

**AS LENTES DA ÉTICA ESPINOSANA SOBRE A DUALIDADE DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**THE LENS OF THE SPINOZAN ETHICS ON THE DUALITY OF
PROFESSIONAL EDUCATION**

**EL LENTE DE LA ÉTICA SPINOZANA SOBRE LA DUALIDAD DE LA
EDUCACIÓN PROFESIONAL**

Claudia de Medeiros Lima¹
Dinamara Garcia Feldens²

RESUMO

Os anseios pela transformação da Educação Profissional (EP) são marcas registradas tanto no debate acadêmico quanto no cotidiano educacional, no entanto, percebemos que ainda precisamos avançar no que diz respeito ao discurso da oposição entre saber intelectual e saber manual. Neste artigo apontamos os afetos como fator central de análise para pensarmos a modalidade a partir da ética espinosana e sua concepção imanente da realidade. Desejamos contribuir para as discussões críticas na teoria educacional resgatando a importância afetiva sem, contudo, fortalecer o distanciamento com a dimensão intelectual, de forma que compreendamos as bases que sustentam tal concepção dual nesse segmento de ensino. Este trabalho surge de um recorte de investigação para doutoramento em Educação em uma Universidade pública, cuja pesquisa de abordagem qualitativa se utiliza de fontes bibliográficas e documentais para a descrição e análise dos dados. Optamos por uma abordagem de inspiração filosófica para tecer aproximações com o campo educacional. Os resultados apontam para a necessidade de desconstrução das bases de pensamento fundamentadas em uma compreensão bipartida de realidade como ponto de partida para avançar na formulação de propostas educacionais que tragam corpo/afetos em equivalência com mente/intelecto, no que a teoria ética espinosana se apresenta como importante e necessário arcabouço epistêmico.

Palavras-chave: afetos; saberes; educação profissional; filosofia; educação.

ABSTRACT

The yearnings for the transformation of Professional Education (PE) are trademarks both in the academic debate and in the educational routine, however, we realize that we still need to advance with regard to the opposition discourse between intellectual knowledge and practical knowledge. In this article we point out affections as a central factor of analysis to think about modality based on Spinoza's ethics and the immanent conception of reality. We wish to contribute for a critical discussions in educational theory, rescuing the affective importance without, however, strengthening the distancing with the intellectual dimension, so with this, we understand the bases that sustain such a dual conception in this teaching segment. This work arises from an investigation clipping for a Education doctorate degree in a public University, whose research

¹ Doutoranda e Mestra em Educação (UFS). Professora do Instituto Federal da Bahia. Aracaju, SE, Brasil. Email: clamed.lima@gmail.com.

² Pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Complutense de Madrid. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, SE, Brasil. Email: dinag.feldens@gmail.com.



with a qualitative approach uses bibliographic and documentary sources for the description and analysis of data. We opted for a philosophically inspired approach to make connections with the educational field. The results point out the need to deconstruct the bases of thought based on a bipartite understanding of reality as a starting point to advance in the formulation of educational proposals that bring body/affects in equivalence with mind/intellect, in which Spinoza's ethics theory is presented as an important and necessary epistemic framework.

Keywords: affections; knowledge; professional education; philosophy; education.

RESUMEN

Las aspiraciones de transformación de la Educación Profesional (EP) son marcas registradas tanto en el debate académico como en el cotidiano educativo, sin embargo, nos damos cuenta de que aún falta avanzar en lo que se refiere al discurso de oposición entre saber intelectual y saber manual. En este artículo, señalamos los afectos como factor central de análisis para pensar la modalidad a partir de la ética de Spinoza y su concepción inmanente de la realidad. Deseamos contribuir a las discusiones críticas en teoría educativa, rescatando la importancia afectiva sin, sin embargo, fortalecer el distanciamiento con la dimensión intelectual, para que comprendamos las bases que sustentan tal concepción dual en este segmento de enseñanza. Este trabajo surge de un recorte de investigación para un doctorado en Educación de una Universidad pública, cuya investigación con enfoque cualitativo utiliza fuentes bibliográficas y documentales para la descripción y análisis de datos. Optamos por un enfoque de inspiración filosófica para hacer conexiones con el campo educativo. Los resultados apuntan para la necesidad de deconstruir las bases del pensamiento a partir de una comprensión bipartita de la realidad como punto de partida para avanzar en la formulación de propuestas educativas que equiparen cuerpo/afectos con mente/intelecto, en las que se presenta la teoría de la ética de Spinoza. como un marco epistémico importante y necesario.

Palabras clave: afectos; conocimiento; educación profesional; filosofía; educación.

INTRODUÇÃO

É expressiva a produção de pesquisas acerca da dualidade da Educação Profissional (EP). Prevaecem nessas produções escritas, inclusive, nos documentos norteadores da modalidade, a necessidade de construção de uma educação que agregue em si os elementos das ciências, da cultura e do trabalho, de maneira que abarque não somente as conexões com a vida, mas que valorize as distintas dimensões humanas como um todo integrado. Os anseios pela transformação da EP são marcas registradas tanto no debate acadêmico quanto no cotidiano educacional, no entanto, percebemos que ainda precisamos avançar no que diz respeito ao discurso da oposição entre saber intelectual e saber manual. Se há tanto tempo debatemos a necessidade de superação dessa realidade bipartida nesse segmento educacional, o que pretendemos acrescentar à essa discussão?

