

# Formação das Subjetividades Contemporâneas: a Escola entre o Tempo Produtivo Acelerado e o ócio Estudioso

Cláudio Almir Dalbosco <sup>1</sup>   
Rodinei Balbinot <sup>2</sup>   
Ana Lúcia Vieira <sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Universidade de Passo Fundo.  
Passo Fundo, Brasil.  
cadalbosco@upf.br

<sup>2</sup> Universidade de Passo Fundo.  
Passo Fundo, Brasil.  
rodineibalbinot@bol.com.br 

<sup>3</sup> Universidade de Passo Fundo.  
Passo Fundo, Brasil.  
analucia.vieira32@gmail.com

Recibido: 03/Octubre/2024  
Revisado: 29/Noviembre/2024  
Aprobado: 11/Febrero/2025  
Publicado: 18/Febrero/2025



## Resumo

Este artigo tem duplo objetivo: de um lado, compreender a transferência das vivas relações humanas do mundo real para os contatos digitais do espaço virtual e seu impacto na formação das subjetividades contemporâneas; de outro, diante disso, propor a escola como espaço-tempo necessários de experiência formativa. O problema que nos guia é o seguinte: em que medida a transferência das relações para o espaço virtual configura subjetividades aceleradas e quais as possibilidades de a escola ser uma alternativa viável para a experiência de formação humana? Nossa hipótese é que a exposição contínua ao espaço virtual concorre para a configuração de subjetividades aceleradas e que espaço-tempo escolar são necessários para a formação humana ampla. Para tanto, realizaremos uma pesquisa hermenêutico-bibliográfica, analisando inicialmente em que medida as plataformas digitais se impõem como configuradoras das subjetividades e suas consequências. Em seguida, voltaremos nosso olhar para os impactos desta nova realidade sobre a escola para, enfim, apontar algumas sendas a partir das quais o espaço-tempo escolar pode se desdobrar como uma experiência formativa.

**Palavras-chave:** formação, escola, educação, digital



## **Formation of Contemporary Subjectivities: the School between Accelerated Productive Time and Studious Leisure**

### **Abstract**

This article has a dual objective: on the one hand, to understand the transfer of living human relationships from the real world to digital contacts in the virtual space and its impact on the formation of contemporary subjectivities; on the other, in view of this, to propose school as a necessary space-time for formative experience. The problem that guides us is the following: to what extent does the transfer of relationships to the virtual space configure accelerated subjectivities and what are the possibilities of school being a viable alternative for the experience of human formation? Our hypothesis is that continuous exposure to the virtual space contributes to the configuration of accelerated subjectivities and that the school space-time is necessary for broad human formation. To this end, we will conduct a hermeneutic-bibliographical research, initially analyzing the extent to which digital platforms impose themselves as shapers of subjectivities and their consequences. We will then turn our attention to the impacts of this new reality on schools to finally point out some paths from which school space-time can unfold as a formative experience.

**Keywords:** formation, school, education, digital

## **Formación de Subjetividades Contemporâneas: la Escuela entre el Tiempo Productivo Acelerado y el Ocio Estudioso**

### **Resumen**

Este artículo tiene un doble objetivo: por un lado, comprender la transferencia de relaciones humanas vivas del mundo real a contactos digitales en el espacio virtual y su impacto en la formación de subjetividades contemporâneas; por el otro, frente a esto, proponer la escuela como un espacio-tiempo necesario para la experiencia formativa. El problema que nos orienta es el siguiente: ¿en qué medida el traslado de relaciones al espacio virtual configura subjetividades aceleradas y cuáles son las posibilidades de que la escuela sea una alternativa viable para la experiencia de formación humana? Nuestra hipótesis es que la exposición continua al espacio virtual contribuye a la configuración de subjetividades aceleradas y que el espacio-tiempo escolar es necesario para una formación humana amplia. Para ello, realizaremos una investigación hermenéutico-bibliográfica, analizando inicialmente en qué medida las plataformas digitales se imponen como formadoras de subjetividades y sus consecuencias. A continuación, centraremos nuestra atención en los impactos de esta nueva realidad en la escuela para, finalmente, señalar algunos caminos a través de los cuales el espacio-tiempo escolar puede desplegarse como experiencia formativa.

**Palabras clave:** formación, escuela, educación, digital

## Considerações iniciais

Compreender e avaliar a extensão e a profundidade das mudanças pelas quais estamos passando no que se refere à crescente transferência das vivas relações humanas para os contatos digitais do espaço virtual e seu impacto na construção das subjetividades contemporâneas não é tarefa fácil. Ao que parece, essas mudanças engendram uma transformação substancial das nossas experiências, impactando sobremaneira na configuração de subjetividades aceleradas e sem tempo para interações demoradas. Evidentemente, não estamos aqui condenando as novas tecnologias nem negando a sua grande importância para o mundo contemporâneo. O objetivo é colocar em questão um problema, ao nosso ver, crônico, na formação das subjetividades: de um lado, a supressão das experiências de contato direto e vivo das relações humanas, de outro, a digitalização da vida no espaço virtual combinada com o ideal de alto desempenho patenteados pelo mercado neoliberal. Tais questões, relacionadas à formação humana ampla, tem sido tema do grupo de pesquisa Formação Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade de Passo Fundo – UPF, Rio Grande do Sul, Brasil, do qual fazemos parte.

Inicialmente, nossa intenção é verificar se as plataformas digitais estão se configurando como orientadoras das subjetividades, avaliar suas consequências e analisar se isso conflui com a educação performativa preconizada pela aprendizagem de competências. Em seguida, analisaremos os impactos dessa nova configuração das subjetividades sobre a escola para, enfim, apresentar as possibilidades de o espaço-tempo escolar se constituir como experiência de formação humana.

