UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A VIDA EM DANÇA: UM ENSAIO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL SOBRE O APRENDER COM OS AFETOS

CLAUDIA DE MEDEIROS LIMA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A VIDA EM DANÇA: UM ENSAIO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL SOBRE O APRENDER COM OS AFETOS

CLAUDIA DE MEDEIROS LIMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Dinamara Garcia Feldens.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Lima, Claudia de Medeiros

L732v A vida em dança: Um ensaio filosófico-educacional sobre o aprender com afetos / Claudia de Medeiros Lima; orientadora Dinamara Garcia Feldens. – São Cristóvão, SE, 2024.

219 f.: il

Tese (doutorado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Educação. 2. Ensino profissional. 3. Ensino integrado. 4. Afeto (Psicologia). 5. Aprendizagem ativa. 6. Pedagogia crítica. 7. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. I. Feldens, Dinamara Garcia, orient. II. Título.

CDU 377.36:159.942

CLAUDIA DE MEDEIROS LIMA

A VIDA EM DANÇA: UM ENSAIO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL SOBRE O APRENDER COM OS AFETOS

APROVADA EM: _____/_____/_____.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Dinamara Garcia Feldens (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

_____

Prof.ª Dr.ª Juliana Merçon
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana - México

_____

Prof. Dr. Fernando Bonadia de Oliveira
Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

_____

Prof.ª Dr.ª Lívia Godinho Nery Gomes Azevedo
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe

_____

Prof.ª Dr.ª Michele de Freitas Faria de Vasconcelos
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

_____

Prof.ª Dr.ª Acássia dos Anjos Santos Rosa
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO APRESENTADA POR CLAUDIA DE MEDEIROS LIMA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO.

Aos dezenove dias do mês de julho do ano dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas e trinta minutos, na modalidade online, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, reuniu-se a Comissão Julgadora da Tese em epígrafe, indicada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com parecer favorável do Colegiado. A banca foi composta pelos professores doutores Dinamara Garcia Feldens (orientadora), Michele de Freitas Faria de Vasconcelos, Acassia dos Anjos Santos Rosa, Lívia Godinho Nery Gomes, da Universidade Federal de Sergipe, Fernando Bondia de Oliveira, da UniVAMP, e Juliana Merçon, da IIE, para examinar o trabalho de Claudia de Medeiros Lima, apresentado sob o título **"A VIDA EM DANÇA: UM ENSAIO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL SOBRE O APRENDER COM OS AFETOS".** A orientadora, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente, passou a palavra à candidata para que ela expusesse sua Tese, informando que a mesma dispunha de vinte minutos para a apresentação; cada examinador dispunha de trinta minutos e a candidata de mais trinta minutos para respostas. Terminada a exposição da doutoranda, a Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: Prof.ª Dr.ª Juliana Merçon; Prof. Dr. Fernando Bondia de Oliveira; Prof.ª Dr.ª Lívia Godinho Nery Gomes; Prof.ª Dr.ª Acassia dos Anjos Santos Rosa; Prof.ª Dr.ª Michele de Freitas Faria de Vasconcelos e a Prof.ª Dr.ª Dinamara Garcia Feldens. Terminada à arguição, foi dada a palavra à candidata para que ela, se desejasse, fizesse as observações finais. Os membros da Comissão Julgadora se retiraram da sala para a atribuição das notas. Voltando logo em seguida, a Presidente anunciou que a candidata foi considerada **APROVADA.** A Presidente proclamou a candidata **"Doutora em Educação"**, devendo este resultado ser homologado pela comissão da Coordenação de Pós- Graduação. Em seguida, agradeceu aos membros da Comissão Julgadora. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou esta sessão, cujos trabalhos são objetos desta ata, lavrada por mim, Guilherme Barbosa Biriba, secretário do Programa, da qual assino juntamente com os membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos", 19 de julho de 2024.

gov.br Documento assinado digitalmente
DINAMARA GARCIA FELDENS
Data: 27/07/2024 13:20:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dinamara Garcia Feldens

gov.br Documento assinado digitalmente
MICHELE DE FREITAS FARIA DE VASCONCELOS
Data: 25/07/2024 18:06:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos

gov.br Documento assinado digitalmente
ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA
Data: 23/07/2024 22:53:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Acassia dos Anjos Santos Rosa

gov.br Documento assinado digitalmente
LIVIA GODINHO NERY GOMES
Data: 23/07/2024 21:42:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Lívia Godinho Nery Gomes

Fernando Bonadia de Oliveira

Juliana Merçon

Tatuagem

Não me demoro, caminho.
Há incontáveis paisagens tatuadas em minh'alma andarilha.
Minhas raízes não são profundas, alastram-se em constante rizoma,
fico mais leve a cada passo.

(Claudia de Medeiros Lima, 2021)

Figura 1- A dança das flores

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia pessoal associada a imagens de mulheres e bailarinas da plataforma Canva.

RETRIBUIR AFETOS EMBRULHADOS EM PALAVRAS

Hoje me percebi ainda menos eu.

Quis retornar ao colo da vó, aos conselhos da mãe, ao abraço da irmã, às brincadeiras com o irmão, aos cuidados das tias, às conversas com as amigas, às aulas das professoras que tive, aos bons momentos que vivi ao lado de colegas.

Revisitei memórias em busca do bem que me quiseram.

Revivi cenas que me alegraram: as flores que cheirei, os pores do sol que contemplei, os pingos da chuva sobre a pele, o som harmonioso dos pássaros me envolvendo.

Lembrei-me de cada toque carinhoso de cura, de cada palavra de amor dita, não dita... todos os sorrisos cúmplices me acolhem nesse momento.

A vocês, em especial, externo minha gratidão:

Márcio Lima pelo amor companheiro;

Julita Leite pela força materna;

Carine Leite pela alegria irmã;

Dinamara Feldens pela confiança inexplicável;

Professoras da Banca de Qualificação (Lívia e Michele) pela orientação tranquila;

Professores da banca de defesa pelo cuidado e dedicação com a escrita;

Nelson Mendonça e Edvan Fonseca pelo acolhimento terapêutico;

Comunidade escolar do Instituto Federal de Sergipe pela dança coletiva;

Meninas Charllote, Gabrielle, Maria, Nicole e Pietra pelo carinho das mãos dadas;

Grupo GPECS pela partilha potente;

Grupo “Seminário” (Ana Cláudia, Hamilton, Renilfran e Rozilene) pelo apoio firme;

Grupo das manas (Débora, Juliana e Camila) pelo abraço aconchegante;

Ao IFBA pela possibilidade de dedicação integral ao processo doutoral;

A amiga Doralice pelos diálogos/aula sobre negritude;

Ao Centro Cubos de dança pela inclusão alegre;

A Wélia Yasmim (fisioterapeuta);

A Toddy (filho pet) pela companhia carinhosa.

Às contingências da natureza por cada um e por todos os encontros que me fazem ser coletividade.

Dando um outro sentido ao poema de Mário Quintana: “Todos esses que aí estão cruzando meu caminho, eles sempre me atravessarão... eu sempre passarinho”.

RESUMO

Este trabalho doutoral nasce da compreensão pessoal acerca dos impactos afetivos sobre o exercício cotidiano na Educação Profissional. Diante de observações inicialmente descomprometidas com a investigação, mas intencionalmente dedicadas à orientação e ao cuidado para com a vida dos jovens estudantes, emergem algumas questões que nos levam ao traçado do objetivo central: cartocoreografar os movimentos afetivos das estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na vinculação com os processos de aprender a estar e agir nessa modalidade de ensino. Diante de uma realidade permeada por dilemas e dificuldades, encontram-se relatos em que predominam tristeza e exaustão física e mental, que interferem não somente no aprendizado, mas em processos de subjetivação dos estudantes. Embora os documentos oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tragam a integralidade como pilar do Ensino Médio Integrado para sinalizar certo entendimento acerca da complexidade humana, não se pode deixar de apontar para a ausência de propostas que acolham a dinâmica dos afetos e, muito menos, negligenciar o quanto a dimensão afetiva tem impactado nosso corpo estudantil. Para a fundamentação teórica, adotamos os estudos espinosanos acerca dos afetos e seus desdobramentos na vida humana, bem como embasamos o debate acerca do aprender nos estudos deleuzeanos, sobretudo dialogando com as três teses práticas que ele elabora sobre a *Ética* de Espinosa. Esse lastro teórico foi entrando em composição com o campo educacional, mais especificamente com a Educação Profissional, que exigiu de nós uma escrita interseccionada por algumas questões raciais e de gênero. Para a tessitura metodológica, partimos da ideia de articulação de campos de conhecimento e de formas já existentes de se fazer investigação, a exemplo da cartografia, da narratividade e da arqueogenealogia, para criar movimentos próprios de pesquisa demandados por nosso tema. Para a produção de verdades, realizamos uma bricolagem entre conceitos científicos, narrativas estudantis, textos literários e artísticos, além da utilização de imagens. Para tanto, fizemos uso de observações, com registro em diário de campo, entrevistas narrativas e grupos rodas de conversa. Para os processos de análise teórico-metodológica, apostamos na descrição dos momentos e dos elementos que nos ajudaram a compreender os movimentos, organizados em quadros, que poderiam ser apresentados de qualquer outra forma, sendo a ideia dinamizar a leitura dos fluxos que se nos apresentaram. Nossa tese se compromete com a ampliação do debate acerca da origem e dos fluxos dicotômicos da modernidade, destacando a importância dos afetos na compreensão da vida e seus processos coletivos em imanência. Nossa investigação tanto nos apresentou adaptações dos corpos às formas estratificadas institucionais quanto nos mostrou dinâmicas corporais que podem compreender os efeitos e as causas afetivo-intelectivas para pensar em aprender pelas vias da liberdade.

Palavras-chave: Educação Profissional. Afetos. Aprendizado. Formação integrada. Institutos Federais.

ABSTRACT

This doctoral work arises from a personal understanding of the affective impacts on daily practice in Professional Education. Based on initially uncommitted observations with research, but intentionally dedicated to the guidance and care of the lives of young students, some questions emerge that lead us to outline the central objective: to map the affective movements of students in Technical Professional Education at the secondary level in relation to the processes of learning to be and act in this mode of education. In a reality permeated by dilemmas and difficulties, we find reports where sadness and physical and mental exhaustion prevail, interfering not only with learning but also with the processes of students' subjectivation. Although the official documents of the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education present integrality as a pillar of Integrated High School to signal some understanding of human complexity, it is necessary to point out the lack of proposals that accommodate the dynamics of affections and, even more so, to recognize how much the affective dimension has impacted our student body. For the theoretical foundation, we adopted Spinozan studies on affections and their ramifications in human life, as well as based the debate on learning on Deleuzian studies, especially dialoguing with the three practical theses he elaborates on Spinoza's Ethics. This theoretical foundation was integrated into the educational field, more specifically with Professional Education, which required us to write intersected by some racial and gender issues. For the methodological framework, we started from the idea of articulating fields of knowledge and existing forms of research, such as cartography, narrativity, and archeogenealogy, to create our own research movements demanded by our theme. For the production of truths, we performed a bricolage between scientific concepts, student narratives, literary and artistic texts, and the use of images. To do this, we used observations recorded in a field diary, narrative interviews, and discussion groups. For the processes of theoretical-methodological analysis, we focused on the description of moments and elements that helped us understand the movements, organized in frameworks, which could be presented in any other way, with the idea of dynamizing the reading of the flows that presented themselves to us. Our thesis is committed to expanding the debate on the origin and dichotomous flows of modernity, highlighting the importance of affections in understanding life and its collective processes in immanence. Our investigation presented us with both the adaptations of bodies to stratified institutional forms and the bodily dynamics that can understand the affective-intellectual effects and causes to think about learning through the paths of freedom.

Keywords: Professional Education. Affections. Learning. Integrated education. Federal Institutes.

RESUMEN

Este trabajo doctoral nace de la comprensión personal sobre los impactos afectivos en la práctica diaria en la Educación Profesional. Basado en observaciones inicialmente no comprometidas con la investigación, pero intencionalmente dedicadas a la orientación y cuidado de la vida de los jóvenes estudiantes, surgen algunas preguntas que nos llevan a delinear el objetivo central: cartografiar los movimientos afectivos de los estudiantes de Educación Profesional Técnica de nivel medio en relación con los procesos de aprender a estar y actuar en esta modalidad educativa. En una realidad permeada por dilemas y dificultades, encontramos relatos donde predominan la tristeza y el agotamiento físico y mental, que interfieren no solo en el aprendizaje, sino también en los procesos de subjetivación de los estudiantes. Aunque los documentos oficiales de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica presentan la integralidad como un pilar de la Escuela Secundaria Integrada para señalar algún entendimiento sobre la complejidad humana, es necesario señalar la falta de propuestas que acomoden la dinámica de los afectos y, aún más, reconocer cuánto ha impactado la dimensión afectiva a nuestro cuerpo estudiantil. Para la fundamentación teórica, adoptamos estudios espinosanos sobre los afectos y sus ramificaciones en la vida humana, así como basamos el debate sobre el aprendizaje en estudios deleuzianos, especialmente dialogando con las tres tesis prácticas que él elabora sobre la Ética de Espinosa. Este fundamento teórico se integró en el campo educativo, más específicamente en la Educación Profesional, lo que nos obligó a escribir intersectados por algunas cuestiones raciales y de género. Para el marco metodológico, partimos de la idea de articular campos de conocimiento y formas existentes de investigación, como la cartografía, la narratividad y la arqueogenealogía, para crear nuestros propios movimientos de investigación demandados por nuestro tema. Para la producción de verdades, realizamos una bricolaje entre conceptos científicos, narrativas estudiantiles, textos literarios y artísticos, y el uso de imágenes. Para ello, utilizamos observaciones registradas en un diario de campo, entrevistas narrativas y grupos de discusión. Para los procesos de análisis teórico-metodológico, nos centramos en la descripción de momentos y elementos que nos ayudaron a comprender los movimientos, organizados en marcos, que podrían presentarse de cualquier otra forma, con la idea de dinamizar la lectura de los flujos que se nos presentaron. Nuestra tesis se compromete a ampliar el debate sobre el origen y los flujos dicotómicos de la modernidad, destacando la importancia de los afectos en la comprensión de la vida y sus procesos colectivos en inmanencia. Nuestra investigación nos presentó tanto las adaptaciones de los cuerpos a las formas institucionales estratificadas como las dinámicas corporales que pueden comprender los efectos y las causas afectivo-intelectivas para pensar en aprender a través de los caminos de la libertad.

Palabras clave: Educación Profesional. Afectos. Aprendizaje. Educación integrada. Institutos Federales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A dança das flores.....6
Figura 2- O rei Sol.....15
Figura 3- Desenho da Tese I.....16
Figura 4- Ensaio.....18
Figura 5- A dança movimento da humanidade.....29
Figura 6- Corpos moventes.....42
Figura 7- Tudo é movimento.....48
Figura 8- Corpos desejosos.....81
Figura 9- Derrubando impérios.....85
Figura 10- O indivíduo imagina que existe.....90
Figura 11- Desigualdade de cor.....97
Figura 12- O sagrado feminino.....106
Figura 13- Raízes da resistência.....123
Figura 14- Escorre o corpo e engole o tempo.....124
Figura 15- Cortina de fumaça moderna.....130
Figura 16- Ser diferente é ser singular.....135
Figura 17- O peso do mundo nas costas.....145
Figura 18- Os pés calejados e as costas marcadas do caminhar.....155
Figura 19- O ar da alegria.....164
Figura 20- Outrar-se.....165
Figura 21- Por entre passos, cores e sons.....168
Figura 22- Amigas sambam de pareia.....175
Figura 23- São apenas sombras.....182
Figura 24- Esboço.....190
Figura 25- Criar é viver.....199
Figura 26- Desenho da Tese II.....203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Narrativas grupais.....55
Quadro 2- Tempo e contratempo: o que nos dizem as narrativas grupais.....57
Quadro 3- Narrativas individuais.....58
Quadro 4- Definição dos afetos para Espinosa.....67
Quadro 5- Definição dos afetos para Espinosa (acompanhados da ideia de coisa interior como causa) 69
Quadro 6- A dança dos afetos: o que as narrativas individuais nos dizem.....69
Quadro 7- Amizade: a força comum dos corpos.....72
Quadro 8- Marcas tatuadas em mim: Sentidos e Afetos sobre a dança das meninas.....73
Quadro 9- Diário de campo.....74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AXI	Axioma
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Capítulo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica
CP	Conselho Pleno
DEM.	Demonstração
DEF.	Definição
E	Ética
EAA	Escola de Aprendizes e Artífices
EMI	Ensino Médio Integrado
EMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EP	Educação Profissional
ESC.	Escólio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EXP.	Explicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFS	Instituo Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Sergipe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROP.	Proposição
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

Figura 2- O rei Sol

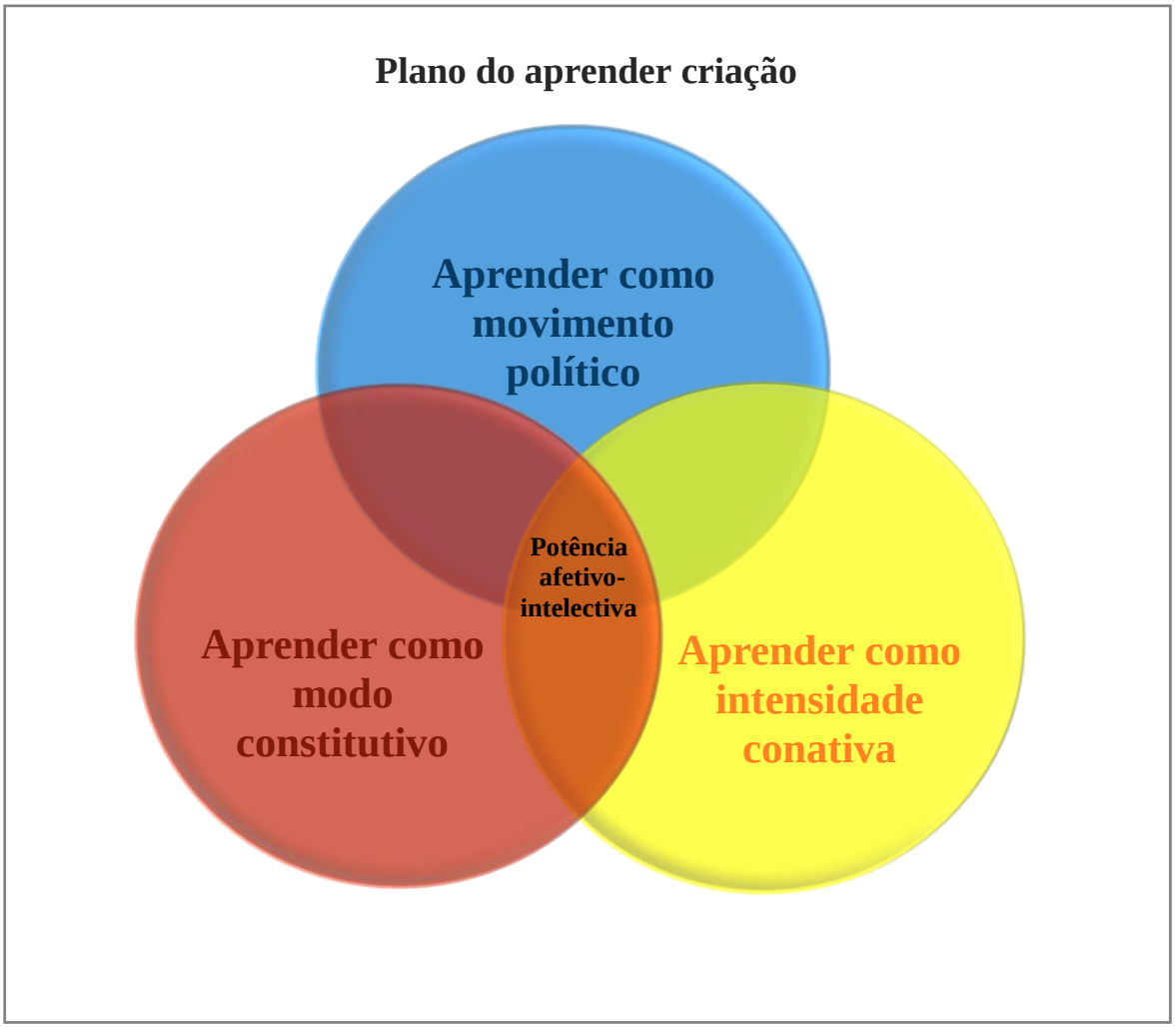
Fonte: Composição da autora utilizando fotografia jornalística do Folha de São Paulo (2022) sobre bailarino brasileiro na Rússia associada a imagens de brilho extraídas da plataforma Canva.

