prima disponível à intervenção técnica” (RODRIGUES, 2020, p.66).

A moldura que se instala nesse tempo faz com que já recebamos as coisas que chegam até nós pelo viés da exploração. Tudo, inclusive a natureza, “é disposto como algo passível de ser utilizado pelo ser humano” (Ibid., p.73). E nossa relação com o mundo – com as coisas e com as pessoas – só é assim porque antes já se abre como possibilidade esse modo de desvelamento que molda nossa relação de forma soberana: descobrimos em nós o poder de manipular a natureza como bem entendermos. Queremos dominar a Técnica e cada vez mais

---

<sup>16</sup> “os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo” (BAUMAN, 2001, p.5)

quanto ela ameaça escapar ao nosso controle. Enquanto a vemos como instrumento ficaremos na tentativa de querer dominá-la, diz Heidegger (2006).

Entramos, dessa maneira, em um movimento ininterrupto de progresso e isso significa justamente essa busca incessante pelo melhor, mais verdadeiro, mais certo. Na modernidade vivemos um infindável fazer. Arendt (2014) diz que esse conceito de progresso ilimitado que acompanha o despertar da Ciência moderna conduz a esse ‘cada vez melhor’, pois confere à Ciência uma experiência de correção permanente. O que hoje é verdadeiro, amanhã será refutado por algo mais válido. E isso para Arendt – e para mim também – parece um tanto curioso já que as pesquisas científicas reivindicam validade mesmo que sua continuidade seja provisória.

Bauman (2001, p.33), ao dizer da falta de referência na modernidade, vai ressaltar que esses constantes movimentos não nos dão promessa de nenhuma “realização, nem de descanso, nem satisfação de chegar, de alcançar o destino final, quando se pode desarmar-se, relaxar e deixar de se preocupar”. Nessa lógica de mudança constante e produções sempre novas e melhores, tudo é feito para não durar. Instaure-se uma economia do desperdício (Oliveira, 2022). As coisas de ontem já não servem mais e rapidamente são exterminadas para dar lugar às coisas novas que serão produzidas amanhã.

O novo fica velho e absoluto rapidamente de forma que não só não há a necessidade de comprometimento quanto comprometer-se vira inconveniente já que amanhã precisaremos abrir mão desse vínculo. Isso vale para coisas e pessoas. Estabelecemos uma relação de uso com tudo: “tudo é para alguma coisa e deve se manter disponível até que venha a ser requisitado” (RODRIGUES, 2020, p.74).

Essa relação de uso é fruto da produtividade, ideia de fundo capitalista, isto é, é a ideia de precisar usar todo o tempo para produzir, para trabalhar. O produto, no entanto, no capitalismo industrial é nossa mão de obra, nossas horas de trabalho. Nós vendemos o nosso tempo, o que nos impões um ritmo totalmente disciplinado que harmoniza com a demanda de produção e não como nosso ritmo biológico. A disciplina de fábrica, que instaure o relógio de ponto, inaugura a rotina que hoje temos: “vai pra fábrica, trabalha, vai embora”<sup>17</sup>. Nossa referência hoje não é mais a fábrica, mas passamos o dia enfiados em um escritório sem nem

---

<sup>17</sup> Trecho retirado do documentário brasileiro *Quanto tempo o tempo tem*, dirigido por Adriana Dutra. Disponível em: Netflix, 2015.

ver luz do dia. Dia e noite viram o mesmo quando estamos presos às telas de nossos computadores.

Por sua vez, Han (2019, p.14) enfatiza, em *Sociedade do Cansaço*, que essa sociedade do século 21 é a sociedade do desempenho, não mais a sociedade disciplinar na qual os sujeitos são “sujeitos da obediência”. Nessa nossa sociedade somos sujeitos do desempenho, ou, como diz Han (Ibid., p.14), sujeitos que são “empresários de si mesmos”. A iniciativa própria – o tal do famoso empreendedorismo, talvez – e a motivação substituem a lei e a proibição. Esse modo de funcionamento atual é mais eficiente primeiro porque o sujeito do desempenho é mais rápido, mais produtivo e ainda permanece disciplinado, e segundo porque vem disfarçado de liberdade: é como se você se tornasse seu próprio explorador. Afirmar isso não significa jogar novamente a culpa no indivíduo, é preciso lembrar que há todo um sistema que torna real essa mentalidade meritocrática.

Há, assim, um modo da vida se dar que coloca o indivíduo em guerra consigo mesmo. Para Borges-Duarte (2018), o ser humano responde à exigência por eficiência sacrificando a sua vida e o seu bem-estar. Se o mundo me submete o tempo todo a situações em que corro o risco de falhar, já que a responsabilidade pelo desempenho e eficiência cai toda sobre mim sou também o tempo todo submetido a situações de estresse.

Em *A questão da técnica* Heidegger (2006) vai enfatizar a relação tradicional feita entre eficiência e causa. Ele vai dizer que se concebe causa como aquilo que é eficiente, ou seja, para ser eficiente, obter resultados, basta agir de maneira tal que me leve a alcançar o efeito desejado. “Causa, casus provém do verbo *cadere*, cair. Diz aquilo que faz com que algo caia desta ou daquela maneira num resultado” (HEIDEGGER, 2006, p.14). Pronto, parece ser essa a fórmula do sucesso do sujeito da modernidade líquida: basta me esforçar o suficiente que terei minha meta e sucesso alcançados.

O desconcertante, no entanto, é que uma das características dessa nova e diferente modernidade é a queda da ilusão de que no fim do caminho tem um estado de perfeição a ser encontrado, um lugar onde tudo permaneça plenamente em ordem para sempre, diz Bauman (2001). A modernidade líquida nos faz andar sem ter aonde chegar: “é preciso correr o máximo que você puder para permanecer no mesmo lugar. Se quiser ir a algum outro lugar, deve correr pelo menos duas vezes mais depressa do que isso!”<sup>18</sup>. A corrida em uma maratona é muito mais

---

<sup>18</sup> Epígrafe de Lewis Carroll no capítulo 2. Individualidade do livro *Modernidade Líquida* de Bauman (2001).



fácil porque pelo menos tem um fim claro, uma linha de chegada. Já a corrida para alcançar uma vida de sucesso nunca tem fim.

É uma corrida porque quando olhamos para o lado temos a ilusão de que o outro alcançou essa perfeição plena, a vida do outro vira uma obra de arte. A vida vista nas telas, da televisão e dos celulares, parece muito mais charmosa e interessante. Aos olhos dessas ‘obras de arte’ a vida vivida não tem graça. Assim, seguimos nessa caminhada esperando encontrar “um lugar idílico chamada felicidade” (RODRIGUES, 2020, p.15) e terminamos incapazes de dar conta de todas as demandas e de não sermos suficientemente bons, bonitos e com corpos ‘perfeitos’. Na corrida até o topo não há descanso, pois se paro fico para trás. E no topo, afirma Rodrigues (2020), “se é que esse lugar existe, não há espaço para todo mundo” (p,18), mas como não pude parar não foi possível saber dessa informação.

É muito sedutor sentir-se especial, alcançar uma posição de destaque, nesse projeto da modernidade líquida, diz Rodrigues (2020). Só que essa sensação de preenchimento rapidamente se desfaz quando fracassamos, quando perdemos a chance – que provavelmente nunca tivemos – de estar no topo. Nesse lugar onde a busca pela felicidade é a maior das conquistas (claro que o pacote da felicidade é bem grande, e para alcançá-la é preciso ser rica, bem-sucedida profissionalmente, bonita dentro dos padrões sociais estabelecidos, jovem, etc) qualquer coisa que dificulte a chegada nesse lugar é um fracasso.

Assim, Arendt (2021, p.522) vai dizer, em *Pensar sem corrimão*, que “Existe um mito do progresso, um dos maiores mitos da civilização americana, de que tudo o que fazemos não deve ser apenas bom, mas melhor”. É exatamente aqui que nos deparamos com a pegadinha pós-moderna capitalista porque faz parte desse projeto a nossa insatisfação. Uma vez satisfeitos com o que temos e o que somos não precisaríamos de nenhum bem a mais, mas isso não interessa a esse sistema. Ao contrário, nossa insatisfação é o que alimenta esse sistema, que nos devolve com promessas de satisfação.

Somos a todo instante convocados à não-mobilidade total, não adianta mais garantir um diploma universitário e permanecer em uma carreira estável, exemplifica Rodrigues (2020). Precisamos estar o tempo todo nos movimentando para que nossa grama algum dia fique tão verde quanto a do vizinho. Arendt (2021, p.524) faz uma crítica a essa necessidade de superprodução no meio acadêmico afirmando que rebaixa toda vida intelectual, pois para manterem seus empregos (os professores) precisam publicar sem parar e acabam escrevendo coisas “que nunca deveriam ter sido escritas nem publicadas”.

Han (2019) diz que nessa corrida o poder se dissolve. O que era macro vira micro, isto é, sai de cima e viramos donos da nossa vida. Com isso vem também uma crescente fragmentação do social e conseqüente carência de vínculos. A ausência de certezas, a dissolução das referências e a permanente transformação são algumas das marcas do contemporâneo, diz Rodrigues (2020). Os modelos rígidos são substituídos por uma infinidade de possibilidades que trocam a segurança por liberdade “A liberdade individual passa a ser o grande bem a ser defendido [...]. Passamos a nos perceber como construtores do nosso próprio destino, detentores desse grande bem que é nossa liberdade, que nos permite escolher tudo que desejamos” (RODRIGUES, 2020, p.23).

Presos numa corrida rumo a um topo, onde poucos cabem, iludidos por uma sensação de liberdade plena e carentes de vínculos, parece que o individualismo é também uma das grandes características do nosso tempo. Bauman (2001) inclusive ressalta que essa é a marca registrada da sociedade moderna. As referências que antes eram dadas e traçavam um caminho, com raras bifurcações, se dissolvem e se tornam elas mesmas “itens no inventário das tarefas individuais” (Ibid., p.11).

As tarefas são privatizadas e o que era coletivo se fragmenta sendo atribuído à energia e motivação individual: “olhe para dentro de você mesmo, onde supostamente residem todas as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da vida” (Bauman, 2001, p.30). Assim, o mérito pelo sucesso, bem como a responsabilidade pelo fracasso, pesa nas costas de cada indivíduo. Estar desempregado, por exemplo, vira conseqüência da falta de esforço, de não saber se portar em uma entrevista ou de preguiça.

O indivíduo pós-moderno é senhor de si mesmo, diz Han (2019); é, no entanto, o senhor que, submetido ao trabalho (ou produtivismo), é prisioneiro de si mesmo, isto é, é seu próprio explorador. É por esse aspecto que Han (Ibid.) dá o nome à nossa sociedade de Sociedade do Cansaço, pois a demanda ininterrupta por desempenho individualiza, isola e cansa. Se eu não cumpro todas as demandas e vejo todos ao meu lado cumprindo sinto que eu é que não dou conta e se eu não dou conta, o problema é meu. Vira uma dificuldade individual, um fracasso tão particular que não deixa tempo para questionar todo o sistema.

Se preciso competir para chegar em algum lugar – que talvez nem exista – também preciso me desvincular do coletivo porque o outro, diz Rodrigues (2020), ou é um aliado pontual ou um obstáculo. As relações se tornam, elas também, descartáveis. O outro é facilmente substituível quando já não atende mais às minhas necessidades. Esse vínculo,

portanto, se enfraquece e tornamo-nos, assim, sujeitos cada vez mais encapsulados e, deste modo, apartados do coletivo. Ficamos sozinhos no mundo precisando dar conta da própria vida sendo forte, capaz e potente.

Assim, comentando Heidegger, Borges-Duarte (2021) vai dizer que a tecnologia constrói um deserto, pois distancia o ente do ser, embargando o mundo das relações. A Técnica, a produtividade e a disputa atravessam a relação com as coisas e com os outros e nos aliena da relação com o mundo. Arendt (2009) afirma que é exatamente isso que distingue a era moderna. Essa ideia, segundo ela, persiste na Filosofia moderna desde Descartes, quando esta se preocupa exclusivamente com o ego “em oposição à alma ou à pessoa ou ao homem em geral, numa tentativa de reduzir todas as experiências, com o mundo e com outros seres humanos, a experiência, com o mundo e com outros seres humanos, a experiências entre o homem e si mesmo” (ARENDR, 2009, p.266).

Com a noção de pluralidade – sem dar a profundidade que o conceito merece – Arendt (2009) dá conta dessas dimensões múltiplas ao assegurar que uma de nossas condições de seres humanos é sermos plurais porque justamente somos humanos “sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDR, 2009, p.16). No entanto, a forte característica individualista de nossa era nos encapsula nesse si mesmo único, a ponto de não buscarmos mais os sentidos da nossa existência e até as soluções dos nossos problemas coletivos na *polis* (RODRIGUES, 2020). Esse âmbito é substituído, cada vez, mais intensamente por uma interioridade que isola do engajamento social encurtando a visão ética, afirma Malpas (2012b).

Malpas (2012b) também sustenta que nesse contexto produtivista cujo único responsável por perdas ou ganhos é o indivíduo, a ética se resume à mera obediência, a um seguir ordens. Vale esclarecer aqui que sua concepção sobre o que é ética diz o seguinte:

a ética é uma questão de constantemente ajustar nosso comportamento e juízo, a fim de levar em consideração os juízos em geral e ações no interior das quais juízos e ações particulares estão assentados – e das quais, permito-me acrescentar, eles dependem para seu sentido e significado (Ibid., p.75).

Bauman (2001) diz que o que mudou com a modernidade líquida é o modo como obedecemos às ordens: antes era pela coerção e hoje é pela sedução e aparece disfarçada de livre-arbítrio. Arendt (2021) questiona como a ideia de liberdade deixou de ser um estatuto político (cidadão livre e não escravizado) e passou a ser uma espécie de disposição interior que

nos garante um sentir-se livre apesar de..., isto é, mesmo presos a condições restritas de mobilidade.

Rodrigues (2020) ressalta um aspecto desse cenário que é de fundamental importância para esta tese. Referindo-se a Foucault, ele exemplifica que o sistema de consumo<sup>19</sup> cria modos de pensar e de agir; assim atos ou situações aparentemente desprezíveis formam identidades restritas, a partir das quais nos sentimos plenamente livres para escolher o que quisermos. Nossos desejos “historicamente constituídos, são internalizados, são tomados como pessoais, próprios, singulares” (Ibid. p.24). Há todo um sistema, ou um modo de o mundo se dar, que molda nossos quereres e nos faz agir exatamente do modo como devemos nos fantasiando com uma impressão de que estamos exercendo nossa liberdade.

Recentemente, surgiram casos de pessoas recorrendo a tutoriais na internet que ensinam a fazer rinoplastia caseira e o mais curioso é que quando chegam ao pronto atendimento, por alguma intercorrência, elas são encaminhadas ao atendimento psicológico ou psiquiátrico, ou seja, elas são individualmente culpabilizadas e têm a causa de suas ações depositadas em um possível transtorno psicológico. Se esquece que o desejo de ter um nariz mais fino é construído difusamente alicerçado em ideias preconceituosas, discriminatórias e racistas disfarçadas de desejo individual. O padrão ideal esperado não é definido pelo indivíduo e o indivíduo querer estar nesse padrão não pode ser usado como instrumento de responsabilização singular. Nessa individualização exacerbada, a satisfação do desejo pessoal se sobrepõe ao engajamento com o coletivo e a corrida, que não leva a lugar nenhum, fica mais difícil e solitária.

Se estamos nessa corrida sozinhos, quem vai mais rápido chega antes e garante lugar no topo? Por que temos tanta pressa? Que tempo é esse? De onde vem essa aceleração? A velocidade do movimento se reduziu à instantaneidade depois que foi apresentado a nós a velocidade da internet. O poder se coloca sobre nós agora sem nenhuma limitação de espaço, não importando mais onde está quem precisa dar ordem, não havendo mais diferença entre perto e longe. Estamos sempre há um clique de distância de tudo, relata Bauman (2001). Nossa relação com o tempo é apressada, as referências de lentidão do passado se perderam.

Nós não sabemos mais esperar porque não precisamos mais esperar. Nós inventamos a agricultura e podemos comer o que queremos quando queremos, não precisamos mais esperar

---

<sup>19</sup> Criar modos de pensar e agir não é uma peculiaridade do sistema de consumo. Qualquer contexto histórico cria uma mentalidade que direciona as ações. Mas cada contexto tem a peculiaridade do conteúdo que se cria tematizados para o pensamento e para as ações.

as estações do ano para a natureza nos dar as frutas que aquela época oferece. Lá atrás o agricultor vivia o tempo da plantação e da colheita. As pessoas viviam o tempo de acordo com suas ocupações. Com a revolução tecnológica, que é tão recente e ao mesmo tempo tão transformadora, não só o espaço desaparece como o tempo fica instantâneo. No documentário brasileiro *Quanto tempo o tempo tem* é feita uma comparação de tempo que nos ajuda a entender como as coisas estão ficando cada vez mais rápidas: “levou 400 anos para a imprensa decolar. 50 anos para o telefone chegar a um público de massa. O celular atingiu um público mundial em 7 anos. As redes sociais em 3”. Hoje, se acontece algo do outro lado do planeta, ficamos sabendo aqui no mesmo instante. Toda essa velocidade na comunicação, nos meios de transportes e nos utensílios não faz nossa queixa de falta de tempo sumir; ao contrário, ousa dizer que é ela justamente que produz essa sensação de não ter tempo para nada e dar conta de tudo.

Vivemos uma hiperatividade frenética que não nos permite viver o ritmo biológico natural, já que ficamos dia e noite enfurnados em escritórios com a cara numa tela. Como também, diz Han (2019), abre um paradoxo, pois é uma hiperatividade passiva, porque dentro dela não se age livremente. É um fazer vazio e automático. É difícil encontrar tempo para reflexão quando há uma pressão para darmos respostas rápidas, prontas e eficientes para tudo. Todo dia tem uma série de novos e-mails a serem respondidos e se você não responde logo e de preferência com uma resposta que oferece uma solução eficiente, você não é competente, está fazendo errado. Precisamos ser ágeis, economizar tempo e otimizar resultados, diz Rodrigues (2020). Precisamos nos manter em movimento, precisamos não parar nunca. Ser moderno inclusive, reitera Bauman (2001, p.29), passou a significar “ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado”. É dessa forma que nossa sociedade da maneira como se dá gera cansaço excessivo, afirma Han (2019).