## O espaço virtual e a configuração de subjetividades aceleradas e competitivas

Desde o lançamento do iPhone, em 2007, a transferência daquilo que somos e fazemos para o plano digital se acelerou exponencialmente e, em proporção semelhante, as relações migraram do espaço-tempo real para o virtual<sup>1</sup>. Segundo dados da *Organização das Nações Unidas* (ONU) (Nações Unidas, 2022), cerca de 67% da população mundial já tinha acesso à internet. O espaço virtual está amplamente disponível desde tenra idade e incide direta e desregradadamente sobre as subjetividades.

Michel Desmurget (2021), em sua obra intitulada *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*, apresenta dados impressionantes sobre o consumo recreativo digital, disponível no espaço virtual em diversos meios (smartphone, tablets, televisão, etc.). Segundo esses dados, relativos aos países ocidentais, a permanência nas telas ao longo dos primeiros 18 anos de vida equivale, aproximadamente, a 30 anos letivos. Crianças e adolescentes, portanto, passam mais tempo nas telas (Viola. et al, 2023) do que na escola e esse é um dado atual preocupante se pensarmos o que a escola significou historicamente e ainda significa na formação das novas gerações. Qual o sentido desta invasão do mundo digital para a formação de subjetividades contemporâneas, especialmente para alunos e alunas que

---

<sup>1</sup> Quando falamos em virtual, nos referimos a uma suposta realidade criada por computadores, emulando ou imitando o mundo real.

frequentam a escola?

Cardoso (2016), em sua tese de doutoramento intitulada *O ofuscamento da infância no brilho das telas*, ao pesquisar uma escola pública da periferia da cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, Brasil, mostrou como as telas estão onipresentes em populações de baixa renda e como essa exposição reflete na escola. Em sua pesquisa, analisou desenhos e textos produzidos por crianças de 8 a 10 anos nas atividades escolares. O tempo da infância – mostra a tese – é tomado pela relação das crianças com as telas: o espaço virtual é um lugar sem a presença viva do outro, no qual crescem e se desenvolvem, sem a proteção necessária de sua intimidade. À medida que a nossa vida “é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída” (Arendt, 2003, p. 236). Parece ser o caso da excessiva exposição e espetacularização da vida no espaço virtual, com especial gravidade para os primeiros anos de vida. O que se mostra é o desejo de constante conexão, seja pela criança ou pelo adulto, e a supressão crescente do espaço-tempo da experiência de uma viva relação entre pais e filhos, entre pares e grupos sociais.

A influência que os meios digitais e seus múltiplos espaços virtuais exercem em nossas vidas é ampla e diversificada, basta atentarmos para dois aspectos: a internet das coisas e as plataformas digitais. A internet das coisas se refere ao fato de que grande parte dos aparelhos eletrônicos que utilizamos diariamente como, por exemplo, celulares, geladeiras, televisores, computadores e carros, já vêm equipados com o chamado Chip-RFID<sup>2</sup>. Trata-se de identificadores de radiofrequência que coletam e transmitem informações de modo ininterrupto. Essa tecnologia importa a diversas atividades econômicas devido à possibilidade de localização, monitoramento e rastreamento do usuário. Acontece que ela pode ser usada também para monitorar e controlar qualquer pessoa e reunir uma infinidade de dados sobre a vida privada. Ou seja, o mais íntimo de nossas subjetividades pode ser – e está sendo – vigiado, controlado e sugerido. As plataformas digitais, por sua vez, permitem a qualquer pessoa ter acesso à internet, criar um perfil, compartilhar e receber informações em forma de imagens, textos, áudios. Combinadas, a internet das coisas e as plataformas digitais, no âmbito da inteligência artificial<sup>3</sup>, recolhem e acumulam uma quantidade gigantesca de dados pessoais, passíveis de processamento e manipulação pelos algoritmos, para induzir o nosso comportamento. Para Han (2018, p. 127) “somos agora observados, desse modo, também pelas coisas que usamos todo o dia. Elas enviam, sem pausa, informações sobre o nosso fazer e o nosso deixar (de fazer)”. Ou seja, as coisas passaram a desempenhar um papel ativo na constituição e alimentação das nossas subjetividades com a orientação de nosso comportamento e apelos personalizados para o consumo. Não estaríamos aqui, então, experimentando, por meio da digitalização de nossas vidas, uma outra forma de coisificação, mais intensa e mais profunda do que aquela constatada no início da era industrial?

As pesquisas de Desmurget (2021), Haidt (2024) e Wolf (2019) sugerem que o tempo maior nas telas tem como consequência maior exposição à orientação de nosso comportamento ao consumo e à competição. O que significa também uma nova configuração de nosso senso de