O Rei

Sentia enorme afeição, quase uma veneração.
Tentava aproximação,
algo a impelia, ainda assim
não conseguia.
A cegueira do excesso,
luz, calor, suor.
Era tão belo, imponente,
todos o contemplavam.
Apesar da fotofobia, insistia em ver de perto.
Olhos Ofuscados,
nova tentativa.
Talvez uns óculos escuros,
o adereço não lhe permitiu ver,
não ela.
Muitos conseguiam sentar para aplaudir seu espetáculo cotidiano.
Era de fato muito belo,
majestoso.
Acostumado com os olhares dos súditos,
brilhava, brilhava, brilhava.
Como Ícaro, aventurou maior aproximação,
o mesmo fim.
Agora sem asas.
Insistia na contemplação como todos os outros.
Pediu para que ele diminuísse a intensidade.
Tola, queria tocá-lo.
Um dia descobriu que o calor veemente o consumiu,
derreteu.
O Rei Sol sucumbiu,
o ídolo morreu de overdose de si mesmo.
Muitos ainda sentam à sua espera,
ela não mais.

(Claudia de Medeiros Lima, 2021)

Figura 3- Desenho da Tese I



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

SUMÁRIO

1 NO INÍCIO ERA O CORPO, E O CORPO ESTAVA DANÇANDO.....18
2 UMA PESQUISA ENCONTRO: CARTOCOREOGRAFAR OS ACONTECIMENTOS A PARTIR DA COMPOSIÇÃO DE CORPOS PERFORMADOS PELA PALAVRA.....29
2.1 CORPO, DESEJO E MOVIMENTO: AS MENINAS DANÇAM.....42
2.2 (COM)POSIÇÕES DE CORPOS: ESCREVER MOVÊNCIAS DAS VONTADES DE VERDADE.....48
2.3 MOVIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....55
3 O APRENDER COMO INTENSIDADE CONATIVA: A DANÇA PARA (RE)PRODUÇÃO DE CORPOS......81
3.1 A ÉTICA E A DECOMPOSIÇÃO DA REALIDADE.....85
3.2 DESPRENDER-SE DA CONSCIÊNCIA E DO EU FANTASMAGÓRICO.....90
3.3 CORPOS SUBALTERNIZADOS NA PEDAGOGIA DA ESCRAVIDÃO.....97
3.4 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E O APRENDER PARA (RE)PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES.....106
4 O APRENDER COMO MODO CONSTITUTIVO: A DANÇA DOS CORPOS CANSADOS.....124
4.1 CORPOS DIVIDIDOS: AS SEGMENTARIDADES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....130
4.2 DESFAZER-SE DOS VALORES COMUNS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA.....135
4.3 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO PARA (RE)PRODUÇÃO DOS CORPOS ÚTEIS.....145
4.4 "EU MORO NA ESCOLA E DURMO EM CASA": EXCESSO PEDAGÓGICO.....155
5 O APRENDER COMO MOVIMENTO POLÍTICO: ALEGRIA, AMIZADE E EDUCAÇÃO EM COMPASSO.....165
5.1 A ALEGRIA NÔMADE.....168
5.2 UM BOM ENCONTRO CHAMADO AMIZADE.....175
5.3 EXPULSAR A TRISTEZA: SUBVERSÃO E CORPO COLETIVO.....182
5.4 POTÊNCIA AFETIVO-INTELECTIVA PARA A PLENITUDE CORPO E MENTE....190
6 COMPOSIÇÃO FINAL: A DANÇA DA VIDA NÃO PARA.....199
REFERÊNCIAS.....204
APÊNDICE A - Roda de conversa com as estudantes.....218
APÊNDICE B - Entrevistas narrativas individuais.....219

1 NO INÍCIO ERA O CORPO, E O CORPO ESTAVA DANÇANDO

Figura 4- Ensaio

Fonte: Composição da pesquisadora a partir de fotografia da Cia Cisne Negro sobre um fundo de papel rasgado associado à imagem de pintura rupestre e facho de luz, extraídas da plataforma Canva.

> Há mais sabedoria em teu corpo do que na tua melhor sabedoria (Nietzsche, 2000, p. 35).

Levantou-se do chão, primeiro sentada, depois de joelhos e, finalmente, ficou de pé. Balançou os braços lentamente e, à medida que eles pendiam para os lados, os acompanhava com o olhar. Aumentou a velocidade do balanço e, ao tempo que as mãos foram seguindo para o alto, imaginava tocar o céu enquanto contemplava a luz das estrelas. Como estas eram muitas, pôs-se a girar – girou, girou, girou e, quando a tontura parecia querer derrubá-la, bateu firme os pés no chão. Ouviu aquele som, percebeu que podia controlá-lo com a força e o movimento do próprio corpo. Cadenciou as pisadas para que lhes soassem agradavelmente e ora batia com um pé, ora com os dois. De repente lhe ocorreu bater as mãos, mais forte, mais fraco, mais frenético, mais lento. Agora podia sentir as batidas do coração, o pulsar das veias, o calor no rosto, tudo isso lhe causava um bem-estar inenarrável.

Alguém olhava em espreita, não entendia o que estava acontecendo. Resolveu se aproximar para questionar o acontecimento. Nenhuma palavra foi dita, os olhos se encontraram, logo depois as mãos. Em pouco tempo a alegria do movimento foi agregando outros corpos. Cada uma se expressava conforme experimentava o momento. Algumas vezes juntas, outras vezes sozinhas ou em grupos menores, elas se divertiam com a descoberta do que podiam fazer com o próprio corpo. Além de caminhar, caçar, plantar, elas podiam se movimentar para criar outros movimentos e extravasar aquela explosão interna que às vezes as abatia e outras as agitava.

Logo outras formas e novas intensidades foram ampliando as possibilidades daqueles corpos. Elas gostaram tanto do que experimentaram que decidiram fazê-lo com frequência, apesar de, ainda, não saberem como se referir nominalmente àqueles movimentos espontâneos. Foi então que, a partir dos sons que emitiam durante os encontros, extraíram algumas sugestões. Inúmeras possibilidades surgiram, cada uma chamava de um jeito. Como ainda não existia a arte da escrita, decidiram riscar os gestos daquelas manifestações maravilhosas nas pedras. Tão espontâneo quanto o nascimento do primeiro movimento foi o nome que elas lhe atribuíram. Um nome feminino, assim como feminina era a arte que nascia das entranhas daquelas mulheres. Quis a natureza que a vida humana saísse de dentro delas, quiseram elas que a expressão dos sentimentos fosse compartilhada através dos movimentos. Assim, elas criaram a arte de dar a criança, que, com o passar do tempo, associado à dinâmica da língua, se abreviou em “dança” (“dar” + “a” + “criança”).

Depois disso, muitos conceitos e associações surgiram para explicar a arte pré-histórica. Há relatos de que a dança passou a ser utilizada para comemorações diversas da humanidade, até para venerar deuses transcendentes, cuja crença diminuía a força dos corpos dançantes.

O que pouca gente sabe é que um homem, ao descobrir a invenção poderosa daquelas mulheres, decidiu inventar um deus para condenar a liberdade dos corpos. Ele percebeu o quanto as mulheres ficavam cada vez mais potentes à medida que se movimentavam, então criou a narrativa de que a dança desagradava ao deus. Assim, as mulheres foram sendo perseguidas, subjugadas e colocadas à margem dos grupos, até serem vistas como inferiores. Quanto à dança, como não conseguiam impedir a manifestação, reduziram-na a momentos específicos, mas, ainda assim, estereotipada como expressão das “abomináveis” paixões humanas, como desejo do corpo que padece pelo erro. Aliás, até criaram uma palavra masculina para condenar o corpo. Da aglutinação “pé” + “caído”, ou seja, dos pés desobedientes, surgiu a palavra “pecado”, até hoje utilizada para julgar aquelas e aqueles que sentem e vivem seus corpos livres.

A narrativa imaginária sobre a origem da dança faz parte do meu[1] exercício pessoal de me implicar na trajetória metodológica proposta neste trabalho, assim como da intenção de fazer desta tese uma escrita comprometida em articular ciência, filosofia e arte. Escolhi a dança como a arte fundamental para nos acompanhar durante toda a trajetória da escrita primeiro pela minha afetação pessoal por ela – a dança, segundo pela estreita ligação com o nosso foco de investigação, os afetos, e terceiro, por percebê-la como, talvez, a expressão artística menos valorizada entre as artes possivelmente por ser resultado dos movimentos de expressão do corpo, este tão sacralizado ou demonizado pela religiosidade ocidental, além de ser a arte mais acessível à humanidade, pois com a dança se aprende com o corpo, sobre o corpo e para o corpo. De acordo com Achar (1998, p. 15), "A dança é a arte do movimento e da expressão, onde a estética e a musicalidade prevalecem. Na sua forma elementar, a dança é a necessidade natural e instintiva humana de exaurir, pela movimentação, um estado emocional".

Ressaltamos, destarte, que a dança, além de compor uma estética nesta escrita, assume o sentido que damos a todos os movimentos que compuseram nossa trajetória doutoral. Como elemento natural e instintivo para expressar os afetos, esta é a compreensão que fazemos da dança para definir a movência que nos acometeu ao longo dos mais de mil e quatrocentos dias de investigação.

Antes de todo o projeto e do desenvolvimento desta tese, porém, latejava uma inquietação. Como profissional da Educação Profissional há treze anos, eu me via reproduzir um discurso de caráter progressista: "Não formamos mais apertadores de parafusos para o mercado de trabalho, formamos cidadãos emancipados". Certamente ninguém sabe ao certo quem primeiro proferiu tais palavras, mas elas têm funcionado como um jargão eficiente para endossar o caráter da proposta integradora dos atuais Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs).

Permaneci por cinco anos como pedagoga na área técnica institucional, entre o estado de encantamento com a proposta de formação, que se pretendia inovadora para a modalidade e, ao mesmo tempo, incomodada com a maneira como as coisas funcionavam no cotidiano. Se o objetivo de reunir nos cursos profissionalizantes de nível médio as bases humanística e técnico-científica, além de contemplar as dimensões humanas em sua integralidade, apresentava-se como ideal para uma educadora que se entendia progressista, no dia a dia escolar as narrativas estudantis apresentavam sérias questões que denotavam sofrimento afetivo estudantil.

[1] Esclareço que opto, ao longo da tese, pela escrita na primeira pessoa do plural, no entanto, quando me referir a trajetórias e/ou experiências pessoais, utilizarei a primeira pessoa do singular.

Os documentos oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual os IFs fazem parte, trazem a integralidade na Educação Profissional como pilar do Ensino Médio Integrado[2] (EMI) para sinalizar um entendimento maior acerca da complexidade humana, ainda que nunca tenham descartado os embates da modalidade entre escola e mercado de trabalho. E, embora possamos considerar certo avanço na perspectiva pedagógica proposta, não podemos deixar de observar o quanto a dimensão afetiva tem impactado nosso corpo estudantil e o quanto nada se propõe de efetivo para, no mínimo, entender o impacto dos afetos para a vida dessa juventude.

Dos exercícios que me trouxeram até aqui, relembro os diálogos de atendimentos cotidianos com as discentes[3]. Diante das vivências ouvidas através dos relatos das estudantes, percebi a urgência de pensarmos sobre questões ligadas aos afetos. Nesse espaço da formação técnica profissional, emergem muitos depoimentos com questões que perpassam relações da vida pessoal e institucional nem sempre percebidas e/ou compreendidas por aquelas jovens. São relatos sobre dilemas e dificuldades, muitos deles relacionados à escolha/ao interesse pelo curso, às formas de permanecer/conviver na instituição e, sobretudo, às relações com o aprender.[4]

As estudantes do EMI, além de conviverem com as dificuldades características da própria adolescência, se veem em processo de (in)definição profissional, lidando, inclusive, com a cobrança da família e da sociedade, que nutrem expectativas sobre o futuro delas. Em meio a esse turbilhão, muitas se dividem entre a preparação para a realização do ENEM e as

---

[2] Segundo a Resolução nº 1/2021, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), esta pode ser ofertada sob as formas integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. A forma subsequente se dá quando o estudante, já tendo concluído o Ensino Médio, cursa somente a formação profissional. Já a forma articulada, que pode ser concomitante, se dá quando o estudante, tendo saído do Ensino Fundamental, cursa, ao mesmo tempo, o Ensino Médio regular e o Ensino Profissional, podendo ser na mesma instituição ou em instituições distintas; ou integrada, quando o estudante, tendo concluído o ensino Fundamental, cursa o Ensino Médio e o Ensino Profissional a partir de um currículo integrado em uma única instituição.

[3] Optamos por escrever toda a tese no gênero feminino. Primeiro por ser um trabalho de uma mulher, orientado por outra mulher; segundo, por estarmos tratando de uma instituição em que a maioria estudantil é feminina; por último, mas não menos importante, para nos associar a outras tantas pesquisadoras que lutam pela igualdade de gênero. Vale mencionar que necessitamos desacostumar nossa língua do domínio do patriarcado. Esclarecemos, no entanto, que, nos momentos em que a utilização exclusiva do feminino comprometa o entendimento acerca dos processos históricos, ou mesmo quando se fizer necessária a utilização do gênero masculino para a caracterização do que seja atribuído, essencialmente, a esse gênero, não nos furtaremos a fazê-lo.

[4] Optamos, também, pela utilização do termo aprender, ao invés de aprendizagem, primeiro pela adoção de uma abordagem epistemológica que estuda o processo do aprender por um viés distinto do cognitivismo. Segundo para dissociar os termos ensino-aprendizagem, muito utilizado nas discussões pedagógicas, como se o ato de ensinar resultasse sempre em aprendizagem. E, por fim, por uma questão pessoal, partindo da ideia de utilizar um verbo no infinitivo para denotar a dinâmica do processo de aprender. Não significa, contudo, que em alguns momentos não utilizemos outro termo, o aprendizado, que, assim como o aprender, é utilizado na teoria deleuzeana.

exigências práticas da formação, que vão se intensificando com a proximidade de conclusão do curso.

Todas essas questões apontadas são elementos causadores de angústia e desgaste, apontados por elas de forma individual ou coletiva, seja em reuniões de Conselho de Classe ou em atendimento pedagógico personalizado. São situações que demandam maior atenção por parte das equipes multiprofissionais da instituição, que, comumente, indicam a necessidade de redução do número de atividades e, em determinados casos, acompanhamento extraescolar por profissionais especializados.

Atualmente, como professora em uma das instituições da mesma RFEPCT, apesar de não atuar no Ensino Médio, permaneço em contato com essa realidade através de diálogo com meus pares e com as próprias estudantes. E, após mais de uma década atuando na Educação Profissional, continuo considerando o Ensino Médio Integrado um desafio que exige muito empenho e dedicação de toda a comunidade escolar.

Ocorre que, ao ingressar em uma das instituições da RFEPCT, essas adolescentes têm uma espécie de choque inicial, pois a organização e a prática pedagógica diferem muito de outras escolas de Ensino Médio das outras esferas, pública e privada, seja do estado ou dos municípios, a julgar, por exemplo, pela infraestrutura *multicampi*, que abarca diferentes níveis e modalidades de ensino; o currículo escolar voltado para a Educação Profissional, que agrega disciplinas técnicas e práticas laboratoriais; o fomento às práticas de pesquisa e extensão, com projetos e eventos institucionais; a política de permanência estudantil. Esses são apenas alguns exemplos desse espaço complexo que exige nova adaptação ao ambiente escolar por parte das alunas.

Quanto à rotina dessa modalidade educacional, podemos destacar o elevado número de disciplinas cursadas anualmente, a peculiaridade de alguns componentes técnicos e o nível de exigência dos professores como algumas das particularidades da Educação Profissional (EP) que podem afetar, distintamente, as estudantes em sua relação com o aprender.

Normalmente, essas alunas permanecem em período integral na escola, o que sugere maior necessidade de convivência e utilização dos espaços institucionais. Quando não estão em sala de aula, nos laboratórios ou na biblioteca, é fácil encontrá-las pelos corredores, no pátio, na quadra ou em fuga para espaços onde consigam burlar certas proibições da escola. Elas estão em todos os lugares, cantam, dançam, brincam, riem alto, mas, também, choram, brigam, cochicham e falam sério.

Naquelas estudantes que conseguem permanecer, não é incomum notarmos mudanças expressivas no comportamento, ainda que tenham pouco tempo na instituição. Alguns

depoimentos sugerem incertezas, angústia, cansaço, quando não apontam para novas descobertas sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. Mas há, também, um número significativo de jovens que desistem por não conseguirem se adequar à rotina de estudos. Certo é que, seja entre as alunas que permanecem, seja entre as que desistem, há um âmbito afetivo que vem sendo negligenciado. Diante desse panorama, realizamos um questionamento inicial, a saber: como os afetos se vinculam ao aprender a estar e agir da estudante da educação técnica profissional?

O que observamos é que a instituição assume a tônica de preparar os corpos para serem úteis e produzirem economicamente, promovendo uma formação alicerçada sobre os interesses do mercado profissional. Para tanto, as estudantes precisam estar adaptáveis às demandas empresariais, as quais exigem uma postura de competitividade constante, sustentada pela premissa da meritocracia, segundo a qual vence quem está melhor preparada.

Essa preparação, por sua vez, exige uma corrida consumista sobre o conhecimento. Quanto mais abrangente ele for, supostamente maior serão as possibilidades de garantir empregos melhores e posições socioeconômicas mais elevadas. Tudo isso envolve investimento de tempo e esforço individual, o que gera expectativas sobre as jovens, mas não lhes garante qualquer êxito futuro.

Para Foucault (1999), a escola moderna, entre outras instituições, fundamenta-se sob as premissas de economia de tempo, vigilância sobre os corpos e aumento de produtividade, atuando na ampliação do poder do Estado sobre os indivíduos. A instituição escolar, então, passa a implementar o modelo de controle, operando na lógica do utilitarismo do capital.