Considerando as relações desenvolvidas nas escolas, trazemos outros questionamentos que também não são recentes: por que o corpo e os afetos continuam

ocupando lugar secundário quando tratamos da escolarização? Somos corpos e suas afecções, como continuar negando a importância dos afetos nessas relações? Se a natureza é movimento orgânico e fazemos parte dele, como conceber que a razão pode aumentar a potência do corpo sem a participação dos afetos? Por que o binarismo pode ser um obstáculo para o pensamento educacional?

Para iniciar nossa argumentação nos remetemos à modernidade e ao surgimento de uma cultura urbana, cujos novos modelos de produção passam a alimentar uma outra divisão social do trabalho. Sob a égide do capital e do endossamento do pensamento dicotômico, toda a conjuntura político-social moderna passa a se sedimentar em torno da eficácia e da utilidade, no qual a escola se destaca como espaço necessário para preparação dos corpos para o trabalho.

Sabemos que a revolução francesa levantou os ideais burgueses para desencantar o mundo e libertar-nos dos padrões medievais. A liberdade e a igualdade, que aparecem como pilares desse novo pensamento iluminista, vão a cada dia distanciando-se da realidade das novas classes trabalhadoras. Se do vapor da modernidade nasce o operário, pelo processo de institucionalização se expropria sua força de trabalho e seu saber especializado.

Não é novidade, inclusive, que a concepção acerca da separação entre corpo e espírito tem nos acompanhado por séculos da história. Sobretudo, para nós ocidentais, educados segundo a predominância da influência filosófica platônica e, segundo a compreensão cristã de mundo. Temos, portanto, como base para o pensamento moderno a prevalência da ideia da existência de mundos distintos. E, apesar da humanidade ter invocado a racionalidade para ocupar o lugar da fé e da religião, continuamos a alimentar a crença na existência de uma realidade transcendental, principalmente acessada pelo poder racional. Em meio a predominância de tal pensamento surge o legado filosófico espinosano que desconstrói, dentre outras coisas, a ideia de império da razão, o qual julgamos importante para nos auxiliar na construção argumentativa para dialogar com o campo educacional.

Dito isso, apontamos os afetos como fator central de análise para pensarmos a Educação Profissional (EP) a partir da ética espinosana e sua concepção imanente da realidade. Desejamos contribuir com as discussões críticas na teoria educacional resgatando a importância afetiva sem, contudo, fortalecer o distanciamento com a dimensão intelectual, de forma que avancemos sobre a compreensão dual existente na modalidade de ensino.

Esta investigação apresenta resultados parciais de pesquisa realizada para doutoramento em Educação pela Universidade Federal de Sergipe³. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que se utiliza de fontes bibliográficas e documentais para a descrição e análise dos dados. Optamos por uma abordagem de inspiração filosófica para tecer aproximações com a educação escolarizada e nos ajudar a compreender o objeto de pesquisa que ora apresentamos, sem pretensões de enquadrá-lo como um trabalho específico sobre a filosofia de Baruch Espinosa e, menos ainda, de esgotar o referido tema.

Para efeito de organização do artigo, dividimo-lo em duas seções, a saber: “A importância do corpo e dos afetos para o pensamento da Educação Profissional”, onde realizamos um breve apanhado sobre o que sinalizamos como origem da segmentaridade do pensamento moderno e a realidade da EP brasileira em contraste com a base corpóreo-afetiva do pensamento ético espinosano; o segundo tópico intitulado “A Ética dos afetos como proposta de contribuição para a desconstrução do binarismo na educação profissional”, apontamos para a continuidade da sobrevalorização da intelectualidade, mesmo nos discursos considerados progressistas, assim como, destacamos o logocentrismo como entrave para a sensibilidade e a atividade dos corpos.

A IMPORTÂNCIA DO CORPO E DOS AFETOS PARA O PENSAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Após analisarmos muitos trabalhos sobre a Educação Profissional, nas bibliotecas de teses e dissertações e nas plataformas de pesquisas do país, podemos afirmar que o ponto de discussão comum entre a maioria deles está na contradição entre a formação intelectual e a formação manual. Questão com a qual não discordamos, mas que nos impele à busca por outras interpretações sobre as bases que a sustentam.

Se o princípio da dicotomia denota mais que diferenças, antes acentua contradição e sobreposição, então, entender o ser humano ou a educação por este viés não seria admitir que a existência é um contínuo exercício de domínio de um sobre o outro? Como a ótica dos afetos espinosano pode avançar sobre o pensamento binarista da Educação Profissional?

³ A pesquisa está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, na linha Educação, Conhecimento e Cultura.