2 Sigla de *Radio-Frequency Identification*. Todos os equipamentos que têm acesso à internet possuem este chip.

3 A Inteligência Artificial já influencia sobremaneira também no trabalho docente. Para saber mais, ver Aruda (2024).

tempo. Koselleck (2006) considera a experiência e a expectativa como aspectos antropológicos centrais de nosso senso de tempo. Tais aspectos parecem se deteriorar diante deste tempo maior diante das telas. Han (2023) chega a dizer que estamos sofrendo um “tsunami de informações”. Para ele, os meios digitais não suportam a narrativa, o demorar-se, o contemplar. Antes, alimentam-se da rapidez da informação, que “fragmenta o tempo numa simples sequência do presente” (Han, 2023, p.14). A aceleração do tempo e a substituição da narrativa pela informação são apontadas por autores como Rosa (2022) e Benjamin (2012), respectivamente, como uma tendência desde a modernidade. O que as mídias digitais trazem de novo é a aceleração da aceleração e a potencialização da competição e do consumo. Uma das consequências é a “atrofia da *experiência da presença* imediata. Através da digitalização na forma da informatização, a realidade é diluída” (Han, 2023, p. 27, grifo do autor). Assim, a migração das relações do mundo real para o espaço virtual também nos afasta da possibilidade da experiência das interações humanas, das ações de cooperação, das possibilidades de construirmos um mundo comum. No espaço virtual, engendra-se uma espécie de incapacitação crescente para a experiência, a perda do sentido de si e da capacidade de compaixão. De que modo essa nova ordem das coisas impacta sobre as subjetividades, especialmente das crianças e adolescente em idade escolar? A crescente virtualização das subjetividades contemporâneas (Mendes, 2020) destrói cada vez mais as possibilidades do diálogo vivo e espontâneo entre os seres humanos.

O psicólogo social Jonathan Haidt (2024), em sua obra intitulada *A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*, faz uma análise ampla de dados relativos à saúde de crianças e adolescentes norte-americanos a partir da disseminação do iPhone e smartphones, e conclui que a substituição crescente e acelerada das relações sociais pelo uso das plataformas digitais aumentou assustadoramente o sofrimento destrutivo nestas mesmas faixas-etárias. “A primeira geração de americanos que entraram na puberdade com acesso a smartphones (e a toda a internet) apresenta maiores índices de ansiedade, depressão, automutilação e suicídio” (Haidt, 2024, p. 58). O mesmo autor aponta tendência semelhante no Reino Unido, Canadá e vários países nórdicos, indicando que o problema não é relativo à sociedade norte-americana, mas uma questão global, relacionada a uma mudança no substrato relacional. É digno de menção que a 11ª versão do *Catálogo Internacional de Doenças (CID-11)* (OMS, 2024) inclui entre as doenças o *Transtorno de jogos eletrônicos*. Os sintomas indicam para a perda da noção de tempo, o abandono das relações sociais, a ânsia da performance.

Wolf (2019, pp. 126-127), que estuda o impacto das mídias digitais nos processos de leitura, considera que quanto mais tempo passamos em qualquer mídia, maiores serão as chances de assimilarmos as características desta mídia como parte de nosso comportamento. No que diz respeito à leitura, ela pergunta: “Será que o processo demorado e cognitivamente exigente de leitura está destinado a atrofiar-se ou ir se perdendo numa cultura cujas principais mídias favorecem a rapidez, o imediatismo, altos níveis de estimulação, pluralidade de tarefas e grandes quantidades de informação?” (Wolf, 2019, pp. 126-127)<sup>4</sup>. Essa atrofia da experiência da leitura é notada no comportamento durante as aulas. O relatório do *Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA)* (OECD, 2022), aponta para os prejuízos causados pelos

<sup>4</sup> Ver também Silva, Silva e Salomão (2024).

dispositivos digitais no rendimento escolar, dentre os quais, destaca a distração. Entre outros dados, o relatório aponta que 80% dos estudantes de países como Brasil, Canadá, Chile, Finlândia, Nova Zelândia, Letônia, Uruguai, afirmaram se distrair nas aulas de matemática pelo uso de *tablets* ou *laptops*. A ansiedade combinada com a distração gera o desejo de passar cada vez mais rapidamente de uma atividade para a outra<sup>5</sup>. Quais são os efeitos pedagógicos de um contexto escolar marcado cada vez mais pela ausência da concentração necessária ao exercício da leitura? Aprender a ler assim como aprender a escrever são duas funções clássicas da educação escolar e a ausência ou o enfraquecimento destes dois exercícios pedagógico-culturais põe em questão o próprio sentido da escola.

A escola não passa imune à midiaticização mercadológica das subjetividades. É o lugar onde as novas subjetividades – aceleradas, distraídas e ansiosas – se encontram. Além de receber crianças e jovens que estão imersos no espaço virtual, a educação escolar está, ela mesma, sob a pressão da lógica performativa dos resultados, que desestimula a experiência demorada da formação das subjetividades e reforça o tempo apressado e produtivo do mercado (Dalbosco et al, 2022), bem como injeta combustível em um dos motores da aceleração, a competição (Rosa, 2022). Já há algum tempo, os sistemas educacionais em todo o mundo vêm se adequando ao modelo de desenvolvimento de competências, com incentivo do próprio Estado (Pelt, 2024). Tal modelo é extraído do campo administrativo, tendo em vista, na melhor das suas intenções, uma preparação mais eficaz dos jovens para o mundo do trabalho (Zabala & Arnau, 2010). Sob tal lógica, os sistemas de ensino enfocam suas bases curriculares no desenvolvimento de habilidades e competências, gerando barreiras, segundo Costa et al. (2022), à possibilidade de professorar. Não sem críticas, é verdade, basta vermos, entre outros, Biesta (2021), Nussbaum (2012), Laval e Vergne (2023), Dalbosco (2023), Charlot (2020). O espaço-tempo escolar está demarcado para o treinamento de habilidades, cuja lógica, guardadas as aparentes diferenças, segue a ideia de que cada indivíduo representa um produto do qual se pode gerar lucro e extrair consumo, o chamado capital humano. Para Casara (2018, p. 42), nasce aí um novo sujeito, “acrítico, egoísta, consumidor, autoritário e tendencialmente paranoico”. No dizer do mesmo autor, assistimos ao “esvaziamento subjetivo e o correlato processo de idiotização do indivíduo” (Casara, 2018, p. 38).