A tecnologia, a alta demanda por produtividade e a otimização de resultados, entre outros, fragmentam a nossa vivência. Borges-Duarte (2018, p.221) é clara quando diz que

Perdida em tarefas exigentes mas efêmeras, sempre substituídas por outras semelhantes e igualmente sem sintonia nem relação de continuidade, a vida de cada um corre aceleradamente e sem sabor para um fim.

Ela traz para a discussão um tema importante porque acrescenta que de fato não é essa ultra velocidade por si só que se apresenta como o problema, mas a falta de sentido que ela gera. Nesse automatismo apressado nos tornamos incapazes de articular os momentos e vivemos nossa vida numa sequencialidade mecânica.

Para nos mantermos nessa velocidade precisamos estar constantemente em alerta, e “esta aceleração de um tempo sem tempo para hiatos e demoras, um contínuo de momentos fragmentários, de urgências diferentes sucedendo-se ininterruptamente sem estarem ligadas entre si” (BORGES-DUARTE, 2018, P.222) não pode gerar senão indivíduos estressados, ansiosos e depressivos.

Prata (2021) denuncia um sintoma de nossa época, dizendo que até as obras de arte deixaram de ser calmamente apreciadas e se tornaram ‘urgentes e necessárias’. Quando tudo é urgente e necessário o que é de fato urgente e necessário? Se tudo sugere urgência parece óbvia a queixa de falta de tempo. Não dá tempo de fazer tudo o que o trabalho exige, de dormir o tanto de horas necessárias, de responder tudo nos aplicativos de mensagens, de ler todos os livros, de se exercitar todos os dias, de ter momentos de diversão, etc. Nada dura, talvez só a ilusão de acreditarmos que quanto mais coisas fazemos, quanto mais produtivos somos, quanto mais resolvemos eficientemente as urgências, mais livres somos.

Quanto menos tempo de hiato e demora temos, menos possibilidades temos para pensar, refletir mesmo. Até o ócio virou ócio criativo. Até ele ganhou uma dimensão útil e produtivista. Ócio é para nada e ponto. Não é para criar nada dele. É muito paradoxal que dele precise sair um produto ou pelo menos uma recarga de energia motivacional para criar.

A carapuça dessas demandas urgentes que tomam todo o tempo que temos e que não temos, no entanto, nos servem muito bem, pois nos mantêm em grande parte anestesiados ou distantes de questões muito doloridas e angustiantes como a morte, o envelhecer “O ter sempre um algo a fazer, o estar movido por mil objetivos e projetos é, de certo modo, fortemente tranquilizador” (RODRIGUES, 2020, p.29).

Não deixamos espaço para sentir a duração das coisas, ou poderíamos nomear com uma palavra fundamental para a reflexão dessa escrita: não vivemos a demora. Não há sossego e as pausas não servem para nada além do que descansar para logo retomar a corrida, diz Borges-Duarte (2018). É para isso que servem aqueles apelos corporativos que implementam práticas ‘saúdáveis’ e de ‘lazer’ na rotina de trabalho como sala de jogos, sala de descanso, momentos de meditação. Essas coisas só servem na intenção de aumentar a produtividade.

Borges-Duarte (2018) argumenta que essa é a experiência do paradoxo, pois vivemos um não sossego da correria de lá para cá todo o tempo, mas com ele temos o sossego de taparmos o buraco das angústias da existência. E há também uma outra dimensão que é o encontrar sossego no desassossego que é o existir. Os desassossegados da corrida, aqueles que

não param nunca, no entanto, são na verdade os preguiçosos, defende Han (2019) citando Nietzsche, que afirma que os ativos no fim das contas correm como rola uma pedra, isto é, em uma estupidez mecânica. Han (Ibid., p.29) faz também uma comparação de fundamental importância para estas reflexões, pois diz justamente que essa estupidez mecânica é pobre em interrupções “a máquina não pode fazer pausas. Apesar de todo o seu desempenho computacional, o computador é burro, na medida em que lhe falta a capacidade para hesitar”.

Nessa corrida tanto o ser humano quanto a sociedade se transformam em máquinas que não fazem pausas, não de-moram. Há uma potência negativa no ser humano, no entanto, que a máquina não tem por que esta é só positiva, o ser humano pode não fazer, pode dizer não. Essa potência negativa não é uma incapacidade de fazer algo, mas é justamente ser fundamentalmente possibilidade, ou seja, poder isso e poder também e principalmente não isso.

Esse mundo da Técnica, que é o nosso, é o enquadramento pré-determinado de tudo o que há, enfatiza Borges-Duarte (2021). Pensar autenticamente não tem lugar porque já está tudo pré-pensado e em vez do esforço para questionar e desconstruir o pré-pensado, desenvolve-se ainda mais Técnicas para aumentar nossa capacidade de produzir tudo o que nos é exigido. A sobrecarga exige a criação de uma Técnica para cumprir mais tarefas em menos tempo e assim inventam a ‘incrível habilidade’ do *multitasking*<sup>20</sup>. Esse conceito vai na contramão do progresso civilizatório porque é uma habilidade imprescindível no mundo selvagem onde os animais precisam dividir sua atenção em diferentes atividades para sobreviverem. Assim, o animal não tem a capacidade do aprofundamento contemplativo, ele não pode demorar em nada do que faz, afirma Han (2019).

No entanto, esse conceito inventado para suprir uma necessidade capitalista revela as ‘falhas no sistema’, pois não só o nosso “cérebro não é capaz de se concentrar com a mesma competência em diferentes tarefas”, afirma a neurologista Telles (2021)<sup>21</sup>, como não deixa espaço para o tédio, elemento importante para o processo criativo: “pura inquietação não gera nada de novo. Reproduz e acelera o já existente” (Han, 2019, p.19).

Sem atenção profunda ou contemplativa nós perdemos o ‘dom’ de escutar. A reflexão necessita tempo. Tempo de hiato, tempo de demora, tempo de espera. E isso não combina com

---

<sup>20</sup> Multitarefa: atenção dispersa que se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades (cf. Han, 2019)

<sup>21</sup> Entrevista concedida ao Nexo Jornal em 4 de julho de 2021.

a inquietação do nosso tempo sem hiato, sem demora e do imediato. O desenvolvimento cultural da humanidade pressupõe atenção profunda.

É somente no demorar da atenção profunda que o fugidío e o inaparente se abrem a nós. Na hiperatividade a duração nos escapa, nossa escuta se abafa e nosso olhar perambula de uma coisa para outra ininterruptamente.

A reflexão desta tese não se coloca na militância defensora do estado contemplativo. Não há uma resistência nostálgica que apela para a volta de outros tempos em que se podia demorar, esperar, cultivar e depois colher, escutar. O ponto central das considerações ponderadas neste capítulo é apontar para o modo de vida hiperativo sem tempo para hiato e o risco de, nessa corrida individual, deixarmos de escutar os sons ao redor.

No filme *O Som do Silêncio*<sup>22</sup> (The Sound of Metal) o protagonista, um baterista que vai perdendo a audição, busca uma clínica na intenção de solucionar com rapidez e eficiência sua surdez. O responsável pela clínica se senta para conversar com ele e conta que antes de qualquer busca por solução o baterista precisa “*stillness*”, expressão significativa que junta a palavra *still*, do inglês, que quer dizer ainda, mas que também tem sentido de quieto, imóvel, calmo, tranquilo, sossegado, sem ondas e o sufixo *ness* que substantiva um adjetivo indicando o estado em que algo se encontra. Assim, temos a peculiar sugestão para o baterista de, antes de qualquer coisa, escutar o silêncio, permanecer na quietude, na mudez de um mundo barulhento.

Quando Han (2019) defende esse estado contemplativo ele traz um elemento importante para que é o fato de que precisamos sair de nós mesmos para mergulhar nas coisas (e nos outros, e nos momentos). A escuta atenta e demorada só acontece se a gente faz esse movimento, se a gente topa se despír para mergulhar. Han (Ibid.) nomeia Paul Cézanne, o pintor pós-impressionista do século 19-20, como mestre da atenção profunda dizendo que este podia ver o perfume das coisas. Ver o perfume é algo que só a atenção profunda nos permite.

Em um episódio do programa *Café filosófico*<sup>23</sup>, da TV Cultura, sobre a importância do brincar, Severino Antonio conta sobre um relato que ouviu em uma “cidadezinha no alto da Mantiqueira de um menino que veio eufórico chamando a professora e dizendo que ele sabia o que era o cor de rosa: o cor de rosa é o vermelho devagarinho” (16’39”). Severino ainda

<sup>22</sup> Filme de 2020, vencedor do Oscar de melhor som e melhor montagem. Dirigido por: Darius Marder. Disponível no Amazon Prime.

<sup>23</sup> Palestra de Renata Meirelles e Severino Antonio para o instituto CPFL. Café filosófico, TV Cultura. Acessado em: setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tc136kE-bQc&t=1009s>



completa afirmando que as crianças são precisas na descrição do mundo porque fazem as mesmas perguntas da origem da filosofia. Como nós, adultos cristalizados, podemos ver o vermelho devagarinho que há no cor de rosa?

Deter-se no tempo que temos, afirma Borges-Duarte (2018), origina uma espera serena que nos faz experimentar esse tempo com vagar. É um “colher-desfrutar-com vagar” (ver ref. P.14 item 23), a interpretação heideggeriana para o *carpe diem*. Só consegue ver o vermelho devagarinho aquele que “*stillness*”, que fica, que demora e que, assim, fiska (ou recolhe) o hiato que no tempo se mostra.

## **CAPÍTULO 3. SOSSEGO NO DESASSOSSEGO: PARAR PARA PENSAR**

### **3.1 Tudo virou Técnica**

Tudo virou Técnica. Tudo tem um modelo específico a ser seguido para chegar em um objetivo pré-determinado. O mais curioso é que até coisas que antecedem o mergulho cego na Técnica viraram novos modelos técnicos de como não ser tomado pela própria Técnica. Escuta ativa e atenção plena, por exemplo, são Técnicas que têm sido amplamente divulgadas, não somente no campo da Psicologia, mas no trato das relações humanas em geral. De onde vêm essas coisas? O que estamos vivendo para que seja necessária uma técnica que ensine a escutar ativamente? Que mundo é esse em que estamos para que Técnicas de atenção plena sejam necessárias para nos forçar a estar e viver o momento presente? Como chegamos até aqui, o capítulo anterior tratou de contemplar. Para onde vamos com isso é o que este capítulo pretende. Com isso não quero dizer que pretendo chegar a uma definição necessária do lugar onde esse contexto nos levará, mas compreender onde estão a escuta mesma, a atenção mesma e o pensamento antes de terem virado Técnicas.

Trazendo a referência da chamada era atômica, onde Heidegger (1959, p.19) vai dizer que a energia atômica não é por si só terrível, porque pode dar origem a uma bomba atômica, por exemplo, mas também pode ser utilizada para fins benéficos, o filósofo ressalta que as 18 pessoas contempladas com o Nobel do ano de 1949 publicaram em um manifesto a seguinte afirmação: “A Ciência – ou seja, neste caso, a moderna Ciência da Natureza – é um caminho para uma vida mais feliz do Homem.” No parágrafo seguinte ele nos atenta que se ficamos satisfeitos com essa afirmação, ficamos cada vez mais distantes da compreensão sobre a era atual “Porque nos esquecemos de reflectir. Porque nos esquecemos de perguntar: em que assenta o facto de a técnica científica ter podido descobrir e libertar novas energias na natureza?”.

O poder da Técnica determina a relação do ser humano com tudo aquilo que existe. O mundo é um mero objeto do pensamento que calcula. Não é possível deter a evolução da Técnica. Ela está por toda parte e cada vez mais. O mais inquietante, no entanto, diz Heidegger (1959), não é o mundo se tornar cada vez mais técnico, mas a fato de o ser humano “não estar preparado para esta transformação do mundo, e o facto de nós ainda não conseguirmos, através do pensamento que medita, lidar adequadamente com aquilo que, nesta era, está realmente a emergir” (p.21).

A partir disso nos deparamos com uma distinção entre o pensamento que calcula e o pensamento que medita. Esse é um longo debate que percorreu – e percorre – por séculos a história da filosofia e que é especialmente relevante para o caminho que pretendo seguir aqui. Os filósofos, inclusive, são conhecidos justamente como os pensadores por excelência, aqueles cujo único trabalho é pensar.

Arendt (2014) defende que nós, seres humanos, somos seres pensantes. Isso significa que nossa habilidade de pensar não está em questão, mas a inclinação que todos nós temos para pensar além do senso comum acaba ficando a cargo do que ela chama de “os pensadores profissionais”. Ou seja, ela reconhece que todos temos essa habilidade “de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir” (p.26), porém os filósofos são aqueles que terão seu modo de vida como aqueles a quem cabe pensar, ou seja, como o de um estrangeiro. Sair do senso comum e pensar em algo cabe a todos nós. Qualquer pensador, afirma Arendt (2014), tenha a importância que tiver, é um ser humano como qualquer outro de nós.

A questão é que a uma certa altura (fim da República e do Império), afirma Arendt (2014, p.173) a atividade do pensamento tornou-se ‘séria’ e a filosofia, “apesar do legado grego, tornou-se uma ‘ciência’”. Arendt (Ibid.) dá o crédito disto a Cícero ao dizer que sua máxima era justamente o contrário do espanto admirativo platônico: *nil admirari*, ou nada admirar. Isso porque o pensamento servia como forma de escapar de um mundo insuportável.

Heidegger, também enfatiza que a Filosofia tentou se equiparar com a Ciência e assim perdeu de vista o pensar. Esse pensar é propriamente o filosofar do legado grego pré-socrático. O filósofo resgata a *epoché* husserliana, que nada tem a ver com uma suspensão que nos tira de um mundo insuportável, mas que nos solicita justamente para olhar para esse mundo. Nesse sentido a contribuição da filosofia, que tem como premissa o pensar, o refletir, talvez seja nos chamar atenção ao fato de que podemos todos nós estarmos no lugar de estrangeiro, isto é, pararmos para pensar suspendendo o que chega pronto até nós.

### **3.2 Técnica: nunca se Pensou tanto quanto agora**

Nunca se Pensou tanto quanto agora, mas esse Pensar é específico de um Pensamento que calcula. É o Pensamento que permitiu os inumeráveis avanços no campo do conhecimento científico. É também a partir desse Pensar que as coisas passam ter uma finalidade, isto é, uma utilidade, diz Rodrigues (2020). Os próprios filósofos, alerta Arendt (2014, p.134), foram quem desde cedo “acabaram por embaçar a distinção entre pensar e conhecer”. Isso quer dizer que há

um pensamento que não é necessariamente cognição, mas o pensar sobre assuntos que escapavam ao conhecimento humano levou os filósofos a buscarem, na razão – ou por meio dela – coisas de fato cognoscíveis e a formularem leis e axiomas que garantiram a edificação das várias teorias do conhecimento, onde o Pensar se estabeleceu e até hoje permanece.

O ponto é que desde então os filósofos aplicam ao pensar os critérios dos modelos de certeza da cognição (QUEVEDO, 2018). O engano se dá, portanto, pela consideração de que o pensamento se dá através da busca de conhecimento e que somente a alguns poucos caberia essa atividade. Essa ideia acompanha a História da Filosofia desde Platão quando este entende que as poucas pessoas que se utilizam do pensamento poderiam alcançar as “verdades eternas”, isto é, alcançar as verdades do mundo inteligível.

Essa concepção Metafísica de que a aparência tem um fundamento, que não é ela mesma, engrandeceu, desde Platão passando por Descartes e ainda permanecendo em Kant, o “verdadeiro” ser em detrimento da “mera” aparência<sup>24</sup>. Ou seja, a ideia de que as aparências têm um fundamento que não é ele mesmo aparente.

A inauguração do Pensamento moderno marca uma diferença entre o Pensamento como modo para alcançar verdades eternas de Platão e o Pensar como certeza do conhecimento, de Descartes. É na Era Moderna que o Pensamento perde quietude, ganha atividade e se torna base para o conhecimento. Arendt (2014, p.110) ainda afirma que é exatamente por e nesse cenário que o pensamento se torna servo da Ciência. É ela que lembra também que Hegel foi quem “declarou que ‘chegou o tempo de elevar a filosofia à categoria de ciência’; e queria transformar a filosofia, o mero amor à sabedoria, em sabedoria, *sophia*”.

A grande questão aqui para a qual Heidegger vai nos atentar é que um cientista quando investiga seja lá o que for está olhando apenas para um aspecto daquele objeto de investigação e a partir de um olhar muito específico. Nas palavras de Borges-Duarte (2021, p.21) o cientista trata o objeto investigado

---

<sup>24</sup> Arendt (2014, p.35) vai definir aparência da seguinte forma: “Os homens nasceram em um mundo que contém muitas coisas, naturais e artificiais, vivas e mortas, transitórias e sempiternas. E o que há de comum entre elas é que *aparecem* e, portanto, são próprias para ser vistas, ouvidas, tocadas, provadas e cheiradas, para ser percebidas por criaturas sensíveis, dotadas de órgãos sensoriais apropriados. Nada poderia aparecer – a palavra ‘aparência’ não faria sentido – se não existissem receptores de aparências: criaturas vivas capazes de conhecer, de reconhecer e de reagir”. Depois vai discutir que foi dada pouca importância à aparência e muita atenção ao fundamento que a define, como se o aparecer das coisas fosse supérfluo. Mas esta é uma profunda discussão filosófica sobre a qual não aprofundaremos.

apenas enquanto objectos de estudo e entes à mão para o pôr à prova e fazer o seguimento das consequências de intervenções, previamente programadas e desenvolvidas, com finalidades alheias a essas cobaias, sejam animais, sejam mesmo humanas.

