

ALÉM DOS PROCESSOS COGNITIVOS: UM CONVITE À ATENÇÃO EM TIM INGOLD

Beatriz Alves de Lima¹

¹ Graduada no Curso de Licenciatura em Pedagogia – UPE/Campus Garanhuns

beatriz.alima@upe.br

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Ciências Cognitivas. Atenção.

1 INTRODUÇÃO

Em nossa pesquisa, compreendemos que a psicologia evolucionista tende a simplificar a complexidade da natureza humana, apresentando-a como um desenvolvimento linear, influenciado por uma perspectiva positivista ocidental. Com a *ampliação* das capacidades humanas, perdidas, esquecidas ou subjugadas, avançamos em um ritmo de desenvolvimento influenciado pelos discursos das ciências biológicas e médicas, cuja égide se estabeleceu em meados do século XIX (Canguilhem, 2009). Nesse contexto, as ciências humanas começam a interagir, de maneira direta ou indireta com teorias neurocientíficas e de desenvolvimento, sustentadas em perspectivas como cognição, aprendizagem e evolução, campos que, por sua vez, permeiam tanto a educação institucional quanto a não institucional.

No discurso contemporâneo, a educação emerge e se fundamenta nas perspectivas das teorias do desenvolvimento humano. Ao adotar essa abordagem como uma única, perde-se a visão múltipla do *ser*, presente no movimento e na atenção com a vida, que se vai diluindo ou tangenciando a medida que essas teorias científicas ancoram na produção discursiva da educação e da pedagogia, ademais, reduzir a educação a um processo biológico, classificando e gerenciando pessoas, o que pode levar à estigmatização de quem não se encaixa nos padrões. Essa limitação ignora fatores culturais, históricos e sociais, simplificando questões complexas a explicações biológicas.

Diante da diversidade humana, a subjetividade na educação vai além de aspectos biológicos e científicos, uma visão *cognocentrista* que limita o aprendizado. É fundamental reconhecer a pluralidade das subjetividades na educação e ampliar os espaços para que elas se manifestem como um acontecimento. Além disso, entendemos a ciência como uma aliada, mas também compreendemos que a educação se beneficia de outros campos, como a filosofia, a arte e a espiritualidade.

Assim, a pesquisa propõe uma discussão a partir da problemática de: *como pensar uma pedagogia para além dos processos cognitivos?*, propondo a educação como um exercício de atenção e presença, a hipótese, fundamenta-se na antropologia e filosofia. Com isso, nosso objetivo é entender a aprendizagem como um processo não normativo e sensível para com o mundo, os objetivos incluem: a. analisar o discurso das ciências naturais e psicológicas sobre a educação; e b. Enunciar uma aprendizagem atenta. Em síntese, desejamos que esta pesquisa possa contribuir para ampliar a compreensão das conexões na educação, criando ambientes de ensino mais afetivos, atentos e plurais.



2 METODOLOGIA;

O artigo foi baseado em uma revisão bibliográfica de autores que discutem visões sobre educação e pedagogia, incluindo perspectivas convencionais e críticas, como Ingold (2020, 2023), Masschelein; Simons (2014), etc., além disso, filósofos como Foucault (1977) e Canguilhem (2009) contribuíram com percepções sobre as interações entre ciências médicas e psicológicas, assim como autores e pensadores do desenvolvimento humano, oferecendo percepções valiosas e permitindo uma melhor compreensão da perspectiva educacional abordada no decurso desta pesquisa.

Na busca por trabalhos relacionados — em bases de dados — utilizamos descritores como: aprendizagem, atenção, ciências psicológicas, educação da atenção, normalização, psicologia evolutiva e psicologia do desenvolvimento. No entanto, encontramos poucos textos que abordavam a discussão proposta, embora alguns artigos e dissertações apresentassem ressonância com o tema como, Lima (2020), etc.. Não estabelecemos um recorte temporal específico; nossa intenção foi explorar obras relevantes para a nossa temática, o que nos permitiu adotar uma ‘visão panorâmica’ sobre o problema.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O discurso contemporâneo da educação emerge e se sustenta nas perspectivas das teorias de desenvolvimento humano. Uma vez que as ciências humanas herdaram do século XIX, o discurso da Medicina enquanto ciência e saber, estruturado desde uma perspectiva fisiológica e sintomatológica sobre o corpo e a vida (Foucault, 1977). Com uma perspectiva voltada para o biológico e para a classificação nosográfica, o estudo do homem começa a ser estruturado na fisiologia, patologia e desenvolvimento, compreendendo-o principalmente por sua constituição biológica e interações orgânicas.