Vale observar, no caso específico da Educação Profissional brasileira, que é sobre a superação dessa lógica capitalista que se justifica uma proposição de ruptura para o Ensino Profissional da Rede Federal oficial, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado, sendo um dos seus princípios educativos estruturantes a formação integral e integrada[5] da estudante.

É preciso dizer, aliás, que reconhecemos o processo de transformação significativa pela qual passou a Educação Profissional da RFEPCT, inclusive do ponto de vista legal.

[5] Quando nos referirmos à educação/formação integral, estaremos tratando da proposta de formação escolarizada, que parte da ideia da necessidade de unidade entre as dimensões pessoais do sujeito. Já a formação integrada se refere à integração dos saberes intelectuais e dos saberes profissionais a partir da articulação com os diferentes níveis e modalidades de ensino. Mas é importante esclarecer que a proposta de formação integrada da Rede Federal engloba a perspectiva de formação integral das estudantes como princípio norteador, ainda que na Resolução nº 1/2021 se restrinja a integração aos saberes cognitivos e socioemocionais.

Ressaltamos, todavia, que, além de sabermos que nunca se efetivou tal proposta, há outras lacunas que este trabalho pretende discutir.

A escrita desta tese apresenta, além da intenção de elaborar uma teoria nova sobre a Educação Profissional, a busca da própria autora por outra forma de aprendizado. Um rompimento cotidiano com a solidez de concepções para, em devir, explorar outras formas de pensar essa modalidade de educação. Confesso que não é um exercício fácil, pois sou, constantemente, atropelada pela consciência em seus esquemas de representação, que me foram constituindo e se fazendo predominar ao longo dos anos.

Algumas rupturas, portanto, se farão necessárias, a começar pelo estilo de escrita que adotaremos, que experimenta ir além da linguagem erudita da academia, menos por intenção de provocação que pela alegria de compartilhar descobertas. Por entender, inclusive, que todo percurso da pesquisa tem relevância e comunica processos moventes de desejos, agregamos as produções literárias que foram emergindo ao longo do percurso investigativo. Algumas vezes elas aparecerão antecedendo os capítulos, outras tantas comporão o corpo teórico deles.

Compreender que é possível superar formas consolidadas é trilhar o rumo da alegria, e a alegria é produtiva, é força de existir e coexistir. Tomada por essa força, que vai além de um sentimento, convenço-me de que pesquisar e escrever sobre os afetos e o aprender é, também, cuidar dos nossos processos de vida, dos quais a educação institucionalizada faz parte.

Entendemos, também, que a pesquisa, assim como a vida, desenvolve-se em um movimento de forças contrastantes, que, muitas vezes, nos impelem para o imprevisível. Pensando nisso, afirmo que, possivelmente, a maior descoberta desta investigação tenha sido para mim mesma e para a docência que exerço. Ter me dado conta do meu violento processo de aprendizado tem sido revolucionário.

Além dos resultados de novos encontros corporais, este trabalho implica, também, exercícios de resgate de memórias e experiências, e, mesmo que muitas delas sequer estejam registradas em produções acadêmicas, se revelam significativas, tendo em vista que a busca pelas questões que me atravessaram e continuam me tocando dentro da trajetória profissional, juntamente com novos aportes teóricos, me impulsiona a produzir saberes.

Entendemos, fundamentalmente, que realizar pesquisas sobre os afetos na Educação Profissional pode contribuir para novas leituras e pensamentos acerca do desenvolvimento desta modalidade de educação, sobretudo se considerarmos o projeto de formação integrada da RFEPCT, que se propõe a valorizar outras dimensões humanas para superação da contradição histórica da escola dual.

Outro aspecto relevante relaciona-se com a necessidade de ampliação do debate acerca da origem e dos fluxos percorridos em busca da superação das dicotomias, considerando, sobretudo, que o embasamento para a criação da RFEPCT e de parte significativa da produção acadêmico-científica da Educação Profissional contemporânea nacional segue uma base teórica alicerçada no ideal humanista de perspectiva emancipadora, segundo o qual a conscientização a partir do esclarecimento científico e do domínio técnico do saber é condição suficiente e necessária para a libertação do ser humano.

A emancipação, portanto, coloca a razão em lugar privilegiado dentro dos processos de formação, que sabemos não acontecer fora da multiplicidade. Diante disso perguntamos: qual o lugar dos afetos nessa concepção de Educação Profissional que se propõe disruptiva? Como propor a integração na formação pensando sobre a potência dos afetos para o processo do aprender?

Pretendemos, com isso, trazer a importância dos afetos para o processo de aprender, situando, primeiramente, o ser humano em uma rede complexa de relações e movimentos mútuos de formas e forças interdependentes para, a partir disso, compreender o processo do aprender pelo ideal ético, de maneira que apontemos para uma integração na formação profissional situada sobre uma dada potência afetivo-intelectiva.

Antes, todavia, de nos determos em questões específicas de pesquisa, precisamos esclarecer qual a concepção fundamental de afeto adotada neste trabalho. Para tanto, buscaremos um instrumental filosófico aproximado das teorias espinosanas e deleuzeanas para pensar o processo do aprender na Educação Profissional institucionalizada.

Tomando emprestado o conceito de afeto da filosofia imanentista espinosana, realizaremos nossas discussões. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Espinosa, E III, Def. 3, 2009, p. 98). Nessa concepção não há como dissociar o pensamento do corpo, pois parte do princípio da existência de uma correlação útil e necessária entre ambos.

O aprender é o segundo conceito contido no problema de investigação. Sob inspiração deleuzeana, apresentamos a concepção dinâmica acerca do processo que nos leva ao conhecimento. Além do conceito, nos utilizamos das suas três teses práticas[6] para amadurecer outras discussões acerca do nosso estudo.

[6] As três teses práticas (desvalorização da consciência, desvalorização de todos os valores e desvalorização de todas as paixões tristes) que Deleuze elabora para explicar a filosofia espinosana.

> Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Idéia reguladora. (Deleuze, 2006, p. 160).

Propomos, assim, estudar sobre a Educação Profissional saindo da lógica de uma dada universalidade de razão moderna e partindo da ótica da indissociabilidade entre mente e corpo para cartografar a dança afetiva das estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Sergipe na vinculação com os processos de aprender a estar e agir nessa modalidade de ensino.

É pertinente, todavia, destacar que este trabalho busca na teoria espinosana e deleuzeana elementos para pensar a educação e o aprender, embora saibamos que aquela (a educação) não tenha sido elemento de estudo específico da primeira teoria e este (o aprender) não se configurou como foco de interesse principal da segunda. Nesse sentido, faremos leituras pela ótica da educação acerca de questões presentes na filosofia de ambos para sustentar a compreensão acerca da potência afetivo-intelectiva como elemento essencial para o processo do aprender.

Queremos pontuar, também, que consideramos a educação como um processo amplo e comum aos seres humanos, processo de encontros e partilhas em quaisquer espaços por onde circulem afetos e saberes. Neste trabalho, todavia, vamos focar, mais especificamente, no âmbito da educação formal institucionalizada, que se tornou obrigatória na construção do ideal humano moderno ocidental, tendo a escola como seu principal representante.

> Toda uma série de reestruturações que a escola sofreu no curso dos últimos dois séculos mostra essa "lei" de adequação à sociedade que a atravessa, tornando-a cada vez mais uma instituição central da vida social, à qual são delegadas tarefas de reprodução e de transmissão [...] (Cambi, 1999, p. 398).

Nessa compreensão, a escola, como uma fase universalizada para o desenvolvimento humano, se torna uma importante categoria de análise em que caberiam inúmeros pontos a serem investigados. No momento, porém, destacamos a escolaridade como fase obrigatória e de possibilidades para descobertas, manifestação de afetos e produção de saberes.

Nesse sentido, vamos trabalhar com a leitura da escola a partir dos movimentos dos corpos das alunas na busca por cartografar os encontros marcantes para as estudantes da/na EPTNM; conhecer como as estudantes do Instituto Federal de Sergipe (IFS) compreendem seus afetos; entender a importância dos afetos para a vida e o aprender das jovens; traçar os movimentos pelos quais as estudantes relacionam os afetos com a educação institucionalizada;

mapear como as estudantes atribuem sentido aos processos do aprender na educação técnica profissional.

Nossa investigação tanto nos apresentou adaptações às formas estratificadas institucionais como também nos mostrou dinâmicas que vão de encontro ao centro do edifício moderno da educação formal. Interdependentes e constituídos por forças contrastantes, mas complementares, os movimentos nos fizeram entender que, ao invés de oposição, destruição e criação; negação e afirmação; paixão e ação são faces integrantes da arte de viver. Nesse jogo caótico, nos interessou muito menos o ensino formal da sala de aula do que as fissuras do monumento chamado Educação Profissional.

Nesse sentido, estivemos nos espaços periféricos da escola para encontrar a dança criativa, muitas vezes escamoteada pela dinâmica institucional. Desejávamos nos encontrar com o aprender independente do ensino intencional e sistemático, pois, segundo Orlandi (2021), todo encontro pulsa ensino e aprendizagem, e o verdadeiro aprender não se encontra encerrado na "faculdade centralizadora de informações". Em vez do suposto lugar de domínio do conhecimento da escola e do professor, procuramos pelos aprendizados que se dão no dinamismo e no desejo das estudantes.

Para efeito de visualização desta tese, elaboramos um desenho inicial, no qual estabelecemos o plano do aprender criação como uma dimensão pela qual circulam os fluxos afetivo-intelectivos, distribuídos em três eixos complementares e interdependentes, que são: aprender como intensidade conativa, aprender como modo constitutivo e aprender como movimento político. É na confluência desses três eixos que situamos a potência afetivo-intelectiva, conceito central da nossa pesquisa. Os debates em torno desses eixos foram distribuídos em seis capítulos, que correspondem aos momentos de acometimento pelo tema, encantamento teórico, entusiasmo pelo campo empírico e alegria da escrita. Neste capítulo, que corresponde à introdução, apresentamos um panorama geral, situando o problema de investigação, os objetivos da pesquisa, as principais bases conceituais utilizadas, a relevância do estudo e as possíveis contribuições dele para a sociedade.

No segundo capítulo, apresentamos os processos de sentir, pensar e desenhar nossa bricolagem metodológica. Nele, buscamos esclarecer os caminhos percorridos e os instrumentos que nos auxiliaram durante a investigação em campo. Optamos, também, por acrescentar nossos quadros de análise a fim de facilitar a compreensão da escrita, ou mesmo auxiliar outras pesquisadoras. Tudo nesse processo foi pensado para que conseguíssemos capturar e sermos capturadas pelas expressões e pelos fluxos dos afetos e dos processos de aprendizado das jovens estudantes.

O terceiro capítulo compreende uma abordagem sobre o aprender como intensidade conativa, como movimento valorativo do desejo, em enfrentamento à consciência em estado de representação. A ideia é compreender que o aprender é, também, resultado da disputa de forças e que é possível (re)aprender a pensar para agir e se colocar no mundo, questão fundamental para superar os efeitos afetivo-políticos do racismo sobre os corpos negros[7], sobretudo os corpos negros femininos, que foram se constituindo ao longo dos processos sócio-históricos da Educação Profissional nacional.

No quarto capítulo, no qual discorremos sobre o eixo do aprender como modo constitutivo, apresentamos uma discussão acerca do corpo indivisível para avançar além do entendimento binarista intencional capitalista, que se beneficia da supervalorização da razão e da ideia de emancipação do sujeito da escola moderna para sustentar a ideia desequilibrada de natureza. Nessa perspectiva, apresentamos o aprender como modo da constituição afetivo-intelectiva singularizada, como fundamento para a construção das comunidades racionais e, consequentemente, como possibilidade de enfrentamento da lógica consumista contemporânea, cuja expressão na EP tem fortalecido as redes de tristeza.

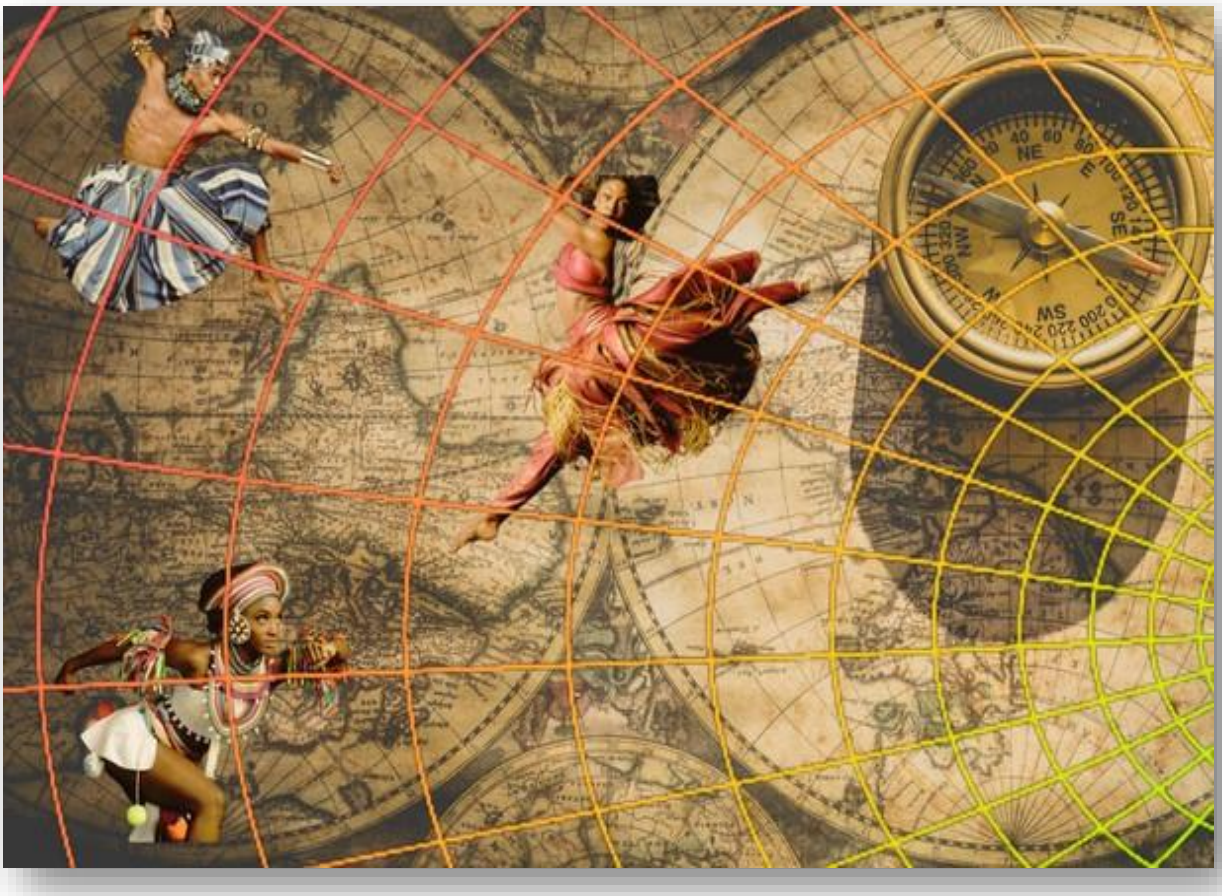
Para o quinto capítulo, por sua vez, reservamos o debate sobre o aprender como movimento político, no qual o vínculo da amizade e a alegria aparecem como forças necessárias para a resistência às redes de tristeza e para a convivência na escola. O aprender ressurge como a fuga da supremacia da razão e escorre pelas educações marginais, reposicionando a comunidade escolar como aprendiz de uma educação em trânsito. A ambivalência institucional entra em cena pelo controle dos corpos e, também, pelas fissuras, pelas quais não consegue conter o desejo latente da experiência coletiva.

Seguimos, assim, garimpando conceitos, lapidando palavras, pedindo emprestado pensamentos e ensaiando novas experimentações. Sabendo que nenhuma escrita é inocente, coreografamos as palavras em suas formas e percorremos os fluxos da trajetória de quem escreve e de quem se vê escrito na trama, nunca solitária. Esperamos, portanto, que, no sexto capítulo, onde descrevemos alguns pontos de chegada, mas, sobretudo, apontamos para os sinais da infinitude dos movimentos em educação e da vida, tenhamos conseguido comunicar os afetos e os aprendizados que permearam nossa tessitura. Mas, principalmente, desejamos que tenhamos afetado outras pesquisadoras para darem continuidade, ou mesmo aprofundar, às discussões que se fizerem necessárias a partir desta escrita doutoral.

[7] É importante que se diga que a escrita desta tese parte do lugar de fala de uma mulher branca, portanto toda a produção de informações acerca do atravessamento do racismo em nosso objeto de estudo, estará limitada por esta percepção de mundo.

2 UMA PESQUISA ENCONTRO: CARTOCOREOGRAFAR OS ACONTECIMENTOS A PARTIR DA COMPOSIÇÃO DE CORPOS PERFORMADOS PELA PALAVRA

Figura 5- A dança movimento da humanidade



Fonte: Composição da pesquisadora a partir de fotografias do site do grupo de balé folclórico da Bahia sobre um fundo de material cartográfico, sobreposto por linhas, extraídas da plataforma Canva.

De acordo com a teoria espinosana, podemos dizer que o corpo é a porta de entrada aberta e prazenteira para os afetos, ou seja, nossa maneira de sentir, pensar e existir no mundo corresponde a dado repertório afetivo que vamos tecendo ao longo das experiências. Quem melhor do que a arte para fazer significar a realidade conosco? Posso dizer que a dança sempre me fez encontrar o raro em mim; para além da timidez, havia um corpo experimentando, expressando e compondo muitas coreografias pela vida.

Na infância eu entendia a dança dentro da arte e fora da vida, como se ela pertencesse a uma casta única de pessoas que viviam só para expressar alegria e beleza, e eu desejava pertencer a tal estrato. À medida que fui amadurecendo, acabei reservando-a para os momentos de fuga. A dança continuava sendo a alegria, apesar de restrita a poucas ocasiões que ampliavam

o sentido de utilidade do corpo. Eram os movimentos insubordinados que refutavam a privação. “E dentro da menina, a menina dança. E se você fecha o olho a menina ainda dança. Dentro da menina, ainda dança até o sol raiar, até o sol raiar. Até dentro de você nascer, nascer o que há!” (Novos Baianos, 1972). Eu digo que há e haverá, sempre, uma menina a dançar.

Compreendo um corpo que dança como um corpo que aprende suas possibilidades, subverte o comum e se amplia em novos movimentos que permitem: conhecer sobre a própria potência; aprender a compor coletivos e encontrar novas formas de se relacionar com o espaço, com o tempo e com os outros corpos. Por isso, dos saltos e piruetas ensaiados vou ao encontro da alegria e busco significar meus registros.

Inicialmente, convém admitirmos que toda escrita provém de algum lugar/posição específico que, apesar de não ser sempre o mesmo, nos implica na condição discursiva. Como seres de discurso[8], tanto somos produzidas por eles quanto os elaboramos na construção da realidade, o que quer dizer que, desde a problematização primeira, estamos assumindo o envolvimento pessoal do processo investigativo. De maneira consciente admitimos que os processos e resultados que apresentamos foram todos obra de nossa intervenção.

De onde falo, como surgiu o interesse ou como fui atravessada pelo tema desta tese? Eu adoraria dizer que os afetos na educação sempre foram um tema que me ocupou de forma específica em pesquisas e escritas científicas. No máximo, durante o curso de Pedagogia ensaiei compreender outras formas de aprender que não fossem tão enraizadas no academicismo instigado pela universidade. Em uma tentativa de escapar das muitas formas já estabelecidas para a educação, eu pensava em outras formas de educar para além daquele cognitivismo piagetiano que se nos impunham no curso.