Não há o que se discutir no que diz respeito aos avanços dessa forma de conhecimento. O estudo científico garante a possibilidade de descoberta de muitas formas de proteção da manutenção da vida humana, isto é, a descoberta de formas de prevenir (vacina) e combater doenças, etc. Mas a Ciência, e é disso que não podemos esquecer, é apenas uma das muitas formas de perceber o mundo e suas intervenções.

Portanto, o que quero dizer é que a Ciência é imprescindível para a vida humana, mas não é a única nem a melhor forma de compreender o mundo. Heidegger é categórico ao afirmar que a Ciência não pensa (cf. Borges-Duarte, 2021). As Ciências tiram do mundo os fenômenos que serão por ela posteriormente investigados, controlados e verificados. Elas levam os fenômenos a se mostrarem a partir de condições que elas mesmas estipularam previamente, assim a aparição do fenômeno se dá a título de confirmação ou, tão somente, de refutação. Esse modo de olhar para o mundo não está equivocado, não é disso que se trata, mas é um modo de Pensamento que se retira do mundo das aparências na pretensão de um controle e domínio sobre a realidade e estabelece, dessa forma, com tudo o que o cerca, uma relação técnico-calculante, afirma Rodrigues (2020). Isto é, essa maneira de ver o mundo retira (ou encobre) de nós a possibilidade de olhar para os fenômenos sem cristalizações, sem pré-conceitos e sem naturalizações.

Quanto mais nos mantemos na supremacia desse modo de Pensar tanto mais nos distanciamos do pensamento que se põe a refletir. É claro que esse pensamento tem papel importante na busca científica, lembra Arendt (2014, p.79), ele pode inclusive ser empregado na busca pelo conhecimento, “mas no exercício desta função ele nunca é ele mesmo; ele é apenas servo de um empreendimento inteiramente diverso”. Arendt (Ibid.) reforça que a atividade do pensamento não deixa nada de tangível, dessa forma a necessidade de pensar nunca se esgota. Já o conhecimento quando atinge seu objetivo prescrito se encerra em si mesmo deixando armazenado no mundo aquilo que ficou conhecido. Depois disso um novo objetivo é estabelecido, uma nova evidência se torna mais confiável, descartando a antiga que ficou acumulada no rol de conhecimentos ultrapassados. Dessa maneira, Técnicas cada vez mais especializadas e inovadoras são necessárias para a descoberta de novos conhecimentos.

É isso que Arendt (2014) vai dizer que se torna a grande temática da Filosofia ‘profissional’ e por isso também que ela reforça que as questões levantadas pelo pensamento, que por sua natureza própria as levanta, são irrespondíveis pelo senso comum e pela sua extensão, a Ciência. O pensamento é, portanto, e novamente, um meio claro para o conhecimento científico, mas não é ele mesmo quando destinado somente para essa função.

Do mesmo modo que há de se ressaltar os inegáveis avanços científicos é importante também admitir que parte dos registros que temos do pensamento em atividade é justamente através desses que Arendt (2014) nomeia filósofos profissionais. Eles não são os únicos produtores de conhecimento, na medida em que há muitas outras maneiras de conhecer o mundo, nem os que têm o ponto de vista mais certo, porém os conceitos pensados e registrados por eles contêm pistas preciosas para descobrir o que pode o pensamento para aqueles que se engajam nele.

Os filósofos monopolizaram o pensamento e o transformaram em instrumento para responder questões fundamentais e isso encobriu o fato de que todo e qualquer ser humano tem a necessidade de pensar não para responder necessariamente essas questões, mas simplesmente porque enquanto seres humanos e vivos pensamos sempre e constantemente. A diferença é que as respostas às questões fundamentais foram virando conceitos categoriais sobrepostos e a cada vez por Pensamentos mais e mais elaborados e complexos. Já a atividade do pensamento por si só não deixa nada palpável e nunca se esgota.

Além disso, é importante ressaltar que todas essas questões Metafísicas que a Filosofia escolheu como tópicos vêm das experiências do senso comum. Antes de serem parte de um complexo elaborado de conceitos as palavras e as temáticas já são elas mesmas parte integrante da vida cotidiana. O apelo, que Heidegger (2006) faz pelo fim da Filosofia, diz respeito a esse retorno ao modo de pensamento dos pensadores gregos pré-socráticos que já sabiam que o primeiro só se manifesta posteriormente. Isso quer dizer que essas conceituações e categorizações vão se sobrepondo aos fenômenos que se apresentam a nós cotidianamente e deixamos de percebê-los em sua originalidade, sem escondê-los em pré-conceitos. Bem como o Pensar fica a cargo daqueles que o tomam como ‘profissão’. Terceirizamos essa habilidade essencial que temos de refletir sobre as coisas que chegam até nós assim como elas se apresentam. Por isso, diz Heidegger (2006, p.25)

um esforço de pensamento, que visa a pensar mais originariamente o que se pensou na origem, não é a caturrice<sup>25</sup>, sem sentido, de renovar o passado, mas a prontidão serena de espantar-se com o porvir do princípio.

Essa prontidão serena, no entanto, virou um jeito de chegar a verdades eternas e essa se tornou a profissão dos Filósofos. A alegoria da caverna de Platão diz respeito a isso na medida em que faz analogia com o filósofo como aquele que se liberta do mundo sensível e vai em direção às verdades eternas. O fim dessa Filosofia como Metafísica dá, para Heidegger (2005), solo para outra possibilidade: o *pensamento*. A última possibilidade da Filosofia de que se dissolve nas Ciências tecnicizadas se revela assim, como a primeira possibilidade de um retorno ao *pensar*<sup>26</sup>.

Esse resgate feito por Heidegger junto com a *epoché* husserliana é importante, pois nos leva a retomar a originalidade dos termos e conceitos que vão sendo estabelecidos como suficientemente claros, não tanto por esse resgate propriamente dito, mas pelo exercício de questionar a cristalização das categorias e conceitos que recebemos de um mundo já pronto e cheio de concepções pré-estabelecidas. Nesse cenário, a filosofia não pode ser nada mais do que justamente esse modo de reflexividade e, mais ainda, diz Malpas (2012b), o meio que sustenta essa reflexividade. É o meio que pode e deve suscitar o tempo todo questionamentos.

A primeira possibilidade que Heidegger (2005) requisita para a Filosofia tem a ver com experimentar e se assumir propriamente como filosofia, como pensamento. Isso porque nesse mundo da composição tecnológica o pensar não tem lugar. “Já está tudo pré-‘pensado’, não há nada que pensar” (BORGES-DUARTE, 2021, p.35). Tudo o que há já está predeterminado nesse enquadramento, assim não nos apropriamos autenticamente das coisas na relação do pensar essas coisas antes de suas cristalizações.

Por isso Heidegger (2005) insiste nesse pensamento que está fora da distinção racional e irracional, que não é esse apoiado na Técnica Científica, que não promete eficiência, mas que se mostra necessariamente urgente.

E esse pensar, retoma Borges-Duarte (2021) não é só ‘mental’ é “coisa do coração: um compreender em profundidade” (p.20). É pensar as coisas de uma forma diferente das trivialidades que supomos a elas. É chamar essas coisas a falar.

---

<sup>25</sup> Caturra: **1** De mentalidade estreita. **2** Aferrado a ideias e costumes antiquados.

<sup>26</sup> Referência retirada da Nota do Tradutor de Ernildo Stein, HEIDEGGER, 2005.

O modo de ser do ser humano é exatamente esse que se coloca em questão. Arendt (2014, p.80) atenta que se nós, enquanto seres humanos, perdêssemos o apetite pelo pensamento nós perderíamos a habilidade não só de produzir coisas como obras de arte, mas perderíamos ainda a “capacidade formular todas as questões respondíveis sobre as quais se funda qualquer civilização”.

O pensamento para Heidegger é, portanto, isso que nos coloca na abertura para a reflexividade. E essa reflexividade não é qualquer coisa, mais adiante compreenderemos melhor o que se quer dizer com isso. Em *A Vida do Espírito*, Arendt (2014) abre a *Introdução* com uma epígrafe de Heidegger na qual afirma que o pensamento não produz conhecimento científico, não produz sabedoria utilizável, não resolve os enigmas do universo e nem nos dá diretamente o poder de agir. O pensar, nesse caso, é ação ele mesmo. Não é construir uma teoria que nos prepara para a experiência prática, mas é ser ele mesmo uma experiência, um modo de fazer. Isso quebra com a ideia de que pensar é passivo e que agir é mais do que pensar. Arendt (2014) trará uma discussão ampla e aprofundada sobre esse ponto específico do qual trataremos adiante.

### **3.3 Pensamento para Hannah Arendt**

Arendt se afasta e por muitas vezes critica Heidegger construindo um pensamento que lhe é próprio, mas em seus constructos há heranças da filosofia heideggeriana, entre elas a noção de propriedade que se expressa no exercício do pensar, afirma Borges-Duarte (2021).

Para Arendt (2014) o pensamento, apesar de se dar em um mundo de aparências por um ser que aparece, é ele mesmo invisível. O pensamento humano transcende as capacidades cognitivas do intelecto, afirma Arendt (Ibid.) buscando referência em Kant, por isso é também do humano a capacidade de se perguntar por aquilo que a razão não tem resposta. O pensamento é também uma atividade que não encontra resistência na matéria e tem incomparável rapidez.

A metáfora do pensamento ser como o vento, relembra Arendt (2014), vem de Sócrates passando por Heidegger. O primeiro diz que o pensamento é invisível como o vento, mas deixa rastros. E Heidegger exalta Sócrates por isso afirmando que ele foi o pensador mais puro do Ocidente na medida em que se colocou no meio dessa ventania e nela se manteve.

Antes de elaborarmos grandes questões como ‘o que é justiça’ ou ‘o que é felicidade’, exemplifica Arendt (2014), primeiramente precisamos ter nos deparado com pessoas felizes ou com atos de injustiça. Aquilo de que o pensamento se ocupa surge do e no mundo. O pensar, como uma das atividades do espírito assim como o querer e o julgar, se dá em um



relacionamento meu comigo mesmo. É um estado existencial que Arendt (2014) chama de “estar só”, no qual a companhia humana, ou a pluralidade, é de alguma forma abandonada – ainda que permaneça o ponto de partida dos conteúdos do pensar – para dar lugar à minha própria companhia. Esse “estar só” é diferente da solidão uma vez que esta última abandona também a companhia de si mesmo. O pensar é, assim, “o diálogo sem som de mim comigo mesmo” (ARENDR, 2014, p.93).

O pensamento também sempre implica lembrança, é um re-pensar por que nos afastamos da presença da coisa para pensar sobre ela, ainda que estejamos no ambiente com essa coisa. Trata-se de um afastamento silencioso. Dessa forma o pensamento interrompe de alguma maneira as atividades e as relações habituais e anula distâncias temporais. Posso rapidamente antecipar o futuro ou presentificar o passado.

O pensar “exige um pare-e-pense” (ARENDR, 2014, p.97). Toda reflexão que não serve ao conhecimento e não tem um objetivo prático, afirma Arendt (2014) lembrando Heidegger, está fora de ordem, na medida que interrompe qualquer fazer, qualquer atividade. O parar talvez seja aqui tão fundamental quanto o pensar. Parar o automatismo da vida frenética cotidiana que nos induz à manutenção de preconceitos – muitos deles gravíssimos – simplesmente porque não ‘temos tempo’ de p a r a r para pensar.

Arendt (2014) atribui, portanto, essa habilidade de re-presentar, ou seja, “fazer presente o que está de fato ausente” (p,94) exclusivamente ao espírito. Ou seja, somos nós seres humanos, que temos essa habilidade de dirigirmo-nos ao ausente retirando-nos da vida cotidiana através do pensamento, embora este implique, é claro, o mundo.

Pensar a palavra casa, exemplifica Arendt (2014) é menos tangível que a construção que vemos com nossos olhos, pois pode significar abrigo, habitar. Para o menino de Guimarães Rosa (2009, p.36), em *Tutameia*, uma casa em demolição não é destruição, é construção: “Olha, pai! Estão construindo um terreno”. O ato de pensar tem que descongelar os conceitos que chegam prontos para nós se quisermos encontrar o seu significado original.

### **3.4 Pensamento na fenomenologia: abertura**

Trazer a fenomenologia como campo fértil que nutre essa reflexão não é acaso. Nesse método, que é ele mesmo modo de pensar, o pensamento não opera mais nos parâmetros da tradição Filosófica-científica. A fenomenologia retoma e enfatiza a abertura às questões mundanas que nos permite olhar para o que aparece sem as inúmeras rotulações que vão sendo

sobrepostas. Sem esse esforço fenomenológico a *poiesis* se esconde em produção. Fenomenologicamente se nos deixamos olhar descobrimos que *poiesis* é produção e que nesta está, muito antes da produção em massa capitalista, o ato artesanal, a arte. A produção, poieticamente, descobre o que estava encoberto (RODRIGUES, 2020).

Para Heidegger, reiterado por Arendt (2014) a filosofia e a poesia não são idênticas, mas brotam da mesma fonte: o pensamento. Poesia e pensamento são vizinhos próximos e a filosofia requisitada ao seu retorno mora na mesma vizinhança. “Pensar implica deixar ser o que é, mas de outra maneira, abri-lo e abrir-se-lhe diferentemente” (BORGES-DUARTE, 2021, p.18).

Falamos de esforço, mas ele só é necessário porque naturalizamos os pré-conceitos como se fossem as coisas mesmas. Esse pensar ‘poético’ é apenas (ou tudo isso) um perceber sem preconceitos, que é um apelo que já sempre reivindica o ser humano, basta lembrar-nos disso. Não há um objetivo nesse pensar, embora ele lide com ‘problemas’ mundanos. O assunto do nosso pensamento é a experiência e, diz Arendt (2021, p.532) “se perdemos contato com o solo da experiência, nos metemos em todo tipo de teoria”.

É claro que nós vivemos no tempo em que vivemos e isso quer dizer que nosso pensamento está circunscrito na experiência da Técnica moderna e se a isso ficarmos presos restringimos nosso horizonte. Fenomenologicamente pensar é, então, justamente enfrentar esse desafio do projeto tecnológico a que estamos acorrentados e, ressalta Borges-Duarte (2021), compreendendo-nos, denunciando e alertando para o que nele acontece. Em outras palavras é dar o passo atrás para compreender o que sustenta antes de qualquer coisa a sociedade em que vivemos e o modo como vivemos e pensamos. Assim, inaugurar a cada vez e sempre o mundo em que somos e estamos é o que é o pensar.

O pensar não nos serve, assim, para “descobrir ou trazer à luz alguma fundação última e segura ainda não descoberta” (ARENDRT, 2021, p.501), mas ele é em sua profundidade para permanecer persistentemente por ali. Ou seja, para pensar, esse pensamento reflexivo, contemplativo, engajado e plural, é preciso demora e para demorar é preciso escuta. Esse pensar, portanto, não é parte da vida cotidiana na medida em que “não satisfaz nenhuma necessidade urgente ou imperativa” (Ibid., p.507). Porém, o automatismo imprimindo ao nosso pensar na Técnica pós-moderna torna urgente o pensar demorado.

### **3.5 Escuta**

Arendt (2014) diz que as metáforas referentes a audição são raras na filosofia e salienta que, dentre as poucas, uma das mais notáveis é a de Heidegger sobre o Dasein que ouve o

chamado do Ser. Só escutamos autenticamente, no entanto, o chamado do Ser se rompemos as determinações medianas e escutamos o que nos chama.

Essa escuta não é, porém, necessariamente uma escuta de sons encadeados, mas corresponde “a um estado mental imóvel de pura receptividade” (ARENDT, 2014, p.143). É uma recepção que acolhe e que deixa-ser deixando tocar-se de maneira desperta para o que aparece. Essa escuta deriva desse pensar que suspende a imersão nesse mundo todo pronto e pré-determinado e nos joga no lugar onde podemos demorar, e, portanto, habitar.

Isso não significa fugir ou alhear-se do mundo; significa tão somente distanciar-se para nomear aquilo que se dá e, desse modo, compreender que se não fazemos esse distanciamento estamos nesse mundo como uma prisão. O pensar, em sua autenticidade, nos leva a ver em perspectiva esse horizonte em que tudo está enquadrado. Assim, distanciar-se não é sair do mundo, mas enxergá-lo a partir de um ponto de vista mais desperto.

Esse despertar não é, no entanto, automático. É preciso aprender a escutar o chamado, e a isso Heidegger dá o nome de clamor, que é um modo de discurso, mas do discurso que se dá no silêncio, quando as referências universais se ausentam e as determinações medianas se rompem, completa Rodrigues (2020). Han (2019) alerta inclusive que a incapacidade de resistir a um estímulo, isto é, reagir de imediato sem parar para pensar seria uma doença, um sintoma de esgotamento. Aprender a escutar dessa forma significa habituar a escuta ao descanso, ao deixar-aproximar-se habilitando os ouvidos a uma atenção profunda e contemplativa. Essa escuta é sempre demorada e lenta. Ao pensar pertence, portanto, um estado de serenidade, isto é, uma disposição de deixar-ser, afirma Arendt (2021).

A escuta nos serve como uma metáfora para o pensar refletido, demorado. É um pensar que, no fazer aparecer, faz resistência, questiona. O que chega imediatamente ao pensamento não é confiável, salienta Arendt (2014). Ela diz que nada impede que as coisas que agora têm um nome comecem a ser chamadas de qualquer outra coisa. Eu proponho o exercício inverso, e é aí que está o ato de resistência do pensamento: o que nomeamos de determinada maneira hoje recebeu esse nome historicamente por diversos motivos. Assim esses nomes chegam ao nosso pensamento carregado de história que, entre outras coisas, podem ser repletos de preconceitos e se não resistimos, apenas repetimos automaticamente, nos forma, ainda que desavisados, responsáveis e coniventes com a manutenção de preconceitos.