Não é possível afirmarmos que a distinção entre saber manual e saber intelectual na história europeia tenha um curso hierárquico linear, pois, a exemplo das cidades gregas, enquanto Atenas valorizava as atividades intelectuais, Esparta se dedicava à formação do corpo guerreiro. Já na alta idade média a Igreja desvalorizava a formação militar e enaltecia as atividades campesinas, consideradas como àquelas próximas ao divino, apesar de reservar o saber intelectualizado para a nobreza e para os eclesiásticos. Originaram-se desta compreensão bipartida, aliás, o *trivium* e o *quadrivium*, que marcaram o nascimento das universidades e ratificaram o distanciamento entre artes mecânicas e artes liberais. (ARANHA, 1996; LE GOFF, 2013; CAMBI, 1999)

Para Deleuze e Guattari (1996), apesar das sociedades modernas não serem as responsáveis pela criação da segmentariedade, elas a endurecem. É notória, por exemplo, a acentuação da ruptura entre esses saberes quando analisamos a delimitação de espaços, técnicas e formadores específicos para garantir o aprendizado, sobretudo, do saber profissional. Se antes as oficinas eram suficientes, as corporações e em seguida as instituições escolares é que vão se ocupar da formação dos corpos produtivos. Quando as escolas absorvem essa demanda social, além do ensino sobre técnicas e instrumentos, passam a agregar os ideais do homem burguês para a adequação do operário à realidade vigente.

Esse processo de reconhecimento e legitimação do saber institucional faz parte do sistema de organização e controle, provocando ainda maior distanciamento entre profissões manuais e profissões intelectuais, reservando às segundas maior valoração (LE GOFF, 2013; CAMBI, 1999). Enquanto a estratificação social, advinda dessa nova organização do mundo do trabalho, não se encontra sustentada apenas em aspectos econômicos, encontramos no campo epistêmico do período semelhante compreensão bipartida de mundo, que se segue aos dias atuais.

A instituição escolar, como parte da cultura do ocidente, representa o estatismo e sua busca pela uniformização de territórios e cultura, cujo papel fundamental se manifesta na organização política e social contemporânea (CAMBI, 1999), que “[...] organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1999, p. 126). Em tempo em que ainda funciona como mecanismo de controle e disciplinarização dos corpos, tempos e espaços, apresenta-se pelo ideal universalista do pensar e fazer impregnados em seus processos formativos. Sobre os quais, impõem-se, também, outras formas para submeter o desejo ao controle

da razão, de maneira que os impulsos corporais sejam contidos pelo próprio sujeito. Para o autor é a interiorização do poder coercitivo que garante o autocontrole, mantido sob a vigilância institucional. (id. 1989).

Tal compreensão constrói na imagem do ser humano a condição de domínio sobre a natureza, para a qual a filosofia espinosana vem, desde o século XVII, denunciando tal equívoco, “Pois acreditam que, em vez de seguir a ordem da natureza, o homem a perturba, que ele tem uma potência absoluta sobre suas próprias ações, e que não é determinado por nada mais além de si próprio” (ESPINOSA, 2020, p. 97). Ao colocar sobre o homem e sua capacidade racional o comando de todas as coisas, solidifica-se a visão hierarquizada de mundo e do próprio ser humano, que passa a valorizar a capacidade intelectual acima da capacidade sensível.

No caso brasileiro, por exemplo, percebemos esta distinção entre mente e corpo já nas práticas educacionais coloniais dos padres jesuítas, nas quais aos povos indígenas e negros são ofertadas, prioritariamente, o ensino de práticas profissionais e agrícolas, enquanto aos filhos dos colonos se destina a educação fundamentada no método *Ratio studiorum*, que valoriza o intelectualismo. (SAVIANI 2013; CAMBI,1999).

Ainda no caso do Brasil, apesar de herdarmos da colonização europeia algumas corporações de ofícios, que inicia uma nova fase para a formação profissional, elas somente surgem por aqui quando já estão em declínio no velho continente. Contudo, podemos afirmar que incorporamos o pensamento dual entre saber e fazer europeu acrescentando um outro agravante, o escravagismo, que ocupa três séculos de história e marca profundamente as profissões manuais, atribuindo-lhes conotação negativa ainda maior (CUNHA, 2000). Isso nos diz que a Educação Profissional brasileira tem o peso histórico de associação não somente às classes populares, mas ao regime escravocrata.

Não bastasse, registramos um forte apelo religioso cristão que orienta oficialmente as iniciativas de educação no território nacional por mais de dois séculos que, ainda que não tenha se ocupado da estatização propriamente dita, adota certa padronização de práticas pedagógicas pautadas na ideia de culto ao intelecto em detrimento do corpo, e mesmo quando os padres jesuítas foram destituídos da função educativa nacional, não podemos dizer que abandonamos a influência do pensamento católico sobre a educação e sobre o corpo que se educa.

No caso das instituições escolares brasileiras, mais especificamente na Educação Profissional, o dualismo é ainda mais acentuado por esse peso da associação entre a herança religiosa e a escravagista, da qual podemos deduzir, coloca o corpo, suas



paixões e apetites em posição ainda mais desvalorizadas. Para estas, parece predominar a ideia dos corpos ligada ao desfavorecimento do pensar, cuja solução se encontra na submissão ao controle e às autoridades. Mas como podemos pensar fora da ótica do binarismo?