Se considerarmos a ambiguidade da condição humana e sua propensão “natural” não só para a solidariedade, mas também para o individualismo, as tendências sociais e econômicas dominantes agudizam ainda mais esta última. Não só os adultos, mas principalmente as crianças já são “treinadas” para a competição, tendo de assumir muito cedo o ideal de superioridade, vendo no outro não um parceiro de vida, mas um inimigo de seus próprios interesses. Na medida em que a virtualização das relações inibe o diálogo vivo entre as pessoas, ela destrói simultaneamente uma das possibilidades de construção de relações mais solidárias.

O espaço virtual e performático que tenta se impor sem cultura e passado pressiona também a escola a negar a tradição e renunciar a experiência dialógico-formativa. A questão, a este respeito, poderia ser colocada da seguinte forma: quais caminhos tem a escola para levar em conta as subjetividades infantil e juvenil e contribuir na educação das novas gerações por

<sup>5</sup> Para saber mais, recomendamos uma revisão de literatura sobre o tema do interesse escolar de 2007 – ano do lançamento do iPhone – a 2021 feita por Santos (2024).

experiência demorada da formação humana ampla? Que papel o diálogo vivo e presencial ainda pode desempenhar aí?

## **A escola e a experiência demorada da formação das subjetividades**

Bernard Charlot (2020) reconhece os imensos benefícios e facilidades que as novas tecnologias da informação e comunicação trouxeram para a nossa vida e até mesmo para a escola<sup>6</sup>. Considera, também, que alguns processos de mediatização, em parte indicados acima, “estão em profunda discrepância com a lógica acadêmica clássica” (Charlot, 2020, p. 109). Para ele,

a escola aposta em longo prazo e na maturação progressiva, enquanto os jovens vivem uma comunicação pingue-pongue; ela valoriza o texto impresso, cuja lógica é também progressiva, enquanto os alunos leem na tela e se exprimem cada vez mais por meio de imagens. (Charlot, 2020, p. 109).

Charlot aponta para um aspecto central da discrepância dos processos escolares em relação à virtualização das relações e a digitalização da educação: a experiência demorada da formação das subjetividades humanas. Diante do atual contexto de aceleração das formas de vida provocadas pela digitalização da cultura, pode a escola ainda ser o ambiente desta experiência demorada de formação? A escola, a nosso ver, é um contraponto necessário à aceleração do mundo digital, enquanto propõe um outro mundo possível, do ócio estudioso, do tempo demorado e da experiência da formação humana. É sobre isso que nos deteremos agora, tomando como referência a escola como lugar próprio de experiência e do tempo livre (Masschelein & Simons, 2023; Rancière, 2022; Foucault, 2010; Larrosa, 2022; Dewey, 1979, 2023).

Masschelein e Simons (2023) partem da concepção da escola como *locus* de espaço-tempo livre. Evocam, assim, o sentido originário grego da *scholé* – tempo livre, que foi traduzido para o latim como *otium*. O tempo livre da escola é flagrantemente oposto ao tempo acelerado e performativo do mercado e faz pensar a escola como um lugar próprio, justamente quando ela sofre a pressão para adequar-se à lógica (imprópria) do *neg-otium*. A escola como tempo livre deixa de ser uma reprodução, quer da lógica do mercado, quer do tempo apressado dos meios digitais. Ela é pensada como experiência de espaço-tempo próprios (Rancière, 2022). Não se desassocia do mundo e de suas contradições, pois está dentro dele<sup>7</sup>, mas não se vê forçada a repeti-lo ou de programar-se para entregar peças de alto desempenho. Ela pode, então, ser ela mesma, uma proposta de mundo, um mundo em que se prioriza a experiência em relação aos contatos; o tempo demorado em contraposição à aceleração; a cooperação em vez da competição. Possivelmente, a liberdade de pensar a escola como tempo livre está entre os maiores desafios dos gestores, educadores, estudantes, famílias e comunidade escolar na era digital. Partindo desta visão geral de escola, pretendemos destrinchar a concepção de formação das subjetividades que repousa nela a contrapelo da orientação digital e mercadológica das

<sup>6</sup> Veja-se, por exemplo, a utilização de tais tecnologias durante a pandemia da COVID-19 (Rebelo, 2024).

<sup>7</sup> Sobre a função social da escola ver Caffagni (2024) e sobre a formação cidadã Sánchez-Uscamayta (2024).

subjetividades. Para tanto, precisamos tratar de duas noções centrais do espaço-tempo próprios da escola: ócio estudioso (Foucault, 2010; Dalbosco, 2023) e experiência formativa (Dewey, 1979, 2023; Larrosa, 2022).

Na *Hermenêutica do sujeito*, Foucault retoma o conceito de “*otium* estudioso” das *Cartas a Lucílio*, de Sêneca. Para ele o

*otium* estudioso faz com que o indivíduo não venha a situar o seu próprio eu, sua própria subjetividade no delírio presunçoso de um poder que extrapola suas funções reais. Toda a soberania que ele exerce, situa-a em si mesmo, no interior de si mesmo, ou mais exatamente, em uma relação de si para consigo. (Foucault, 2010, pp. 338-339, grifo do autor).