### 3.6 Serenidade

Quando Heidegger (2006), em *A Questão da técnica*, retoma o significado etimológico da palavra produção ele não só evidência o deixar-ser das coisas que aparecem a nós como faz ele mesmo esse movimento de retirar os significados que entupiram essa palavra e a colocaram na lógica capitalista de um fazer desenfreado de utensílios ou conhecimentos que logo serão descartados e substituídos por outros mais novos e melhores. Mas, nos interessa aqui esse movimento de ver e escutar aquilo que aparece a nós, isto é, retirando delas as definições e determinações que as encobriram ao longo do tempo e que nos fazem ver essas coisas de modo restrito e fechado.

A serenidade é justamente o abrir mão dessa restrição que define e fecha o que nos aparece em uma única possibilidade e renunciar a isso significa deixar-ser ou deixar vir até nós aquilo que vem; significa “manter-se no âmbito dos possíveis”, diz Rodrigues (2020, p.205).

Estar preso na restrição é um problema, pois nega a mobilidade, a abertura para os possíveis. Fechar o ponto de vista em um só ponto aprisiona nossa escuta, pois a encerra em uma verdade que nega a pluralidade das coisas. A serenidade nos lembra, assim, de nos colocarmos para fora dessas restrições que determinam o que somos, como nos sentimos e definem como devemos proceder. A serenidade não é, no entanto, algo da vontade. É muito mais um estar desperto em vez de um querer. Inclusive esse despertar implica uma renúncia constante do querer, é necessário renunciar a um caminho específico e estar entregue, pois é nessa entrega que se abre todos os outros caminhos possíveis. A própria tradução da palavra serenidade (*Gelassenheit*) se refere à entrega.

Essa abertura para os possíveis e essa entrega revelam o que Heidegger (1959) atribui à serenidade: sim e não. Serenidade é dizer sim para a Técnica ao mesmo tempo em que permanecemos livres delas. É poder utilizar a Técnica impedindo que ela nos absorva. Desse modo, conclui-se que a serenidade não nega todo o conhecimento adquirido até agora ou ignora os significados correntes, mas simplesmente que devemos manter com eles essa relação livre da qual podemos a qualquer instante nos distanciar e nos aproximar. Rodrigues (2020) resume essa ideia da seguinte maneira

O que está em jogo aqui é uma experiência absolutamente diferente daquela do sujeito que pretende ter controle sobre a realidade, atitude característica da era da técnica. [...] a pretensão de controle é substituída por um dizer sim e não frente ao que nos interpela, que não é, de modo algum, a experiência de um sujeito que aceita ou rejeita algo, por um simples exercício da vontade,

mas sim a e quem está aberto às convocações que lhe chegam, sem permitir uma cristalização em lugares estabelecidos (p.201).

Permanecer na abertura é suportar a ausência de certezas e não ter certezas é também não ter segurança, é estar a todo momento numa corda bamba à beira do abismo. Por isso, muitas vezes, nos manter em concepções pré-estabelecidas nos confortam, nos deixam seguros, nos fazem acreditar que estamos no controle. Mas, assim, fechamos em uma ideia e afastamos todas as outras possíveis. A serenidade mostra-se, portanto, em uma não fixidez que renuncia o controle e a determinação, deixando as coisas aparecerem em toda sua diversidade e imprevisibilidade, diz Rodrigues (2020). É um despertar que nos apronta para aquilo a que a vida nos convoca.

Apesar da intenção serena em abandonar qualquer querer vale ressaltar que, em última instância, é impossível abandonar todo querer. Sempre partimos de um ponto de vista porque sempre e necessariamente nossa vista parte de algum ponto específico e peculiar. A defesa aqui é pelo esforço em resistir ao fechamento, à restrição de sentidos.

Essa posição, defende Heidegger (1959), embora nos exija permanente esforço, nos concede “a possibilidade de estarmos no mundo de um modo completamente diferente” (p.25), pois isso que Heidegger nomeia abertura ao mistério<sup>27</sup> nos coloca em um novo solo sobre o qual podemos nos manter e existir cuidando atentamente dos perigos da Técnica. Está implícita nessa abertura ao mistério a ideia de que nela também está contida a impossibilidade de limitarmos tudo dentro de um horizonte explicativo. O mistério é aquilo que é sem que necessariamente possa ser explicado por uma causa que defina e determine porque as coisas são do jeito que são.

O esforço à serenidade requer um ser humano que suporta o inexplicável, que aceita que alguma parte das coisas (talvez uma grande parte) escapa ao nosso controle, já que como seres humanos somos nós mesmos desde sempre o aberto das possibilidades, o não-categorizável por excelência (natureza). O mistério, portanto, nos contempla na mais profunda proximidade, porque é essencialmente aquilo que nos constitui. Se não nos damos conta do que não é necessariamente do âmbito do explicável é porque estamos tão impregnados por esse modo de Pensar Técnico-calculante que deixamos de estranhar e nos distanciamos da abertura indeterminável que originariamente somos.

---

<sup>27</sup> Abertura ao mistério é tudo isso sobre o que falamos que abarca a serenidade, isto é, despertar e nos abrir para os sentidos que se ocultam pelas determinações técnicas.

A era da Técnica nos distancia da originalidade das coisas e nos distancia inclusive de nós mesmos. A serenidade não só implica essa escuta aberta, como também nos convoca sermos exatamente aquilo que somos. Dessa forma ela não é uma conquista individual e nem é também um deixar-ser passivo. A serenidade é

fruto de um ‘amadurecimento’, uma relação de maior liberdade para com a existência, de modo que nos desidentificaremos da condição de sujeitos encapsulados, para nos percebermos mais originariamente como uma abertura finita. A serenidade, portanto, não envolve um estado ideal ou transcendente, mas, sim, a assunção do que nós mais originariamente somos, muito embora nos mantenhamos profundamente apartados (RODRIGUES, 2020, p.215).

Não aceitar as coisas dotadas de princípios a priori não implica em deixar-ser passivo, não é desistência nem um não se importar, mas sim um contínuo esforço que permite que a vida se manifeste em nós. Não é, reafirmando um constante estado de plenitude, mas justamente nos manter numa abertura tal de modo que não feche a mim ou as coisas em identificações provisórias. Posso muito bem sentir raiva, por exemplo, mas isso não quer dizer que eu seja uma pessoa raivosa. A serenidade oferece exatamente a saída, ou melhor, o ponto de partida para que não cristalizemos a nós e as coisas em uma determinação específica que acaba por restringir os sentidos da nossa existência. Então estar serena não significa não ter raiva, não ter tristeza, não ter desassossego; significa suspender as instrumentalizações impessoais e sustentar a angústia do não-saber, do não ter certezas.

No sereno entrega-se ao ser-o-aí do ser de tudo quanto nos vem (quanto nos veio) ao encontro, abre-se-nos o que poderá estar a caminho... inclusive a morte, certa mas em incerta hora. Essa experiência requer, contudo, o estar desperto para ela – ou seja, ter conhecido e vencido o desassossego (BORGES-DUARTE, 2018, p.46).

Ou seja, é encontrar sossego no desassossego, conclui Borges-Duarte (Ibid.).

Serenidade não designa um estado de humor referente à paz ou a tranquilidade. Mas quando me coloco na abertura e não tento mais controlar o incontrolável, algum sossego aparece aí para acalmar o desassossego inerente.

### **3.7 Ética: pensamento**

O pensamento e o senso comum parecem brigar, pois o último integra o indivíduo no mundo das aparências, afirma Quevedo (2018), e o primeiro distancia o indivíduo do mundo das aparências. Desse modo, no entanto, pode parecer que o pensamento não tem nenhuma dimensão coletiva, limitando-se assim a uma atividade individual e solitária. Mas pensar não é trivial; pensar nos permite levar em conta o horizonte do outro e compreender o mundo comum

em todas as suas diversidades de perspectivas. A questão do pensamento é um problema político para Arendt (2021, p.534) “na ideia de querer ser bom na verdade está em jogo a preocupação comigo mesma. No momento em que ajo politicamente, não estou preocupada comigo, mas com o mundo”. Malpas (2012a) ressalta que a base da ética é justamente esse espaço de abertura da questionabilidade, que é o mesmo que o pensamento ou a filosofia, aquela que reflete, que resiste. Ou seja, a capacidade de reflexão e de autoquestionamento é central no que se refere a questões da ética.

A ética não diz respeito a um ramo da Filosofia, embora sempre o contemplemos quando refletimos sobre a ética como um tema que diz respeito à vida humana compartilhada na Terra. Ética também não significa mero cumprimento de regras, embora também o contemple. Malpas (2012a) também chama atenção para a ideia de que a

conduta ética não pode ser assegurada apenas pela regulação, e a confiança na regulação frequentemente serve apenas para encorajar uma mentalidade complacente que procede ela mesma com vistas a minar a conduta genuinamente ética (p.21).

Ética é, assim, um constante ajuste de nossas ações levando em consideração, principalmente os juízos gerais a partir dos quais as ações particulares se assentam. Isso quer dizer que tanto as ações particulares quanto os juízos gerais precisam de tempos em tempos de revisões e reformulações e para isso o pensamento tem fundamental importância, tanto para barrar a manutenção de violências que tornam a Terra um lugar não confortável para muitos quanto para não deixar crescer crenças e mentalidades que restringem os juízos gerais a ponto de tornar regra o extermínio de uma raça, por exemplo.

A pergunta que surge daqui é, então, como se formam esses valores que assentam as ações particulares? As relações das vidas humanas que compartilham a Terra são o que vai dar conteúdo para a formação desses valores basilares que darão suporte e contorno para o compromisso da vida em comum. Isso significa que a ética guarda para si uma pré-condição necessariamente plural. Os valores cotidianos, diz Malpas (2012b), tem a ver com a maneira como lidamos uns com os outros, conosco mesmo e com o mundo. A ética se sustenta, assim, por essa interconectividade entre nós, seres humanos, que é essencialmente derivada da nossa condição. Nossa vida se alicerça nas relações que estabelecemos com as coisas, as pessoas e as circunstâncias.

A experiência da pluralidade sobre a qual se ‘entranha’ a ética não é somente a pluralidade de pessoas, mas também de princípios, compromissos. As reflexões que realizamos

na companhia dos outros são exatamente aquilo que criará as estruturas subjacentes sobre as quais os princípios éticos emergem, afirma Malpas (2012a). Mais ou menos aquilo no que Sócrates acreditava, lembrado por Arendt (2021): falar sobre justiça torna o ser humano mais justo.

Não há como verificar se essa relação é assim mesmo determinante. Porém, a pergunta que sustenta o pensamento e as análises de Arendt têm muito sentido para esta reflexão é qual é a mentalidade que compõe a atmosfera para que as coisas aconteçam da forma como acontecem? Para essa pesquisa: Qual a mentalidade que precisa circular para que a clínica seja sinônimo de consultório e para que o trabalho em instituição seja tão demandante de tarefas burocráticas?

Qual é a atmosfera que se cria quando um líder de governo questiona a eficácia de uma vacina em meio a uma crise pandêmica? Quando diz que fraquejou ao ter uma filha mulher ou que pintou um clima com meninas de 14 anos? Essas falas legitimam preconceitos e violências que sem um movimento de resistência podem ter consequências devastadoras em última instância e, em um âmbito mais próximo, mantêm o mundo um lugar confortável apenas para alguns poucos privilegiados.

Não estou me referindo a diversidade de opiniões, mas de reproduções reativas de falas extremas que são repetidas insistentemente criando essa atmosfera de manutenção de violências de um lado e preservação de privilégios do outro lado e extremo significa colocar em dúvida coisas que nem deveriam ser trazidas para o debate. Nessa direção, Arendt (2021, p.541) dá o tema da habitação como exemplo, enfatizando como devem ser as particularidades das habitações sociais: aponta que é uma questão política que deve ser discutida para ser decidida, mas “não deveria haver debate sobre se todo mundo deve ter uma habitação decente”. Nos extremos há antes uma mentalidade que ressuscita ou inventa debates que nunca deveriam ser colocados em dúvida.

Explicitar essa dimensão da ética é importante porque relaciona o pensar reflexivo a uma implicação coletiva fundamental. Ou seja, distanciar-se dos automatismos de uma vida apressada, recebendo serenamente o que chega sem manter pré-conceitos; é necessariamente estar em uma implicação ética com o outro. É poder compreender o ponto de vista do outro sem tolerar o intolerável.



### 3.8 Ausência de pensamento

Para que percorremos esse caminho apresentando inicialmente a fenomenologia como campo que abre o pensamento, passando depois pela escuta atenta, pela serenidade e pela ética? Para parar para pensar e nada mais. Para fazer resistência às demandas por produtividade e compreender de um lado a importância de interromper as ocupações cotidianas e, do outro, os perigos da ausência do pensar. É a este último tema que esse item será dedicado, recorrendo às considerações arendtianas sobre o julgamento de Eichmann para a reflexão.

Não pensar, afirma Quevedo (2018), protege as pessoas do exercício de chegar a conclusões sobre o significado das coisas. Engana-se quem compreende essa proteção como aquilo que se deseja. Quem não se desliga do mundo das aparências para se perguntar sobre o que nele aparece não re-pensa e, portanto, fica preso às normas. Arendt (2014) resgata Sócrates ao lembrar que ele dizia que o pensamento não corrompe e nem aperfeiçoa ninguém, “o pensamento apenas desperta, e isso lhe parece um grande bem para a cidade” (p.200). O pensamento não dá respostas às perguntas levantadas por ele mesmo nem nos torna mais sábios. O que se pode dizer é que uma vida sem pensamento não tem sentido. O pensamento acompanha a vida e é uma atividade que sempre tem que começar de novo.

Pensar, na prática, significa tomar novas decisões a cada vez que alguma dificuldade aparece, diz Arendt (2014). É o juízo que dará essa dimensão prática à atividade do pensamento. É ele que torna o pensamento manifesto nesse mundo onde estamos sempre ocupados demais para pensar. E estar manifesto não significa aparecer na forma de conhecimento. Ficar preso ao Pensamento que conhece seria, segundo Heidegger (1959), estar em fuga do pensamento. A questão fundamental aqui é que distraídos pelas ocupações cotidianas nem notamos que fugimos do pensar; ao contrário, contamos vantagem afirmando que nunca Pensamos tanto quanto agora, nunca realizamos tantas e tão avançadas investigações. Heidegger (1959) aponta para o perigo do Pensamento que calcula nos ofuscar e deslumbrar de tal modo que esse possa virar o único modo de pensamento admitido e exercido. Esse deslumbramento, no entanto, anda de mão dadas com a reflexão e acaba por rejeitar aquilo que o ser humano tem de mais próprio: “o fato de ser um ser que reflete” (Ibid., p.25). A reflexão, vinda do pensamento que medita, que resiste e questiona as obviedades, pode, sem dúvida, prevenir catástrofes nos momentos em que as coisas se complicam. Nesse sentido, a própria ausência de pensamento pode ser catastrófica ou ao menos conivente com atrocidades terríveis.

É essa acusação que Arendt (1999) faz de Eichmann. Adolf Eichmann foi o coronel do exército alemão a quem foi ordenada a missão de carregar o trem que levava os judeus para o extermínio. Em 1960, David Ben-Gurion, primeiro-ministro de Israel, mandou raptar Eichmann em Buenos Aires para que fosse julgado pelo seu papel na ‘Solução Final’<sup>28</sup> da Segunda Guerra Mundial na Corte Distrital de Jerusalém. Em sua defesa, Eichmann proclamou reiteradamente que não tinha nenhum tipo de ódio pelos judeus e justificava isso pela sua formação cristã vinda de pai e mãe. Ele dizia com convicção que não era um assassino, que nunca havia matado nenhum um judeu nem ninguém.

A questão que intrigava a todos que acompanhavam o julgamento era se ele tinha consciência e se ele sabia o que estava fazendo enquanto exercia sua missão. Além disso, por ter ficado no transporte e não diretamente no extermínio, se ele conseguiria julgar a enormidade de suas atitudes? Poderia ele ser legalmente responsável pelas consequências dos seus feitos? Ele sabia para onde iam os trens carregados de judeus, não era ignorante sobre isso. Inclusive ele havia tomado uma decisão de enviar um dos trens carregados de pessoas para uma região (Lódz), onde sabia que não havia nenhum preparo para o extermínio. Poderia ele, então, ter agido diferente? Era sabido da possibilidade de transferência de cargos sem grandes consequências individuais ou profissionais. Por que não a solicitou?

Em seu último depoimento ele admitiu que poderia ter recuado, mas considerou inadmissível tamanha desobediência. E é por sua obediência cega que ele se manteve atuante no assassinato em massa. Isso traz à tona a ideia de Arendt (2019, p.162) de que ele não tinha nada de monstruoso. Até o advogado de defesa afirmava que a personalidade de seu cliente era a de “um carteiro comum”. Ele não era um monstro, era um criminoso nazista, diz Chaves (2009, p.12), “que não tinha nada de diabólico – era apenas um burocratazinho medíocre, sem imaginação, risível até. Mas capaz de um mal imenso. Um mal banal, mas nem por isso menos terrível”.

Essa era a complexidade de seu julgamento: como poderia ele ter um comportamento diferente sendo que do ponto de vista do poder nazista ele fazia o recomendável? Ele era apenas uma peça da engrenagem de uma máquina genocida muito maior. Em seus depoimentos ele

---

<sup>28</sup> Codinome utilizado para designar extermínio. Não se encontram muitos documentos com as palavras extermínio, assassinato. Solução Final era o codinome e palavras como evacuação, tratamento especial, também apareciam (ARENDR, 1999).

insistiu que era culpado apenas por ajudar e instigar a realização dos crimes, mas que jamais cometera qualquer assassinato com as próprias mãos. Entretanto,

esses crimes foram cometidos em massa, não só em relação ao número de vítimas, mas também no que diz respeito ao número daqueles que perpetraram o crime, e a medida em que qualquer dos muitos criminosos estava próximo ou distante do efetivo assassinato da vítima nada significa no que tange à medida de sua responsabilidade (ARENDDT, 2019, p.268).