A educação antiautoritária me tocava de alguma forma, o que me levou a pensar em escrever sobre a inteligência emocional na monografia de final de curso. Admito que eu era imatura intelectualmente para enfrentar uma investigação sem leituras fundamentais. Ao procurar por uma orientadora, veio o desencorajamento, pois para ela o tema era mais comercial que acadêmico.

A universidade conservava suas estruturas ao passo que eu não tinha repertório, nem autonomia suficiente para resistir ou buscar outros caminhos. Aquele espaço produzia conhecimento a partir de rotas já consolidadas, e eu penso que consegui aprender. Se o

[8] Tomaremos o conceito foucaultiano: “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2008, p. 132).

materialismo dialético à época era nosso rio, certamente preferi seguir essa correnteza e o fiz por longo período.

Sem deixar de lado outras inquietações pessoais, dediquei-me às investigações que permeavam a educação e o trabalho no âmbito da Educação Profissional (EP). E, apesar das questões das estudantes da RFEPCT me apontarem para angústias com a dinâmica da modalidade educacional, indicarem um certo sofrimento emocional coletivo que parecia interferir no processo de escolarização, além de me incomodarem profundamente, somente redescobri o tema dos afetos durante o processo de doutoramento.

Digo durante o processo porque o projeto para ingresso no doutorado tinha como objetivo inicial investigar sobre a relação das estudantes do EMI com a apreensão e produção do saber na EP. No meu pensamento fervilhavam questões que eu pretendia direcionar para as percepções sensoriais que os alunos atribuíam a essa relação com o saber na/da Educação Profissional.

Faltava, contudo, o pulsar das veias que nos movem em direção ao desconhecido. O esboço dos caminhos para os afetos, que foram pouco a pouco emergindo das minhas escritas marginais, ganhou potência após a mudança de orientação acadêmica. “O viajante desfaz o que se é, separa o jovem protagonista de seu mundo e de si mesmo, e o lança a um vir a ser, aberto e indefinido” (Larrosa, 2009, p. 51). A partir de então, me permiti fazer leituras e experimentações outras, que me fizeram entender meu desejo de pesquisa. Posso afirmar, assim, que a escrita deste trabalho nasce da compreensão sobre meus próprios afetos, tantas vezes ignorados ao longo dos exercícios de pesquisar e educar, e sobre meus processos abruptos de aprendizado em arriscados enfrentamentos cognitivos.

Apresento nesta seção mais que os passos seguidos para elaboração de uma tese no âmbito da Educação Profissional, antes uma vivência afetiva na busca por outras formas de aprender e outras formas de pensar essa modalidade de educação. Por isso, cada palavra registrada e cada palavra não registrada, neste trabalho, advêm das marcas que trago comigo. Elas fortalecem a ideia dos encontros vivenciados em coletividade, mas se apresentam por formas e intensidades peculiares.

Toda investigação tanto assume riscos quanto cria possibilidades de continuidades e rupturas. Quando se trata de pesquisa que envolve movimentos cotidianos de pessoas, então temos que lidar sempre com a incerteza sobre tudo, e isso é maravilhoso porque, por mais que mantenhamos a ilusão de termos um problema de pesquisa definido, somos surpreendidas pelas contingências do campo empírico.

Retomando a figura que abre o capítulo, podemos pensar que ela nos dá elementos suficientes para pensar sobre a expressão artística da dança. Podemos arriscar algumas leituras, entretanto, ainda que reconheçamos o valor artístico da composição, não há dúvida de que ela estatizou a dinâmica de corpos que aconteceram em um determinado espaço/tempo. É possível continuar apreciando a estética, deduzindo sobre a técnica dos bailarinos, mas o contínuo da dança não cabe na moldura. O olhar artístico tem condições de nos inquietar, nos fazer, de certa forma, acompanhar a sequência coreográfica, mas sempre estaremos limitadas ao que se optou por mostrar. E, mesmo que estivéssemos acompanhando presencialmente a execução daqueles movimentos, possivelmente escreveríamos sobre realidades distintas.

É assim que analisamos o trabalho de uma investigação, uma tentativa de performar movimentos e a expressão de corpos pela palavra escrita. Alguns podem ir além da fotografia como mera representação, até penso que esse seja o objetivo de um fotógrafo artista. Não podemos negar, todavia, que de alguma forma seremos influenciadas pelo recorte realizado.

De onde partimos, então, para o desenvolvimento do nosso trabalho? Da percepção da confluência e dispersão de corpos que, ao mesmo tempo que se permitem compor um só, se diferenciam em rumos particulares. Nunca se sabe previamente qual a direção que esses corpos tomarão, em quais fios irão se prender ou quais novas tramas irão tecer, mas se sabe sempre que se singularizarão a partir das multiplicidades.

> É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14-15).

Enquanto Deleuze e Guattari (1995) viram a realidade pelo prisma rizomático em suas conexões e fluxos, nós olhamos para a escola e vemos uma natureza dançante, também rizomática, permeada de linhas com as quais podemos agitar. Como bailarinas nos movimentamos juntas entre estratos e deslocamentos, na direção e sob o ritmo da coletividade, esboçando, assim, caminhos que produzissem uma tese que dança.

Para que pudéssemos nos permitir maior diversidade de experiências, buscamos inspirações distintas para desenvolver um processo metodológico que nos possibilitasse dar conta das movências do campo. Foi assim que optamos por utilizar processos de investigação que estivessem em aproximação com a cartografia, a narratividade e a arqueogenealogia e que

favorecessem análises e discussões acerca dos efeitos dos encontros em nós e através de todas nós que compusemos a investigação.

O que pretendíamos com nossa artesania metodológica? Importava-nos desaferrolhar processos e produzir sentidos sobre os movimentos comuns. Para nós, a opção pela artesania[9] teve o sentido de justapor elementos distintos e, manualmente, compor processos singulares para investigar. Isso implicou trabalharmos com o acaso. Ao invés de permanecermos presas à ideia de significados ocultos e nos colocarmos como desveladoras da verdade, tentamos romper com as coisas que buscavam limitar o poder e o desejo na ordem discursiva (Foucault, 1996). Essa ação de imergir no ato de pesquisar acarreta o entendimento de que não existe verdade que não seja produzida por cada uma e por todas nós e de que o observável será sempre um todo precário, apenas uma outra forma de olhar/sentir/recriar/criar/dançar a dança.

Esse movimento em pesquisa acontece quando se permite a liberdade durante o próprio ato de pesquisar. Em si, "[...] não constrói um modelo totalitário de racionalidade; não teme as incertezas dos espaços vazios; não receia ficar sem ter o quê dizer; não adere, imediata e solidamente, às suas hipóteses" (Corazza, 2002, p. 130). O campo empírico vai manifestando questões que delineiam passos, remodelam posturas e até definem quem vai permanecer em todas as fases do processo, mas é preciso se deixar capturar por ele.

Por isso dizemos que esse ato deve ser antes de tudo um ato de coragem e de entrega que considera formas de investigar a partir da compreensão da vida em contingência. Aquelas que não se deixam engessar nos questionamentos iniciais do tema, antes valorizam o percurso e tudo o que nele ocorre, seja percalços ou facilidades, tudo entra na conta dos encontros. Apresentam-se, inclusive, como uma maneira de valorizar o aprendizado conjunto, no qual todas as participantes imprimem suas marcas e são do mesmo modo impactadas.

Ao pensarmos sob tal ótica, proporcionamo-nos a liberdade de caminhar na direção do (extra)ordinário cotidiano. Despossuídas da vontade de neutralidade, nos permitimos vivenciar os afetos, experimentar e nos alegrar com a convivência. Foi como deixar o corpo cadenciar ao som da música da vida, que não cessava de tocar. Sentir a harmonia dos braços que nos abraçaram, dos lábios que nos sorriram, dos pés que ritmaram rápidos ou nem tanto. Seguimos o fluxo riscando o ar, no leve gesto de rodopiar ou no tracejar o chão com giz na ponta dos dedos. Conhecemos como quem habitava e compunha aquele espaço. Dadas as possibilidades de reconhecer o envolvimento que nos transformava e nos motivava a querer estar juntas, preferimos denominar o exercício de pesquisa-encontro.

[9] A utilização do termo também nos remete à valorização do trabalho manual, que, devido às marcas colonizadoras no país, se encontra, normalmente, relegado à segunda categoria de trabalho.

Os afetos e o aprender foram, assim, tanto foco de atenção quanto meio de produção de imaginação e pensamento, atuando por entre potências e contornos na produção de diferentes coreografias, de outras realidades, verdadeira potência em ato que nos direcionou pelo desassossego da diferença a um não saber que impulsionou a criação. “A diferença, por sua vez, que tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos afetos felizes” (Mayer; Paraíso, 2012, p. 31-32).

Ao entendermos o espaço escolar como um palco em que os corpos traçam inúmeras linhas dançantes, ousamos dizer que arriscamos uma cartocoreografia dos afetos nos movimentos do aprender. Para além do neologismo, pretendemos traçar novas rotas de diálogo em pesquisa que estivessem menos preocupadas com a classificação teórico-metodológica e mais diligentes com os processos das participantes, envolvendo em si a promoção de encontros, a orientação das linhas de campo e a produção de outras perspectivas educacionais.

Para além das questões que nos afetaram para recorrer a tal tema de pesquisa ou optar por determinados processos, nos permitimos experimentar. Nosso desenho metodológico partiu, assim, da ideia de composição entre filosofia, ciência, arte[10] e a potência daquelas que constroem suas realidades cotidianas. Como a produção acadêmica é realizada pela predominância da palavra escrita em toda sua normatividade, preferimos cartocoreografar os acontecimentos, performando-os pela palavra. Chamamos de cartocoreografar, portanto, o exercício que fizemos de pensar/dançar com os corpos e, posteriormente, tramar esses movimentos em uma teia de palavras e sentidos sustentados pela compreensão cartográfica.

> O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (Larrosa, 2002, p. 21).

[10] Entendemos a relevância de buscar nesses três campos de conhecimento a singularidade da escrita do nosso trabalho. A partir da compreensão deleuzeana, admitimos ter buscado na Filosofia a elaboração conceitual sobre aquilo que nos arroubou a princípio, tendo sido alvo de desejo do próprio pensamento e dando origem a outras formas de produzir e viver a realidade. Nas Ciências buscamos construir proposições observáveis e executáveis a partir de dado método, de maneira a indicar resultados coerentes com o recorte e os objetivos propostos. Já a arte nos permitiu acompanhar os movimentos e as contingências, além de nos possibilitar ficar à deriva das sensações, dos sentimentos, de modo que o nosso corpo pudesse experimentar cada momento sem o compromisso de apresentar algo que fizesse um sentido específico para quem quer que seja. Talvez, não tenhamos conseguido criar um excelente conceito sobre algo, mas pode ser que algum poema ou alguma imagem consiga compor melhor com as leitoras. Talvez as proposições não sejam tão lógicas, mas pode ser que os conceitos levem alguma artista a dançar melhor. É importante que digamos, no entanto, que a busca pelo entrelaçamento entre Filosofia, Ciência e Arte nos proporcionou muita diversão no trajeto.

Nesse sentido, trouxemos a palavra não só como meio de expressar o que vivenciamos, mas como elemento fundamental para a constituição dos modos de subjetivação. Pela palavra nossas relações ético-afetivas se transformam em pensamento e também por ela agimos como sujeitos de discurso e participantes do jogo político. Se as palavras performam corpos, elas podem sim bailar em um texto escrito. “Tudo é corpo e corporal. Tudo é mistura de corpo e no corpo, encaixe, penetração [...] Toda palavra é física, afeta imediatamente o corpo” (Deleuze, 2006, p. 89).

Por que trazemos a cartografia como inspiração para nossa metodologia? Pelos elementos que ela nos possibilita explorar no plano de ação, a saber, a transversalidade, a implicação e a dissolução do ponto de vista do observador (Passos; Eirado, 2015, p. 109). Poderíamos até dizer que a cartografia nos incentiva a um não enrijecimento, no sentido de não nos prendermos demasiadamente às linhas previamente traçadas para a investigação, ou melhor, nos atentarmos para o quê e como as pessoas envolvidas interagem com o que chamamos “objeto de pesquisa”. Seria uma espécie de comprometimento ético por parte da investigadora para respeitar as afecções e os afetos coletivos, ainda que, por vezes, as manifestações lhe pareçam fugir à captura da temática.

A influência cartográfica, por certo, anula a leitura representativa em prol do desenvolvimento de ações da/na pesquisa como comum acompanhamento de um plano coletivo de forças. Nesse plano, podemos encontrar não somente as práticas discursivas como também outros elementos que nos sugerem a apreensão de movimentos afetivos dos corpos em um plano de imanência. A cartografia, portanto, nos indica a necessidade de superação dos registros do narrado pela outra, da busca por informações, além de avançar no traçado dos múltiplos sentidos emergentes durante a investigação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

Corazza (2002) nos presenteia com uma bela analogia acerca do espírito preponderante do cartógrafo, trazendo o devir-infantil como inspiração para estar disposta aos acontecimentos, mapear os afetos e seguir rumo ao indefinido artístico. Uma criança no quintal, com uma lupa nas mãos, pretende mais compor com a natureza do que ensinar aos colegas como fazer alguma descoberta. Tomada pela alegria, ela segue as trilhas que se vão apresentando à curiosidade do olhar. A liberdade da incerteza quase sempre se apresenta maior que o achado. Somente em devir-criança estaremos livres da servidão característica do camelo e do estado de resistência do leão, como nos ensina Nietzsche em *Assim falou Zaratustra* (2011).

É a esse desprendimento do “eu pesquisadora” associado à sua confluência com o tema de investigação que correspondem os movimentos que adotamos durante nosso trajeto

investigativo. Confesso que o exercício de romper com processos que me engendraram por tanto tempo não foi fácil de superar. Um dos obstáculos foi arriscar abandonar as formas ensaiadas de se fazer pesquisa em educação para utilizar o espaço como lócus movediço em que as linhas traçadas poderiam menos garantir a "perfeição" do que impedir movimentos de liberdade. Não me propus a determinar posição e direção de rotas, percorri-as à medida que elas foram se apresentando, tentando (re)criá-las juntamente com as estudantes.

Embora não tenhamos abandonado totalmente os segmentos duros que estratificam a cotidianidade escolar, ratificamos que eles nos serviram como esboços sobre os quais elaboramos a realidade dos fluxos e refluxos da afetividade vivenciada. Nossa ideia foi, a partir das afecções e do contínuo das intensidades corpóreas, experimentar os estados de potência que se nos apresentavam. Chamamos estados de potência o resultado do encontro de desejos alegres que prosperam as coisas, no qual se condensam as possibilidades infinitas de conexões das distintas dimensões, de modo que haja maior expansão.

O estado de potência seria a condição primeira dos corpos para o processo de transformação/criação das coisas. "[...] portanto, não é nem um vazio nem um pleno, mas um corpo, isto é um emaranhado de desejos, que se inclinam para o conhecer, o resistir, o criar" (Negri, 2016, p. 234). E se entendemos que

> [...] pesquisar é criar e criar é problematizar; só que problematizar é determinar dados e incógnitas dos problemas, que vão sendo formulados à medida que a pesquisa se realiza e que persistem nas soluções que lhe são atribuídas, como num jogo afirmativo de novidades, por meio da Vontade de Pesquisar (Corazza, 2012, p. 17),

validamo-nos, destarte, dos afetos alegres como impulsionadores do desejo que se dilatou na pesquisadora à medida que as conexões foram sendo ampliadas nas ações investigativas. A vontade de pesquisar, no entanto, deparou-se com os aspectos éticos e políticos que, no nosso entender, careciam de análises mais alargadas acerca das relações que se estabeleciam entre verdade, poder e saber para se compreender a produção sobre os afetos e o aprender dos alunos na Educação Profissional.

Para tanto, realizamos aproximações com a arqueogenealogia foucaultiana e sua afirmação de que toda produção de discurso se dá sob controle e regulação, tendo em vista a minimização dos acasos (Foucault, 1996), para entender como as questões histórico-sociais, bem como as questões institucionais, têm corroborado a elaboração e regulação discursiva das estudantes e de que forma esses sujeitos têm se utilizado dos padrões normativos estabelecidos e dos espaços escolares para (re)recriar suas verdades.

Com isso, o autor nos indica que existe uma materialidade discursiva que deve ser analisada, pois a palavra é um saber constituído ao longo das relações espaço-temporais. Se um discurso não se dá em um vazio histórico, mas entranhado de saber e poder, devemos, juntamente às narrativas das estudantes, pensar sobre as dimensões ético-políticas que as circunscrevem, ou seja, as relações que essas falas desenvolvem com os processos de subjetivação e com as estratificações sociais e institucionais.

Perceber como se estabelecem os dispositivos históricos, sobre os quais se desenvolvem e fazem circular as relações de saber e poder, para conhecer como se constroem as práticas discursivas que tornam o ser humano sujeito e o fazem produzir os próprios discursos sobre si e sobre as coisas, bem como influenciar as práticas sociais e a produção do conhecimento, esse é o fundamento da arqueogenealogia. Ainda que os discursos profiram verdades imperativas, também denotam vontade de poder, desejo e luta por outras realidades, uma vez que "[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar" (Foucault, 1996, p. 10).

Quando optamos por nos aproximar da arqueogenealogia, sabíamos que tínhamos um grande desafio em mãos, visto que os afetos se apresentam como uma força contrastante no jogo político. Nosso esforço residiu, também, na busca pela compreensão da constituição do corpo político a partir de análises ampliadas no campo das subjetividades através da formação coletiva dos afetos. Tal problemática se apresentou cara para nós, na medida em que, assim como não víamos como desvincular razão e paixão, não víamos separação entre ética e política na abordagem acerca dos afetos das jovens estudantes.

Destacamos, outrossim, que a corrente filosófica que fundamenta a criação dos Institutos Federais não contempla em si apreciação acerca do plano afetivo. Sendo assim, a arqueogenealogia também nos auxiliou na abrangência das análises, favorecendo-nos pensar sobre os afetos em seu desenvolvimento coletivo. Afinal, podemos mesmo pensar na possibilidade de uma rede de afetos como determinante ou influenciadora de práticas sociais?

"[...] uma certa formação do desejo em escala coletiva acaba reinvestindo formações tradicionais como a Igreja" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 234). Para os autores, a problemática analítica sobre as mutações moleculares, que acontecem no campo do desejo, ajuda a compreender a relação dos modos de subjetivação com os sistemas normativos e de controle, principalmente no âmbito das estruturas do trabalho, que, aliás, correspondem à manifestação social que está diretamente ligada à modalidade educacional a que se dedica esta escrita.

Esse reinvestimento em formações tradicionais pela esfera dos afetos mencionada nos instigou a pensar o campo político sob o viés espinosano. Como o crescimento dos movimentos

ultraconservadores da contemporaneidade e o sentido de existir da instituição escolar estabelecido sobre a conservação de cultura e adequação do indivíduo à sociedade podem interferir no processo ativo dos sujeitos?

Ainda que consideremos que é a partir dos dispositivos[11] que o sujeito tende a conter seus desejos, muitas vezes reproduzindo práticas legitimadas pelas instituições, não podemos ser reducionistas, pois, ao tempo que se tensiona a linha da normatividade, se tensiona a linha do desejo. É, portanto, no entremeio delas que se passam os fluxos afetivos aos quais dedicamos nossa maior atenção.