Primeiro nos convém descrever sobre a importância do corpo na teoria espinosana. A despeito do autor fazer uma leitura ampla do que sejam os corpos, como toda a matéria existente na natureza: “[...] por corpo compreendemos toda quantidade que tenha comprimento, largura e profundidade, e que seja delimitada por alguma figura definida [...]” (ESPINOSA, 2000, p. 23), vamos nos dedicar de forma mais específica ao corpo humano, tido como objeto do ensino e do aprendizado escolarizado.

Somos corpos naturalmente afetivos e aprendemos a ser corpos sociais e políticos através das relações que estabelecemos ao longo das vivências. Experimentamos através dos órgãos dos sentidos, criamos repertório das coisas agradáveis e, também, aprendemos a evitar certas circunstâncias. O corpo é memorioso (CHAUÍ, 1995, p. 62), através dele revivemos momentos alegres ou dolorosos. Um bom exemplo da memória corporal é quando temos uma perda anatômica, apesar do membro físico não mais estar lá, a consciência nos convence da permanência do mesmo, sendo possível até sentir dor no membro ausente. O corpo preserva a memória das experiências vividas, ainda que consideremos que a condição neurológica está implicada, teremos uma clara sensação corpórea, isso porque já vivenciamos a presença daquele membro. “Portanto, ainda que os corpos exteriores pelos quais o corpo humano foi uma vez afetado não existam, a mente os considerará, entretanto, tantas vezes presentes quantas forem as vezes que se repetir essa ação do corpo”. (ESPINOSA, 2020, p. 68)

Surgem, então, dois aspectos importantes para nosso debate. O primeiro se refere ao corpo como acesso condicional para o saber. No V axioma da parte II da *Ética* se registra “Não sentimos nem percebemos nenhuma outra coisa singular além dos corpos e dos modos do pensar”. (ibid. p. 52), evidenciando que não há nada que aconteça na natureza que negligencie as relações imbricadas estabelecidas entre corpo e mente. A mente pensa as experiências do corpo. Trazer à tona a corporeidade sem hierarquizar afeto e razão e colocar as discussões acerca do homem e do conhecimento em plano imanente é nos desvencilharmos da crença em um mundo inalcançável e transcendental, seja ele articulado pela religião ou pela ciência.

Não é mais a afirmação de uma substância única, é a exposição de um *plano comum de imanência* em que estão todos os corpos. Esse plano de imanência ou de consistência não é um plano no sentido de desígnio no espírito, projeto, programa, é um plano no sentido geométrico, seção, interseção, diagrama. Então, estar no meio de Espinosa é estar nesse plano modal, ou melhor, instalar-se nesse plano; o que implica um modo de vida, uma maneira de viver. (DELEUZE, 2002, p. 127).

Quando reposicionamos o ser humano como mais um integrante de uma unidade maior, fora da representação de domínio, estamos trazendo a necessidade de entendimento sobre a integração de todas as coisas em um único plano, sem classificações e sem valores extemporâneos, compreendendo a dinâmica que circula entre os corpos. A interdependência entre o espírito e a matéria não confere com realidades distintas, mas com uma existência que se origina em uma essência única. “Além de Deus não pode existir nem ser concebida nenhuma substância.” (ESPINOSA, 2020, p. 22). Com esta proposição, o filósofo alerta para a origem única dos corpos na natureza. Negando a figura de um ser criador e, ao mesmo tempo, equiparando matéria e espírito em uma mesma dimensão.

Somos, portanto, um corpo que afeta e que é afetado por todas as relações cotidianas às quais se expõe. Os afetos, assim, são os resultados dos processos mentais involuntários que sintetizam as nossas experiências corpóreas (afecções) e que ficam como um repertório pessoal que vai balizar os próximos encontros com as coisas. Por essa perspectiva seria um contrassenso abordar qualquer processo de ensino e aprendizado que secundarizasse os afetos. Entendemos que seja difícil planejar transformações na realidade bipartida da Educação Profissional quando se limita o debate às questões intelectivas.

O segundo ponto é que ao colocar os corpos e os afetos fora do espectro da moralidade avançamos sobre o solo instável e precário do desejo. Embora algumas concepções o abordem sob o foco da ausência angustiante que impulsiona à satisfação e/ou consumo, a filosofia espinosana prefere analisá-lo como o afeto primário que nos move para conservação da existência e da atividade ou, simplesmente, *conatus*. Esse desejo orgânico, não pertencente ao campo da moral, precisa ser compreendido a partir do conhecimento ético de vida.



O conceito de *conatus* opera como categoria importante para analisarmos o princípio educativo da escola⁴, muitas vezes, compreendido a partir do esforço intelectual como fundamento para o aprendizado. Mesmo quando se propõem formações mais progressistas, não é difícil perceber a supervalorização racional, quase sempre reduzida à capacidade memorativa.

O *conatus* surge como um conceito que tipifica a força de atividade vital e se manifesta em desejo e que impulsiona o esforço, tornando-se um importante fundamento para diferenciarmos a relação do indivíduo com o conhecimento, segundo a lógica universal do pensamento dogmático ou segundo a lógica fluida do pensamento ético.