Isso, no entanto, não o tira da conivência e da responsabilidade sobre esse terrível feito. É aí que está o grande perigo do mal banal, ou, da ausência de pensamento.

Esse é o ponto de partida de Arendt, segundo Borges-Duarte (2021), para toda a sua reflexão sobre o pensar. Já que considerou, após a análise do julgamento, Eichmann alguém que não era estúpido, nem malvado, mas era claramente incapaz de pensar, inclusive para “compreender a monstruosidade dos seus atos” (p.26).

O crime cometido por Eichmann só era crime retrospectivamente, porque à época ele estava sendo um mero respeitador das leis, pois as ordens de Hitler naquela altura possuíam força de lei, afirma Arendt (1999). Em suas palavras na corte ele repete insistentemente que cumpria o seu dever, ele agia sob ordens em uma “obediência cadavérica (*Kadaverghorsam*)” (ARENDDT, *Ibid.*, p.152).

A culpa de Eichmann provinha de sua obediência, “e a obediência é louvada como virtude” (ARENDDT, 1999, p.270). Ele dizia que não era um monstro e que sabia que sofreria pela consequência dos atos de outros. Com isso Arendt (2014, p.18) concordava, os atos poderiam ser monstruosos, mas ele era

bastante comum, banal e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo inteiramente negativo: não era estupidez, mas irreflexão.

Eichmann, assim como muitos outros, não era terrível, era assustadoramente normal. E essa normalidade, segundo Arendt (1999), é apavorante porque apresenta um tipo de criminoso que comete seus crimes sem saber se está agindo correta ou incorretamente. No pós-escrito de sua análise ela afirma com cada palavra que ele “simplesmente nunca percebeu o que estava fazendo” (*Ibid.*, p.310). Não foi burrice, foi ausência de pensamento que fez de Eichmann um dos grandes criminosos da época.

Arendt (2014) ressalta que códigos sociais, clichês, padrões, entre outros, têm a função também de não nos deixar exaustos pela demanda ininterrupta do pensamento. Essa ideia, de alguma forma, se relaciona com a autenticidade e inautenticidade, aprofundadas por Heidegger em *Ser e Tempo*. Mergulhar no familiar, estar no inautêntico é fundamental para dar conta do fardo que é ser si mesmo. Eichmann, diz Arendt (2014), ao que parece, nunca se deu conta da exigência do pensamento ou nunca se posicionou para ser si mesmo. Agiu na mediocridade seguindo a toda ordem sem parar para pensar.

Difícilmente em nossas vidas temos tempo ou até desejo de parar para pensar. A ausência de pensamento, no entanto, pode significar perigos catastróficos em tempos de barbárie e, no mínimo, serve à manutenção de preconceitos e violências, que já é por si terrível, e mais, é o que cria a atmosfera para que genocídios absurdos possam acontecer.

O pensamento, porém, como já ressaltado anteriormente, não é uma prerrogativa de poucos. É uma faculdade de todos e a inabilidade de pensar é uma possibilidade para qualquer um – até o mais erudito. Mesmo na ausência de pensamento, não nos esquivamos da nossa capacidade de pensar, reitera Heidegger (1959).

Todos podemos vir a nos esquivar daquela interação conosco mesmos, cuja possibilidade concreta e cuja importância Sócrates foi o primeiro a descobrir. [...] Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos (ARENDR, 2014, p.214).

A ausência de pensamento apresenta riscos, pois ensina a aderir a toda e qualquer regra em um determinado momento de uma determinada sociedade. Isso não só estrutura o palco para uma obediência cega, como também tira o espanto que nos faz indagar sobre como as coisas são do jeito que são. Por isso que Arendt (2014) defende que o pensamento não é um assunto que deve ser deixado para especialistas, como se fosse monopólio da Filosofia.

A pergunta de Arendt (2014) que dispara toda a reflexão que faz sobre o pensar e o que inspira também esta reflexão é: pode o pensar – sendo impotente, já que não serve à objetividade da Ciência, nem ao interesse intelectual ou para a vida cotidiana, diz Borges-Duarte (2021) – servir para evitar o mal?

O que Arendt (2014) constata na relação entre o mal e ausência de pensamento é que por diversas vezes quem pratica o mal nunca chegou a se decidir exatamente entre fazer o bem ou o mal.

O caso de Eichmann forneceu, segundo Arendt (1999), a resposta mais clara e mais precisa sobre essa relação. A distância da realidade das pessoas medianas pode, no fim das contas, gerar mais devastação do que quaisquer “maus instintos juntos” (Ibid., p.311). Essa é a lição que se pode tirar do julgamento em Jerusalém. É por isso que o mal cometido por Eichmann é considerado banal, ou seja, a completa ausência de reflexão sobre a condução do governo nazista era o que o caracterizava.

O pensar é entrar em contato consigo mesmo e isso para a vida privada evita que entremos em contradição conosco (e isso quer dizer que essa pessoa não consegue prestar contas sobre o que faz ou diz por que está distante de si e da realidade), e para a vida pública, o pensar é capaz de problematizar e questionar e assim de fazer com que as pessoas tomem decisões corretas (QUEVEDO, 2018). Assim, a potência do pensar se constitui na característica do para que ele serve em última instância: “para julgar humanamente qualquer situação e, portanto, para poder comportar-se como humano” (BORGES-DUARTE, 2021, p.25).

A mediocridade de Eichmann e sua incapacidade de pensar o torna, de alguma maneira, menos culpado uma vez que qualquer um acidentalmente poderia ter tomado seu lugar e que ele mesmo em outras circunstâncias provavelmente jamais cometeria qualquer crime? A ideia de que onde todos são culpados, ninguém é, não pode ser uma desculpa para se livrar da responsabilidade. Ainda que tenha sido a má sorte que fez de Eichmann um instrumento de um assassinato em massa, ele apoiou quando obedeceu às regras de uma política que decidiu não partilhar a Terra com povos de diversas nações – “como se você [Eichmann] e seus superiores tivessem o direito de determinar quem devia e quem não devia habitar o mundo” (ARENDR, 1999, p.301) – e é por isso que Arendt (Ibid.) concorda que ele seja responsabilizado e sofra a pena máxima, como de fato aconteceu.

Esse ser comum de Eichmann implantou uma ideia de que existiria um Eichmann em cada um de nós, ideia da qual Arendt (2021) é totalmente contra. Ela até diz que pode haver um grande número de Eichmanns espalhados por aí, mas dentro dela certamente não havia Eichmann nenhum.

Recuperar sua dignidade e exercer a cidadania em um mundo cada vez mais privatizado são atividades que a faculdade do pensar e em seguida do julgar oferecem ao ser humano. Isso se não nos entregarmos automaticamente à fuga do pensar, entregando-nos às obviedades numa obediência acrítica de ordens e reproduzindo modelos sem sequer reparar. “Se a gente pensasse, não haveria sociedades totalitárias. Mas a gente não pensa. A gente, em contrapartida, quer

levar adiante o seu projeto de vida, na cômoda pertença colectiva à sociedade, politicamente administrada, e com seus costumes” (BORGES-DUARTE, 2021, p.26).

Pensar altera a nossa visão ordinária do real. O pensar é invisível, mas manifesta-se através da linguagem quando, por exemplo, nomeamos as coisas. Pensar destrói “opiniões, preconceitos, regulamentos, doutrinas, hábitos mentais” (Revista 451). Pensar não é agir, mas como eu ajo vai depender do que e como eu penso.

## CAPÍTULO 4. EDUCAÇÃO DE-MORA

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem  
de repente aprende

(Guimarães Rosa)

A experiência dentro dos muros da escola e a experiência dentro do casulo do consultório suscitaram as questões sobre as quais me interrogo. Como sou e o que posso dentro de cada um desses lugares? Quando pergunto como sou quero pensar sobre meu modo de estar em um e em outro. Quando pergunto o que posso quero compreender as possibilidades e os limites dessas em um e em outro.

A escola é uma instituição milenar que tem sua primeira origem marcada na Grécia Antiga (como quase tudo na humanidade - o que diz mais sobre o ponto de vista de quem narra a história do que talvez da origem mesma). Nesse contexto a escola ainda era marcada pela informalidade. A própria palavra escola remonta à sua origem grega *scholé*, que significa lazer. *Scholazein*, diz Arendt (2014), é esse ‘lugar nenhum’ que os filósofos amam, é o abandono de todas as atividades em troca do não fazer nada: “A palavra grega para lazer – *scholé* – significa abstenção de qualquer outra coisa. É dela que deriva a palavra ‘escola’” (ARENDR, 2021, p.395). É esse ‘lugar nenhum’ que proporcionaria o ‘verdadeiro’<sup>29</sup> pensar.

Nessa época, a escola ainda não era exatamente um lugar murado, mas sim era uma atividade. Foi no século 12, na Europa, que surgem as primeiras escolas nos moldes tal como conhecemos atualmente, ou seja, crianças em mesas em uma sala de aula sendo ensinadas por um professor. Nesse contexto, as instituições eram católicas e a aprendizagem era permeada por ensinamentos do catecismo.

No Brasil, a primeira escola foi fundada também nesse contexto religioso pelos jesuítas, em Salvador no ano de 1549. A segunda escola foi fundada em São Paulo no mesmo ano de fundação da cidade, 1554. “Este tipo de educação em muito se adequava ao momento e sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano, sem sofrer modificações estruturais em sua base” (RIBEIRO, 1993, p.16).

---

<sup>29</sup> Referência de verdadeiro como *aletheia*, isto é, como desvelamento. Um pensar que reflete, que questiona e não que calcula e produz respostas prontas.

No século 18, Marques de Pombal fez uma série de reformas educacionais em Portugal que repercutiram no Brasil, ou seja, como entregar ao Estado o poder pela educação tirando das mãos da Igreja, segundo Ribeiro (1993). Os métodos autoritários e disciplinares, no entanto, não mudaram e a escola se manteve uma instituição excludente, voltada para uma parcela específica da população (elite aristocrata). No século 19, a burguesia, influenciada pelas ideias iluministas, reivindicou a entrada de sua classe na escola e, assim, passou a compartilhar esse espaço com a aristocracia. Ainda assim, a escola se mantinha um lugar para poucos.

Ainda no século 19, depois da descentralização da responsabilidade pelo sistema educacional, que teve como consequência a falta de recurso e a falha na manutenção do ensino, possibilitou-se a abertura de escolas particulares – o que elitizou ainda mais a educação –, e as escolas se voltaram para o preparo do ingresso nas escolas de nível superior. Apesar de diversas propostas de reformas a escola mantém até hoje parte dessa característica de ser voltada para o preparo dessa próxima etapa educacional. Além dessa gravíssima restrição de público, onde somente a elite dominante tinha espaço e a ideia era justamente formá-los para serem os futuros administradores do país.

Pouco depois ganha força o movimento Escola Nova (final do século 19, início do século 20), que tem sua origem na Europa, e no Brasil defendiam “o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional” (RIBEIRO, 1993, p.20).

Nos anos que se seguiram, o projeto educacional e a organização estrutural da escola ganham consistência, tanto no que diz respeito a direcionamento de recursos quanto a movimentos pedagógicos que pensaram e propuseram intervenções na educação. Atualmente, a proposta e implementação do Novo Ensino Médio trazem inovações, mas não só aumenta ainda mais a distância entre o ensino público e o privado, como precariza, de forma mais evidente, o trabalho dos educadores. Minha saída da escola é, inclusive, marcada por um movimento de precarização, consequência da exclusão de cargos de gestão fundamentais e acúmulo de funções sem aumento de salário.

Esse é um tema que está em debate na educação nos dias de hoje, mas que carrega consigo velhas questões. Apesar de fundamental, não é esse o foco escolhido para aprofundamento. O ponto que interessa aqui é compreender que essa instituição, que hoje conhecemos cheia de propostas inovadoras, está ainda aprisionada em referenciais de dois séculos atrás, pelo menos.



A escola é essa instituição atravessada por toda essa história e que, portanto, não só reflete intrinsecamente aquilo que acontece no mundo, como diz também das mais variadas heranças adquiridas. Isso interfere, de toda forma, no modo como estamos e como fazemos esse lugar. Ou seja, quando estou na escola enquanto educadora, que pretende escutar os sons que fazem barulho ou que silenciam, sou necessariamente – às vezes mais escancaradamente, às vezes menos – atravessada por tantas outras demandas e responsabilidades que podem ensurdecer e pouco deixam mexer na estrutura enrijecida que edificou essa instituição tão perene. Quando quero compreender o que acontece, para que um aluno esteja tirando notas tão baixas nas provas, a exigência para que o ‘erro’ desse aluno seja encontrado e que ele siga o padrão, mantenha as médias e consiga ser aprovado em um vestibular, fazem um barulho tamanho que preciso de um esforço monumental para afastar esses sons e escutar o que se apresenta ali naquela complexidade que é esse ser humano que naquela situação específica é também um aluno.

A prática em instituição, ressaltam Aun e Morato (2009, p.121), “diz de demandas variadas”. As burocratizações e as próprias práticas institucionalizadas, afirmam Nunes e Morato (2009, p.95), “dificultam o olhar e a escuta que circulam, questionam e intervêm”.

Na escola, por muito tempo e ainda hoje, a psicologia escolar teve a incumbência de evitar desajustes das(os) alunas(os) em uma instituição que em si seria “adequada, cumpridora dos objetivos ideais que foram propostos” (MARTINS, 2003, p.40). Assim, os problemas surgidos na escola têm como centro a(o) aluna(o) e o papel da psicologia escolar ganha um caráter onipotente de poder resolver os problemas de adaptação das(os) alunas(os).

Psicóloga escolar não era minha ocupação na escola em que atuava, mas não posso deixar de me identificar com essa demanda por resolução de problemas, não somente de adequação dos alunos, mas justamente de ficar presa nesse lugar de solucionar os desvios e não conseguir dedicar tempo e reflexão para pensar a educação mesma. Isso mesmo em uma instituição que destina parte considerável de seu tempo para reuniões de formação, reflexão e debates. Ainda assim, o dia a dia era engolido por busca de soluções rápidas que apagassem o fogo da forma mais eficiente e sem danos possíveis.

Essa característica, no entanto, não é exclusiva desta escola específica. Ela diz sobre o trabalho em instituições em geral, como diz também da história que marca a instituição-escola. Diz sobre o nosso tempo e diz sobre como se dá a educação no nosso tempo com todas essas marcas.

Há muito tempo, portanto, a educação escolar está configurada do modo tal como a conhecemos hoje, compartimentada em disciplinas aparentemente independentes entre si, mas é, em nossa contemporaneidade, que a educação compartilha da grande preocupação desse início de século 21, a saber, “aparelhar os indivíduos com os instrumentos necessários para a assimilação das muitas informações produzidas por essa nova Era” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p.36). Essa instrumentalização não somente orienta o processo educacional para a realização de projetos primordialmente individuais, como o reduz à mera instrução, que significa, de acordo com Critelli (1982, p.669), “treinar, condicionar, informar, adestrar”. Assim, temos uma educação que acaba por dar lugar à instrumentação, constituída, predominantemente, por relações processuais, de conteúdo, de objetos, restando à relação educador-aluno somente o subsídio dessa tarefa.

A educação é tomada, então, como uma tarefa a ser produzida na medida em que dita uma ação a ser realizada. Vale considerar aqui o destaque de Heidegger (2012a, p.138) sobre o que costumeiramente entendemos por produzir: “atividade cujos procedimentos devem alcançar um resultado, a saber, a construção acabada”. Assim, a educação escolar configura-se por uma série de práticas processuais que visam um resultado previamente determinado. Nesse contexto, a avaliação da eficiência da educação escolar dá-se de forma bastante simplificada: ou o professor obteve êxito em transferir todo o conteúdo planejado ou fracassou nessa tarefa, ou o aluno aprende todo conteúdo passado pelo professor ou não é suficientemente “inteligente”. Freire (2015) lamenta que o ensino de conteúdos, que é primordialmente entendido como transferência do saber, seja o que preenche exclusivamente a educação e que as informalidades da experiência escolar sejam tão negligenciadas.

Com as divisões e especificações que impusemos à educação sua prioridade acaba por ser aquilo que a adjetiva ou especializa, diz Critelli (1982). Essas circunstâncias automatizam de tal modo o fazer do educador – e do aluno – que impossibilitam a revisão e o questionamento de sua prática. Vemos assim, “costumes se reproduzirem, por vezes, de maneira herdada e irrefletida determinando, à revelia, o tipo de educação que o indivíduo teria” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p.30).

A educação escolar, no entanto, não deve restringir-se à transferência de conteúdos por alguém que detém o saber para alguém que presume não saber. Freire (2015, p.24) é claro ao enfatizar que “ensinar não é transferir conhecimento”. O educador não é um sujeito portador do saber que transfere conhecimentos acumulados para formar um objeto, é muito menos um

sujeito criador que dá forma ao objeto indeciso e acomodado. Freire (Ibid.) ainda defende que essa relação não pode ser reduzida à condição de um ser objeto do outro.

O endereçamento da educação não é às coisas, aos objetos, mas justamente ao outro que tem a mesma condição de ser humano que a minha. A educação evidencia exatamente esse lugar de encontro da relação com-o-outro, afirma Critelli (1982). O trabalho do educador é trabalho dele com os alunos, não dele consigo mesmo, nem dele com as Técnicas pedagógicas. A relação é diretamente ser humano-ser humano, mas a instrumentalização da educação escolar obstrui de tal modo essa relação que o que deveria ser primordial torna-se secundário. A própria etimologia da palavra (expressa no termo latim *educare*) constata a im procedência do modelo educacional de transferência de conhecimento, evidencia Kahlmeyer-Mertens (2008), pois significa trazer, conduzir ou arrancar alguém para fora.