Nesse sentido, procuramos analisar criticamente, nos discursos das estudantes, as relações estabelecidas com algumas estruturas sociais e institucionais da contemporaneidade, sobretudo no que diz respeito à educação brasileira. Interessou-nos conhecer o porquê de serem afetados de determinada maneira e não de outra e como tudo isso implicava a concepção acerca dos afetos e o aprendizado de ser um estudante na Educação Profissional.

Orientamo-nos por esses questionamentos e seguimos pela trilha dos acontecimentos discursivos. Neles nos dedicamos não somente a conhecer os discursos estudantis como também a entender alguns sentidos através de análises do poder/saber circundante e dos fluxos de afetos. Quisemos identificar algumas linhas de fuga que nos indicassem a produção de novos conteúdos acerca dos afetos na EP.

Quais os elementos que desde a proposição metodológica inicial estiveram nos desafiando? Talvez possamos encerrá-los na vontade de verdade. Institucionalmente falando, estabeleceu-se que cabe à escola e às educadoras a compreensão acerca do melhor futuro para as jovens. Justificariam isso o conhecimento e a experiência acerca das demandas do mundo do trabalho; o saber das técnicas de preparo para a vida em sociedade, além da qualificação para orientar contra as distrações que possam impedir o êxito escolar e profissional.

> Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura (Foucault, 1996, p. 20).

[11] Os dispositivos, em uma leitura foucaultiana, são elementos que se relacionam intrinsecamente com o poder e o conhecimento, estruturando modos de pensar e agir em uma sociedade.

Fomos constituídas, por anos a fio, por essas práticas discursivas. Somos igualmente educadoras. Vemo-nos, constantemente, atribuídas dessas ações. Como nos afastamos, então, dessa crença? Foi preciso haver maior atenção e aguçamento da criticidade para buscarmos nos desvencilhar disso. Uma estudante, em especial, acendeu uma luz de alerta em mim. Supúnhamos que ela criava narrativas fantasiosas, e, por alguns momentos, pensei em excluí-la da pesquisa. Mas quem me deu o poder de identificar a verdade? Em qual momento assumi o papel de julgar os discursos das estudantes? Não estaria eu travestida de educadora e predisposta à cautela excessiva com o que elas me diziam? O que havia nos supostos delírios daquela menina que tanto me incomodava? Por que eu deveria silenciá-la?

Definitivamente tínhamos a opção de menorizar aquele discurso, mas não o fizemos. O que aquela estudante nos falava dizia-nos muito sobre o poder constituinte e sobre o que estávamos produzindo enquanto saber. O que se passou, inicialmente, pela minha cabeça era sucumbir às narrativas maiores, contudo, por mais que não tivesse desejado ouvir, algo foi dito. Algo de divergente, imaginativo, aparecia naquelas conversas. O acaso surgiu e me balançou, dizia querer as linhas de fuga, e, quando elas apareceram, temi.

Por um instante, o receio de ferir o rigor científico e o terror de caminhar pelas vias imaginativas da menina foram maiores que o compromisso assumido para com as contingências. Essa insegurança inicial foi sendo transformada pela dinâmica dos encontros. Estávamos bailando com elas, não poderíamos lhes determinar a direção, os passos. A dança era coletiva, não havia autorias individuais, apesar de o trabalho de tese requerer isso de nós. Assim como às outras, a essa menina sonhadora permitimos a dança e a performance pelas palavras.

Aliás, esse é um compromisso assumido por nós. Não houve nenhuma intenção de pensarmos as informações universalmente. Entendemos que à produção científica não cabe anular as heterogeneidades, pelo contrário, seguimos pela valorização das diferenças para fazer ciência em enfrentamento às fronteiras limitadoras de realidade, que encerram o pensamento crítico em padronizações de saber e ações. “O fato de que em alguns anos, por vezes, uma cultura deixa acesso, sem dúvida, a uma erosão que vem de fora, a esse espaço que, para o pensamento, está do outro lado, mas onde, contudo, ele não cessou de pensar desde a origem” (Foucault, 1999, p. 68). São, pois, as descontinuidades que nos atraem para pensar sobre o pensamento que se nos sobrepõe. Por isso, e muito mais, elas nos interessaram.

Não ousamos modificar ou interpretar o que suspeitamos estar no campo da imaginação do que quer que tenha sido dito a nós. No caso das evidências fantasmagóricas da referida aluna, adotamos uma inspiração deleuzeana para compreender a desterritorialização da subjetividade,

na qual há uma desconstrução de elementos estruturais que configuram um devir-ativo do sujeito. Nesse tipo de caso, cabe às pesquisadoras "Fazê-lo em cada situação, de maneira que os elementos de singularidade, os elementos de nonsense possam ser índices de processos que nos escapam por completo, mas que escapam igualmente ao sujeito [...]" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 244). Estavam no palco os elementos de que ela dispunha para sua produção de verdade. A nós cabia acolher e permitir que o movimento continuasse.

Certas de que os dados produzidos em uma pesquisa demandam muito zelo e respeito para com os ditos e não ditos do outro, exercitamos produzir informações em composição com as estudantes, o que nos requereu olhar e escuta ativos. Para tanto, decidimos nos apoiar nas estratégias de descrição e análise da proposta autonarrativa, de maneira que pudéssemos trabalhar com os próprios discursos das alunas em busca dos enunciados e das relações que os colocam em funcionamento (Mayer; Paraíso, 2012). Se, afinal, a linguagem e a relação discursiva, nas macro e microrrelações, funcionam como fontes produtivas de sujeito e verdade, parecia-nos adequado propormos entrevistas narrativas como técnica a fim de que as estudantes pudessem criar seus próprios sentidos sobre os processos afetivos e de aprendizado na educação escolarizada.

"Podemos pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece" (Passos; Barros, 2015, p. 151). Recorrer às pistas das entrevistas narrativas compreende a valorização da enunciação em primeira pessoa, se manifestando como fontes privilegiadas no campo da pesquisa, constituindo-se em uma espécie de marco, sobretudo no campo educacional. Trata-se de um método que exige da pesquisadora maior comprometimento ético no desenvolvimento da investigação a fim de não violentar as pessoas e as histórias dos participantes da pesquisa (Passegi, 2016).

Quando me deparei com depoimentos que, aparentemente, pouco me diziam acerca do que pretendíamos com nossa investigação, senti certa angústia acerca das técnicas e dos instrumentos escolhidos. Teriam sido inapropriados, mal aplicados? O que faríamos com algumas informações de foro tão íntimo das estudantes? Sim, ainda havia em mim resquícios do modelo positivista de pesquisar, um certo receio de não responder aos questionamentos, aos objetivos propostos. A revisitação aos fundamentos teóricos, pouco a pouco, foi fortalecendo a necessidade de continuar seguindo o ritmo do campo. Deixar que as estudantes falassem livremente sobre o que lhes ocorria fazia parte do processo e da perspectiva narrativa.

> O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social [...] (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

O processo biográfico-narrativo implica entender as próprias singularidades[12] na relação com os processos sociais sobre as quais são construídas. Não são simples histórias narradas, são modos de compreensão acerca dessas singularidades marcadas através do tempo e dos espaços de vivência. A tentativa de narrar a si e as próprias histórias, portanto, nos trazem a perspectiva dos sujeitos performando suas verdades, estabelecendo-se, assim, uma prática de pesquisa sobre as próprias subjetividades.

Não podemos negligenciar, portanto, que o movimento autobiográfico também confere ao fazer científico uma liberação das estruturas que limitam o discurso do sujeito ao pesquisador e suas interpretações culturais. Para Passegi e Souza (2016), além dessa aposta epistemológica, é possível caracterizá-lo como descolonizador, dado seu caráter de combater a visão elitista do conhecimento e reconhecer a capacidade crítica das pessoas comuns, registrando, pois, um importante fenômeno recente nas pesquisas educacionais brasileiras quando emerge como possibilidade de investigar a partir da ótica periférica a história e as práticas em educação de um povo que se via quase que exclusivamente pelas análises acadêmicas.

Enquanto falavam, as estudantes tentavam elaborar suas próprias singularidades. Todo o dito fazia sentido para elas. Nosso papel não era buscar significados pessoais, mas atentar para o que elas produziam sobre si. O máximo que poderíamos fazer era entender por que elas traziam aquelas informações, como a normatividade poderia estar influenciando aqueles recortes e para que elas afirmavam ou negavam algo – obviamente sem recursos interpretativos, mas analíticos.

Embora, poucas vezes, tenhamos notado pausas pessoais ou reformulações nas frases e/ou expressões, que denotavam um cerceio consentido, o qual interditava parte dos diálogos das estudantes, percebemos que a utilização das narrativas autobiográficas permitia maior desprendimento na fala delas e indicava certo nível de confiança na pesquisadora em face de algumas questões sensíveis trazidas.

---

[12] Entendemos as singularidades como resultado das relações interindividuais no plano ético-afetivo, que, apesar de se expressar de modo particular, está dentro do comum e da dinâmica da vida.

Talvez seja importante registrar que, por questão de responsabilidade, orientamos algumas estudantes a procurarem o setor de Psicologia da escola ou algum outro profissional de confiança delas. Em duas situações que envolviam risco premente de vida para as alunas, decidimos compartilhar com o serviço de Psicologia escolar. Confessamos que a decisão foi difícil, estava, em jogo a credibilidade para com as pesquisadoras e a ética que salvaguardava o sigilo das entrevistas. Questionamo-nos, então: para que serviria a ciência, afinal, senão para auxiliar as pessoas? E, depois de dialogarmos algumas vezes sobre o assunto, resolvemos fazê-lo.

2.1 CORPO, DESEJO E MOVIMENTO: AS MENINAS DANÇAM

Figura 6- Corpos moventes

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia da Cia de Dança de Diadema no espetáculo “Eu por trás de mim” associada a fundo colorido extraído da plataforma Canva.

“O gesto nasce da paixão que deve transmitir, é um traço que parte da alma e tem um efeito imediato, alcançando a meta sempre que for impulsionado pelo sentimento” (Noverre *apud* Monteiro, 2006, p. 145). Acreditamos que a dança seja a mais acessível das artes, basta pensarmos no desejo de mobilidade e ocupação de espaço na constituição de toda matéria viva; assim, podemos afirmar que todo corpo é um instrumento que se manifesta expressivamente.

Podemos pensar na dança das flores que se movem ao vento durante a polinização, ou mesmo no ritual do pavão macho ao agitar sua bela cauda para seduzir as fêmeas.

Quanto ao corpo humano, este conseguiu transformar tal possibilidade de movência em arte, aperfeiçoou técnicas, elaborou variedades de formas e movimentos para criar padrões estéticos de beleza. Alguns até podem tentar encerrar a dança em um método coreográfico de padrões universais, saltos bem executados, pés perfeitos, piruetas no eixo, todavia não podem dispensar o corpo do despertar desejoso. Corpos que dançam devem ser compreendidos como instrumentos que se permitem compor com os múltiplos elementos do tempo e do espaço presentes, que se compõem pelo coletivo de desejos e de subjetividades.

Em posse desse entendimento, o que tínhamos de essencialmente definido era que estaríamos entre esses corpos, embora tenhamos planejado sequencialmente todas as etapas investigativas em grupos de discussão, entrevistas individuais e observações por conta do cumprimento do rito do Comitê de Ética[13] da universidade. Sabíamos que precisaríamos ir em direção à dança da empiria para experimentar o que ela nos demandava. Separei, então, um caderno e uma caneta para registros escritos e um aplicativo de gravação de voz no celular e me dirigi à instituição.

Cheia de expectativas e temerosa ao mesmo tempo, optei por estar na escola, preferencialmente, no turno vespertino, pois, segundo a distribuição dos horários de aula, era o período em que as estudantes estavam menos ocupadas com as disciplinas escolares.

Iniciei com uma visita aos setores de gestão, equipe multidisciplinar e sala das professoras para me apresentar e falar brevemente sobre a pesquisa, afinal eu estaria, a partir daquele dia, nos espaços interagindo com as estudantes. Foram momentos de diálogo importantes que, apesar de não serem sequer cogitados como parte do nosso processo investigativo, nos deram excelentes contribuições, sobretudo pela perspectiva institucional. Ocorre que, quando apresentei os afetos como tema central de pesquisa, houve interesse e admiração entre esses segmentos. Se esse era o fluxo, decidimos seguir com ele.

Percorri os espaços escolares para mapear onde as estudantes se encontravam, motivadas pela própria vontade de estarem juntas. Identifiquei os locais mais frequentados pelas jovens: quadra de esportes; área próxima à cantina (popularmente chamada de curral); biblioteca e um espaço entre a quadra e a cantina que tinha mesas e bancos de concreto. Estamos chamando esses espaços de periféricos pelo fato de correrem à margem do currículo escolar oficial.

[13] Autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe pelo parecer consubstanciado nº 5.021.225 e sob ciência e autorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.

A observação surgiu, contingencialmente, diante daqueles agrupamentos informais. Eu as ouvia e registrava no diário de campo as minhas impressões, falas e expressões a respeito das estudantes. Elas percebiam que eu as estava observando e, em certos momentos, pareciam me convidar para a conversa com os olhares aprazíveis, falavam direcionadas a mim e compartilhavam sorrisos.

Foi pensando nesses corpos desejantes que adequamos nossa proposta inicial à cartocoreografia, de modo que pudéssemos acompanhar e nos mover em comum acordo com aquele coletivo. Se no primeiro momento nós pretendíamos somente encontrar os espaços onde a juventude preferia estar quando não estava cumprindo a rotina da sala de aula, na experimentação com aquelas jovens rindo, jogando, contando piadas, trocando demonstrações de afeto, eu me sentia convidada a participar da dança.

As observações junto ao corpo estudantil me estimularam a conversas espontâneas com alguns grupos naqueles espaços periféricos. Foram mais de quarenta alunas com as quais conversei. Elas me convidaram para sentar junto delas e, à medida que dialogávamos, outras iam se agregando a nós. Confesso que ficamos surpresas com tamanha receptividade e reciprocidade, o que nos fez perceber a necessidade de criação de mais espaços de diálogo entre essas jovens.

Foi a partir dos registros realizados em nós, por nós e com muitos “nós” de intersecção que decidimos optar pelos grupos reflexivos, procedimento que surge da articulação entre as noções de grupo focal e do grupo de discussão, nos quais se tramam partilha, reflexão e ressignificação de experiências com o outro, conforme Passeggi (2011). Optamos por essa forma de trabalho porque as alunas nos disseram que estar em uma roda entre os pares conversando sobre temas diversos, além de as deixar à vontade, facilitava a fala de todas. Pessoalmente notamos, inclusive, que esse tipo de grupo possibilitaria às estudantes se reconhecerem como participantes de um coletivo da Educação Profissional e viabilizaria maior interação.

Decidido o primeiro ato, precisávamos escolher entre as estudantes que cursam o EMI[14] do Instituto Federal de Sergipe, campus de Aracaju[15], quem dançaria conosco os demais atos. Tal escolha para os grupos de discussão foi desafiadora. Tínhamos um universo de mais de quinhentas alunas matriculadas nos seis cursos do EMI. A princípio, havíamos pensado em utilizar critérios de representatividade por curso, mas não fazia sentido nos preocupar com a representatividade, visto que nossos objetivos seguiam por movimentos desterritorializadores. Preferimos, assim, dar vazão à performance dos corpos que dançavam livres seus afetos.

E o que tanto as observações livres quanto as performances nos grupos espontâneos nos disseram? Pairava sobre aquela juventude um estado de afetação para com as manifestações racistas e machistas presentes na comunidade escolar. Diante disso, resolvemos mapear onde se concentrava o maior número de estudantes que, possivelmente, vinham sendo atravessadas por essa realidade. Desse mapeamento, identificamos as turmas do curso técnico em Alimentos, composto por mais de 90% de mulheres, sendo 80% delas autodeclaradas pretas/pardas, além de não possuírem sequer um único aluno branco matriculado; também as turmas do curso de Eletrotécnica por possuírem mais de 90% de homens, menor número de mulheres da escola e menor número de mulheres pretas/pardas de todos os cursos, além de agregarem o maior número de estudantes de origem quilombola da escola. Este curso, inclusive, é onde estão concentradas as menores taxas de renda familiar, sendo que mais de 25% das estudantes pertencem a famílias com renda até meio salário mínimo.

Desse processo, reunimos dois grupos com três estudantes cada. Na turma de Alimentos, fomos assessoradas por uma profissional da equipe multidisciplinar que, em uma sessão de orientação, levantou interessadas em participarem da pesquisa. Na turma de Eletrotécnica, fomos assessoradas pela representante estudantil, que nos ajudou a encontrar as interessadas

[14] Além do EMI, o IFS oferta outros cursos técnicos sob as formas integrado/PROEJA, concomitante e subsequente. Oferta, inclusive, cursos de nível superior (bacharelado, tecnólogo e licenciatura); cursos de pós-graduação e cursos de capacitação profissional. Apesar de ser uma instituição pluricurricular, a prioridade do instituto continua sendo a oferta do Ensino Médio Integrado. O EMI do Instituto Federal de Sergipe compreende seis cursos: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Química e Alimentos, todos eles ofertados no turno diurno, com aulas distribuídas entre manhã e tarde. Quanto ao período de integralização, todos os cursos têm a carga horária organizada e distribuída em três anos, fator que contribui para a alta demanda de estudos e atividades das estudantes, pois os cursos têm em média quatro mil horas anuais, distribuídas em uma média de dezessete disciplinas, entre as propedêuticas e as técnicas.

[15] O Instituto Federal de Sergipe é uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, juntamente com mais 37 outros Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica do Paraná, 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (SETEC/MEC, 2019). Trata-se de uma rede centenária que ao longo da história passa por várias transformações e, atualmente, ocupa posição de referência na oferta de Educação Profissional e educação pública de qualidade. No estado de Sergipe, o IFS está presente em dez municípios: Aracaju, Estância, Itabaiana, Lagarto, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora do Socorro, Poço Redondo, Propriá, São Cristóvão e Tobias Barreto, sendo o campus da capital o mais antigo dentre eles e, também, o que agrega maior número de alunos e maior variedade de cursos técnicos ofertados sob a forma integrada.

em contribuir com a investigação. Já a outra escolha se deu pelas minhas próprias afecções durante os encontros espontâneos. Os olhinhos de uma das estudantes pareciam me convidar para estarmos juntas. Esta e uma outra aluna demonstravam muito interesse em falar das questões afetivas, ambas pertenciam ao curso técnico de Química. Somado aos dois outros grupos escolhemos, ou melhor, fomos escolhidas por um total de oito estudantes para performar conosco, mas ainda parecia ser um número alto para a nossa proposta das narrativas autobiográficas.

Fizemos dois grupos reflexivos com essas oito estudantes, lançamos algumas questões disparadoras (Apêndice A) acerca dos afetos na relação com a vida escolar e, também, propusemos uma discussão livre sobre os temas recorrentes do racismo e do machismo. Em ambos os grupos reflexivos, realizamos gravações em áudio e registros em diário de campo. Durante a realização deles, fomos percebendo que existiam algumas questões que pediam encontros individualizados, e, como as estudantes já haviam nos alertado que preferiam falar de si a escrever, isso fortaleceu nossa ideia inicial de utilizarmos as entrevistas narrativas. Foi durante esse momento que averiguamos se as alunas tinham interesse em seguir participando na pesquisa, ao que todas assentiram.