Com base nos estudos sobre o desenvolvimento, a educação passa a se alinhar a aspectos comportamentais e cognitivos, enfatizando a prática e os efeitos desses comportamentos na aprendizagem. No final do século XIX, o conceito de aprendizagem seria predominantemente o conceito de pedagogia, impactando as práticas educacionais e ampliando as psicologias da aprendizagem.

A partir de áreas como a neurociência, foram incorporadas à educação ideias sobre os hemisférios cerebrais — regiões laterais do cérebro —, como a ambidestria, a plasticidade cerebral e os distúrbios de linguagem de Broca. Esses conceitos reforçaram a relação entre os aspectos neurológicos a questões educacionais, que começaram a se expandir no sistema educacional, principalmente em clínicas e escolas, onde foram criadas condições ideais para observar comportamentos e estudar as diferenças individuais. O que também seria útil para futuras análises de desenvolvimento psicológico, quando os psicólogos passaram a identificar padrões de comportamento por idade, organizados em etapas, alinhados a um eixo temporal (Lima, 2020).

O pensamento atual sobre a educação tende a reiterar a noção de que a escola é para a aprendizagem, e não para a educação; que a aprendizagem é ativa, não passiva; que o aprendiz deve ser o ponto de foco e que a “escola” é, na verdade, equivalente a um — de preferência, rico — “ambiente de aprendizagem” (Masschelein; Simons, 2014, p. 47).



Como resultado, a escola estaria acontecendo para a aprendizagem, mas sobretudo, para a não-aprendizagem. É como se o indivíduo — aprendiz — estivesse sendo ajustado a uma posição de simples aquisição de conhecimentos, em que, caso não alcance o resultado — conhecimento — esperado, é possível que este tenha algum problema de aprendizagem que pode estar relacionado a distúrbios ou transtornos mentais e de comportamento. Desse modo, Masschelein e Simons (2014) argumentam que a escola está progressivamente integrada em uma rede de ferramentas de diagnóstico terapêutico e práticas que percebem os alunos como indicadores de *necessidades específicas* ou um *sintoma*. Essa narrativa sob o indivíduo carrega um discurso normativo e patológico, que ameaça o acontecimento escolar, com “[...] a tendência a substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica [...] substituindo a responsabilidade pedagógica pela prestação de cuidados” (Masschelein; Simons, 2014, p.66).

Dessa forma, segundo, Masschelein e Simons (2014) na escola estar-se-ia iniciando um processo disciplinar subentendido a conceitos de ordem *psi*, por vezes presente na percepção de um indivíduo que se desenvolve a partir de estágios, categorias e processos, o que poderíamos chamar de *psicologização*. Um processo disciplinar que considera o mundo psicológico do aluno essencial para o ensino. Por essa razão, a condição “essencial para o ensino”, em termos psicológicos, seria a *personalização da aprendizagem*, “[...] a fim de ajudar o cidadão-aluno a desenvolver competência ou ajudar os aprendizes menos experientes a levarem uma vida de aprendizagem” (Masschelein; Simons, 2014, p. 89). ‘Detectando’, assim, supostas infrações à norma (Canguilhem, 2009, p. 30) e promovendo um diagnóstico da não-aprendizagem e conduta.

Assim, ao focar apenas nos processos de desenvolvimento biológicos, o estudante - cidadão-aluno - se torna um replicante de teorias que abordam apenas os processos cognitivos, em que as necessidades sejam atendidas e dominadas, a fim de garantir um *desenvolvimento normal*. Por conseguinte, poderíamos dizer que esses mecanismos, voltados para a compreensão científica, buscam uma educação que resulta em corpos dóceis e biológicos, limitados a abordagens pré-definidas e pouco críticas, aplicadas a interesses sociais e políticos que surgem do uso excessivo da ciência para justificar uma conduta. Criando, dessa forma, uma abordagem singular de fazer ciência e validar conhecimentos, Mckinnon (2021).

Entretanto, a educação vai além do simples fornecimento de suporte social e cognitivo. Conforme Tim Ingold (2020), a educação visa unir gerações, promovendo a continuidade social, em vez de apenas preencher lacunas de conhecimento. Ingold ao se distanciar de discursos normativos e das ciências psicológicas/neurológicas, direciona sua abordagem para a atenção, tempo e subjetividade como um processo de envolvimento ativo com o mundo. Para Ingold (2020), a ciência parte de uma perspectiva objetiva, nela não tem espaço para experiências subjetivas. Decerto, se quisermos entender cientificamente algo, devemos nos desvincular das nossas experiências pessoais para obter uma visão clara e objetiva do objeto de estudo.