Assim, temos que ensinar não é nada além do que deixar o outro aprender. Nas palavras de Kahlmeyer-Mertens (Ibid., p.40), ensinar é “um conduzir mútuo até a aprendizagem”. Produzir uma tarefa que simplesmente nos adapte à realidade é muito menos complexo e menos gerador de novos saberes do que nos tornarmos capazes de intervir nela, diz Freire (2015). Se pensarmos esse produzir em sua essência, como sugere Heidegger (2012a), temos um pro-duzir, isto é, um conduzir para diante de ou mesmo deixar-aparecer, se considerarmos a raiz *tec* comum ao termo grego *tíkto* (produzir) como referência.

É preciso esclarecer que a educação escolar precisa considerar o ritmo vital, que é variado, em vez de obedecer unicamente a esquemas predefinidos. Afinal de contas, os momentos verdadeiramente educativos são aqueles raros que “acontecem independentemente da vontade ou de preparação. Tudo o que se pode fazer é estar disposto e atento a esta possibilidade” (SAVIANI, 1995, p.72). Aprender precede ensinar, como diz Freire (2015), e ambos devem derivar da curiosidade como inquietação indagadora, curiosidade esta que nos move e nos coloca diante do mundo, o qual recebemos já assim pronto, mas sobre o qual podemos acrescentar aquilo que fazemos.

Nesse cenário, o papel da educação escolar passa, portanto, a ser muito mais uma elucidação da condição de existente tanto do docente quanto do aluno do que mera transmissão de saberes. Sua tarefa recupera o axioma socrático conhece-te a ti mesmo, ressalta Kahlmeyer-Mertens (2008). Sobre isso, Freire (2015, p.42) ainda vai dizer que uma das tarefas mais importantes da prática educativa é justamente “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Nessa relação, o respeito à autonomia é imperativo ético, que

pressupõe o ensinar como um deixar-aprender e o aprender como construir, reconstruir e constatar para mudar.

Construir, em seu significado original, quer dizer “cuidar do crescimento que, por si mesmo, dá tempo aos seus frutos” (HEIDEGGER, 2012a, p.127). É esse construir aquele que pode dar espaço ao verdadeiro habitar, não no sentido de morar dentro de alguma construção, como um mero constructo espacial, mas aquele que permanece. Habitar guarda em seu vigor essencial o significado de “de-morar-se”: “Habitar, ser trazido à paz de um abrigo, diz: permanecer pacificado na liberdade de um pertencimento, resguardar cada coisa em sua essência” (Ibid., p.129). Não deveria ser, então, a escola o lugar do habitar?

Se a educação escolar não deve pautar-se na mera transmissão de conteúdo, é evidente que a tarefa do educador não é transferir conhecimento. A empreitada do professor deve ser preenchida muito mais por inquietações, curiosidade e abertura do que por um arcabouço de saberes pré-determinados. A repetição mecânica de uma Técnica não garante que o docente compreenda o que é mais precioso na formação de um ser humano: o valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos e da insegurança, ressalta Freire (2015).

Estar nessa relação horizontal de compreensão não retira do educador sua autoridade, se entendermos primeiramente que autoridade não é o mesmo que autoritarismo e que a origem desta primeira palavra (do latim, *Augere*) quer dizer fazer crescer, como lembra Critelli (1982). Essa relação de respeito mútuo à autonomia do outro faz saltar o entendimento de que a educação também forma e re-forma o tempo todo aquele que tem justamente o papel de formar. Nas palavras de Heidegger (1987, p.80) “em todo ensinar é o professor quem mais aprende”.

O ensinar significa rigorosamente deixar aprender, não um deixar que negligencia o ensinar enquanto omissão, mas que entrega o outro “à sua própria transparência e responsabilidade para ser livre para si”? (CRITELLI, 1982, p.673). A tarefa do docente é, portanto, quase socrática, afirma Kahlmeyer-Mertens (2008), pois deve provocar o aluno a conhecer a si mesmo, assumindo desse modo um papel de companheiro do processo e não de um tutor que instrui saberes. Isso vale inclusive para o próprio professor, que não deve se deixar ser arrastado pela cotidianidade mediana, que não questiona práticas instituídas, para poder conduzir sua própria existência. Esse aspecto pode ser fundamental nessa maneira de compreender a educação escolar, pois muitas vezes um gesto, aparentemente insignificante, pode produzir marcas profundas na vida de um aluno.

Se o professor não pode ser aquele que somente transfere conhecimento, o aluno também não pode ser considerado um espaço vazio a ser preenchido por conteúdos, diz Freire (2015). Ao contrário, pois o ensinar é justamente considerar o aluno na sua condição de existência, ou seja, é “provocar o aluno a descobrir um sentido próprio a si e a própria necessidade do seu aprender” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 39).

A questão que problematizo é como se manter na de-mora numa instituição que pede respostas rápidas e eficientes para demandas tão variadas? Como é possível não deixar a escola ser tomada pelo fogo e ao mesmo tempo compreender que cuidar da educação é muito mais do que saber por que “Joãozinho não sabe ler”, lembra Arendt (2014b, p.222).

Arendt (2014b) analisa a crise na educação afirmando justamente que é fácil considerá-la a partir de um viés localizado e sem conexão, como se o problema fosse mesmo do aluno que não se adequa ou do professor que não sabe ensinar. Ela justifica essa falsa impressão dizendo que, diante dos males do século 20 (ela cita a Primeira e a Segunda Guerra Mundial e suas consequências), a crise na educação pode até parecer pouco e pontual.

Entre diversos aspectos aprofundados por Arendt (2014b), ela destaca, dentro das fronteiras norte americanas, que a imigração escancara a crise, pois diante da tarefa de apresentar um novo – embora velho – mundo para os que chegam, o objetivo torna-se instruir para americanizar esses que chegam<sup>30</sup>. Isso mantém essa lógica da adequação, do aluno problema e da culpabilização individual por problemas que são coletivos. Nessa lógica, é preciso encaixar quem chega – sejam imigrantes no caso dos EUA, sejam as crianças – dentro de um padrão pré-determinado.

A meritocracia é outra invenção de nosso tempo que individualiza problemas – ou méritos – que são coletivos. Essa até pode parecer uma invenção da modernidade, mas Arendt (2014b) diz que não é nada mais do que a reinvenção da oligarquia, só que agora por talento e não mais por riqueza ou nascimento. Na educação também somos entregues aos nossos méritos – ou fracassos – individuais. Seja como aluno, que é julgado e avaliado por seu talento (e talento significa aqui corresponder a um padrão de aprendizagem esperado), seja como educadora que, dentro da lógica capitalista de trabalho, é também o tempo todo avaliada para verificar se sua mão de obra ainda vale o salário que lhe é pago.

---

<sup>30</sup> É sempre ‘alguém’ ou um ‘povo’ tentando imputar suas referências que seriam as ‘certas’ e ‘superiores’ sobre outro povo.

Quando estava na escola sempre tinha como plano de fundo das minhas atuações a indagação sobre como eu seria avaliada por aqueles que decidem me dar ou me retirar aquele emprego. Como cuidar da educação ela mesma de forma genuína e atenta quando diversas outras variáveis, como esta por exemplo, nebulizam o olhar e a escuta? Como a educação pode ser democrática e igualitária se a meritocracia contradiz, por princípio, essa condição?

Uma das reflexões que Arendt (2014b) propõe sobre esse assunto é a de que a existência das crianças impõe sobre a sociedade a obrigação de refletir sobre a educação. Com isso, ela responsabiliza os adultos para assumirem a introdução das crianças no mundo, mas principalmente, pelo cuidado com esse mundo onde novos seres humanos chegarão. Por isso a natalidade é um tema tão central em seu pensamento e, dentro dessa reflexão específica, por mais que a educação tente transformar para padronizar cada ser humano, ainda assim a gente insiste em nascer diferente. As pessoas que nascem são necessárias e absolutamente diferentes umas das outras.

É isso que ela defende, entre polêmicas e controvérsias, em sua análise sobre o acontecimento na escola em Little Rock. Depois de decidida, pela Corte Suprema dos Estados Unidos, a inconstitucionalidade das leis sobre segregação racial nas escolas, oito alunos negros conseguiram frequentar a escola em Little Rock, no Arkansas, porém somente com escolta e guarda costas. Uma foto emblemática estampou os jornais da época, 1957, com uma menina entre os oito saindo da escola escoltada. Esse foi o ponto de partida da análise de Arendt.

Arendt foi acusada de ser ingênua por propor uma saída na base do diálogo, como se fosse possível tratar uma questão tão grave quanto o racismo e a segregação norte-americana apenas com diálogo. Ela não era contra a dessegregação; ao contrário, ela defendia que, em uma sociedade racista, depositar a solução da dessegregação nas costas das crianças colocava nelas um ônus que não lhes pertencia.

Para Arendt (2004), começar a dessegregação pelas escolas é deslocar injustamente a responsabilidade que é – ou deveria ser – dos adultos para as crianças. A ideia de que a salvação do mundo está na educação das crianças é um ideal inalcançável se, antes dele, os adultos não tomassem para a si a responsabilidade pelo mundo. O problema da segregação e da dessegregação é dos adultos, que se mostraram por gerações, incapazes de resolver. Arendt (2004) aposta, então, que a sobrecarga pela resolução não deveria ter sido colocada nas crianças: “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas no pátio das escolas?” (p.271).

É fundamental que a crise na educação, seja lá qual for seu aspecto particular ou temporal, seja escancarada porque crise é oportunidade de reflexão. A questão é conseguir convocar paradas para pensar na crise em meio a tantas demandas tão diversas. O trabalho cotidiano na escola exige competência nas mais variadas tarefas que, geralmente, estão acontecendo todas ao mesmo tempo: aluno passando mal com crise de ansiedade; ao mesmo tempo em que alunos entram em conflito por conta do campeonato de futebol; junto com queixa de assédio na festa que aconteceu no última fim de semana; junto com aluno reclamando porque se atrasou e perdeu a prova; na sala da coordenação o telefone toca com uma família questionando o 4,8 que a professora de Química deu para a filha que estudou tanto; enquanto isso a reunião para tratar da diversificação curricular dos alunos em situação de inclusão já começou; ainda está pendente fazer o pedido do material que será utilizado no sarau; a reserva do auditório. E talvez, somente talvez, sobre algum espaço para escutar como essas demandas todas nos dizem sobre como acontece aquela instituição, na medida em que os seres humanos agem dessa ou daquela maneira e se relacionam entre si desse ou daquele modo.

Como é possível parar para pensar no meio disso tudo? Somos convocados a um lugar técnico dentro dessa instituição, na medida em que se espera a resolução – de preferência imediata e eficazmente – desses problemas que todos os dias se apresentam aos montes. Onde fica a reflexão se a solução precisa ser rápida? Como escutar se nossos ouvidos são tapados pelos sons da ordem? Como escutar o que está sendo interpelado se apenas se ouve aquilo que é ‘certo’ fazer?

Arendt (2014b, p.223) afirma

uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

Diante disso, penso que a experiência clínica possibilita a constante lembrança de um esforço contínuo para resistir ao chamado Técnico e de-morar na escuta daquilo que chega aos nossos ouvidos. Para isso é urgente abrir espaço para que sons consigam chegar até nossos ouvidos, é preciso parar e ficar para ouvir os sons para além do caos.

## **CAPÍTULO 5. CLÍNICA É VERBO**

Estou com saudade de mim. Ando pouco recolhida, atendendo demais ao telefone, escrevo depressa, vivo depressa. Onde está eu? Preciso



fazer um retiro espiritual e encontrar-me enfim –  
enfim, mas que medo – de mim mesma.  
(Clarice Lispector)

Psicologia clínica: o que vem à cabeça quando ouvimos essa expressão? Provavelmente surge a ideia de uma área específica de atuação em um setting bem particular: uma sala privada com poltronas, talvez um divã, uma caixa de lençinhos em um lugar bem acessível para enxugar as lágrimas, um bom isolamento acústico e, quem sabe, uma meia luz para deixar algum aconchego no ambiente protegido.

Clínica virou sinônimo de lugar. Lugar é imóvel, está sempre parado, do mesmo jeito. Psicologia clínica passou a ser entendida como aquela área de atuação que se pratica nesse lugar ‘protegido’, onde, de um lado há, sentada em uma poltrona, uma profissional que escuta, e de outro uma pessoa (ou um casal ou uma família) que fala.

Essa imobilidade que vai sendo atribuída à clínica tem sua principal referência no contexto médico. O que é muito curioso porque é também no contexto médico que encontramos a origem do significado da palavra clínica, que não tem necessariamente a ver com esse modo de atuação atual, seja na Medicina, seja na Psicologia, embora dele tenha nascido o modelo médico de anamnese utilizado até hoje: diagnóstico, prognóstico e prescrição.

Hipócrates, professor grego, considerado o pai da medicina, foi quem retirou esse campo do conhecimento do ‘obscurantismo mágico e sobrenatural’ e passou a fornecer explicações lógicas para as enfermidades do corpo. Seus estudos e registros assinalam o nascimento da medicina racional e Científica. É esse inclusive, o significado simbólico dado à árvore de Hipócrates, situada na ilha de Cós, local de nascimento desse que também é autor das palavras do Juramento entoado por séculos por aqueles que se formam médicos.

Se debruçar sobre o leito do doente para avaliar seus sintomas, diagnosticá-lo e prescrever um tratamento era o significado de clínica, que “refere-se a *klinein*, do grego, indicando o inclinar-se ou reclinar-se próprio da prática daquele que cuidava de quem estava ao leito (*kline*)” (MORATO, 2015, p.69). O que, de certa forma, influencia nossa compreensão sobre o fazer clínico até os dias de hoje. Ou seja, a ideia, por exemplo, de um estatuto do que é saudável e normal, deixando a cargo de um saber externo a definição do que está fora de padrão e do que deve ser feito para recuperação da ‘normalidade’. Temos, assim, no leito um paciente que passivamente aguarda a resposta sobre o que lhe adoece e as diretrizes para o tratamento.

Essa lógica prevalece com muita força no campo médico, basta precisar de um serviço de pronto atendimento. Você é tratado como uma máquina com defeito que precisa ser medicada. Ninguém te explica por que estão aplicando as medicações, ninguém te pergunta se você está de acordo com os procedimentos decididos. No campo da Psicologia, essa herança ainda é forte, embora a Psicanálise, iniciada com Freud, seja digna de mérito ao deslocar como detentor do saber o médico e transferi-lo para o cliente. Isto é, a condução do tratamento é retirada das mãos do médico e este, como analista, vira um facilitador da elaboração dos conteúdos inconscientes dos quais só o paciente – e, talvez, nem ele – pode acessar.

Sabemos que tanto as teorias psicanalíticas, apesar do seu marco inicial transformador, quanto a Psicologia, no entanto, ainda se inserem muitas vezes nessa lógica de cura médica. Ou seja, o psicólogo como aquele que tem o saber sobre o outro e que, assim, é apto para detectar os sintomas, diagnosticar e conduzir o tratamento na direção da remissão ou cura dos ‘problemas’.

As Técnicas são, nesse cenário, importantes ferramentas para planejar intervenções que pretendem atingir um objetivo previamente definido. Acontece que, de acordo com Evangelista (2016), a intervenção Técnica não depende de quem aplica nem em quem ela é aplicada. Pautada no método Científico, ela garante de antemão os mesmos resultados sempre que as mesmas Técnicas forem aplicadas. Se o psicólogo é aquele que detém o saber da Técnica então o fazer clínico como setting terapêutico protegido por quatro paredes faz muito sentido, já que é ali que a profissional vai poder se inclinar sobre o leito daquele que espera a resolução para seus sofrimentos.

Ainda que esse setting terapêutico de consultório, que até hoje chamamos de clínica, tenha marcado uma grande virada em relação à lógica médica de cuidado, que é esse cuidado racional e calculista, a prática psicológica se mantém acobertada por ela em um modus operandi individualista. Ou seja, a psicoterapia de consultório vira esse espaço de segredo onde a forma mais efetiva de ‘tratar’ dos sofrimentos é a clínica individual (MOREIRA, NEVES & ROMAGNOLI, 2007).

Resgatando a história disso que chamamos de Psicologia clínica no Brasil, Henriques e Morato (2009) enfatizam que esse modelo se apoia em um enfoque intrapsíquico voltado para o atendimento individual. Esse modelo surge, então, de teorizações patologizantes ou focadas em padrões estritos. Foi na década de 80, 30 anos depois da chegada desse modelo ‘clínico’, que outro modo de se fazer Psicologia passa a ser exigido, devido à ampliação desse campo de atuação para a rede pública. Nas instituições, e não mais somente nesse setting ‘protegido’, que

revelam relações complexas, demandas diversas e resoluções, é preciso interrogar esses paradigmas e propor uma clínica mais contextualizada. Isso não significa melhorar o uso das Técnicas e dos conhecimentos teóricos, mas, diz Carneiro (2009), de como podemos cuidar melhor do como fazemos, de como vamos dando conta das incertezas da nossa prática.

Não é incomum observar a tendência de práticas psicológicas que acabam se tornando serviços às instituições; isto é, que se roube esse modelo clínico-médico e o incorpore nas instituições sem essa análise de contexto. Nesse caso, é importante ressaltar que, muito mais do que esse “setting terapêutico”, o que constitui fundamentalmente a prática psicológica é a ação clínica, que na instituição configura justamente um espaço clínico pela relação com as pessoas que por ali também circulam, relatam Nunes e Morato (2009). É claro que, a depender da instituição e da atuação que se requisita, é possível que o atendimento individual seja também uma modalidade de prática, mas certamente não se deve ater somente a ele.

A instituição, que não o consultório<sup>31</sup>, diz de demandas múltiplas e exige respostas eficazes. As requisições e atribuições exigidas no trabalho da instituição escolar são tantas e tão diferentes que, ficar presa aos mesmos paradigmas, ou restringe a atuação ou dá a falsa ilusão de que temos um saber pronto sobre um acontecimento que se dá no momento. Em uma instituição desde a porta de entrada “a atenção psicológica se apresenta em pequenos contatos despreziosos, fazendo-se escuta clínica: um modo de ser psicólogo clínico em meio às relações entre sujeitos no cotidiano social” (AUN; MORATO, 2009, p.121).