Em Espinosa, o desejo é o alicerce da virtude e a virtude é o caminho da própria ética. O desejo está associado ao próprio desejo de ser esse corpo desejante e produtivo na natureza. “Não se pode conceber nenhuma virtude que seja primeiramente relativa a esta, quer dizer, ao esforço por se conservar.” (ESPINOSA, 2020, p. 171).

Para Deleuze (2002), desejo e esforço dizem menos respeito a um conjunto de operações humanas para conhecer e determinar o conhecimento, que à condição da mente e do corpo para conhecer. “O conhecimento não é a operação de um sujeito, mas a afirmação da ideia na alma” (DELEUZE, 2002, p. 63), que ocorre a partir da composição entre os corpos quando pautados por ideias adequadas. É nesse movimento que a coisa se dá a conhecer em nós, compondo corpos mais fortes. Enquanto o desejo permanece ligado à manutenção da existência, o esforço corresponde à capacidade de organizar encontros geradores dessas composições. Mas, um não se compreende sem o outro, são como faces da mesma moeda.

Quanto ao esforço, ele é deslocado da organização de processos cognitivos e exercício de reflexão realizados em virtude do conhecimento, para a atividade necessária de organizar bons encontros através da compreensão dos próprios afetos e do funcionamento do intelecto. De maneira que o aprendizado seja o resultado da simbiose

⁴ Não é diferente na Educação Profissional, ainda que em suas diretrizes específicas se priorize a integração como princípio formativo, notamos que a dimensão afetiva ainda é considerada um apêndice para o aperfeiçoamento da razão e não uma forma específica de compreender as coisas. Na Resolução 01/2021, inclusive, há uma abordagem ainda mais preocupante quando se refere às questões afetivas, reduzindo-as a aspectos socioemocionais completamente articulados à ideia de competências necessárias ao mercado de trabalho. Esse documento está alinhado à atual Base Nacional Comum Curricular e à Lei 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio que, desde sua austera implementação, vem gerando inconformidades entre estudantes, educadores e organizações comprometidas com a pesquisa e com a educação pública de qualidade.



entre os corpos durante as relações e os movimentos estabelecidos, e não na apreensão do objeto pelo sujeito.

Como todo projeto se fundamenta em concepções teórico-práticas, entendemos a importância de uma educação que seja de fato integradora, seja nos aspectos que dizem respeito ao conhecimento, seja na concepção de ser humano e de natureza.

Enveredar por uma proposta integradora de educação pelos moldes da modernidade, portanto, [seria] permanecer corroborando com a mesma lógica, que aponta para a integralidade como alternativa de superação do dualismo do qual se alimenta invariavelmente. (LIMA; FELDENS, 2023, p.223)

Dito isto, observamos a necessidade de ampliarmos a compreensão dos afetos como um dos contrapontos necessários para avançarmos sobre o pensamento binário na Educação Profissional nacional.

A ÉTICA DOS AFETOS COMO PROPOSTA DE DESCONSTRUÇÃO DO BINARISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Partindo desse princípio imanente entre homem e natureza, entre razão e afetos, propomos repensar a proposta da Educação Profissional nacional trazendo a ética espinosana para contrastar e ampliar o debate acerca do binarismo histórico que se busca superar.

Sabemos que embora esta seja uma discussão antiga e que o dualismo da modalidade em questão seja ponto pacífico entre os estudiosos e profissionais da educação na contemporaneidade, percebemos que ainda prevalecem em seu campo teórico-prático algumas bases epistêmicas que coadunam com o pensamento representativo, com o logocentrismo, com o ideal universal de homem e com a normatividade institucional, cujos corpos e paixões permanecem escanteados.

Quando apontamos o plano afetivo para contrastar com tal realidade, evidentemente, não estamos propondo uma supervalorização deste em detrimento do plano intelectual, caso contrário estaríamos apenas invertendo a ordem hierárquica entre eles. A abordagem sobre os afetos, portanto, vem resgatar a sensibilidade como elemento necessário para desconstruir a dualidade marcada no discurso entre formação intelectual e formação manual e, também, como forma de se relacionar com o conhecimento na educação escolarizada. Quando apontamos para a existência do



discurso acerca da dicotomia na Educação Profissional, acreditamos que não se resume a uma questão de retórica, mas à produção de modos de subjetividades e padronizações sociais que se conformam a essa realidade. Observamos, portanto, a necessidade de analisarmos criticamente essa construção, sobretudo, porque acreditamos exercerem influência sobre as práticas pedagógicas da modalidade.

O primeiro ponto que ressaltamos é que na maioria das vezes que se refutam as bases duais da EP o fazem a partir da mesma compreensão ordenatória e classificatória. Se partimos da compreensão logocêntrica de mundo seria possível conceber o mesmo valor ao saber intelectual e ao saber manual? Não estaríamos combatendo um discurso reforçando a mesma ideia segregatória? A quem interessa manter essa lógica binária na Educação Profissional?

