



Sentidos da *atenção* na formação filosófica e seus desdobramentos no ensino de filosofia

Por GENIVALDO DE SOUZA SANTOS
RODRIGO PELLOSO GELAMO

genivaldo@ifsp.edu.br.

Introdução

O presente trabalho traz resultados parciais do desenvolvimento do projeto de Pós-doutoramento intitulado *Limites e possibilidade da atenção na formação humana*, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Câmpus Marília, cujo objetivo geral visa compreender os limites e possibilidades da *atenção* nos processos de formação humana e suas implicações para o ensino de filosofia em particular. Tomamos como objeto de pesquisa o fenômeno da *atenção* dimensionado em seu aspecto ético, em que sujeito e objeto permanecem abertos a transformação (MASSCHELEIN, 2008).

O tema da *atenção* recebeu um tratamento filosófico através de autores que transitam nos campos da filosofia e da filosofia da educação contemporâneas (ESQUIROL, 2008; MASSCHELEIN, 2008, HADOT, 1999, 2003, 2009; BOSI, 2003). A *atenção*, no sentido assumido neste trabalho, está relacionada a um estado geral em que o sujeito mantém-se aberto e alerta aos objetos e situações aos quais está vinculado, permitindo que eles possam se apresentar e não apenas serem representados. Neste processo, o sujeito do conhecimento cartesiano cede lugar ao sujeito da experiência, descrito por Masschelein (2008).

Jan Masschelein (2008), a partir do pensamento de Michel Foucault e de Walter Benjamin propõe uma *prática de pesquisa e-ducacional¹ crítica*, que possa nos inscrever corporalmente num movimento que visa *examinar*, no sentido de *prestar atenção* e que implica em uma *atitude*. Para ele, a *e-ducção* do olhar não implicaria, como poderíamos supor, em uma forma de ajudar os alunos a alcançar uma visão melhor, mais crítica, liberada e emancipada; nem para se tornarem mais conscientes daquilo que realmente ocorre no mundo, para que

¹ Indica o sentido de “trazer para fora”, de “olhar para fora” em contraste com uma concepção de educação (sem hífen), compreendida como “ensino”, “transmissão”.





eles se deem conta de como seu olhar está preso a uma perspectiva e posição específicas, ou para que levem em conta outros olhares (cada ponto de vista é a vista de um ponto), também relativos, da realidade.

Tais descrições do olhar e da visão pressupõe interesses variados, como dotar o olhar de eficácia e eficiência ou libertar o olhar de certas perspectivas ou ainda, relativizando o olhar, dotando-o de um certo perspectivismo aberto a diferentes perspectivas. Para o filósofo da educação belga, trata-se de uma *e-ducação* que visa à libertação de nosso olhar de *qualquer perspectiva predeterminada*, com o objetivo de torná-lo *atento*. Esquemáticamente, podemos dizer que *e-duc*ar o olhar requer primeiramente uma *prática de pesquisa crítica*, que realize uma mudança prática em nós e no presente em que vivemos (e não uma fuga para um pretense futuro melhor). Essa prática não depende de método, mas sim de disciplina. Não requer uma metodologia rica, mas exige uma pedagogia pobre. Ou seja, práticas que permitam a *exposição (de) nossa condição de sujeito*², no sentido de estar “fora de posição”, indicando um movimento, que nos leve à rua e que nos desloque corporalmente.

Dentre as práticas e-ducativas, Masschelein (2008) indicará duas: o caminhar e o copiar. Primeiramente, o autor explorará a ideia de e-ducar o olhar como um convite a caminhar, analisando a diferença entre voar sobre uma estrada que corta uma floresta e caminhar por dentro dela, extraído da obra de Benjamin (2013), *Rua de mão única*:

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. É somente o texto copiado que comanda, assim, a alma de quem se ocupa dele, ao passo que o mero leitor jamais chega a descobrir os novos aspectos de seu interior que são abertos pelo texto, a estrada corta ao meio a floresta que vai constantemente se fechando atrás dela: porque o leitor segue o movimento de sua mente no vôo livre da imaginação, enquanto quem copia submete a mente ao seu comando. (BENJAMIM apud. MASSCHELEIN, 2008, p. 3).

² Em referência à feminista Judith Butler, Masschelein (2008) nos diz que *prestar atenção* é “*uma prática de “pôr em risco sua própria formação de sujeito”* (Butler, 2001) através de uma relação diferente com o presente – é também por isso que Foucault considera a crítica “uma questão de atitude” (p.39. Grifo nosso).