Se, de um lado a clínica do consultório individualiza questões necessariamente implicadas com o coletivo, de outro esse espaço blindado dessas múltiplas e simultâneas demandas pode favorecer a disponibilidade para a escuta. Isso não quer dizer que estar nesse lugar garanta a escuta. A psicóloga ali sentada pode muito bem ser ensurdecida por inúmeras outras coisas que não a permitem abrir-se genuinamente para a escuta. As teorias psicológicas, que pretendem definir o que é o ser humano, por exemplo, podem funcionar como uma barreira que tapa os ouvidos se tudo o que for compartilhado, por quem procura essa ajuda, for atravessado por um saber pronto que se propõe a explicar a experiência absolutamente singular do outro. Minha defesa, no entanto, é de que nesse lugar, pode ser exigido muito menos esforço para essa escuta atenta, já que esse setting ‘protegido’ impõe uma pausa na vida que permite a de-mora. O trabalho, a família, as tarefas, são colocadas em suspensão durante os 50 minutos

---

<sup>31</sup> Embora o consultório também possa, com facilidade, cair nesse lugar.

semanais<sup>32</sup>, ainda que esses temas apareçam com frequência nas conversas de consultório. O online, imposto pela pandemia da Covid-19, fragilizou essa proteção, mas ainda assim não tirou o que pode ser o caráter primordial desse espaço: o *parar para pensar*.

No trabalho na escola é preciso um imenso esforço para impor resistência às inúmeras tarefas que clamam por rápidas resoluções e, assim, por-se na disponibilidade para escuta. Enquanto tentava acolher as angústias de um aluno, que tinham como gatilho a nota da prova, mas que diziam de questões muito mais complexas, o telefone não parava de tocar, os e-mails lotavam a caixa de entrada em velocidade exponencial, a reunião já havia começado. Isto tudo além de estar atrasada na produção do material para a reunião de famílias, na qual minha performance profissional ocupava intenso espaço nas minhas preocupações, já que nesse papel a todo tempo também meu desempenho era avaliado.

É claro que não há aqui nenhum apelo para a transposição do modelo clínico de consultório para dentro do ambiente escolar. Mas sim, justamente, uma intenção de desconstruir a clínica como sinônimo desse espaço, e sim verbificá-la, para que nosso clinicar seja escuta atenta também nessa instituição complexa e cheia de atravessamentos. Escutar, como atitude de cuidado, remete a algo muito além do ouvir o que o outro tem para dizer. Tem a ver com uma reciprocidade, com um genuíno estar-com-outro, com uma atitude de estar disponível e aberto para acolher aquilo que aparecer no encontro com o outro. E, dessa forma, ser tocado por esse encontro nessa experiência. Escutar é, por fim, se entrosar nessa experiência junto-ao-outro e deixar aparecer o desconhecido, sendo por ele tocado em seu dizer<sup>33</sup>.

Clinicar é também cuidar do outro. Essa abertura que se espera na ação clínica também direciona para um olhar e cuidar do outro não através apenas do que é falado, mas de toda a complexa multiplicidade que é revelada no encontro pelo escutar o dizer. Nunes e Morato (2009, p.96) revelam que as “conversas informais, os olhares, o silêncio e o não-dito são constitutivos dessa ação clínica em situação, e não somente o atendimento individual com o cliente”.

---

<sup>32</sup> Refiro-me a esse modelo de tempo mais tradicional da prática clínica em consultório a título de exemplificação, o que não quer dizer que esse seja o único modelo possível e/ou praticado.

<sup>33</sup> Escutar o dizer, e não ouvir o falar, diz sobre ampliação da compreensão. No clinicar, a escuta se apresenta como abertura que possibilita ressignificações da experiência. Disponibilizar-se na escuta pode permitir ao outro apropriar-se do sentido próprio de seu existir. (BRAGA; MOSQUEIRA; MORATO. Cartografia clínica em plantão psicológico: investigação interventiva num projeto de atenção psicológica em distrito policial. Temas em Psicologia – 2012, Vol. 20, no 2, 555 – 569).

A analítica existenciária proposta por Heidegger é preciosa para nos fazer compreender as premissas que transformam a clínica em verbo, em agir posto em ação. Mas não de um fazer frenético que visa a superprodução, mas um fazer sereno, que de-mora na escuta. Ao descrever a diferença ontológica entre o ser do ser humano e o ser das coisas e, com isso, esclarecer que *nada (Nichts)* determina a existência humana já que somos por princípio abertura, Heidegger (2012b) nos oferece a chance de assumir esse lugar instável e indeterminado do qual a Psicologia tenta a todo custo fugir lançando teorias e Técnicas cada vez mais requintadas para explicar e consertar a ‘mente’ humana.

No encontro com o outro, lembra Evangelista (2016), não tem como determinar o que ocorrerá. A única coisa que nos cabe é abrir-mo-nos “para o que acontecer, como acontecer, quando acontecer” (p.232). Isso pode parecer pouco, mas é muito. Colocar-se na abertura exige todo aquele esforço do pensar que reflete, sobre o qual tratei anteriormente, e não produz nenhum resultado, mas, ao contrário, desaloja.

Se desconstruirmos essa ideia de uma natureza determinada, se não nos aliarmos ao pressuposto de uma intervenção que objetiva um fim e se assumirmos o lugar de desalojados/ (des)amparados por um não saber, como podemos clinicar?

Em primeiro lugar, implica a possibilidade de reflexão. Essa abertura para a reflexão pode nos soltar das amarras que nos prendem em identificações rígidas. Isso, diz Rodrigues (2020, p.224), “não significa que não teremos crenças, identidades, verdades e modos de ser, mas sim que estaremos prontos para desconstruir cada um desses elementos, na medida em que a existência nos convoque para outros caminhos”. Depois, a possibilidade de acompanhar o outro em seu cuidado de forma contextualizada, seja no espaço de consultório, seja na escola, seja em qualquer outra instituição, enfim, no mundo.

Por essa via, abre-se um clinicar em espaço aberto que provoca reflexão, que dá tempo para o pensar que quebra com o já estabelecido, fornecendo as condições necessárias para o emergir de um novo olhar, afirmam Barreto e Morato (2009).

Clinicar não é uma Técnica, a não ser que a aproximemos da *techné* grega, que diz sobre a abertura que desvela o ser dos entes, deixando-os aparecer em suas possibilidades. Clinicar pode ser, assim, um “cuidar para que algo que era uma possibilidade venha à luz”, diz Evangelista (2016, p.233).

O cuidado clínico desaloja na medida em que não propõe saída e abre para a angústia<sup>34</sup>. No entanto, o cuidado clínico nos coloca genuína e rigorosamente no encontro com o outro, livre de expectativas, isto é, sem querer, desejar ou objetivar algo para o outro, sem nos anteciparmos ao outro, ‘apenas’ deixando-o ser livre para ser exatamente quem ele já é. É claro que, em uma instituição cheia de complexidades como a escola, o esforço para ficar nesse lugar parece ainda maior. Como abrir mão das expectativas em um lugar que deposita objetivos métricos a serem alcançados? De toda forma quando cuido de um aluno que não alcança as métricas desejadas com um olhar clínico, permaneço nesse lugar de cuidado que não substantiva e não tenta explicar psiquicamente a existência do outro, como afirma Evangelista (2016). E não há nada mais ético do que isso.

Acolher esse lugar, que já é o do outro, possibilita garantir-lhe a liberdade de ser o que ele pode ser. Clinicar é, assim, comprometimento com o outro, é estar junto conhecendo-o para que ele conheça a si mesmo. Assim como conhecer o outro é também conhecer a si mesmo. Quando me abro nessa forma genuína de estar com o outro, estou necessariamente implicada comigo mesma e, deste modo, impeço a manutenção de automatismos por colocar-me no pensar.

Por esse olhar, reconsidera-se a prática psicológica clínica não enquanto campo de atuação, “mas no sentido amplo de voltar-se ao cuidado e ao olhar específicos às relações e contextos humanos” (BRAGA; CUSTÓDIO, 2009, p.108). Esse campo clínico como um espaço aberto, de questionamentos, supõe, também, a experiência de quem age atua, não como articulações pré-definidas, mas como um encontro consigo mesmo no agir, no compreender o outro. É assim que “ação clínica vai se tecendo, constituindo-se em uma experiência auto-apropriada do fazer clínico” (Ibid., p.116). Braga e Custódio (Ibid.) ainda complementam que, nessa trama das dimensões da atitude clínica, bem como na aprendizagem e na pesquisa, emerge um desconhecimento próprio e, então, uma abertura para um autoconhecimento e conhecimento do outro.

A ação clínica, portanto, não é algo que se aprende por ela mesma, mas é o que se sustenta na abertura de uma escuta atenta que deixa o significado das coisas aparecerem,

---

<sup>34</sup> A angústia, afirmam Morato & Milanesi (2022, p.176) explicitando Heidegger, é ela mesma “uma espécie de pausa, de lapso, que cessa a atividade cotidiana desvelando seu sentido e abrindo possibilidades outras de organização e destino”. MORATO, H. T. P. ; MILANESI, P. V. B. . Plantão Psicológico como escuta oportuna: hermenêutica da urgência?. In: Ana Lúcia Francisco; Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto; Danielle de Fátima da Cunha Cavalcanti de Siqueira Leite; Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas. (Org.). PSICOLOGIA E DEMANDAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS: reflexões e diálogos. 1ed.Curitiba: CRV, 2022, v. , p. 163-180.

retirando os pré-conceitos depositados sobre elas e decide como fazer com isso que se escuta. Quando penso no trabalho na escola lembro que resistir, sempre que possível – porque nem sempre é – às demandas urgentes me deixavam escutar com serenidade os silêncios do que não fala. Notar, por exemplo, que na parede da entrada da sala da orientação pedagógica e educacional do ensino médio, tinha um quadro do Paulo Freire não é qualquer coisa. Essa escolha desse quadro específico diz muito sobre o posicionamento pedagógico-político daquela instituição e poder olhar isso com de-mora coloca para pensar: eu concordo com esse posicionamento? É aqui que quero estar? Como esse posicionamento se reflete nas práticas do cotidiano nessa instituição? Sorte que minha resposta para a maior parte dessas perguntas era sim, mas se fosse não, o que eu faria nessas ocasiões? Seria uma burocrata da obediência?

Ser-clínica coincide, assim, com ser-psicóloga? Assim como Evangelista (2016) penso que não necessariamente. Clinicar no sentido de que aqui se abre tem a ver com dispor atenção ao outro assumindo a própria indeterminação e a do outro. Dessa maneira, ser-clínico não me garante nenhuma identidade categorizável, mas me coloca junto ao outro na entrega da tarefa de sermos aquilo que somos num mundo compartilhado.

Logo, sou clínica quando estou sentada na poltrona do consultório, escutando serenamente aquele que se dispõe a falar consigo e comigo. Também sou clínica quando estou na escola tentando escutar tudo aquilo que cala e que silencia. Não porque aplico na escola as práticas de consultório, mas porque me coloco na retirada dos pressupostos e das amarras para me entregar ao acontecimento do encontro, ainda que na escola o esforço para isso seja imensamente maior. A ideia fixa, por exemplo, de que um aluno vai ‘mal’ na escola porque não presta atenção e não faz as tarefas, pode até ser parte do problema – nunca é todo o problema-, mas me prender a isso e trabalhar na direção de oferecer Técnicas ao aluno para passar a prestar atenção e fazer as tarefas só me afasta do fenômeno. Que escola é essa que está se fazendo de tal modo que alunos sigam constantemente não atingindo os resultados esperados? Como é, como está e o que está acontecendo com esse aluno para além das questões escolares?

Clinicar é, assim, poder escutar as histórias, as dos outros, as da instituição, as próprias. Poder narrar uma história sobre aquilo que nos acontece é poder dar significado. Em *A Vida do Espírito*, Arendt (2014) conta que é somente quando Ulisses ouve do bardo a narração de sua luta com Aquiles e que ele pôde chorar, pois “só quando ouve a história é que se torna totalmente consciente do seu significado” (p.152). A ilustra frase muitas vezes atribuída a Arendt que é na verdade epígrafe da Introdução de *A Condição Humana* de Karen Blixen sob o pseudônimo de Isak Dinesen “Todas as mágoas são suportáveis quando fazemos delas uma

história ou contamos uma história a seu respeito” tem a ver com isso. Poder narrar uma história e ter escuta para a história narrada, cura. Narrar é dar forma e dar forma é pensar.

Bem, e o que clinicar tem exatamente a ver com isso? Vou contar com a referência de Arendt (2021) sobre uma afirmação de Pitágoras sobre os Jogos Olímpicos: “Alguns vão lá pela fama e outros vão pelo comércio, mas os melhores sentam-se em Olímpia, no anfiteatro, e apenas observam”. O que ela quer dizer é que aqueles que observam captam o essencial. Dar lugar as histórias, deixar que elas sejam narradas sem impor a elas nossa versão ou nosso ponto de vista, estar no contato com as estranhezas, ser o interlocutor estrangeiro que se afeta pelo campo onde as relações se estabelecem (HENRÍQUES E MORATO, 2009) sem pretender explicar o que ali acontece e dizer e escutar através de uma linguagem poética é o que pode dar sentido ao verbo clinicar. O poético é justamente a linguagem que não se prende a nenhuma explicação causal, que vai se fazendo na construção de seu sentido. É como a de toda a curiosidade e perplexidade envolvidas nas primeiras aprendizagens de uma criança, enfatizam Aun e Morato (2009, p.122), retomando a ideia de *démarche* de Levy:

O sentido/significado de *démarche* clínica como primeiros passos de uma criança parece comunicar um dispor-se para uma clínica que solicita o espantar-se, resgatando a atenção curiosa de uma criança a cada novo espaço que se dá a conhecer.

Esse olhar solícito, que demanda um inclinar-se para o cuidado, retira a clínica daquele cenário médico e resgata seu significado etimológico, que significa *inclinarse para*, e na atenção psicológica pode ser enfatizada como uma disponibilidade de atenção e cuidado, uma prontidão do olhar e da escuta (NUNES; MORATO, 2009). No que diz respeito ao contexto institucional, Braga e Custódio (2009, p.106) ainda complementam a esse significado a clínica

como cuidado e atenção a um fenômeno que se desvela, mostrando-se ponto de articulação entre a prática clínica e seu contexto social, enquanto lócus pelo qual as constelações do contexto institucional, social e relacional podem ser contempladas e compreendidas.

Essa atitude clínica de escuta que pressupõe estranheza, um colocar-se como estrangeiro para dar voz ao espanto, ao esforço para a escuta serena que se compreende e compreende o outro na sua história. Isso não é exclusivo da ‘Psicologia Clínica’, quiçá da Psicologia em geral, mas pode acontecer no consultório, na escola, no hospital, em qualquer lugar onde o encontro com a existência do outro em sua liberdade pode se dar.

**(IN)CONCLUSÃO DES-FECHADA**



“O caminho correto só pode ser decidido depois de feito o percurso”. É assim que Heidegger (2012b, p.1177) finaliza sua obra *Ser e Tempo*. Depois do percurso feito o caminho que fica decidido é um caminho que não chega a nenhuma conclusão, na medida em que não encerra as reflexões aqui trilhadas em definições terminadas, mas justamente abrem passagem para novos pensares. É um caminho que des-fecha por ter como única pretensão tirar do fechamento.

Essas palavras não fazem parte de um discurso meramente retórico para escapar do compromisso de concluir em uma proposta válida e verdadeira esta pesquisa. Encerrá-la em des-fecho significa deixar crescer raízes em uma fundamentação rigorosa que não define meu ponto de partida e nem determina minha linha de chegada. Se consigo, com esta tese, propiciar uma atmosfera na qual essas reflexões possam encontrar sentido e, a partir disso, serem discutidas, então considero cumprido o único objetivo que talvez pudesse ser atribuído a essa conversa.

A situação que despertou os temas levantados foi a compreensão da diferença entre meu estar na escola e estar no consultório. Inicialmente esses lugares não trazem nada de pronto, fechados ou terminados. Ambos podem ser locais de atuações restritas, que encapsulam entregando-se a objetivos Técnicos. Assim como ambos podem ser também lugares de práticas de liberdade, isto é, de permanência e de-mora no campo de abertura, compreendendo a liberdade como aquela que permite que o outro seja livre para ser quem ele é. Na minha experiência, o trabalho na escola exigia de mim muito mais esforço para resistir aos automatismos e não me entregar a respostas prontas, para devolver com eficiência e rapidez às demandas muitas vezes descabidas. Já no consultório sinto-me mais livre para pausar a pressa e escutar genuinamente quem aquele outro é, embora isso exija também certo esforço.

A diferença dessas situações me despertou o perguntar sobre que tempo é esse no qual não temos tempo para de-mora? A exigência de aceleração atinge nossa escuta de tal forma que até o WhatsApp oferece aceleração de duas vezes na fala das pessoas. Precisamos economizar tempo na escuta do que o outro tem a nos dizer para que mais tempo sobre para fazer tudo aquilo que precisamos. É aí, no entanto, que nenhum tempo sobra mesmo. Para pensar sobre essa pergunta percorri pela contextualização da Era Moderna por Arendt e a compreensão sobre a Era da Técnica por Heidegger. Passei também pela designação desse tempo como Modernidade Líquida de Bauman, e pela caracterização de um cansaço ininterrupto que nos infesta, levando-nos para uma corrida sem fim, descrita por Byung-Chul Han.

Para Arendt, a inauguração da modernidade coincide com os avanços tecnológicos que puderam desvendar os mistérios da vida. Abre-se, a partir disso, uma abundância de concepções explicativas sobre o mundo que configuram a ideia de ‘progresso’ civilizatório na qual, a cada vez, vamos acreditando na ilusão de que tudo podemos conhecer, tudo podemos explicar e tudo podemos controlar.

Heidegger também circunscreve a Era da Técnica nesse contexto, ampliando a discussão sobre o que é Técnica e encontrando, desde muito antes desse período histórico, uma orientação produtivista que culmina na moldura contextual que forma nosso Pensamento até hoje. A Técnica moderna fica mergulhada na produção, que visa obtenção de resultados previamente planejados, e nosso modo de Pensar e agir fica restrito a esse cenário no qual o sucesso é validado pelas avaliações do desempenho individual.