Nas referidas *Cartas*, Sêneca exalta Lucílio, procurador romano na Sicília por balancear o trabalho e cuidado de si. Apesar das múltiplas exigências de suas funções, Lucílio não se deixa engolir pelas demandas e não renuncia ao tempo livre para dedicar-se ao *otium* e ao estudo. O cultivo de si<sup>8</sup>, deste modo, se mostra como condição para o bom exercício do trabalho. A soberania de sua subjetividade vem de uma *relação de si para consigo mesmo*, ou seja, do exercício de si ou da autoformação no sentido clássico de *Bildung* (Dalbosco, 2023). Neste sentido, o espaço controlado, induzido e acelerado das plataformas digitais são uma barreira ao tempo necessário para o cultivo de si e um grande desafio ao ensino (Coppi, 2024). E a escola, por sua vez, é um espaço-tempo para o exercício demorado da experiência formativa. Mas, o que significa *experiência* e ela exige um tempo demorado (Dewey, 1979)? Quais as possibilidades de a escola ser um ambiente apropriado para o exercício da experiência formativa (Larrosa, 2022)?

Em *Democracia e educação*, Dewey (1979, p. 152) afirma que “só pode ser compreendida a natureza da experiência, observando-se que encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados”. Ele chamou o primeiro caso de tentativa ou experimentação e o segundo de sofrimento ou o “passar por alguma coisa” (Dewey, 1979, p. 152). Quando os elementos ativo e passivo se conectam e combinam em uma interação, ou seja, quando agimos e algo nos atinge, temos uma aprendizagem. A combinação, portanto, gera *algo* a mais, uma significação. Dewey dá o exemplo de uma criança que põe o dedo no fogo. O ato em si, de pôr o dedo no fogo, não é uma experiência, mas ela acontece na medida em que a criança aprende a significação da relação entre a dor oriunda da queimadura e o ato anterior de colocar o dedo no fogo, de tal modo a não mais praticá-lo. A criança experiencia a descoberta de uma relação, de um *continuum*: ação-dor-sofrimento-aprendizagem. Para Dewey (1979, p.152) “quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem adentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação”. Neste sentido, uma “simples atividade não constitui experiência”, e isso se aplica também aos “impulsos cegos e caprichosos” para os quais poderíamos atribuir uma origem interior, pois tanto o ato externo como a pulsão interna tomados isoladamente, “impelem-nos irrefletidamente, de uma coisa para a outra” (Dewey, 1979, p.152). Usando outra bela metáfora,

8 Especificamente sobre o cuidado de si e a educação ver Pagni e Silva (2022).

9 Ideia essa que encontramos também em Larrosa (2002, p. 18) para o qual a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Dewey diz que, “enquanto isso acontece, é como se escrevêssemos na água” (Dewey, 1979, p. 152-153). Ou seja, assim como, ao escrever na água, as palavras desaparecem no mesmo instante em que as escrevemos, assim também é, ao passar irrefletidamente de uma atividade para a outra. Os sentidos desaparecem sem que as relações sejam descobertas, interditando o *continuum* e a significação. A experiência, então, não acontece. Esta metáfora explica bem o tipo de contatos que se estabelecem no espaço virtual – desaparecem no ato em que se dão.

As metáforas utilizadas por Dewey nos ajudam a compreender as suas conclusões pedagógicas, a saber, “1) a experiência é, primeiramente, uma ação ativo-passiva; não é, propriamente, cognitiva” (Dewey, 1979, p. 153). Esperamos que essa questão tenha ficado suficientemente evidente no exemplo da criança que põe o dedo no fogo. Mas – continua Dewey – “2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação” (Dewey, 1979, p. 153, grifo do autor). Essa segunda conclusão precisa ser melhor tratada, pois mesmo que seja questionável a possibilidade de uma experiência no espaço virtual, não podemos de todo negá-la no nível tácito e inconsciente.

Para tanto, retomamos ao que significa para Dewey o *aprender da experiência*, a qual, em nossa percepção, a questão da natureza da experiência e sua relação com o tempo conflui também com o lugar antropológico e formativo da escola.

‘Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; e o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (Dewey, 1979, p.153).

É preciso demorar-se para fazer essa dupla associação, já que implica a reconstrução do passado (*retrospectiva*) e a elaboração reapropriativa dos seus significados com vistas ao futuro (*prospectiva*). Subjetivamente, como cuidado de si e autoformação, trata-se de ocupar-se pacientemente com a *descoberta das relações* presentes nas próprias experiências e o que delas nos atingiu, bem como, deter-se na elaboração da significação que padecemos e que nos coloca em uma situação nova, com abertura de horizontes. A experiência, neste caso, se envolve com “o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência”, o que Dewey chama de pensamento ou reflexão (Dewey, 1979, p. 158). Tal maturação se desenrola no *continuum* de experiências e no tempo demorado do *otium studioso*, de tal sorte que se mostra inalcançável na lógica do tempo-agora virtual e competitivo, que se prende exclusivamente ao momento, passando imediata e disruptivamente ao próximo.

Em termos objetivos, e mais especificamente no que se refere à experiência formativa escolar, a associação retrospectiva e prospectiva ocupa-se em reconstituir a tradição e considerar as renovações que essa reconstrução nos possibilita – uma boa concepção de currículo. A escola confessaria aqui, à maneira de Arendt (2003), seu amor ao mundo e às novas gerações. O *otium studioso*, sob este aspecto, faculta o *continuum* da experiência à medida que restabelece o espaço-tempo necessário para a retomada reflexiva, no plano subjetivo, das relações entre “os nossos atos e o que acontece em consequência deles” (Dewey, 1979, p. 159) e, no plano

objetivo, da relação da tradição (*retrospectiva*) e o que nos é possível pensar e fazer além dela (*prospectiva*). Daí que, em seu entender, “pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência” (Dewey, 1979, p. 159). A partir dessas considerações em relação à natureza da experiência, compreendemos também a definição de educação proposta por Dewey, qual seja, a educação como “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (Dewey, 1979, p. 83). Em que medida *essa reconstrução ou reorganização da experiência* é possível na escola? É o que trataremos agora, concluindo este ponto.