A produção de informações a partir da investigação autobiográfica seguiu através de algumas questões provocativas presentes nas três etapas do Apêndice B. A ideia de dividir as entrevistas narrativas em três etapas foi uma tentativa de ampliar nossos encontros seguindo a premissa espinosana de quanto mais experiências tivermos, maiores serão as nossas possibilidades de sermos afetadas de múltiplas maneiras (Espinosa, 2020). Essa decisão, de fato, nos pareceu ter sido bem-sucedida, pois, à medida que nos reencontrávamos, elas se apresentavam cada vez mais à vontade. Outras vezes elas retomavam e/ou aprofundavam algumas questões no encontro seguinte.

Essa maneira de distribuirmos os encontros também nos ajudou com a seleção natural das cinco alunas que compuseram nosso recorte de grupo e dançaram conosco durante toda a pesquisa. As três estudantes que começaram a desmarcar, consecutivamente, nossos encontros foram aquelas que, pouco a pouco, deixaram de performar conosco.

Realizamos, assim, três encontros para as entrevistas narrativas individuais com cada uma das cinco alunas, nos quais optamos por registrar os acontecimentos que nos sobrevinham através de gravação em áudio e escrita em diário de campo. Em cada primeiro encontro, solicitávamos que elas pensassem e narrassem sobre a rotina diária semanal, desde a hora que acordavam até o momento de irem dormir. No segundo encontro, solicitamos que elas se lembrassem de momentos afetivos marcantes desde a entrada no IFS até o presente momento,

tentando marcar os episódios mais simples e os mais complexos, assim como apontar seus medos e suas expectativas. Para o último momento, solicitamos que elas tentassem elaborar sobre o aprendizado durante a trajetória no IFS, destacando os aspectos mais fáceis e os mais difíceis, inclusive opinando sobre o que elas mudariam na instituição e nos processos de ensino desenvolvidos.

Esses momentos autobiográficos, registrados em áudio e em diário de campo, nos fizeram deduzir que a perspectiva autonarrativa favoreceu às alunas dançarem com seus afetos e pensamentos, pois, segundo relatos unânimes, o exercício da fala fluiu de maneira orgânica, lhes permitindo discorrer sobre si e sobre seus processos de vida.

Todos os encontros ocorridos durante a investigação, entre os meses de abril e setembro do ano de 2023, nos permitiram produzir informações que compuseram movimentos desterritorializadores e outros tantos que, embora construam outro território, não se propõem definitivos, pois se constituíram em fluxo, abertos para conexões e modificações. Acredito que nosso grande desafio foi utilizar a escrita para expressar os afetos oriundos dos movimentos de que também fizemos parte. Tentamos deixar fluir a intensidade e a contingência do que vimos, ouvimos, sentimos e pensamos durante todo o trabalho doutoral. Intercambiando pelas diferentes linhas, buscamos identificar os fluxos, que se constituíram através e apesar das referências, e o quê/como (se) criaram/modificaram nos movimentos dessa produção coletiva.

2.2 (COM)POSIÇÕES DE CORPOS: ESCREVER MOVÊNCIAS DAS VONTADES DE VERDADE

Figura 7- Tudo é movimento

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia do espetáculo “Revoada”, da Cia de Ballet Cisne Negro, associada a relógios e balões coloridos extraídos da plataforma Canva sobre fundo de caleidoscópio.

O tempo entre leituras

Faço leituras de frente para trás.
O tempo
implacável.
Não há retorno,
nunca haverá.
Do passado trago recordação.
O futuro não existe,
só o presente me interessa.
Aprendo o desejo
enquanto desejo o aprender.
Por hora experimento,
não sozinha.
De dentro do espelho
ignoro o sentido do relógio.
O tempo perdido vira história
que não tem medo de se atrasar.

(Claudia de Medeiros Lima, 2023)

A organização das informações produzidas em campo requereu que optássemos por instrumentos que atendessem à proposta de uma bricolagem científica. Afirmamos, portanto, que a análise científica é um elemento importante desse processo, mas que não o vemos como um estágio neutro e de distanciamento, pelo contrário:

> Analisar é abrir as formas da realidade, aumentando seu *quantum* de transversalidade, sintonizando seu plano genético, colocando lado a lado, em uma relação de contiguidade, a forma do fenômeno e as linhas de sua composição, fazendo ver que as linhas penetram as formas e que as formas são apenas arranjos de linhas de forças. Esse procedimento exige mais do que uma mera atitude descritiva e neutra do pesquisador, já que este modo de fazer só se realiza pela dissolução do ponto de vista do observador (Passos; Eirado, 2015, p. 110).

Seguimos com nossas influências metodológicas para desenvolver maneiras próprias de descrever, analisar e criar movências pelas (com)posições de corpos e suas vontades de verdade. Reafirmamos as posições corpóreas singulares e os movimentos decorrentes da companhia coletiva, que se encontrava na mesma dança da empiria. A partir disso, nos questionamos sobre como viabilizaríamos composições a partir desses movimentos analítico-produtivos.

Após transcrevermos todas as gravações das atividades realizadas e organizarmos os registros do diário de campo, entramos em contato com as participantes das entrevistas individuais para lerem o material e avaliarem se a escrita estava coerente com o que elas disseram, ou mesmo se elas queriam retirar ou acrescentar alguma informação. Esse exercício aconteceu com apenas quatro das cinco participantes, pois uma delas havia saído da escola, e o fato de ela residir em outro município dificultou nosso encontro.

Esse retorno ao campo para reafirmar o entendimento das participantes deve-se à nossa compreensão acerca do potencial reflexivo das estudantes, bem como ao respeito para com a responsabilidade ética nas narrativas. Uma questão que nos chamou atenção foi que as estudantes, após lerem as transcrições, foram novamente impactadas com a realidade apontada por elas, identificando processos dolorosos como também esforço e superação pessoal em determinadas situações.

A fim de garantir o anonimato das estudantes, solicitamos que elas mesmas escolhessem um nome para as personagens que correspondiam às suas narrativas. Mesmo sabendo que o universo estudantil de mais de quinhentas alunas dificultaria a identificação, preferimos não trazer à cena algumas características ou fatos que pudessem, de alguma forma, associar a informação às estudantes ou aos profissionais da escola.

Após o assentimento dos registros escritos, iniciamos as leituras flutuantes do material para que voltássemos a imergir nos ditos pelas estudantes e nos atravessamentos que tivemos durante o processo.

> [na atenção flutuante] destaca-se a proximidade quanto à ênfase na suspensão de inclinações e expectativas do eu, que operariam uma seleção prévia, levando a um predomínio da recognição e conseqüente obturação dos elementos de surpresa presentes no processo observado (Kastrup, 2007, p. 16).

Após esse exercício de desprendimento do eu, notamos que era chegado o momento de decidirmos como registrar aqueles movimentos cartocoreográficos. Decidir sobre os passos, arranjos ou formas que íamos utilizar não foi tarefa fácil, mas escolhemos desenvolver uma sequência que nos pareceu satisfatória para o que propomos metodologicamente.

Diríamos que esse estágio descritivo-analítico-composicional foi caracterizado pela alternância da utilização da atenção aberta e da atenção concentrada cartográfica (Kastrup, 2007). Quando estivemos debruçadas sobre as afecções, por exemplo, deixamos que as contingências trouxessem à tona os signos e as forças, que mobilizaram múltiplos estímulos sensoriais e nos livraram do aprisionamento da consciência[16] representativa, para, em seguida, exercitarmos o pensamento sobre elas e, assim, nos liberarmos da dispersão.

Elegemos, então, três princípios fundamentais: entendemos que, inicialmente, precisávamos trabalhar com os elementos discursivos surgidos durante todo o período em que estivemos em campo, sem tentar deduzir ou inferir das falas, como se algo estivesse camuflado em palavras não ditas. “O papel do intelectual não é mais o de se posicionar ‘um pouco à frente e um pouco ao lado’ para dizer a verdade muda de todos: é antes o de lutar contra as formas de poder [...]” (Foucault, 2006, p. 39). Esse pensamento coaduna a postura de não centralizar as discussões no olhar das pesquisadoras e, ao mesmo tempo, favorece que a produção de saberes esteja mais no âmbito do compartilhamento.

Um outro princípio que se impôs aos nossos processos de análise e produção de informações, sobretudo porque estamos trabalhando com a educação institucionalizada, foi o de apontar algumas linhas que trouxessem, além dos discursos das estudantes, dispositivos de criação e regulação de verdade do momento sócio-histórico e afetivo-político da contemporaneidade.

---

[16] O conceito de consciência em Deleuze: “[...] propriedade da ideia que se desdobra, ideia da ideia” (2020, p. 65). Este trabalho faz uma abordagem crítica acerca da consciência arraigada nos esquemas de representação, que predominam na concepção humanista ocidental. Portanto, na maioria das vezes que nos referirmos a ela, estaremos considerando-a sob esse ponto de vista.

> Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades e porque essas produções de verdades têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (Foucault, 2006, p. 229).

Interessou-nos trazer esses dispositivos como elementos que constituem práticas discursivas que ora sugerem uma elaboração em repetição, ora corroboram a resistência e o enfrentamento na elaboração multiforme de verdades. De modo especial, buscamos verificar nessas relações de poder e saber o surgimento de possíveis estratégias para a construção de redes[17] afetivas específicas, ou mesmo como os afetos podem interferir nessas relações.

A fim de contribuir para a compreensão acerca da produção das informações em pesquisa de campo, que, também, ilustra o vício do didatismo que acomete muitas de nós pedagogas, optamos por organizá-las (as informações) em quadros que caracterizassem sequencialmente nosso trajeto investigativo. Assim, após realizarmos inúmeras audições das entrevistas e leituras sobre os registros escritos, elaboramos o primeiro quadro, no qual adotamos uma aproximação arqueogenealógica para realizar o registro dos elementos discursivos grupais em relação aos dispositivos de criação e regulação de verdade, de maneira que pudessem descrever os movimentos narrativos das estudantes acerca da rotina cotidiana, dos afetos e do aprender e, a partir destes, elencarmos alguns possíveis modos de subjetivação (Quadro 1).

Após isso, buscamos descrever os tempos, que entendemos serem movimentos repetidores de práticas oficiais, e os contratempos, que sugerem movimentos errantes criadores de novas corporeidades, mesmo que o objetivo inicial tenha sido, simplesmente, compor uma outra cadência por inadaptação ou resistência à dança (Quadro 2).

Esses nós iniciais estiveram comprometidos em “dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (Foucault, 1996, p. 25), o que significa termos buscado utilizar a noção de regularidade das palavras/dos sentidos dados, entendendo que a repetição das informações garantia a normalização de práticas discursivas comuns e divulgadas de forma ampla, bem como admitindo que a insistência de novos enunciados poderia estar garantindo a produção de

[17] Inspiramo-nos na ideia safatliana da existência de um circuito de afetos, espécie de campo de forma e força como fator de orientação para a vida política, a fim de buscar alguns elementos que caracterizem o que estamos optando por chamar de rede afetiva em suas possibilidades de servirem à alegria ou à tristeza.

novos pensamentos e ações e/ou influenciando na produção de novas subjetividades. Nomear tal realidade é criar possibilidades de torná-la conhecida e, quem sabe, promover metamorfoses.

Atendendo à nossa proposta autobiográfica, elencamos como terceiro princípio as informações acerca da expressividade corpóreo-afetiva que vimos, ouvimos e experimentamos durante o período em que estivemos juntas na escola. Como pesquisar sobre os afetos e não os registrar? São eles que contribuem para que cada discurso seja singularizado, e é através deles que nos tornamos potência refreada ou dilatada. Quando o sujeito fala, revisita suas experiências e é capaz de sentir novamente a afecção que o capturou na ocasião. De alguma forma, esse acontecimento é ressignificado, mas nunca destituído de alegria ou tristeza.

Para melhor organizar esse momento, selecionamos alguns trechos das entrevistas narrativas, juntamente com os sentidos atribuídos pelas cinco estudantes que permaneceram até essa etapa da investigação e os distribuímos em um outro quadro, demarcando os nomes e os respectivos movimentos que compuseram as entrevistas narrativas individuais (Quadro 3). A partir dessa parte seletiva das informações, demos seguimento às repetidas e esmeradas leituras até elaborarmos uma convergência afetiva com as (re)vivências cartocoreografadas, sob análises de conceitos de afetos espinosanos, para construir o que denominamos dança dos afetos (Quadros 4 e 5).

> Sendo dada uma proposição que designa um estado de coisas, podemos sempre tomar seu sentido como o designado de uma outra proposição. Se concordamos em considerar a proposição como um nome, é evidente que todo nome que designa um objeto pode se tornar objeto de um novo nome que designa seu sentido [...] (Deleuze, 1974, p. 31-32).

Novos sentidos poderiam surgir a cada nova proposição que fizéssemos, dada a multiplicidade que se mantém viva a cada reencontro, porém consideramos os “nós” ou pontos de encontro a que chegamos como acontecimentos, que reúnem em si um estado de coisas e sobre os quais buscamos uma compreensão aprofundada. Indo além da ideia de elementos interno/externo, nossa dança afetiva seguiu na perspectiva da confluência e da potência produtiva dessas estudantes.

É importante que reafirmemos que as linguagens artística, poética e literária estiveram emaranhadas às linguagens narrativa, filosófica, científica e pedagógica, inclusive no campo empírico-analítico. Produzimos palavras enquanto dançávamos nossos afetos. Não fugimos do que nos movia e não nos movíamos sem aquilo que nos potencializava. Seria possível conceber o pensamento, arte de criação, destituído da imaginação e do desejo?

> E, se tentamos jogar este jogo fora do pensamento, nada acontece e, se tentamos produzir um resultado diferente da obra de arte, nada se produz. É, pois, o jogo reservado ao pensamento e a arte, lá onde não há mais vitorias para aqueles que souberam jogar, isto é, afirmar e ramificar o acaso, ao invés de dividi-lo para dominá-lo, para apostar, para ganhar (Deleuze, 1974, p. 63).

Tocadas por esse pensamento, apostamos nas contingências e demos vazão às forças que emanaram dos corpos durante nossos movimentos. Não pudemos, contudo, deixar de observar, experimentar e sentir que a amizade se apresentou como a força comum que agia de maneira especial nas singularidades desses corpos e que, muitas vezes, capturada pelos afetos decorrentes daquelas narrativas, me enchi de gozo, mas, outras tantas vezes, me percebi pensando em alternativas para amenizar as dores delas. Dentro das minhas possibilidades, escutei, acolhi, abracei, ousei aconselhar e escrevi. Usei as palavras como quem ousa grafar o bombear do coração, como quem arrisca ler o avesso imperfeito dos pontos feitos no tecido. Estavam, pois, visíveis, naquelas peles, os registros tristes e os alegres, mas em nada eles eram superficiais, muito menos inexpressivos. Havia beleza naquelas marcas, havia feiura também, mas, acima de tudo, latejava desejo, e desejo é um corpo vibrando em muitas e variadas direções e intensidades. Na ânsia de continuar os cartocoreografando, prosseguimos com os Quadros 6 e 7.

Por fim, elaboramos o Quadro 8 com alguns registros do diário de campo. Ele contém muitas informações de algumas personagens da comunidade escolar que atravessaram a pesquisa durante o seu desenvolvimento, embora não tivéssemos, previamente, pensado na participação de nenhuma delas; a cadência afetiva foi seguindo seu curso e nós nos permitimos fluir. Entendemos, também, a riqueza nos ditos nesses encontros, pérolas que não devem ser privadas da observação. Algo que nos despertou atenção, conquanto não tivéssemos nenhuma intenção ou nenhum compromisso firmado com a generalização dos resultados de pesquisa, foi que os sentidos dados, bem como os afetos presentes nas narrativas desses "outros atravessadores", se aproximam muito das narrativas das cinco estudantes. Nesse quadro também apresentamos algumas das principais considerações pessoais no campo de pesquisa, digo aquelas que não foram contempladas pela linguagem artístico-literária.

A arte, a poesia e a literatura foram, pois, nossos passos errantes, os lugares de passagem, mesmo assim e especialmente, um território para onde deslizávamos nossos corpos acostumadas pela imitação. Era lá – onde os pés pareciam não suportar ou os braços não se podiam mover – que arriscávamos passos novos. Desprendidas do controle têmporo-espacial, vagamos livres pelos impossíveis possíveis, deixamos que a imaginação conduzisse nossos corpos-criança e produzisse seus signos afetivos. Corpos com corpos em cocriação, nada de nós

sem nós, esse era o único limite. Essa foi a maneira que encontramos ou que nos encontrou para que escrevêssemos por entre as moléculas, nem dentro, nem fora, nem distante, nem próximo, mas arraigado. Podemos dizer, por fim, que tais linhas nos encaminharam para uma experiência simbiótica, a ponto de não sabermos se há mais da escrita em nós ou mais de nós na escrita.

2.3 MOVIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Quadro 1- Narrativas grupais

Eixos	Movimentos	Modos de subjetivação
Elementos discursivos **Quais elementos discursivos surgem nas narrativas das estudantes acerca de afetos e aprendizado?**	**Narrativas sobre a rotina cotidiana** (cansaço, independência, organização): • Conciliação de atividades domésticas, aulas, atividades escolares e curso pré-vestibular, pouca ou nenhuma atividade de lazer. **Narrativas sobre os afetos** (tristeza, conflitos, exclusão, solidão, medo): • Afeto é definido como emoções positivas, alegres; • Rompimento de ciclos de amizades; • Movimento de ódio contra meninas em rede social; • Rivalidade feminina acirrada; • Clima de medo e culpa por não ser suficiente na escola; • Desmotivação generalizada; • Novas amizades como válvula de leveza para a vida.	• Controle das emoções; • Crises de ansiedade; • Enfrentamentos solitários; • Autossuficiência; • Sobrecarga físico-afetiva. • Prevalência da tristeza; • Amizade como resistência às redes de afetos tristes; • Racismo entre surpresa e brincadeira; • Utilização da moral para justificar o machismo cotidiano percebido; • Sensação de exclusão social e solidão; • Medo e culpa constantes.

	Narrativas sobre os processos do aprender (memorização, insuficiência, pressão docente, liberdade e responsabilidade, excesso de conteúdos e carga horária): • Pouca dedicação da escola ao ENEM; • Excesso de atividades e cobranças por parte dos professores; • Pouco tempo para estudar; • Excesso de disciplinas (CH); • Desempenho insuficiente causa tristeza; • Acreditam que é mais fácil aprender nas aulas práticas; • Aprendem mais quando o professor é descontraído e dá assistência para as estudantes.	• Compreensão de ensino e aprendizado mecanizado; • Táticas de adaptação para a rotina escolar sobrecarregada; • Ansiedade, tristeza, baixa autoestima; • Sensação de tempo insuficiente; • Insuficiência de/no aprendizado; • Cobranças docentes exageradas; • Entendimento da liberdade vigiada.
Dispositivos de criação e regulação de verdade (sócio-histórico e afetivo-político) **Como constituíram ou se apropriaram do saber sobre os afetos e sobre o aprendizado?**	Crescimento do capitalismo ultraliberal: • Fortalecimento e institucionalização do fundamentalismo político-religioso em nível mundial (misoginia, racismo, homofobia, feminicídio, xenofobia); • Ampliação do alcance e utilização das redes sociais (prática de cancelamento e perseguição, fake news, opinião sobre tudo); • Reforma do Ensino Médio; • Empreendedorismo nas escolas; • Fundamentos e estrutura da Educação Profissional brasileira para as tendências do mercado.	• Preparação para vagas de trabalho circunstanciais; • Normalização da escassez do tempo e do excesso de esforço; • Propagação de preconceitos e discursos morais; • Naturalização da liberdade controlada; • Responsabilização do sujeito pelo próprio fracasso; • Formação escolar para as demandas econômicas; • Práticas neotecnicistas na educação.