Ao propor uma educação sublinhada nas ciências médicas e psicológicas, deixa de lado outras experiências que dela fazem parte. Educar deve ser uma preparação para a vida, logo, não é um objeto a ser observado e contemplado. Ingold (2020) sugere uma educação centrada na sensibilidade e atenção ao mundo, enfatizando que não se trata



apenas de compreensão, mas de restaurar a presença de todos os seres, humanos e não humanos, é *sobrecuidar* do mundo em que vivemos.

Pensar a atenção com o antropólogo Tim Ingold envolve ver além do conceito cognitivo, considerando-a como um estado de presença e *modo de vida*. A palavra “atenção” vem do latim *ad-tendere*, que significa alongar-se (*tendere*) em direção a (*ad*), o que seria para Ingold (2020) um alongamento da vida. Entretanto, nutre-se uma concepção ilusória sobre a vida, onde seguimos um propósito impositivo que nos distancia do seu real sentido, nos tornando objetos de satisfação e idealização externa, em que vivemos para algo alheio a nós, e não para nós mesmos. Assim, aprendemos a viver de acordo com um método ou teoria, e não em estado de *presença*, de *atenção* à realidade do nosso ser, da vida, da existência e do momento em que vivemos.

Sob a óptica da educação da atenção, do tempo e da subjetividade, a humanidade deve alienar-se a um mundo normativo e, de maneira gradual, se conduzir a pequenos desvios (Masschelein; Simons, 2014). Nesse processo, aqueles alunos que se desviam começam a perceber um novo caminho, afastando-se da aprendizagem mecânica, econômica e biológica, que busca uma formação única e padronizada com foco no conhecimento e não no saber.

Neste sentido, a educação e a aprendizagem devem estabelecer ligações claras e visíveis com o mundo, sendo entendidas como um cultivo que se traduz em crescimento humano e não somente como um acúmulo de informações, portanto, não se limita à absorção de informações, mas engloba o saber, uma atenção estupefata, “[...] que flui com e responde aos movimentos das coisas. Permite-nos corresponder com eles” (Ingold, 2023, p.300). Com isso, a aprendizagem ocorre no desvio, ao perceber o mundo como um lugar de movimento, de estupefação e abertura para a vida. Estar no desvio da ação que vê a humanidade como algo já determinado, se encontra no devir humano, onde vivenciamos a atenção.

4 CONCLUSÕES

A atual tendência na educação tende a sobrepor as ciências, priorizando uma *psicologização* que foca em interesses biológicos e comportamentais em vez de uma abordagem centrada no modo vida. Como pesquisadores e educadores devemos investigar as limitações que restringem as práticas pedagógicas. Apesar da relevância das questões atuais, muitas vezes não são discutidas, criando uma lacuna nos discursos e uma falta de questionamento às teorias científicas, predominantemente positivistas e ocidentais, que sustentam as práticas educativas contemporâneas. De modo geral, essas teorias influenciam nossa formação em prol do bem comum, da educação e da aprendizagem.

Contudo, nem sempre é possível questionar e explorar abordagens pedagógicas diversas, ao predominar um único discurso, currículo e normas a se seguir. Essa visão tende a restringir questionamentos e impedir a exploração de outras perspectivas que não aquelas impostas. É fundamental fomentar um pensamento aberto na educação para enriquecer tanto a aprendizagem quanto a compreensão do mundo. Nesse contexto, a atenção se configura como uma ferramenta essencial para estarmos conscientes de um modo de vida, permitindo-nos desviar das abordagens educacionais meramente performáticas. Com isso, planeja-se continuar investigando a educação da atenção como parte do nosso processo formativo, de estudo, pesquisa e prática pedagógica.



REFERÊNCIAS

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Tradução: Maria Thereza C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. Capítulo VII: Ver, Saber. In: _____. **O nascimento da clínica**. Tradução: Roberto Machado, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

INGOLD, Tim. Sobre não conhecer e prestar atenção: como caminhar em um mundo possível. Tradução: Gustavo G. Brigante. Brasília: **Revista Esfera**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/esf.v1i26.14466> Acesso em: 24 de maio de 2024.

LIMA, Ana Laura. O evolucionismo na psicologia educacional: uma análise historiográfica. Rio de Janeiro: **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v.27, n.3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702020000400007> Acesso em: 16 de maio de 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

MCKINNON, Susan. **Genética neoliberal**: uma crítica antropológica da psicologia evolucionista. Tradução: Humberto do Amaral. São Paulo: Editora Ubu, 2021.