Enquanto experiência formativa, o espaço-tempo escolar congrega o cuidado de si e a reapropriação da tradição. Para Larrosa (2019, p. 231) essa é precisamente a crise da escola, a sua dificuldade crescente de “transmissão/renovação/comunicação do mundo” que, pensamos, se agrava sobremaneira com a transferência da vida da experiência real para o espaço virtual. Entre as consequências da transferência do tempo de experiência da infância para as atividades disruptivas do espaço virtual das telas é que o mundo deixa de ser transmitido, o que significa uma sentença de morte à tradição e à escola e, no limite, da própria formação. Isso torna a tarefa da restauração do espaço-tempo escolar clássico ainda mais urgente e necessário. Considerando o que dizem Dewey e Larrosa, quais as possíveis sendas para reconstruir e reorganizar a experiência formativa na escola?

Larrosa (2019) propõe que a escola ofereça às crianças e aos jovens as possibilidades de “quatro coisas”: 1) tempo, 2) espaço, 3) matérias e 4) exercício de estudo. Essas “coisas” podem ser caminhos de experiências formativas na escola, as quais passaremos a tratar agora.

1) Sobre a experiência formativa do tempo livre da escola. O tempo de nossas escolas está espremido em horas/aula que se concentram no desenvolvimento de habilidades pré-definidas. Larrosa (2019) propõe que a escola não apenas libere crianças e jovens do trabalho, mas também do ócio programado e mercantilizado, cujos currículos escolares atuais são um bom exemplo. A reorganização da escola como tempo livre supõe “muito tempo: tempo para cometer erros, para repetir, para fazer novamente, para começar de novo” (Larrosa, 2019, p. 236). É preciso “tempo para fazer as coisas devagar, com atenção, com paciência, com cuidado. O que a escola faz é permitir que as crianças e os jovens percam tempo com coisas que não são imediatamente úteis, produtivas ou rentáveis” (Larrosa, 2019, p. 236). Mais que um tempo livre *de* trabalho é um tempo livre *para* exercitar o estudo, para entregar-se à fruição cultural que vem expressada de diferentes formas, como por meio da arte, da música, da poesia e assim por diante. Em que medida, na escola, podemos encontrar o tempo certo, o tempo adequado e oportuno para o exercício do cuidado de si e a reconstrução retrospectiva e prospectiva da tradição?

2) Sobre a experiência formativa no espaço separado da escola. Se a escola tem um tempo livre da produção, também tem um espaço separado do trabalho e da família. Neste sentido, a experiência formativa não é nem a extensão da família, nem a preparação para o trabalho, mas “se constitui enquanto produz uma separação espacial”. O espaço escolar, além de conter o tempo livre, abriga aí “um tipo particular de sujeitos (os escolares, isto é, os professores e os estudantes, um tipo particular de coisas (as matérias escolares) e um tipo particular

de atividades as atividades escolares” (Larrosa, 2019, p. 237). Acrescentaríamos: um tipo particular de experiências, as interações formativas. Acontece que pouco pensamos no espaço escolar como uma experiência de formação. Que arquitetônica do espaço escolar albergaria tais sujeitos, acolheria atividades e experiências de natureza formativa?

3) Sobre a experiência formativa nas matérias de estudo. O espaço-tempo escolar é destinado ao estudo das matérias escolares. A escola separa e organiza essas disciplinas, não para treinar habilidades, mas com a finalidade de que crianças e jovens se dediquem inteira e livremente ao estudo, com a presença de educadores. Pensamos que isso também se perdeu nos tortuosos caminhos do tempo apressado que a escola foi forçada trilhar. As matérias escolares “são as coisas liberadas de sua função para exercer sobre elas e com elas o estudo” (Larrosa, 2019, p. 238). Estudo, neste caso, tem a ver com “constituir-se a si mesmo por um exercício em que o dizer-verdadeiro se torna modo de ser do sujeito” (Foucault, 2010, p 292). Por isso, o estudo não é só memorização, mas exercício livre do material de ensino disponibilizado, permitindo que o próprio aluno vá além e descubra outras matérias que continuam aguçando sua curiosidade. Quais as possibilidades de as matérias escolares constituírem-se como experiências demoradas de formação humana? De que tipo precisam ser tais matérias?

4) Sobre a experiência formativa nos exercícios de estudo. Os exercícios de estudo são experiências próprias da escola. Contêm a tentativa e o padecer, as associações retrospectiva e prospectiva. Trata-se, portanto, de constituir o que não se tem, mas que é necessário para a vida. Larrosa, na esteira de Rancière, diz que os “exercícios escolares são, basicamente, exercícios de leitura, exercícios de escrita e exercícios de pensamento” (Larrosa, 2019, p.238). Foucault (2010, p. 297) acrescentaria “todas as técnicas e todas as práticas que concernem à escuta, à leitura, à escrita e ao falar”. As matérias escolares têm de ser pensadas antes como experiências do que como atividades. Elas constituem, no dizer de Foucault, a “armadura do logos”, equipamento necessário para “aquele que deve ser o bom atleta do acontecimento, o bom atleta da fortuna” (Foucault, 2010, p. 288). Por isso que nesta perspectiva hermenêutica foucaultiana a formação tem a ver com a preparação, com a equipagem do espírito para enfrentar o que a vida apresenta, mas também para forjar novas possibilidades que ainda não estão inscritas no “destino” das coisas. Quais são os exercícios escolares que possibilitam a constituição da “armadura do logos” necessária para enfrentar as imprevisibilidades da vida? De que forma o ócio estudioso equipa o espírito fortalecendo a “cidadela interior”?