Para Masschelein (2008), caminhar e copiar são práticas de uma *pesquisa educacional crítica* diferentes das atividades de *voar e ler*, circunscritas a noção de *representação* de base moderna, cujo posicionamento do sujeito do conhecimento, munido de um método lhe proporciona sua verdade (extraída do objeto) mas obstaculiza a emergência de um *sujeito da experiência*. Como nos mostrará Masschelein (2008), em sua leitura de Benjamin (2013), a experiência de caminhar na estrada é diferente da experiência de voar sobre ela, assim como é diferente copiar um texto e lê-lo. Isto ocorre porque quem caminha por dentro da estrada deve ser obediente à evidência de sua manifestação nas clareiras, nas encostas, nos vales, mas quem voa, *vê* apenas (tem uma representação/perspectiva).

Quem copia deve ser obediente ao texto, porém quem lê, está entregue à imaginação. Para Masschelein (2008), o pequeno texto de Walter Benjamin oferece indicações precisas do que uma *pesquisa crítica e-ducacional* pode envolver, pois, ao mesmo tempo, revela que a *revolução está no próprio caminhar* e que o caminhar não depende de nenhuma terra prometida (de nenhum *lá* melhor que o *Aqui*) para onde ele levaria, revela também uma prática que envolve abrir os olhos, ter um novo olhar.

Não significando, entretanto, uma determinada perspectiva ou visão, mas sim um deslocamento, uma mudança que permita que *nós* estejamos *aqui* (lá) e para que o *lá* (aqui) se apresente a nós em sua evidência, comportando, ao mesmo tempo uma completa ignorância sobre o *para onde* o caminho levará, na medida em que não *sabemos* se existe ou não uma finalidade, um *telos* ou um objetivo neste caminho. Ainda assim, a estrada nos *convoca* a caminhar e neste registro ocorre a *revolução* (no sentido de um *giro* completo, de uma mudança completa do ato de voar e caminhar. De ler e de copiar). Mudar o olhar para que possamos ver, para que sejamos orientados pelas *diferenças* na paisagem, que direcionam/comandam nosso caminhar nas suas evidências e para que sejamos transformados.

A questão do caminhar nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma, e é, portanto, experiência; que nos põe em movimento enquanto a sua *evidência* nos *comanda*, permitindo um olhar além de toda perspectiva, já que a



perspectiva está presa a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo e caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora de posição.

Caminhar pela estrada faz com que a estrada se imponha sobre nós com certa autoridade, para que ela conduza o nosso olhar e nos apresente uma realidade dramática, que nos comova (que nos ponha em movimento) em suas diferenças. Não se trata, portanto, de chegar a uma determinada perspectiva mas de uma *relação* totalmente diferente com o *presente*, relação de entrega, que nos mobiliza a seguir uma linha arbitrária, ou seja, a estrada e o texto como *uma estrada que atravessa* as intenções e interesses e de um ex-posição ao seu comando.³

Masschelein (2008) sugere que o caminhar e igualmente o copiar, liberta o nosso olhar, *abre nossos olhos*, não para a revelação de uma verdade além daquela que nós (costumeiramente) vemos, mas para que possamos abrir nossos olhos para ver aquilo que é evidente, “[...] trata-se, como eu diria, de estar ou tornar-se atento ou expor-se.” (2008, p.39). Caminhar pela estrada e copiar o texto são maneiras de explorar e relacionar-se com o presente e constituem um tipo de prática de pesquisa que envolve estar atento, que é aberta para o mundo, exposta (ao texto) para que ele possa se apresentar a nós de forma que nos comande.

Caminhar e voar, copiar e ler constituem-se diferentes formas de relacionar-se com o mundo, relacionar-se com o presente, com o que está presente. Trata-se, na verdade, de uma diferença de força, do efeito que aquela atividade tem sobre nós mesmos e sobre o que é revelado, pois, quem voa, *vê* apenas, mas quem caminha pela estrada *aprende com a sua força, vivencia a trilha* como algo que se oferece/aparece, que se apresenta, torna-se evidente e *comanda nossa alma*. Voar permite uma perspectiva, na qual a estrada se torne parte de