Fonte: Elaboração da pesquisadora utilizando as informações produzidas na pesquisa.

Quadro 2- Tempo e contratempo: o que nos dizem as narrativas grupais

Tempo **Dança repetida**	**Contratempo** **Dança criativa**
• O tempo é insuficiente; • Necessidade de maior esforço; • Mulheres provocam o machismo; • O racismo é uma brincadeira; • Autopreparo para o mercado de trabalho; • Compromisso feminino com as atividades domésticas; • Autorresponsabilização por vitórias e/ou fracassos; • Tentativa de controlar os afetos.	• Amizade para: ○ Superar a sensação de solidão e exclusão; ○ Compartilhar a vida; ○ Divertir-se nos espaços extrassala de aula; ○ Trocar afetos (palavras e toques) positivos. • Enfrentamento dos preconceitos contra as mulheres na Educação Profissional; • Táticas de adaptação para a rotina escolar sobrecarregada: ○ Escolhas de atividades para executar ou não; ○ Realizar as atividades requeridas durantes outras aulas; ○ Dormir no transporte público para compensar o sono; ○ Fugir da escola para atividades de lazer.

Fonte: Elaboração da pesquisadora utilizando as informações produzidas na pesquisa.

Quadro 3- Narrativas individuais

	Maria	Pietra	Nicole	Gabrielle	Charlote
Narrativa da rotina	Parda. Filha de pais separados, mora com a mãe e um irmão de 1 ano.	Negra. Filha de pais separados, mora com a mãe e um irmão de 11 anos.	Branca. Mora no município vizinho de Socorro com a mãe e o pai, filha única.	Negra. Mora no município de Laranjeiras, numa comunidade quilombola, junto com a mãe, o pai e um irmão que tem por volta de 4 anos.	Branca. Mora no município vizinho de São Cristóvão com a mãe, tem dois irmãos mais velhos, um deles mora com a família.
	Acorda às 5h e sai da escola às 12h30; terça e quinta tem aulas fixas o dia inteiro, além dos dias com reposições. Retorna para casa às 22h.	Acorda às 5h30. Sai da escola por volta das 12h20. Terça e quinta tem aulas fixas o dia inteiro, além dos dias com reposições. Retorna para casa por volta das 22h, vai dormir às 22h30.	Acorda 4h50 e sai da escola 12h20. Terça r quinta tem aulas fixas o dia inteiro, nesses dias chega por volta das 19h30 em casa.	Acorda por volta das 4h. Fica três dias inteiros na escola. (seg./qua./qui.). Chega em casa por volta das 19h30. Dorme por volta das 22h30.	Acorda por volta das 5h20. Fica três dias inteiros na escola, além dos dias com reposições. Chega em casa por volta de 13h40 ou 19h30.
	Auxilia a mãe na rotina de cuidados do irmão pequeno e nos afazeres domésticos.	À tarde estuda, faz atividades da escola e revê assuntos; descansa; acompanha	Faz as atividades da escola à tarde e nos dias que fica o dia inteiro no IFS fica	Ajuda em casa com as tarefas domésticas à tarde, horário em que faz as atividades e	Ajuda nas atividades domésticas, dorme à tarde e depois faz as atividades da escola,

	Não consegue desenvolver rotina fixa de estudos por conta das demandas da escola, do curso e da vida doméstica. A mãe é camareira e trabalha de turno. **Atividades de lazer** quase inexistentes; o final de semana é utilizado para organizar a vida da escola. Não faz mais o que gostava de fazer antes do IFS (ler, escrever e se cuidar). **Resumo da rotina** Cansativa. Sente-se desmotivada e com baixa autoestima. Diz que todo esforço para superar as dificuldades	redes sociais e auxilia nos cuidados com o irmão de 11 anos e nas tarefas domésticas. Nos finais de semana, ajuda no comércio da mãe. A mãe trabalha em casa, possui um salão de beleza e uma peixaria. **Atividades de lazer** são raras, sábado trabalha com a mãe até por volta de 19h e domingo costuma sair com o namorado ou ir para algum evento de família, que não considera lazer porque sempre tem trabalho para desenvolver. **Resumo da rotina** Cansativa e intensa. Relata ter insônia e fazer uso de energéticos para	acordada até por volta de 23h ou meia-noite. A mãe e o pai trabalham no comércio. **Atividades de lazer** são raras, aproveita os fins de semana para organizar as atividades da escola e para dormir, pois alega que não dorme bem durante a semana. **Resumo da rotina** Cansativa, sem tempo para mais nada além da escola. Se diz exausta, com pouca disposição para qualquer coisa.	depois vai brincar com o irmão. Faz atividades e conversa com a mãe. A mãe é pescadora, e o pai trabalha fora de casa. **Atividades de lazer** Fica com a avó nos finais de semana. **Resumo da rotina** Cansativa, fala que é “carga pesada”. Precisa dormir no ônibus durante o trajeto diário para a escola.	aproveita os intervalos entre as aulas para isso também. Vai dormir por volta das 21h. A mãe é vendedora de cosméticos autônoma. **Atividades de lazer** são esporádicas (férias/ feriado), geralmente em família, pois tem que estudar. Aos sábados faz a feira da casa. **Resumo da rotina** Cansativa, sente-se inferior, desmotivada. “Acabou com meu psicológico”.

	no IFS parecem em vão, não vê muito resultado.	conseguir vencer o sono.			
Narrativa dos afetos	**Relato de como estava quando chegou ao IFS:** Sonhadora, com medo de não ser boa na escola e de não conseguir dar conta. Era fechada, tinha receio de não fazer amigas (“pessoas são cruéis”). Tímida, cheia de perspectivas positivas. Queria agradar aos pais com as notas, mas isso se tornou uma pressão pessoal sobre si. **Relato de como se vê atualmente:** Mais aberta, comunicando-se melhor, ainda tem medo de não ser aceita	**Relato de como estava quando chegou ao IFS:** Dependente de ciclos de amizade. “eu pensei que ia ter esses laços até hoje...” Nervosismo por não conhecer ninguém e mudar de escola. Diz que as amizades foram mudando, afastou-se das ex-amigas por causa comportamental, o grupo gostava de “zueira” e brincadeiras, e ela não se enquadrava. **Relato de como se vê atualmente:** Uma pessoa mais dependente de si, mais madura nas relações interpessoais, que não	**Relato de como estava quando chegou ao IFS:** Não queria entrar na escola, diz que antes da pandemia e do IFS era mais alegre, mais social. Não estava muito bem por conta da saída de uma pandemia, sentia-se isolada, sozinha. Tinha medo. Achava que não ia fazer amigos, não ia se acostumar com o IFS, que não ia passar de ano. Já se sentia um pouco excluída e tinha medo que isso acontecesse no IFS. **Relato de como se vê atualmente:** Tem medo de mudanças, de começar coisas novas. Não sabe ao certo como se sente,	**Relato de como estava quando chegou ao IFS:** Resume-se como “uma menina feliz, que não tinha com o que se preocupar. Não tinha problemas com os estudos, cargas pesadas”, relata falta de tempo. Sonhava em entrar no IFS por causa das referências de uma prima que estudou lá. **Relato de como se vê atualmente:** Sem tempo para brincar ou cuidar do irmão mais novo, e isso a afetou muito. Relata	**Relato de como estava quando chegou ao IFS:** Relata que se surpreendeu negativamente no IFS, descreve a diferença encontrada: rotina e modo de agir das pessoas. Amava dançar, diz que era sua alegria. **Relato de como se vê atualmente:** Emotiva, abalada emocionalmente, indisposta para tudo. Sente que o IFS é um

	pelas pessoas. Acredita que diminuiu a autocobrança.	se submete a qualquer tipo de amizade. Fala da família, do namorado, do tempo, mas salienta a importância do IFS para isso.	mas acredita que melhorou no quesito socialização. Acredita que o fato de poder optar por assistir à aula ou não desenvolveu a maturidade dela. Relata baixa concentração em sala e acredita que se deve ao cansaço. Hoje se considera uma pessoa mais triste, principalmente pelo medo de decepcionar os pais e o medo do futuro. Sente-se ansiosa e frustrada. Sente vazio e, às vezes, pensa em suicídio. Sensação de abandono. Já foi excluída de círculos de amizades e tem medo de acontecer de novo. Acha que os amigos a distraem e ajudam em momentos ruins. Acredita que precisa dos amigos para sentir felicidade.	decepção com o IFS, totalmente diferente de como pensava, tem mais carga, relata que vai abandonar o IFS e voltar para a escola da sua comunidade. Diz não ter ânimo, nem apetite para nada. Diz que sente falta da menina que era. Relata que depois do IFS aumentaram suas crises de ansiedade e diz que o psicológico dela está “totalmente ruim”.	vazio, as pessoas são vazias. Relata que ficou abalada e machucada com o rompimento com as ex-amigas. Acredita que não há amizades verdadeiras na escola. Sentimento de exclusão. Diz não acreditar no próprio potencial. Ela diz que depois que entrou no IFS “acabou com meu psicológico.”

	Momento mais impactante no IFS: Nas provas finais de matemática e na metade do ano vigente porque se via sozinha, sem amigos. Ela tinha medo de ser magoada e de se decepcionar com as pessoas, mas entendeu que precisava se relacionar porque ia precisar na vida de trabalho, assim decidiu se abrir para as amizades.	**Momento mais impactante no IFS:** Diz que teve vários, mas o que é mais marcante até os dias de hoje é a solidão. Relata o caso de um grupo inicial de amigas que rompeu com ela. ("Foi muito punk, porque eu realmente eu fiquei sem nenhum grupo, entre aspas, pra conversar, então eu fiquei meio que isolada, na minha, sozinha, sem ninguém pra contar. Tanto pra formar grupos pra atividades, tanto pra desabafar sobre o IFS, foi muito pesado."); "Às vezes é um pouco difícil no IFS porque tem pessoas que não têm essa convivência saudável com a gente. Fala do grupo atual de amigas como um grupo meio caótico, que se	**Momento mais impactante no IFS:** Relata que foi em uma prova que ela precisava tirar nota 9. Relata que a professora não deixava entrar na sala se chegasse atrasada e a dificuldade com a apresentação dos seminários da disciplina. Critica a severidade docente como fator dificultador para suas notas. "Eu já tava ficando louca, eu estudei muito, muito, muito. Eu tava com muito medo de não passar". Sente-se pressionada pelos pais para tirar boas notas (principalmente pela mãe, que sempre alerta para o fato de ela somente estudar) e para passar em um curso superior com o qual não se identifica.	**Momento mais impactante no IFS:** Relata que foram os momentos em que perdeu familiares, uma tia por Covid-19, um tio por violência urbana e um aborto pessoal. Relata que, com exceção de duas professoras e uma amiga, não confia em ninguém da escola e que vai sair da instituição antes de concluir o ano letivo.	**Momento mais impactante no IFS:** Momento em que se sentiu excluída de um grupo de amigas. Sempre se atribuiu a culpa, até que se conformou com a exclusão do grupo. Sentia que a questão impactava seu desempenho, mas não as notas.

		juntou depois de decepções com ex-amizades (dissidentes de outros grupos). Acredita que a rede de amigas é fundamental para a permanência no IFS.	Relata ter insônia constante.		
Narrativa do Aprender	**Aprendeu desde que chegou ao IFS até o momento**	**Aprendeu desde que chegou ao IFS até o momento**	**Aprendeu desde que chegou ao IFS até o momento**	**Aprendeu desde que chegou ao IFS até o momento**	**Aprendeu desde que chegou ao IFS até o momento**
	Ser independente, pegar transporte público; fazer a própria comida e ser organizada. Aprendeu que as pessoas não são empáticas, que a vida é bem difícil e que a vida adulta tem muitos desafios e problemas. Em relação ao curso que faz, diz que aprendeu que não é o que ela quer para a vida dela.	Diz que o ensino remoto, por conta da pandemia, prejudicou o aprendizado de conteúdos escolares. Destaca o aprendizado sobre fazer slides e relatórios. Aprendeu sobre si mesma, sobre o mundo e sobre as pessoas e também a enfrentar e superar desafios.	Ser independente; resolver questões sem os pais; lidar melhor com as pessoas; ser empática, apesar de as pessoas do convívio serem um pouco egoístas. Cita, também, cinco conteúdos específicos do curso que faz. Diz que aprendeu a ser mais organizada e se esforçar mais para estudar.	Ter maturidade; ser consciente das coisas que faz; ser uma nova pessoa que ajuda todo mundo e a ficar do lado das pessoas e se dedicar a elas. Sobre o curso, diz que aprendeu sobre as disciplinas propedêuticas, cita cinco delas, mas alerta que não gostou de nada do curso técnico.	Ter um novo jeito para lidar com as coisas daqui. Aprendeu a ser mais independente: andar de ônibus (associa à liberdade). Diz que é muito difícil dizer o que aprendeu em relação ao curso porque “vive no automático e decora pra fazer a prova”. Justifica a fala pela quantidade excessiva de disciplinas que não dá para aprender tudo. “Aprender de verdade não tem como”.

	A coisa mais difícil de aprender no IFS: Amadurecer.	**A coisa mais difícil de aprender no IFS:** Diz que tem muitas coisas, mas destaca as disciplinas de Matemática e Física, e diz que as disciplinas técnicas do curso são as mais difíceis.	**A coisa mais difícil de aprender no IFS:** Aprendeu a se organizar por conta do número alto de disciplinas. Fala que tem muitas atividades, avaliações e, muitas vezes, fica o dia todo na escola e, quando chega em casa, não tem tempo para mais nada. Fala da dificuldade de se concentrar nas aulas, no esforço para estudar e no cansaço da rotina.	**A coisa mais difícil de aprender no IFS:** Lidar com as pessoas da escola. Diz que tem gente que se acha rico, ela diz que se sente humilhada. Relata sobre uma professora que falou em sala com um colega dela: "Nossa, que cabelo duro, se eu passar meu pente aí, vai enganchar, só porque o dela era liso..." Diz ser vítima de violência e ameaças de um desconhecido na comunidade dela e que ocorre sempre no retorno da escola.	**A coisa mais difícil de aprender no IFS:** Aprendeu a tirar a casca grossa e ser uma pessoa mais forte para poder aprender a lidar com tudo. Contudo, diz se sentir triste porque isso faz com que ela desvalorize sua sensibilidade, que avalia ser o que tem de melhor nela. Aprendeu a enxergar que o mundo é cruel e que as situações da vida são difíceis.
	A coisa mais fácil de aprender no IFS: "Não teve nada fácil".	**A coisa mais fácil de aprender no IFS:** Fala de História, Geografia e algumas matérias relacionadas à tecnologia e, também, conteúdos relacionados a finanças.	**A coisa mais fácil de aprender no IFS:** Destaca a socialização, a interação social. Diz que não conseguia conversar, mas agora melhorou.	**A coisa mais fácil de aprender no IFS:** Aprendeu as matérias propedêuticas, "fora isso, mais nada".	**A coisa mais fácil de aprender no IFS:** "Nada é fácil nessa vida". Ela diz que as amizades tornam a vida no IFS de muito difícil para mediana, mas sabe que um dia

	O que mudaria na escola? Fala da alimentação escolar gratuita, “porque tem muita gente que chega aqui com fome” e “é terrível você enfrentar aulas durante o dia com fome”. Mudaria o calendário porque considera desorganizado (destaca a reposição de aulas). Mudaria também a quantidade de avaliação diária “achando que a gente é um robô”. Mudaria o curso para 4 anos ou a entrada na escola no 9º ano para reduzir a carga horária e destaca as 20 matérias que está cursando.	**O que mudaria na escola?** Dar mais acessibilidade dos alunos às coordenações; aumentar o curso para 4 anos, sendo o último só para práticas e visitas técnicas; voltar o estágio como obrigatório e facilitar para que o aluno curse o estágio; justifica o fato pela má distribuição da carga horária do curso. Fala da necessidade de oferta de alimentação escolar gratuita e do pagamento dos auxílios estudantis na data certa.	**O que mudaria na escola?** Mudaria os horários de aula, pois acredita que, para um aluno muito jovem, que mora distante da escola, é difícil chegar às 7h da manhã. Ela diz que seria bom se fosse de 8h às 15h, sem aulas nas segundas-feiras.	**O que mudaria na escola?** Ela diz que excluiria o curso de Eletrônica e Eletrotécnica, mudaria alguns docentes e expulsaria muitos alunos (uns 30, que ela julga perturbados e desobedientes).	se afastará dessas pessoas. **O que mudaria na escola?** Diz que estava conversando com as colegas sobre a carga horária naquele mesmo dia. Acredita que acrescentaria um 4º ano no Ensino Médio, mas que preferia entrar na escola no 9º ano do Ensino Fundamental a fim de se preparar melhor para o Médio. Queixa-se do número excessivo de trabalhos que denotam uma não compreensão acerca da realidade dos alunos e chora ao dizer que não sabe se vai seguir na profissão por não se sentir preparada, revela tristeza.

	O que mudaria no ensino do IFS? Mudaria os professores que não têm empatia pelos alunos, que não têm sensibilidade e passam atividades excessivas sem saber a realidade do aluno e sem se preocupar se o aluno realmente aprendeu. Acredita que precisaria de uma forma mais didática para ensinar, afirma que o IFS tem muita teoria, falta prática.	**O que mudaria no ensino do IFS?** Traria outras formas de ensinar. Critica professores que se prendem às provas valendo nota 10; trocam aulas por seminários, ou mesmo supervalorizam a teoria. "Minha experiência particular aqui do IFS é que, tipo, eu não consigo realmente aprender [...] aqui você vai decorar porque precisa tirar nota boa na prova e depois você perde tudo".	**O que mudaria no ensino do IFS?** Entende que a obrigatoriedade dos seminários para todos não respeita quem tem fobia social. Gosta das aulas interativas e das rodas de conversa em sala. Acha que aprende mais com as aulas práticas "só que quando a gente vai fazer no laboratório, a gente tem contato com as coisas, tipo, eu acho que fixa mais, geralmente quando tem".	**O que mudaria no ensino do IFS?** Eu mudaria a monitoria, que, às vezes, é mais complicada que a sala de aula. Define um bom jeito de ensinar associado à paciência "[...] que não adianta ela colocar aí, é... uma regra e explicar rápido, que a gente não vai pegar". Informa que alguns professores não têm paciência para explicar, que não se importam se os alunos aprendem.	**O que mudaria no ensino do IFS?** Implantaria a avaliação por frequência, desempenho nas aulas e pelo emocional, não somente por provas. Acredita que provas estimulam a decorar os assuntos. Implantaria dinâmicas nas aulas, mais visitas técnicas e mais aulas práticas. Relata uma situação em que foi prejudicada pelo estado emocional dela por causa da rigidez e da grosseria docentes.

Fonte: Elaboração da pesquisadora utilizando as informações produzidas na pesquisa.