## Considerações finais

Para que tanta pressa? Para onde ela nos leva? Perguntas que ecoam diante do ritmo frenético do nosso tempo. A aceleração do ritmo da infância, a fragilidade da experiência formativa e os excessos tecnológicos estão roubando algo precioso: o direito de um crescimento infantil saudável, com a garantia de espaço-tempo necessários para descobrir o mundo. Sem poder demorar-se no ócio estudioso, a curiosidade e o interesse genuínos da criança se expõem ao risco de se dissiparem.

Queremos insistir na ideia, portanto, de que a genuína experiência formativa demanda tempo e repouso para que a meditação possa nascer. Se o problema da pressa ganha força

extraordinária atualmente, ele não é, de modo algum, algo exclusivo à sociedade atual. Jean-Jacques Rousseau já protestava ainda no século XVIII, em seu magnífico *Emílio ou Da Educação*, contra a “educação bárbara” de sua época, que ao querer apressar a educação da criança, corrompia-a, impondo-lhe um tempo que não era próprio. A criança precisa de seu próprio tempo para aprender e quando se pensa que se está perdendo tempo ao demorar-se com ela, respeitando o seu ritmo, é justamente aí que, segundo ele, se ganha tempo (Rousseau, 1992; Dalbosco, 2011).

Diante do duplo objetivo a que nos propomos no início deste ensaio, a saber, compreender o impacto da transferência das relações para o espaço virtual sobre a formação das subjetividades e propor a escola como espaço-tempo de experiência formativa, retomamos agora o fio da argumentação, destacando alguns achados do percurso.

Inicialmente, buscamos demonstrar, por meio de pesquisas recentes e análises de alguns autores, a crescente tendência de supressão das vivas e demoradas relações humanas em favor de permanecer cada vez mais tempo no espaço virtual acelerado. Chega a ser assombroso o fato de passarmos mais tempo nas telas que na escola, durante o período da educação básica. Resulta desse novo cenário: o enfraquecimento das vivas e encadeadas interações sociais em detrimento dos contatos digitais rápidos e passageiros; o desaparecimento gradativo da longa narrativa, parcimoniosa e envolvente, em benefício da curta e ágil informação explicativa; a configuração de subjetividades aceleradas, performativas, hedonistas e antissociais impedindo o tempo livre tão necessário à infância. Em tais condições, o esvaziamento do padecer formativo sede ao sofrimento patológico e autodestrutivo. Destacamos, ainda, que a escola desejada pelo mercado neoliberal pega a onda da aceleração frenética do espaço virtual para propor, pelo ensino por habilidades e competências, uma educação do tipo performática, focada na constituição de empreendedores de si.

Sob tal cenário, apresentamos a escola como um contraponto urgente e necessário à lógica imersiva digital e performativa; um lugar próprio, diferente da família, da sociedade, da empresa. Para tanto, a escola tem de promover uma dupla ruptura: com a noção de tempo acelerado e espaço virtual das mídias digitais; com a noção de empreendedores de si, da lógica performativa e mercadológica neoliberal. Concomitantemente, o espaço-tempo escolar precisam ser pensados e vividos como experiências demoradas da formação humana. As noções de *otium studioso* e *experiência formativa* se mostram essenciais para tal enfrentamento, uma vez que, em seu interior, o espaço-tempo escolar se desdobram em dois horizontes interligados de experiência demorada: da autoformação, no cuidado de si e na relação com os outros; da formação humana ampla, pela transmissão/reconstrução/renovação e transformação da tradição. Concluimos este ponto apresentando algumas possibilidades de experiências formativas em quatro aspectos intimamente interligados: do tempo, do espaço, das matérias de estudo e dos exercícios escolares.

A escola cumpre, hoje, um propósito formativo próprio, necessário e essencial, diante da crescente virtualização dos contatos e da asfixia da experiência das vivas relações. Seu papel formativo consiste, de um lado, na garantia de um lugar de cuidado, proteção e resistência e, de outro, em salvaguardar o espaço-tempo necessário para o ócio estudioso (Rizzi, 2024). Tal

propósito, então, se desdobra numa arquetônica de experiências demoradas de autoformação e formação humana ampla, que envolve necessariamente a participação dos próprios estudantes (Plá et al., 2024) – esse é o achado-síntese de nossa pesquisa.

## **Declarações finais**

**Contribuição dos autores.** Todos os autores se envolveram na escrita e revisão do artigo como um todo: concepção, seleção, leitura e análise de bibliografias e pesquisas já publicadas, redação, revisão dos argumentos.

**Conflitos de interesse.** não há conflito de interesses.

**Financiamento.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior – CAPES. O artigo está vinculado ao grupo de pesquisa Filosofia e Educação, registrado no CNPq e pertence ao subprojeto Formação Humana, ambos coordenados pelo professor Claudio A. Dalbosco.

**Implicações éticas.** sem implicações éticas.

**Agradecimentos.** Agradecemos à Capes pelas bolsas de doutorado concedidas ao Rodinei Balbinot e à Ana Lúcia Vieira e ao CNPQ pelo financiamento da Bolsa de Pesquisa em Produtividade a Claudio A. Dalbosco.