³ Na perspectiva do voo, segundo Masschelein (2008), em contrapartida, os objetos podem ser explicados, definidos, ordenados, identificados (em relação ao sujeito) assim como toda a realidade (ou presente) em seu entorno. Tais objetos se comportam de acordo com leis (ou razões) impostas ou supostas pelo sujeito (ou seja, sua intencionalidade). Assim, quando voamos, a estrada é subjugada pelas leis da perspectiva de quem voa, mantendo-se impotente sobre quem voa, de modo que o sujeito adquire certo conhecimento, um objeto (objetividade) revelado a um sujeito (subjetividade), pois, um objeto (objetividade) é algo que surge a partir de determinada perspectiva, que é lido a partir de uma posição relacionada à intenção de um sujeito, (a apreensão de um objeto diante do horizonte da intenção do sujeito) incluída aí as pretensões compreensivas hermenêuticas.



uma superfície plana em relação a um horizonte, possibilita um sentido da posse de uma totalidade, já que do alto, perspectivamos as relações entre a estrada, a floresta e o horizonte, transformados em *objetos* na visão de um sujeito. Do alto, estamos imunes à experiência que a estrada pode provocar, estamos a salvo de sua dramaticidade, da sua força que nos comove, que nos põe em movimento.

Caminhar é adquirir distanciamento crítico, no sentido de e-ducativo, prática em que a *alma* se dissolve a partir do interior, a partir da ex-posição do sujeito. Assim, a pesquisa crítica educacional não almeja primordialmente nem o *insight*, nem o conhecimento, aumentando a conscientização, mas trata-se de uma pesquisa que abre um *espaço existencial concreto de liberdade prática*, ou seja, um espaço de possível autotransformação (MASSCHELEIN, 2008, p. 40).

A partir destas considerações, problematizamos o sentido do *desinteresse* demonstrado pelos alunos no contexto escolar contemporânea, fartamente publicizado pelos meios de comunicação e evidenciado pelos professores de modo informal ou através de pesquisas acadêmicas (SANTOS, 2012). Assumimos como hipótese que o sentido atribuído ao desinteresse discente está relacionado a uma compreensão moderna/representacional de educação, que na contemporaneidade tem mostrado seus limites (RANCIÈRE, 2002) e que não consegue romper a repetição do instituído e os processos de reprodução do já dado, ao mesmo tempo em que impede a assunção do novo e do inédito, características marcantes da própria vida.

De acordo com Gallo (2012), o desafio atual é fazer do ensino de filosofia e das aulas de filosofia uma ocasião de experimentação de si mesmos no pensamento, pois não se aprende filosofia através da transmissão de um saber filosófico, não se aprende filosofia no texto. Já que não se trata de uma representação mas de uma indicação, de um apontamento, de uma apresentação, que se realiza através de atitude dialogal, de um movimento. Neste momento em que não se sabe ao certo o que fazer na prática escolar, que se revela como um momento para uma invenção criativa através de exercícios nas condições que nos temos, a *atenção*, conforme exposto até aqui, poderia colaborar no enfrentamento deste desafio.





Material e métodos

Por se tratar de uma pesquisa com forte aspecto teórico, nossa metodologia apoia-se, sobretudo, na análise bibliográfica. O material bibliográfico de referência foi buscado nos campos da filosofia contemporânea e das ciências da educação.

Devido a esta escolha metodológica, é preciso considerar que todo o trabalho de exame, análise e síntese do pensamento supõe um aprofundamento nos diferentes discursos com o objetivo de abranger os seus significados e se aproximar dos sentidos ali afirmados. A partir da pesquisa bibliográfica, empreende-se o trabalho de natureza conceitual, tomando-se a educação como campo problemático que instiga a buscar enfrentamentos de natureza teórica e prática.

De modo específico, a partir da caracterização realizada por Walter Benjamin da figura do *flâneur*, buscaremos relacioná-lo com os temas da *atenção* e do *(des)interesse*, também presente em sua obra, de modo particular em *Rua de mão única* e nas *Passagens*, além dos autores que desenvolvem a temática.

Resultados e discussão

Para Benjamin (2007, 2013), o *flâneur* é um observador de uma estética social, que no contexto do alvorecer da metrópole, materializada na cidade de Paris do século XX, toma como tema as massas e o choque provocado pelo surgimento da grande cidade e seus efeitos sociais e psíquicos. De um modo desinteressado, o *flâneur* caminha e busca captar o instante e o fragmento na trama social para dotá-los de um sentido, justamente em um momento histórico em que Benjamin testemunha a emergência de um *ethos* marcado pela pressa e pela superficialidade movido pelo capitalismo, extremamente interessado e focado, muito embora pouquíssimo atento, em sentido ético.