Modernidade Líquida é a forma como Bauman nomeia a fluidez característica da pós-modernidade. Por fluidez ele quer dizer um tempo em que tudo se move com facilidade. O líquido, contrariamente ao sólido, possui uma extraordinária mobilidade, se dissolve, muda facilmente, é inconstante. O que era sucesso ontem, já não é mais hoje e cabe a cada indivíduo acompanhar essas bruscas e apressadas mudanças, caso contrário fica para trás na corrida. Assim, essa moldura cria, de acordo com Han, uma sociedade cheia de indivíduos exaustos lutando pela própria sobrevivência e acreditando no sonho ilusório de que o esforço leva ao topo. Ficamos sem tempo, não temos mais espaço e o que nos resta é seguir correndo.

Todo esse contexto é preenchido por essa forma de Pensamento calculante que começa a aparecer muito antes dos recursos Técnicos que conceituaram a Era Moderna. Quando Platão deposita no mundo suprassensível o conceito perfeito para tudo o que há no mundo sensível e, mais adiante, Descartes, na intenção de garantir à Filosofia o rigor da Ciência, depositam no mundo essa atmosfera que não dá outra chance ao pensamento senão um Pensar que visa um fim, um produto, que oferece resultados e propõe avanços.

Heidegger (2006), ao descrever a Era da Técnica, vai fazer todo um resgate sobre a essência da técnica e explicitar que, antes de estar circunscrita nesses conceitos, a técnica (*techné*) refere-se ao fazer artesanal, a uma produção que não visa um fim como resultado.

Nesse movimento, o filósofo incorpora à fenomenologia um apelo ao pensar que não é o Pensar Técnico moderno, mas o pensar que aguarda, pensar que se recolhe para deixar viger. Esse pensamento é aquele anterior às conceituações teóricas que determinam restritivamente o

que aparece para nós, delimitando as inúmeras possibilidades que uma coisa pode ter em escutas reduzidas que calam tudo aquilo outro que essa coisa pode ser.

Entretanto, para deixar-aparecer a coisa em suas inúmeras possibilidades é necessário um esforço para uma escuta livre de pré-categorizações. Essa escuta exige freio para parar as demandas automáticas desse tempo sem hiato e nos leva para uma posição de estranhamento, de suspensão daquilo que parece óbvio porque é familiar. É na suspensão dessa obviedade que temos a chance de retirar os encobrimentos, que fecham as coisas em possibilidades restritas, e des-fechá-las, ou seja, abri-las novamente para que possam aparecer, a cada vez, da forma como podem ser nessa ou naquela ocasião. É verdade que a cor-de-rosa é composta por pigmentações específicas de cores que dão o tom exato para isso que chamamos de cor-de-rosa, mas só olhar para o que é a cor-de-rosa dessa maneira nos faz perder a preciosa oportunidade de ver nela o vermelho devagarinho.

Compreender a escuta desse modo parece coincidir com o que Heidegger (1959) nomeia como serenidade, uma vez que a serenidade diz respeito justamente a um aceitar (e usufruir - se pensarmos, por exemplo, nos indispensáveis avanços Científicos) os conceitos postos sobre as coisas, mas também um suspendê-los para que deixemos-ser e aparecer as outras possibilidades que as coisas podem ter. A serenidade nos retira, assim, de reducionismos que limitam o campo de abertura onde as coisas podem se apresentar. Isso é o que é, também, clinicar.

Poder ficar (*stillness*) nesse campo de abertura é necessariamente ético porque não exige do outro ou ao outro um produzir específico, um objetivo a ser atingido, mas considera o outro na sua mais livre existência. Também, poder de-morar nesse lugar nos faz pensar e, pensando, podemos evitar as armadilhas de agirmos sem refletir. A ausência de pensamento é responsável por resultados catastróficos, como analisou Arendt (1999) com o caso Eichmann, como também pode ser catastrófico em outras proporções em dimensões mais individuais. Quais são as consequências de tocar um trabalho tão fundamental como a educação apenas respondendo a ordens burocráticas e Técnicas? O que pode gerar a invisibilização das pessoas pertencentes à comunidade escolar em detrimento do cumprimento de normas?

A educação, embora teoricamente bem pensada em diversos âmbitos, apresenta-se na prática com uma mentalidade absurdamente Técnica. Compartimentada em disciplinas, a escola se prende ao objetivo de instrumentalizar os indivíduos para alcançarem metas antecipadamente decididas, que podem ir mudando de tempos em tempos ou de escola para escola. Pode ser instrumentar crianças e adolescentes para passar na prova de vestibular; pode ser formar

indivíduos capacitados para o mercado de trabalho e preparados para um mundo globalizado; enfim, o que for, e mesmo nas escolas de propostas mais humanizadas, construtivistas e semelhantes, o dia a dia ainda não deixa tempo para de-mora. Isto é, para que em tempos apressados, esse seja um lugar de cuide do crescimento e dê tempo aos frutos.

A fenomenologia, enquanto método que suspende pré-conceitos, que me coloca no estranhamento, retomando o pensar que reflete e que me atenta para os perigos da ausência do pensar, possibilita ao meu estar nessa instituição que pede pressa, um poder de-morar. É esse modo de olhar fenomenologicamente para o mundo que me lembra do esforço sereno para deixar vir os sinais e buscar compreender o que aquele fenômeno que aparece diz sobre a instituição ainda que medidas instrumentalizadas precisem ser tomadas. Fazer reuniões com famílias de alunos que tinham risco de reprovação, por exemplo, era uma obrigatoriedade na intenção (ainda que não explicitamente declarada) de proteger a instituição de contestações, inclusive jurídicas. No meu olhar para a educação e, principalmente, para aquele aluno-ser humano, importa mais perguntar: o que está acontecendo com ele e com o modo como a escola ensina para que o caminho da reprovação seja um caminho possível?

A possibilidade de colocar essa pergunta mesmo em uma instituição fundamentalmente Técnica me faz estranhar a associação simbiótica que se faz da clínica com o setting de consultório. Estar na escola, com essa escuta que não se atenta apenas para os sons óbvios, me faz perceber que clínica não é lugar, é verbo e que, portanto, clinicar é ação que acontece no consultório, mas também pode acontecer na escola, no hospital, no departamento de recursos humanos. Clinicar é permitir estar com o outro diante daquilo que ele pode em sua existência e não diante daquilo que espero dele. É deixar crescer permitindo ao outro ser exatamente aquilo que ele é. Isso não depende de um setting específico, nem de uma teoria que me diga o que fazer, mas depende de que eu mesma me compreenda em minha condição de ser humano indeterminado e abra escuta para poder perceber o outro, que é necessariamente diferente de mim.

Para terminar o des-fecho, o que quero dizer é que seja na escola ou no consultório a Técnica aprendida e aplicada não basta, não por precisarmos mais do que aquilo que ela pode oferecer, mas pelos perigos de restringirmos nossa escuta na esperança de que ela nos diga o que fazer e como agir. A atenção e o acolhimento disponibilizados ao outro pela escuta extrapolam os limites concedidos pelas especializações formativas, seja de educadores, seja de psicólogos. Somos formados como Técnicos prontos para aplicarmos nossos saberes; e conhecimentos como a filosofia, a literatura e a arte – que nos abrem para o poético – ficam de

fora, afirma Morato (2018, p.181): “O progresso científico muitas vezes viola a terapia e os pacientes com teorias que restringem o espírito e a alma, pelo qual o poder médico cria distorções pela falta de conhecimento ou de profundidade de questões filosóficas”. Nós, seres humanos, permanecemos inacabados sendo muito mais do que aquilo que podem substantivar sobre nós.

Verbificar a clínica é, portanto, fazer morada (de-morar) nesse desassossego que é o existir. Esse desassossego não é aquele de quem nunca pode parar de produzir, mas é um desassossego que acompanha o inacabado, o que não tem resposta, o des-fechado. Na escola e no consultório, o clinicar desaparece na medida em que a Técnica se sobrepõe a ele restando-lhe apenas a condição de substantivo de lugar, um setting imóvel. Verbificar é abrir, é tirar do gesso, é descristalizar. É estar na escola e poder escolar, ou no hospital e poder hospitar, ou nos recursos humanos e poder recursar. Ou seja, é poder clinicar no consultório e em todos esses outros lugares, já que clinicar acontece na direção do cuidar, também como verbo, para abrir e nunca fechar.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. Reflexões sobre Little Rock (1959). In: KOHN, J. (Org.). Responsabilidade e Julgamento. Tradução de Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, H. O que fica? Fica a língua materna. [Entrevista concedida a] Günter Gaus. 28 de outubro de 1964. Acessado em: agosto de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bqQuOnaA2Ec>

ARENDT, H. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, H. A condição humana. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARENDT, H. A Vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Tradução Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.

ARENDT, H. Crise na educação. In.: Entre o Passado e o Futuro. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo Perspectiva, 2014b.

ARENDT, H. Pensar sem corrimão: compreender 1953 – 1975. Organização e apresentação Jerome Kohn; tradução Beatriz Andreiuolo ... [et al.] – 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 640 p.

AUN, H.; MORATO, H. Atenção Psicológica em INSTITUIÇÃO: PLANTÃO PSICOLÓGICO como Cartografia Clínica. In: MORATO, H.; BARRETO, C.; NUNES, A. Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar. 2001. 280p.

BAUMAN, Z. Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEZERRA, P. Vinte anos com Dostoiévski. Revista Cult. [Entrevista concedida a] Márcio Ferrari. 28 de abril de 2021. Acessado em: junho/2021. Disponível em: [Revistacult.uol.com.br/home/vinte-anos-com-dostoevski/](http://Revistacult.uol.com.br/home/vinte-anos-com-dostoevski/)

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Nº19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. P.20-28.

BORGES-DUARTE, I. Sossego e desassossego: o paradoxo do tempo vivido. In: DUTRA, E. *O desassossego humano na contemporaneidade – 1 ed. – Rio de Janeiro: Via Verita, 2018.*

BORGES-DUARTE, I. Pensar como resposta ao desafio tecnológico? A escola Heideggeriana. *Artigo • Trans/Form/Ação* 44 (spe) • 2021 • <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44dossier.02.p17>. Acessado em: setembro de 2021.

BRAGA, T.; CUSTÓDIO, E. O Sentido da Prática Clínica para uma Clínica do Sentido: A Formação no Contexto da Atenção Psicológica em Instituições. In: MORATO, H.; BARRETO, C.; NUNES, A. *Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

CARMINHOLI, C. Reflexões sobre a Psicologia como Ciência a partir da fenomenologia de Martin Heidegger. *Dissertação (Mestrado em Filosofia)*, PUC-SP, São Paulo, 2015.

CARNEIRO, V. Como nos tornamos psicólogos clínicos? In: MORATO, H.; BARRETO, C.; NUNES, A. *Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

CASANOVA, M. A. *A falta que Marx nos faz*. 1 ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2017.

CASTRO, A. Apresentação. In.: *A Origem da Obra de Arte*. Heidegger, M. Tradução Idalina Azevedo e Manuel Antônio de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

CHAUÍ, M. *Vida e Obra*. In.: Edmund Husserl. Tradução de Zeljko Loparic e Andréa Maria Altino de Campos Loparic. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2005 (Coleção Os Pensadores).

CHAVES, R. *A Capacidade de Julgar: Um diálogo com Hannah Arendt*. Cênone Editorial, 2009. Acessado por ebook. (Kindle)

CRITELLI, D. Fenomenologia e Educação. *Revista Portuguesa de Filosofia*. T.38, Fasc.4, *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Filosofia (Oct – Dec.)*, 1982. p.666-674.

CRITELLI, D. *Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

CRITELLI, D. *Hannah Arendt e a condição humana*. Palestra ministrada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) para o XLV Colóquio LEFE, 2019.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P0mrEBTqsBE>. Acessado em: outubro de 2019.

DIAS, L.B. Fenomenologia e política em Hannah Arendt. In.: Filosofia Política Contemporânea. Organização Maria Cristina Müller et al. São Paulo: ANPOF, 2019. P.59-67.

DUARTE, A. Hannah Arendt e a apropriação política de Heidegger. In: Ricardo Timm de Souza; Nythamar de Oliveira. (Org.). Fenomenologia Hoje II – Significado e Linguagem. Porto Alegre: Ediúcrs, 2002, v., p.103 – 117. (Filosofia – UFPR)

EVANGELISTA, P. Psicologia fenomenológica existencial: a prática psicológica à luz de Heidegger. Curitiba: Juruá, 2016. 258p.

EVARISTO, C. A Escrivência e seus subtextos. In.: Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes – 1 ed. – Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. P.26-46.

FELISBERTO, F. Escrivência como rota de escrita acadêmica. In.: Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes – 1 ed. – Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. P.164-180.

FRATESCHI, Y. As pensadoras: Hannah Arendt. Curso online ministrado e gravado na Casa do Saber. 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GRUNENBERG, A. Hannah Arendt e Martin Heidegger: história de um amor. Tradução Luís Marcos Sander. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HAN, B. Sociedade do Cansaço. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ed ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HEIDEGGER, M. Serenidade (Maria Madalena Andrade & Olga Santos, trad.). Lisboa, PT: Instituto Piaget. Original publicado em 1959.

HEIDEGGER, M. Que é uma coisa? Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: 70, 1987.

HEIDEGGER, M. A caminho da linguagem. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.



HEIDEGGER, M. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2005 (Coleção Os Pensadores).

HEIDEGGER, M. A Questão da técnica. In: HEIDEGGER, M. Ensaios e Conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 3ª edição – Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006. 38 páginas. (Coleção Pensamento Humano)

HEIDEGGER, M. Sobre a questão do pensamento. Tradução Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. In: Ensaios e Conferências. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012b.

HEIDEGGER, M. Ser e Tempo; tradução, organização, nota prévia, anexos e notas: Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012b.

HENRÍQUES, W.; MORATO, H. Supervisão: Lugar de Fronteiras: Ato Clínico em Ação. In: MORATO, H.; BARRETO, C.; NUNES, A. Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

JAESCHKE, W. As Ciências Naturais e as Ciências do Espírito na Era da Globalização. VERITAS: Porto Alegre. v.51. n.1, março, 2006. P.121-132.

KAHLMAYER-MERTENS, R. Heidegger & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Pensadores & Educação).

LISPECTOR, C. Panorama com Clarice Lispector. [Entrevista concedida a] Júlio Lerner. Panorama. TV Cultura, 1977. Acessado em 2019. Disponível em: [https://cultura.uol.com.br/videos/5101\\_panorama-com-clarice-lispector.html](https://cultura.uol.com.br/videos/5101_panorama-com-clarice-lispector.html).

MALPAS, J. A derrocada da ética. In: Heidegger e a tarefa da filosofia: escritos sobre ética e fenomenologia. Tradutores: Alexander de Carvalho, Paulo Cesar Gil Ferreira e Paulo Roberto Remião. 1ª ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2012a.

MALPAS, J. Compreendendo o sentido da ética no cotidiano. In: Heidegger e a tarefa da filosofia: escritos sobre ética e fenomenologia. Tradutores: Alexander de Carvalho, Paulo Cesar Gil Ferreira e Paulo Roberto Remião. 1ª ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2012b.

- MARTINS, J. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26. P.85-94.
- MOREIRA, J. NEVES, E. & ROMAGNOLI, R. O Surgimento da Clínica Psicológica: Da Prática Curativa aos Dispositivos de Promoção de Saúde. In.: *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 2007, 27 (4), 608-621
- NUNES, A.; MORATO, H. Entre Aprendizagem Significativa e Metodologia Interventiva: Práxis Clínica de um Laboratório Universitário com o Aconselhamento Psicológico. In: MORATO, H.; BARRETO, C.; NUNES, A. *Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.
- MORATO, H. Por entre Plantão Psicológico e Ação Cartográfica Clínica pelos “Caminhos de Floresta”. Tese (Livre-docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MORATO, H. Reflexões acerca da saúde: implicações para o desassossego humano contemporâneo. In: DUTRA, E. *O desassossego humano na contemporaneidade* – 1 ed. – Rio de Janeiro: Via Verita, 2018.
- MORATO, H. Gadamer na pesquisa em psicologia? Entre experiência e filosofia prática. In: Ângelo Milhano; Fernanda Henriques; Laiz Chohfi; Luís Gabriel Provinciatto. (Org.). *Entre mundos: Liber amicorum para Irene Borges-Duarte*. 1ed.Lisboa: Colibri, 2022, v. 1, p. 557-574.
- PRATA, A. Saudades da secretaria eletrônica. Folha de São Paulo: SP. 21 de novembro de 2021. Acessado em: novembro de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2021/11/saudades-da-secretaria-eletronica.shtml>
- QUANTO TEMPO O TEMPO TEM. Documentário brasileiro. Direção: Adriana Dutra e co-direção: Walter Carvalho. Produção de Claudia Dutra e Alessandra Alli. Brasil: Netflix, 2015.
- QUEVEDO, C. Considerações sobre o pensar em Hannah Arendt. E-book Kindle. 2018.
- RIBEIRO, P.R.M. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. In.: *Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto*, 4, Fev/Jul, 1993.
- RODRIGUES, J. T. Angústia e serenidade: A psicopatologia contemporânea em diálogo com Heidegger. 1ªed – Rio de Janeiro: Via Verita, 2020. 256 p.

ROSA, G. Tutameia: terceiras estórias. 9ª edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

SALOMÃO, P. Eu tenho sérios poemas mentais. Editora: Outros Planetas, 2018. 205p.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia – polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1995.

STEIN, E. Nota do tradutor. In: HEIDEGGER, M. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2005 (Coleção Os Pensadores).

STARLING, H. Exercícios de Imaginação. Revista Quatro Cinco Um. São Paulo, ed.52, 2021. Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/br/resenhas/politica/exercicios-de-imaginacao>. Acessado: dezembro de 2021.

TELLES,