## Referências

- Arendt, H. (2003). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Aruda, E.P. (2024). Inteligência Artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. *Educação em Revista*, 40. <https://doi.org/10.1590/0102-469848078>
- Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 8 ed. São Paulo: Brasiliense. (Obras Escolhidas I).
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Caffagni, C.W.A. (2024). Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32, e0244250. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362024003204250>
- Cardoso, D.R.A. (2016). *O ofuscamento da infância no brilho das telas. Relações entre teoria crítica, educação e sociedade*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Araraquara.
- Casara, R. (2018). *Sociedade sem lei*. Pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Charlot, B. (2020). *Educação ou Barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução: Sandra Pina. São Paulo: Cortez.
- Coppi, L.A.C. (2024). Os algoritmos e a errância: notas para ensinar em um mundo digital. *Educação & Sociedade*, 45, e279318. <https://doi.org/10.1590/ES.279318>
- Costa, M., Oliveira, C.B. & Aikawa, M.S. (2022). Base Nacional Comum - formação e cuidado de si: a (im)possibilidade de professorar. *Revista Teias*, 23 (71), 98-112. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70227>.
- Dalbosco, C. A. (2011). *Educação natural em Rousseau: Das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Editora Cortez.
- Dalbosco, C.A., Noll, M.R. & Maraschin, R. (2022). O enfoque das capacidades e a educação para a dignidade humana. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 44, e65084, 2022, 1-11. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v44i1.65084>
- Dalbosco, C.A. (2023). Itinerários da ideia clássica de formação. In Dalbosco, C.A., Maraschin, R. & Deveschi, C.P.V. (Orgs.). *Educação formadora* (pp. 31-58). EDIUPF; Brasília: Editora UnB.
- Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Grupo Autêntica.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2023). *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito*. 3 Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Haidt, J. (2024). *A geração ansiosa*. Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras.
- Han, B-C. (2018). *No enxame*. Perspectivas do digital. Petrópolis/RJ: Vozes.

- Han, B.-C. (2023). *A crise da narração*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Koselleck, R. (2006). *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i2.9682>
- Laval, C. & Vergne, F. (2023). *Educação democrática*. A revolução escolar iminente. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando não se sabe o que*. Sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Larrosa, J. (2022). *Tremores*. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Educação: Experiência e sentido).
- Masschelein, J., Simons, M. (2023). *Em defesa da escola*. Uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mendes, E.D. (2020). Impasses na constituição do sujeito causados pelas tecnologias digitais. *Revista Subjetividades*, 20(Especial 2), e8984. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20iesp2.e8984>.
- Nações Unidas (2022). *Crescimento da internet desacelera e 2,7 bilhões ficam fora da rede*. 16 de setembro. Cultura e Educação. <https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801381>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Propuestas para el desarrollo humano. Madrid/Espanha: Artes Gráficas Huertas.
- OECD. (2022). Organisation for Economic Co-operation and Development. PISA 2022 Quadro Conceptual de Matemática. <https://pisa2022-maths.oecd.org/pt/index.html>
- OMS. (2024). Organización Mundial de la Salud. *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE)*. La OMS avanza en la aplicación e integración de la CIE-11 y las clasificaciones y terminologías médicas conexas. <https://www.who.int/es/standards/classifications/classification-of-diseases>
- Pagni, P.A. & Silva, D.J. (2022). Sobre a ética foucaultiana do cuidado, o sujeito e a educação: derivas interpretativas 40 anos depois de A Hermenêutica do Sujeito. *Educação e Filosofia*, 36(78), 1631-1657. <https://doi.org/10.14393/revedfil.v36n78a2022-66278>.
- Pelt, E.V. (2024). O tecnototalitarismo e os riscos para a democracia e para os sujeitos. *São Paulo. Estudos Avançados*, 38(111). <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2024.38110.008>.
- Plá, S., Muñoz-Becerra, N. & Eugenio-Pérez, A. (2024). El futuro de la escuela desde la perspectiva de los jóvenes de América Latina. *Educación & Sociedad*, 45, e278832. <https://doi.org/10.1590/ES.278832>.
- Rancière, J. (2022). Escola, produção, igualdade. In Carvalho, J.S.F (org). *Jacques Rancière e a escola*. Educação, política e emancipação (pp. 75-103). Autêntica Editora.
- Rebelo, A. S. (2024). Tecnologias digitais nas escolas brasileiras durante a pandemia de COVID-19: registros do censo escolar. *Cadernos CEDES*, 44(123), 197-206. <https://doi.org/10.1590/CC273252>.
- Rizzi, L. (2024). *Escola e ócio estudioso: o papel formativo da gestora*. (Tese de Doutorado – Universidade de Passo Fundo). <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2790>.
- Rosa, H. (2022). *Alienação e aceleração*. Por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna.

Petrópolis/RJ: Vozes.

Rousseau, J. J. (1992). *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A.

Santos, E. R. (2024). Desinteresse escolar: revisão de literatura (2007–2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290078. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290078>

Sánchez-Uscamayta, J.O., Valdez-Valdez, L.S., Romero-Vela, S.L. & Lescano-López, G.S. (2024). Formación ciudadana: Retos y desafíos de la sociedad actual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 276-297. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3221>

Silva, E.V., Silva, K.A. & Salomão, C.B. (2024). Dossiê 2024: Educação linguística e cultural mediada por tecnologias digitais. *Texto Livre*, 17, e52587. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.52587>.

Viola, P. C. D. A. F., Ribeiro, S. A. V., Carvalho, R. R. S. D., Andreoli, C. S., Novaes, J. F. D., Priore, S. E. & Franceschini, S. D. C. C. (2023). Situação socioeconômica, tempo de tela e de permanência na escola e o consumo alimentar de crianças. *Ciência & Saúde Coletiva*, 28(01), 257-267. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023281.05772022>.

Wolf, M. (2019). *O cérebro no mundo digital*. Os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto.

Zabala, A., Arnau, L. (2010). *Aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.