Nesta transição de uma paisagem marcadamente campesina para uma paisagem urbana que esta a se desenhar, emerge a figura do *flâneur*, cidade como realização do antigo sonho humano sendo que o *flâneur* persegue esta realidade sem o saber (BENJAMIM, 2007, p. 474





[M6a, 4]). Embora a literatura⁴ possa descrever seu comportamento e sua aparência, seria insensato deduzir “(...) que o *flâneur* teria escolhido como objeto de seu estudo a aparência fisionômica das pessoas, a fim de fazer a partir do andar, da estrutura física e das expressões faciais a leitura da nacionalidade e do *status* social, do caráter e do destino.” (BENJAMIN, p. 474, 2007 [M 6a,4]). Visto que rotular e descrever o *flâneur* com tais características seria dissimular suas reais *motivações*, associando supostos interesses ao seu olhar (desinteressado).

A experiência do *flâneur* é a do instante (*Erlebnis*), diferentemente da experiência descrita nos termos da *Erffahrung*. Sobre esta questão, vale destacar que o conceito de *experiência* é polissêmico e abrangente, um mais difíceis de se definir (JAY, 2009). Em alemão, experiência possui dois significados básicos e, em certo sentido, contrapostos: *Erlebnis e Erfahrung*. Como *Erlebnis*, cuja raiz *leben* é traduzida por vida, experiência aqui indica algo que implica uma unidade primitiva, prévia a qualquer diferenciação e objetivação. Traduzido como *experiência vivida* (vivência), aponta para uma condição inefável do indivíduo, normalmente localizada no mundo cotidiano. *Erlebnis* conota uma variante da experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal comparada com seu segundo sentido, *Erfahrung*.

Chamada às vezes de uma noção dialética, *Erfahrung* conota um movimento progressivo, não sem asperezas implicado pelo vocábulo *fahrt* (viagem), inserido em *Erfahrung*, em íntima conexão com a palavra *gefahr* (risco/perigo). Neste sentido, ativa-se uma ligação entre memória e experiência, subjazendo a crença de que a experiência acumulativa é capaz

⁴ “O caso em que o *flâneur* se distancia totalmente do tipo do passeador filosófico e assume os traços do lobisomem a vagar irrequieto em uma selva social foi fixado pela primeira vez – e de maneira definitiva – por Poe em seu conto “O homem da multidão”. (BENJAMIM, ANO, M 1,6, p. 463). “O princípio da *flânerie* em Proust. “Então, longe de todas essas preocupações literárias e sem me prender a nada, de repente um teto, o reflexo do sol em uma pedra, o cheiro de um caminho detinham-me pelo prazer singular que me proporcionavam, e também porque pareciam esconder, para além do que eu via, algo que convidavam a buscar e que, apesar de meus esforços, não consegui descobrir.” *Du Côte de Chez Swann*, vol. I, Paris, 1939, p. 256 (BENJAMIM, 2007, [M. 2 a ,1] p. 465). “A singular indecisão do *flâneur*. Assim, como a espera parece ser o estado próprio do contemplador impassível, a dúvida parece ser o do *flâneur*. Em uma elegia de Schiller, lê-se: “A asa indecisa da borboleta.” Isto remete à correlação entre a eufórica leveza e o sentimento de dúvida, tão característica da embriaguez no haxixe.” (BENJAMIN, p. 471, 2007 [M 4a, 1].



de produzir um tipo de sabedoria que somente se alcança ao final da viagem, denotando um caráter mais público e coletivo, por meio de uma noção de experiência temporalmente mais ampla, baseada num processo de aprendizagem, na integração de momentos discretos da experiência em um todo narrativo ou em uma aventura. Elegendo a *Erlebnis* como modo de experiência, para Benjamim (2013, p. 61):

“O instante é a força caudina que obriga o destino a submeter-se-lhe.” Transformar a ameaça do futuro num agora realizado, o único milagre telepático desejável, é obra de uma presença de espírito que passa pelo corpo. Os tempos primordiais, quando tal comportamento era parte integrante da vida quotidiana, ofereciam ao homem, no corpo nu, o mais fiável instrumento divinatório. A antiguidade conhecia ainda essa prática autêntica, e Cipião, tropeçando ao pisar o solo de Cartago, exclama, abrindo muito os braços na queda, a fórmula da vitória: Teneo te, Terra Africana! Aquilo que queria transformar-se num sinal assustador, em imagem de desgraça, é por ele ligado de forma viva ao instante, e ele próprio se torna *fatotum* do seu corpo. [...] Todas as manhãs o dia está aí, como uma camisa lavada em cima da nossa cama; esse tecido incomparavelmente fino e incomparavelmente resistente da mais pura profecia assenta-nos como uma luva. A felicidade das próximas vinte e quatro horas depende de sabermos ou não agarrá-lo ao acordar.”