Segundo Corazza (1995), essa leitura por oposição que realizamos das coisas se deve ao quanto fomos impregnados pelo pensamento ocidental metafísico acerca de determinadas categorizações de signos que atribuíram alguns significados universais, os quais tem orientado nossa forma de pensar. Sendo assim, parece-nos que a ambiguidade entre saber intelectual e saber manual já carrega em si uma sobrevalorização do primeiro, pois ao se estabelecer a razão como elemento principal a ser desenvolvido na condição humana, subentende-se que as atividades que requerem contemplação são mais valorizadas que o exercício manual, posto que a ideia de divisão permanece como princípio.

Não é o caso de deixar de admitir que existam diferenças entre os saberes em si, mas de compreender que há uma necessidade primeira de romper com o padrão de representação sobre o qual nossas consciências foram constituídas. O abandono do logocentrismo, destarte, faz-se fundamental para aceitarmos os afetos como condição inequívoca de experimentação e sensibilidade, essenciais para a relação e o movimento dos corpos.

Estamos falando, também, da condição de atividade do ser a que tanto recorrem as propostas pedagógicas de escolarização que, quando associam a atividade ao esforço de pensar da mente como simples condição da espécie, acabam reduzindo-a. Nesse sentido, o exercício memorístico assume o ponto central de expressão da mente como “atividade intelectual”, quando na verdade, muitas vezes, não passa de uma repetição de algo já produzido por outrem.

Com efeito, se é verdade que o senso comum em geral implica sempre uma colaboração das faculdades sob uma forma do Mesmo ou um modelo de reconhecimento, acontece que uma faculdade ativa entre as outras é encarregada, segundo o caso, de fornecer esta forma ou este modelo a que todas as outras submetem sua contribuição. Assim, a imaginação, a razão e o entendimento colaboram no conhecimento e formam um “senso comum lógico”; mas é o entendimento que é, neste caso, a faculdade legisladora e que fornece o modelo especulativo sob o qual as duas outras são chamadas a colaborar (DELEUZE, 2006, p. 135).

Ou seja, no modelo de reconhecimento há apenas uma reprodução de conteúdo e/ou imagem assimilados que funcionam na lógica do esforço produzido pela inteligência, submetendo afetos e consciência a um dado modelo de conhecimento, dificultando que o sujeito explore sua capacidade corpórea para novas experimentações e busque novas formas de interpretar e produzir a realidade.

“[...] para nossa mente, conhecer é agir e agir é conhecer” (CHAUÍ, 2011, p. 96), com esta assertiva a autora didaticamente nos descreve a ligação implicada da mente com o objeto no processo do conhecer. O pensamento não está sobre o objeto, mas intimamente se correlaciona para compreendê-lo, interpretá-lo. Significa dizer que a produção de pensamentos próprios está atrelada à capacidade do corpo de se afetar e ser afetado, alertando que, apesar do estado de atividade humana não se dar fora da racionalidade, depende primeiramente das relações intercorpóreas para o processo de conhecimento e para a produção da própria existência.

Ao partirmos desse entendimento, destacamos alguns aspectos primordiais para levar em consideração, a existência de afetos positivos e negativos que influenciam na percepção de mundo, homem e conhecimento; a impossibilidade de ignorar os afetos na compreensão da racionalidade; o entendimento sobre pertencermos à mesma origem de todas as coisas na natureza, mas sermos ao mesmo tempo uma potência ativa que se caracteriza singularmente.

Segundo a ética espinosana, os afetos negativos são aqueles que tem origem na tristeza, enquanto os afetos positivos partem da alegria e, mais que mudarem nosso humor ou comportamento, eles agem no sentido de ampliar ou reduzir nossa capacidade de produzir.

Trazendo essa questão para analisarmos a “atividade intelectual” centrada na apreensão e reprodução de ideias, percebemos que se trata de um exercício calcado na imitação afetiva, que estaria amparada no desejo de saber a partir do desejo do outro.



Seja na condição de obrigatoriedade de saber pelo medo da reprovação no final do ano escolar, ou mesmo, na condição de saber por estar influenciado por outra pessoa ou motivo e, neste último, sentir-se esperançoso. Dizemos que em ambos os casos há uma operação sobre a passividade do corpo, que facilmente pode ser utilizado para manutenção de relações assimétricas entre as pessoas e/ou grupos, pois para Espinosa (2020), o pano de fundo tanto da esperança quanto do medo é a instabilidade, que se não leva ao desespero cria insegurança, fazendo com que dependamos de outros corpos.

Existem outros caminhos para a condição de atividade do estudante. Primeiro na compreensão acerca da própria dimensão afetiva. Como a atividade não pode ser produzida de fora, é importante que o sujeito entenda sobre como os corpos o afetam e como interferem em sua existência e ações, e como ele consegue afetar os outros corpos de maneira positiva. Dessa forma, o indivíduo pode gerir melhor os encontros na busca pela ampliação do seu *conatus*.

Como já dissemos que não há prevalência de um plano sobre o outro, reforçamos que a busca de potência e de liberdade percorre, também, pelo caminho da racionalidade. Conceber a relação com o conhecimento como movimento incessante, descaracterizando a dimensão intelectual sob os moldes da reconhecimento e da supervalorização da memória, é um ponto fulcral a ser considerado para uma educação que trilha o caminho da potência afetiva dos corpos dentro da perspectiva espinosana.