Refletindo sobre o tema da *atenção*, percebemos que ele pode ser classificada de dois modos, um em que o sujeito ao visar um objeto como foco atento, estabelece-se como sujeito epistêmico (de natureza cartesiana), que assim fazendo fixa-se como sujeito, mantendo uma ascendência sobre seu objeto e dominando-o no registro epistêmico, para isso a atitude interessada é fundamental. O outro sentido da *atenção* está mais próximo do campo ético, ao colocar como possibilidade o trânsito e a transformação não apenas do objeto mas também do sujeito. De modo tal que a soberania do sujeito sobre seu objeto é abandonada, exibindo uma característica marcante da noção de *experiência*. Neste sentido, a *atenção* estaria mais próxima de um desinteresse, vinculado a falta de uma intenção específica, todavia um estado tensão permaneça. Trata-se de um tipo de *atenção* que prescinde de intenção, dotado de um certo tipo de desinteresse que possibilita uma abertura que permita aos objeto/situações se apresentarem e não apenas serem *representados*.

Em outras palavras, tomando o ensino de modo geral e o ensino de filosofia de modo particular, o primeiro tipo de *atenção* estaria voltado para um tipo de educação no sentido de *educare* (traduzido por *ensinar*), o segundo tipo de *atenção* está associado ao sentido do *educere* (traduzido por conduzir para fora, trazer para fora). Se o primeiro sentido, no caso



particular do ensino da filosofia teria uma preocupação premente com sua história e com a sistematização do pensamento já dado, a fim de assimilá-lo (decorando e repetindo, por exemplo) como um objeto epistemológico. O segundo tipo de *atenção* requer a manutenção de uma tensão própria do regime *experencial*, que indicaria um caminho a ser percorrido, a princípio desconhecido. Assim, a assimilação da história da filosofia, no caso do ensino de filosofia, cede lugar a uma experiência de pensamento em que o pensamento do filósofo x ou y serviria como um indicativo, como uma trilha a ser percorrida pelo aluno⁵, permitindo a transformação tanto do discente (sujeito da experiência) quanto do seu “objeto” (seu próprio pensamento contaminado pelo pensamento de outrem) na medida em que caminha.

Conclusões

Destacando a atitude do desinteresse característico do caminhar da figura do *flâneur* e relacionando com a *atenção* no segundo sentido, mais afeito com o campo educativo porque

⁵ Para ilustrar este esforço concreto, destacamos três autores que narram suas experiências em que o movimento (do corpo) exaurindo suas energias de projeção e de apropriação através de uma disciplina do corpo e da mente, colocaram-se no lugar do *vulnerável*: Henry David Thoreau (2012), Frédéric Gros (2014) e David Le Breton (2015). Em *Andar a pé* Thoreau (2012) apresenta uma meditação acerca do seu hábito de andar pelas florestas na América do Norte do século XIX. Suas narrativas revelam um processo de (auto)formação em que se combina a atividade corporal (caminhar) com a *atenção*, no sentido conferido por Masschelein (2008). Não se trata da caminhada como exercício de desenvolvimento corporal, associado contemporaneamente a noção de *performance*. Mas como diz Thoreau (2003, p. 9), trata-se do *motivo e da aventura* do dia. Sobretudo, continua ele, devemos “[...] caminhar como um camelo o qual, ao que sabemos, é o único animal capaz de *ruminar* em marcha.” (THOREAU, 2012 p. 9. Itálico nosso). Quatro ou cinco horas (ou mais) eram necessárias para suas caminhadas pelas matas, colinas e bosques absolutamente isento de qualquer obrigação mundana, em vista de manter sua saúde mental, relata Thoreau (2012). David Le Breton (2015) em *Elogio del caminar* nos diz que um caminhar realizado com prazer e com coração, como convite ao encontro, a conversação e ao desfrute do tempo, pode tornar-se uma abertura para o mundo, restituindo ao homem um feliz sentimento de sua existência. Configurando como uma meditação ativa que requer uma sensorialidade plena (p.15) e que tem um potencial de nos transformar face às demandas contemporâneas de tempo e lucro, pois: “*Recurrir al bosque, a las rutas o a los senderos, (...) nos permite recobrar el aliento, aguzar los sentidos, renovar la curiosidad. El caminar es a menudo un rodeo para reencontrarse con uno mismo.*” (LE BRETON, 2015, p.15). Para Breton (2015), caminhar no contexto contemporâneo pode servir como resistência política e como triunfo do corpo que proporciona uma filosofia elementar da existência“(…) *basada en una serie de pequeñas cosas; conduce durante un instante a que el viajero se interroge acerca de sí mismo, acerca de su relación con la naturaleza o con los otros, a que medite, también, sobre un buen número de cuestiones inesperadas.*” (LE BRETON, 2015, p. 18-19) Para Frédéric Gros (2010), em *Caminhar, uma filosofia* apresenta a ideia de que a caminhada é também um ato filosófico e uma experiência espiritual. Entre seus interlocutores filosóficos estão Nietzsche, Rimbaud, Rousseau, Thoreau e Kant. Embora não se enquadre como um tratado filosófico sobre a caminhada, suas reflexões abordam os temas existenciais presentes no espírito humano que não descansam até podermos tratá-los, mostrando também, de maneira poética, que importantes *insights* filosóficos nasceram durante longas caminhadas e perambulações.



mais próximo do fenômeno ético, sugerimos, tendo em vista o estado embrionário de nossa pesquisa, que a compreensão sobre o desinteresse discente, tão denunciado no meio escolar contemporâneo, é parcial na medida em que relaciona a *atenção* dispensada pelos/as alunos/as aos objetos escolares somente com o primeiro sentido, que é o que predomina na compreensão pedagógica contemporânea, de corte moderno representacional.

No caso do ensino de filosofia, é observável esta parcialidade na medida em que a preocupação docente em relação ao aprendizado em filosofia permanece presa a historiografia filosófica perdendo de vista uma aprendizagem filosófica que resulta das experiências de pensamento dos/as alunos/as e do/a professor/a quando eles/as percorrem as trilhas do seu próprio pensamento, motivados pelo pensamento de outrem. Em geral uma experiência que não requer de início uma intenção clara e distinta mas a disposição a caminhar e não ter medo de ser transformado a medida em que caminha. Embora não haja interesse, no sentido de intenção, há neste desinteresse uma força muito atenta ao que se passa e que talvez possa ser integradas nas dinâmicas do ensino de filosofia, particularmente.

Referências

- BENJAMIM, W. **Rua de mão única**. Trad. Ed. João Barrento. São Paulo: Autêntica, 2013.
- _____. *Passagens*. Trad. Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte/São Paulo: Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- BOSI, E. A atenção em Simone Weil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 11-20, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000100002&lng=en&nrm=iso> . Acesso em 08 Jun 2016.
- CALIMAM, L. V. Os valores da atenção e a atenção como valor. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, ano 8, n. 3, p 632-645, 2. sem. 2008. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a06.pdf>> . Acesso em 08 jun. 2016.
- ESQUIROL, Josep-Maria. **O respeito ou o Olhar atento**: Uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Silvio. *O aprender filosofia como exercício de si*. (Conferência de Encerramento) In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2012, Rio de Janeiro: Autêntica, 2012. p.13.





GROS, Frederic. **Caminhar, uma filosofia.** Ed. É Realizações, 2010.

HADOT, Pierre. **O que é filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 1999.

_____ **Exercices Spirituels et philosophie antique.** Paris: Albin Michel S.A, 2003.

_____ **La filosofía como forma de vida:** Conversaciones con Jeannie Carlier Y Arnold Davidson. Barcelona: Alpha Decay, 2009.

JAY, Martin. **Cantos de experiencia:** variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

LE BRETON, David. **Elogio del caminar.** Vol. 58. Siruela, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade.** p. 35-48, 33(1), jan/jun, 2008.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Autêntica: Belo Horizonte, 2002. Coleção experiência e sentido.

SANTOS, Genivaldo de Souza. **A importância da atenção na relação professor-aluno no contexto tecnocientífico.** 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2012.

THOREAU, H.enry David. **Andar a pé.** Montecristo Publishing LLC, 2012.