Ao reestabelecermos o fortalecimento corpóreo pelo princípio afetivo da atividade, estaremos em movimento de resistência e ruptura para com o padrão logocêntrico que sustenta os binarismos, sobretudo, na Educação Profissional. Pois, acreditamos que dificilmente haverá possibilidade de valorização do saber manual, ou mesmo, que consigamos superar o estigma histórico, endossado pela escravidão, quando o saber racional está colocado em posição de prevalência.

Se a produção de corpos passivos fica sustentada pelas paixões tristes, portanto do ambiente que favorece a dependência entre os corpos, espera-se a produção e/ou manutenção de sujeitos domesticados e aptos às demandas contemporâneas do setor produtivo. A saber, por exemplo, a compreensão que sustenta que a formação do trabalhador está sob a responsabilidade dele mesmo se preparar e se manter atualizado para se empregar e/ou se manter empregado. O que significa realizar investimentos pessoais em educação e aprimoramento profissional. Não à toa, a educação foi invadida pelo discurso do empreendedorismo e da meritocracia, justificando a cada vez maior

escassez de vagas de emprego e o aumento dos trabalhadores informais, sem falar naqueles e naquelas que não conseguem alternativas para manter o próprio sustento.

Corpos passivos favorecem, destarte, a submissão às autoridades e a aceitação do discurso capitalista neoliberal que justifica o desemprego a partir da não apropriação do saber por parte do trabalhador. Corroborando para a admissão de ausência da capacidade intelectual bem desenvolvida do sujeito, ou mesmo, para a condição subalterna do seu trabalho braçal⁵.

Já no que diz respeito aos afetos, quando se esperava que o plano afetivo viesse contribuir para um entendimento mais amplo da formação, essas mesmas políticas educacionais o encerra nos aspectos socioemocionais, que mais viabilizam práticas educativas animadas e motivacionais do que tratam o tema com o aprofundamento e seriedade merecidos.

Se estamos tratando da modalidade escolarizada da Educação Profissional, vale perguntar: o que pode a escola diante da perspectiva ética de Espinosa?

Apoiada na teoria dos afetos, Merçon (2009) nos apresenta uma perspectiva ambivalente para a educação institucional. Primeiro, aponta o aspecto que coaduna com a condição de estatismo da educação, uma formação para promoção de passividade dos corpos. Uma escola que apesar de idealizar o enriquecimento intelectual está tomada pelas paixões, sobretudo, pelos afetos do medo e da esperança, seguindo na condução de processos educativos alinhados com a promessa de promoção de um futuro melhor para os estudantes.

Já o segundo ponto se concentra na possibilidade de a instituição promover o uso da razão através de organização de encontros úteis e de criação de espaços que potencializem a atividade, o que favoreceria o desenvolvimento da razão e o bem dos corpos. Uma alternativa que se aproxima da proposta ética: “É útil aquilo que conduz à sociedade comum dos homens, ou seja, aquilo que faz com que os homens vivam em concórdia e, inversamente, é mau aquilo que traz discórdia à sociedade civil” (ESPINOSA, 2020, p. 184). Ou seja, o princípio organizativo da escola, visando os bons encontros, pode se mostrar o melhor aliado no processo de transformação da educação.

⁵ Nesse quesito, podemos afirmar que tanto a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC- 2018) quanto a Reforma do Ensino Médio⁵ cumprem bem este propósito que, ao propor um modelo curricular para agradar ao mercado de trabalho, empobrece ainda mais a formação profissional secundária, limitando-a a um itinerário formativo e, mais ainda, possibilitando que algumas escolas o ofertem sem reais condições estruturais ou pedagógicas para fazê-lo.

Se por bons encontros entendemos as múltiplas e variadas possibilidades de experimentações para os corpos, apontamos para a importância da ampliação das atividades escolares para além daquilo que se compreende por esforço intelectual.

A ética espinosana se apresenta, então, como aporte necessário para entender os processos educacionais para além das formas cartesianas logocêntricas como se constituem. Mais que uma teoria, ela sustenta uma outra forma de leitura acerca das relações que estabelecemos com as coisas e, também, outra maneira de perceber nossa relação com os afetos e com o intelecto. Uma ética estabelecida fora do padrão maniqueísta que nos é familiar.

Entendemos que desconstruir o binarismo da Educação Profissional não seja tarefa simples. Como diz Corazza (1995), a desconstrução de algo não se constitui em um método ou conjunto de procedimentos específicos, muito menos pode estar desvinculado das relações políticas ou técnicas da realidade a que se atribui, ou correremos o risco de findarmos nossas discussões em elucubrações verborrágicas. Não se trata tampouco de substituir paradigmas por outros. Há que se dedicar em análises sobre os padrões estabelecidos, procurar as raízes pelas quais se colocaram e por quais formas e forças se sustentam. É preciso buscar pelas fissuras e rupturas existentes entre o saber intelectual e o saber manual na própria realidade. Certamente tais questões sejam de responsabilidade mútua, tanto de quem faz parte da comunidade escolar quanto dos pesquisadores, que podem atribuir sentidos interpretativos diversos, mas todos estão em busca de melhores caminhos para educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma alguma tivemos a intenção de apresentar a ética espinosana como solução para o fim do paradigma na EP. Trouxemos, no entanto, alguns aspectos para efeito de análise acerca dos fundamentos que sustentam essa realidade e que, de certa forma, não diverge dos argumentos utilizados por muitos teóricos que se dedicam aos estudos para superar tal fenômeno nesta modalidade educacional. De que maneira ousamos reforçar o questionamento, como superar o dualismo característico da modernidade, seja ele na Educação Profissional ou em qualquer outra esfera, com a consciência constituída por este pensamento?

Se a utilização das lentes de Espinosa é suficiente para tanto, não sabemos. Entendemos, contudo, que através delas foi possível pensar no corpo e nos afetos fora



do âmbito da moral religiosa e da concepção metafísica de mundo, fato que aconteceu desde a plena efervescência da transcendência cartesiana e do movimento humanista. E, ainda que autoridades políticas, religiosas e intelectuais tenham tentado sufocar o movimento espinosano, ele permanece contrariando a lógica bipartida que sustenta toda a modernidade.

Nada em transcendência, todos os corpos presentes no mesmo plano relacional e dinâmico. Esta premissa nos parece caracterizar o questionamento que o espinosismo realiza acerca da existência e do ordenamento das coisas na natureza. A partir disso, adverte-nos acerca da potência conativa dos corpos, sobre sermos mais que uma razão que habita um corpo. Somos o que experimentamos, somos corpo, somos a ideia que fazemos sobre este e suas afecções, somos desejo de continuar em vida e de expandi-la, somos *conatus*. Somos, enfim, uma simbiose de formas e forças que não se pode compreender fora dos outros corpos, portanto, não podemos nos reduzir à razão, pois se pensamos é porque antes sentimos e sentimos porque somos afetados pelos outros corpos.

São provocações que nos implicam e também inquietam, e que nesse momento estimula-nos a vislumbrar possibilidades a partir da compreensão ética de mundo, que traz a potência dos afetos como princípio de desequilíbrio para a visão moralizante e estruturante de consciência, sociedade e educação.

É preciso pensar que se a Educação Profissional do país se consolida sobre um lastro hierárquico, quicá, moralista e racista, certamente tem corroborado para a congregação de corpos que se movimentam em resistência e luta contra a coerção institucional. Onde há desigualdade e subordinação, há, igualmente, insatisfação e anseio por mudança. Para inspirar uma vida ética a partir desses elementos, e para além do dualismo que constitui esta modalidade de ensino, então será necessário romper com o pensamento como exercício de reconhecimento, pois não há atividade em corpos passivos. Somente redescobrimos os afetos da alegria seremos capazes de buscar o máximo da potência que pode o corpo que, quando em atividade, não se torna presa fácil para o autoritarismo ou para a subordinação.

Nesse sentido, a atividade que não se encerra no mero esforço voluntário da mente se consolida como uma prática política de alegria e liberdade viabilizada pelo conhecimento, que não é algo que esteja imediatamente dado. A formação manual destinada à população menos afortunada e a formação intelectual direcionada aos mais favorecidos economicamente, por exemplo, é um dilema que se revela apenas como um



efeito observável do que já foi produzido na Educação Profissional. Estivemos em busca, também, das causas destes efeitos.

Só é possível educar dentro da esfera do desejo. O aprender que nasce do desejo pelo saber é singular. Deixamos essas duas afirmativas para continuarmos pensando onde estamos situando a educação escolarizada, sobretudo, na modalidade profissional, ou estaremos em nome do combate às oposições do saber, fortalecendo as bases da estrutura segregatória e disciplinadora dos corpos, servindo, assim, aos interesses ávidos do capitalismo neoliberal pelos corpos produtivos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 3 maio 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 5 maio 2022.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____, Marilena. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna (Coleção Logos), 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA NETO, Alfredo José da (org.). **Crítica Pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.



CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP. Brasília, DF: Flacso, 2000.

Deleuze, Gilles. Félix Guattari. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. trad. Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v.3

_____, Gilles. **Espinosa: Filosofia prática**. trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

_____, Gilles. **Diferença e Repetição**. trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

ESPINOSA, Benedito. **Ética**. trad. de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FOCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, Claudia de Medeiros; FELDENS, Dinamara Garcia. A dimensão afetiva na formação integrada da Educação Profissional. **Revista FAEEBA**. Salvador, v.32, n.70, p. 214-232, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/15425/11269>. Acesso em: 15 maio 2023.

LE GOFF. **Para uma outra Idade Média: Tempo, trabalho e cultura no ocidente**. Trad. de Thiago de Abreu e Lima Florêncio e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis: Vozes, 2013.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado Ético-Afetivo: Uma leitura spinozana da educação**. Campinas: Alínea, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Submetido em: 05 /04/2023

Aceito em: 14 /05/2023