Quadro 4- Definição dos afetos para Espinosa

Adoração: o amor por aquele a quem admiramos.
Admiração: é a imaginação de alguma coisa à qual a mente se mantém fixada porque essa imaginação singular não tem qualquer conexão com as demais.
Alegria: é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior.
Amor: é uma alegria acompanhada da ideia de uma causa exterior.
Atração: é uma alegria acompanhada da ideia de uma coisa que, por acidente, é causa de alegria.
Aversão: é uma tristeza acompanhada da ideia de uma coisa que, por acidente, é causa de tristeza.
Comiseração: é uma tristeza acompanhada da ideia de um mal que atingiu um outro que imaginamos ser nosso semelhante.
Consideração: consiste em, por amor, ter sobre alguém uma opinião acima da justa.
Decepção: é uma tristeza acompanhada da ideia de uma coisa passada que se realizou contrariamente ao esperado.
Desconsideração: consiste em, por ódio, ter sobre alguém uma opinião abaixo da justa.
Desespero: é uma tristeza surgida da ideia de uma coisa futura ou passada da qual foi afastada toda causa de dúvida.
Desprezo: é a imaginação de alguma coisa que toca tão pouco a mente que esta, diante da presença dessa coisa, é levada a imaginar mais aquilo que a coisa não tem do que aquilo que ela tem.
Escárnio: é uma alegria que surge por imaginarmos que há algo que desprezamos na coisa que odiamos.
Esperança: é uma alegria instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida.
Gáudio: é uma alegria acompanhada da ideia de uma coisa passada que se realizou contrariamente ao esperado.
Indignação: é o ódio por alguém que fez mal a um outro.
Medo: é uma tristeza instável surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida.
Misericórdia: é o amor à medida que o homem é afetado de tal maneira que se enche de gáudio com o bem de um outro e, contrariamente, se entristece com o mal de um outro.
Ódio: é uma tristeza acompanhada da ideia de uma causa exterior
Reconhecimento: é o amor por alguém que fez bem a um outro.
Segurança: é uma alegria surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, da qual foi afastada toda causa de dúvida.

Fonte: Extraído da terceira parte da *Ética*: “A origem e a natureza dos Afetos”.

Quadro 5- Definição dos afetos para Espinosa (acompanhados da ideia de coisa interior como causa) [18]

Arrependimento: é uma tristeza acompanhada da ideia de uma ação que acreditamos ter praticado por uma livre decisão da mente.
Avareza: é o desejo imoderado e o amor por riquezas.
Benevolência: é o desejo de fazer bem àquele por quem temos comiseração.
Crueldade: crueldade ou sevícia é o desejo que impele alguém a fazer mal a quem amamos ou por quem sentimos comiseração.
Embriaguez: é o desejo imoderado e o amor pela bebida.
Emulação: é o desejo de uma coisa que se produz em nós por imaginarmos que outros têm o mesmo desejo.
Glória: é uma alegria acompanhada da ideia de alguma ação nossa que imaginamos ser elogiada pelos outros.
Humildade: é uma tristeza que surge porque o homem considera a sua impotência ou debilidade.
Ira: é o desejo que nos incita, por ódio, a fazer mal a quem odiamos.
Luxúria: é o desejo e o amor imoderado pela conjunção dos corpos.
Pavor: diz-se daquele cujo desejo de evitar um mal é refreado pela admiração pelo mal que teme.
Rebaixamento: consiste em fazer de si mesmo, por tristeza, uma estimativa abaixo da justa.
Satisfação consigo mesmo: é uma alegria que surge porque o homem considera a si próprio e a sua potência de agir.
Soberba: consiste em fazer de si mesmo, por amor-próprio, uma estimativa acima da justa.
Saudade: é o desejo, ou seja, o apetite por desfrutar de uma coisa, intensificado pela recordação desta coisa e, ao mesmo tempo, refreado pela recordação de outras coisas, as quais excluem a existência da coisa apetecida.
Temor: é o desejo de evitar, mediante um mal menor, um mal maior, que tememos.
Vergonha: tristeza acompanhada da ideia de alguma ação nossa que imaginamos ser desaprovada pelos outros.
Vingança: é o desejo que nos impele, por ódio recíproco, a fazer mal a quem, com igual afeto, nos causou dano.

Fonte: Extraído da terceira parte da *Ética*: "A origem e a natureza dos Afetos".

[18] Esclarecemos que a utilização da definição dos afetos em Espinosa nestes quadros não encerra a compreensão da teoria do autor sobre o mero significado de palavras. Decidimos utilizá-los, tão somente, para contribuir para os leitores, pouco familiarizados com a obra do autor, no entendimento das distinções entre o que se convenciona entre semântica da língua e o conceito filosófico dos afetos. Para melhor compreensão e aprofundamento sobre o tema em Espinosa é recomendável o estudo sobre as obras filosóficas do autor.

Quadro 6- A dança dos afetos: o que as narrativas individuais nos dizem

A dança dos afetos	Maria	Pietra	Nicole	Gabrielle	Charlote
Afecções e Afetos na Rotina/Lazer	Cansaço, não faz o que gosta/ Ficar com a família.	Cansaço, até no lazer tem trabalho/ Estar com o namorado e a família.	Cansaço, sem tempo para mais nada/ Sair com os pais.	Cansaço, precisa dormir no ônibus/ Brincar com o irmão menor.	Cansaço, psicológico destruído/ Estar com a família.
	Cortesia e polidez (desejo)	Decepção (tristeza) Reconhecimento (alegria) Consideração (alegria)	Aversão (tristeza) Reconhecimento (alegria) Consideração (alegria)	Aversão (tristeza) Reconhecimento (alegria) Consideração (alegria)	Reconhecimento Consideração (alegria)
Afecções e Afetos quando chegou ao IFS	Sonhadora, receosa e tímida.	Dependente, sonhadora, apreensiva, inadaptável ao grupo inicial.	Solitária, medrosa, indisposta.	Feliz, despreocupada.	Alegre, assustada.
	Humildade (tristeza) Saudade (tristeza) Esperança (alegria) Atração (alegria)	Cortesia e polidez (desejo) Esperança (alegria)	Medo (tristeza) Saudade (tristeza)	Satisfação consigo mesmo (alegria) Saudade (tristeza)	Decepção (tristeza) Saudade (tristeza) Desprezo (tristeza) Satisfação consigo mesmo (alegria)
Afecções e Afetos depois do IFS	Menos tímida, medo de não ser aceita e mais relaxada.	Independente, mais madura, insubmissa a relações prejudiciais.	Mais madura e sociável, triste, insegura, ansiosa, frustrada, solitária.	Decepcionada, desanimada, ansiosa, doente.	Abalada, machucada, excluída, insegura, doente.

	Medo (tristeza) Cortesia e polidez (desejo)	Arrependimento (tristeza) Satisfação consigo mesmo (alegria)	Humildade (tristeza) Rebaixamento (tristeza) Medo (tristeza)	Humildade (tristeza) Rebaixamento (tristeza)	Humildade (tristeza) Rebaixamento (tristeza)
Afecções e Afetos no momento mais impactante no IFS	Solidão, medo de mágoas e decepções, entendimento sobre as amizades.	Solidão, isolamento, convivência doentia. Entendimento sobre amizades.	Desespero com nota, ansiedade, pressão docente, culpa.	Dor pela perda de familiares, desconfiança geral, decepção. Confiança em 2 professoras e 1 amiga.	Exclusão, culpa, baixo desempenho.
	Medo (tristeza) Temor (tristeza) Cortesia e polidez (desejo)	Decepção (tristeza) Saudade (desejo)	Vergonha (tristeza) Gratidão (desejo) Cortesia e polidez (desejo)	Decepção (tristeza) Desespero (tristeza) Admiração (alegria)	Decepção (tristeza) Ódio (tristeza) Saudade (desejo)
Afecções e Afetos com os aprendizados	Ser independente, organizada, consciência de que a vida é difícil.	Enfrentar/superar desafios, compreender a si e as pessoas.	Ser independente, empática, organizada e esforçada e consciência de que as pessoas são egoístas.	Ter maturidade, ser consciente; ajudar as pessoas e consciência de que não gostou do curso.	Ser mais independente e lidar diferente com as pessoas.
	Aversão (tristeza) Desespero (tristeza) Satisfação consigo mesmo (alegria)	Decepção (tristeza) Aversão (tristeza) Satisfação consigo mesmo (alegria)	Ódio (tristeza) Temor (tristeza) Gáudio (alegria) Satisfação consigo mesmo (alegria)	Decepção (tristeza) Misericórdia (alegria)	Decepção (tristeza) Cortesia e polidez (desejo) Satisfação consigo mesmo (alegria)

Afecções e Afetos no aprendizado de coisas difíceis/ fáceis	Amadurecer / Nada.	Disciplinas exatas e técnicas/ Disciplinas humanas e finanças.	Organização/ Interação social.	Lidar com as pessoas; racismo/ Disciplinas propedêuticas.	Ser forte e consciente de que o mundo é cruel e a vida é difícil/ Nada é fácil, as amizades amenizam.
	Ódio (tristeza) Desprezo (tristeza)	Decepção (tristeza)	Decepção (tristeza) Desprezo (tristeza) Gáudio (alegria)	Indignação (tristeza) Pavor (tristeza) Ódio (tristeza) Rebaixamento (tristeza)	Ódio (tristeza) Desespero (tristeza) Medo (tristeza) Cortesia e polidez (desejo)
Afecções e Afetos no plano de mudar a escola/o ensino	Ofertar alimentação gratuita; melhorar calendário; diminuir avaliações; reduzir carga horária/ Tirar professores sem empatia e sensibilidade. Aperfeiçoar a didática docente e aumentar aulas práticas.	Ofertar alimentação gratuita; melhorar distribuição de carga horária; pagar auxílios estudantis em dia; voltar estágio/ Outras formas de ensinar; diminuir teoria; não trocar aula por seminário e acabar com as provas valendo 10.	Mudar os horários de aula da manhã/ Acabar com a obrigatoriedade dos seminários. Implementar aulas interativas, rodas de conversa e mais aulas práticas.	excluir cursos de Eletrônica e Eletrotécnica; mudar alguns docentes e expulsar alunos/ Mudar a forma da monitoria; acrescentar paciência e dedicação docente.	Redistribuir carga horária; diminuir quantidade de atividades/ Implantar avaliação por frequência, desempenho e pelo emocional; implantar dinâmicas nas aulas; ampliar visitas técnicas e aulas práticas.
	Aversão (tristeza) Decepção (tristeza) Comiseração (tristeza) Misericórdia (alegria)	Aversão (tristeza) Decepção (tristeza) Comiseração (tristeza) Misericórdia (alegria)	Aversão (tristeza) Misericórdia (alegria)	Aversão (tristeza) Decepção (tristeza) Indignação (tristeza) Misericórdia (alegria)	Decepção (tristeza) Ódio (tristeza) Aversão (tristeza)

Fonte: Elaboração da pesquisadora utilizando as informações produzidas na pesquisa.

Quadro 7- Amizade: a força comum dos corpos

Amizade	Necessária para a vida adulta.	Garantia da permanência na escola.	Indispensável para se sentir feliz.	Dedicação às pessoas.	Mudança positiva para a vida.
Sentidos	Utilidade	Suporte	Bem-estar	Cuidado	Mudança
Afetos	Admiração Amor Esperança	Amor Segurança	Admiração Amor Esperança	Amor Misericórdia	Amor Admiração
Sentidos	Decepção	Decepção	Decepção	Decepção	Decepção
Afetos	Ódio Desespero	Ódio Arrependimento	Ódio	Ódio	Ódio Desespero

Fonte: Elaboração da pesquisadora utilizando as informações produzidas na pesquisa.

Quadro 8- Marcas tatuadas em mim: sentidos e afetos sobre a dança das meninas

Marcas	O tanto que tenta não vale o tanto que Maria sente.	A solidão é prima-irmã do tempo, mas inimiga de Pietra.	Quando os pensamentos tristes machucam a carne de Nicole.	Será que a carga pesada pode ser superada pela imaginação de Gabrielle?	Um vazio que devora o psicológico de Charlotte.
Sentidos	Esforço	Solidão	Perturbação	Fuga	Dor
Afetos tristes	Ódio	Medo	Desespero	Decepção	Vergonha e Rebaixamento
Marcas	A independência de Maria em relação a tudo.	A disposição de Pietra para superar desafios e conhecer a si, o mundo e as pessoas.	A maturidade de Nicole em reconhecer que não pode se espelhar no egoísmo das pessoas.	A empatia de Gabrielle sobre a importância da ajuda mútua.	A força de Charlotte diante da crueldade do mundo.
Sentidos	Superação	Dedicação	Compreensão	Generosidade	Persistência
Afetos alegres	Segurança	Satisfação consigo mesmo	Reconhecimento	Benevolência	Esperança

Fonte: Elaboração da pesquisadora utilizando as informações produzidas na pesquisa.

Quadro 9- Diário de campo

	Rotina	**Afetos**	**Aprender**	**Espontâneo**
Alunos	Falta de tempo para a rotina: “Eu moro no IFS e durmo em casa”. Aspecto positivo na rotina deles: ter liberdade de estar fora de casa o dia todo e sair e entrar em sala de aula o horário que quiser, sem ninguém para fiscalizar. “Me sinto um pássaro voando”. Sobre a responsabilidade “Se não criar, se ferra”. O excesso dela acaba atrapalhando a liberdade. “Nossa vida social está toda aqui no IFS.” Deixam de se alimentar para comprar material escolar (atraso dos auxílios estudantis).	Nos espaços alternativos da escola eles dizem: “Aqui desabafamos nosso ódio”. Todos dizem que estão sempre cansados e tristes e afirmam que a alegria deles corresponde ao ginásio aberto para que possam jogar de forma espontânea, naquele espaço é que eles desfrutam da amizade “Os alunos repetentes são mais felizes porque já conhecem como funciona a escola e já têm amigos”. Dizem que nossa conversa foi uma forma de desestressar e colocar a raiva para fora. “Tia, meu olho treme, sinto muito cansaço e ansiedade,	Queixas acerca da alta carga horária, que atrapalha a vida e os faz se sentirem cansados. “A gente assiste aula na sala e aprende fora da sala de aula”. Quando abordam a relação com os professores: a maioria dos professores da área de Exatas os desmotiva pela falta de paciência e egoísmo: “Se não gostar, saia do curso”; “O dinheiro está na minha conta [eles esfregam na cara da gente]”. Se orgulham ao afirmar que o IFS tem nome, que, quando um ex-aluno da instituição se apresenta em algum lugar, é bem recebido por conta da	**Racismo** Eles dizem que o preconceito está na entonação e não no que se fala. Afirmam que ofendem as minorias entre eles, mas dizem que é tudo na brincadeira. “Tia, na Mussuca só tem homem preto, aí a gente chama eles pelo lugar e pela cor, mas é brincadeira”. “Se for da Mussuca, chamam de ladrão.” Afirmam que existe preconceito com o curso de Eletrônica porque eles têm problema de caráter duvidoso. Contam sobre uma professora que passou a mão no cabelo da colega de

	Destaque para organização pessoal comparado com a ansiedade gerada pela pandemia. Destaques: cansaço, pressão, estresse, sono constante e despesas com alimentação. Aspectos positivos: socialização, prática de esportes e ampliação de conhecimento. Bons professores.	falta de sono, estresse. Tem muita prova e atividade para conciliar com outras atividades". Amizade tem sempre destaque positivo, afirmam que melhora o ânimo, pois podem ser eles mesmos, falar o que querem, rir juntos, mas eles apontam decepções também. Eles dizem se sentir incapazes e insuficientes e que esse sentimento vai se intensificando com a proximidade do ingresso no Ensino Superior. Professor chato, excesso de aulas e comida cara deixam eles para baixo. "Se a própria pessoa não se ajudar, ninguém ajuda", alunos relatam sensação de fracasso. Afirmam a	referência de qualidade que a escola possui. "Somente um professor da nossa turma se preocupou em saber qual a melhor forma para aprendermos." É importante que o professor seja divertido, brinque em sala, porque as aulas são monótonas e falta assunto de interesse dos alunos. Dizem que os alunos gostam de se expressar, mas têm medo de suspensão escolar. Relatam a prática de comparação entre estudantes entre os professores que os faz se sentirem inferiores e desanimados. Surge o tema do uso de energéticos para superar o cansaço.	classe e proferiu: "Seu cabelo é crespo", trazendo constrangimento para a colega. Outra vez ela disse que queria ser preta e que ficava no sol pra conseguir isso. Relatam terem presenciado "bincadeiras" entre os colegas no IFS chamando um ao outro de macaco, ou mesmo ouviram "saia daqui, seu preto" e "se apagar a luz, sumiu fulano". Muitos relatam ter vivenciado situações de preconceito com cor de pele, cabelo e condição social. Surgiu relato de preconceito religioso. **Machismo/Misoginia** Dizem que o apelido das meninas que costumam

		existência de clima de competitividade entre os colegas, apoiada por alguns professores. Eles ficam felizes com: ausência de aula; ginásio liberado e recompensa por parte dos professores nas aulas.	Dizem que o padrão de exigência do IFS aumentou a sensação de frustração e autocobrança. Quando falam do desejo de aprender, afirmam que, quando não se sentem obrigados, desejam mais; as notas também surgem como um fator de limitação desse desejo, juntamente com a pressão e o medo de errar. Eles acreditam que as aulas práticas de laboratório aumentam a vontade de aprender, juntamente com o clima confortável propiciado pelo professor, que precisa ser: calmo, divertido, paciente, sorridente.	namorar muito na escola é "catraca". Os meninos de Alimentos dizem que sofrem preconceito porque há uma crença na instituição de que eles são cozinheiros (coisa de mulher) e dizem que eles são bonitos ou são gays. "Você é machista, fala com mulher de forma agressiva" Esse grupo sugere práticas que sugerem assédio sexual por parte de alguns alunos do curso de Eletrotécnica e Eletrônica, que passaram a estimular um colega deles que tinha deficiência intelectual a tocar nas meninas.
Equipe Multiprofissional	Relatam que nos primeiros anos eles sofrem com a adaptação à rotina escolar, "são anos difíceis" por conta do número de	Afirmam que, quando as estudantes procuram a equipe multiprofissional, é porque estão tomadas por afetos negativos. Surgem	A equipe destaca a mudança do público da escola desde que a seleção para ingresso foi modificada para sorteio e	Com o intuito de ranquear a popularidade, as estudantes criaram uma página alternativa e aberta no Instagram. Nela

	disciplinas no currículo (média de 18). Elas acreditam que o curral (espaço onde os estudantes se reúnem por conta própria) e o ginásio têm mais importância na rotina deles do que as disciplinas na sala de aula. São relatados casos de estudantes que vão para a escola como refúgio, uma forma de se livrarem de problemas domésticos.	muitas questões: problemas de relações familiares; vulnerabilidade socioeconômica; relações amorosas com parceiros e não identificação com o curso técnico escolhido. Para elas são pontos que que geram tristeza e sofrimento para as estudantes. Dizem que é muito comum a incompreensão por parte de alguns professores em relação à vida pessoal dos alunos. Citam até caso de docentes que não aceitam atraso nas aulas por conta de problemas com a mobilidade urbana da cidade. Também há muitos relatos sobre problemas de comunicação professor/aluno, questões que elas entendem que afetam diretamente o aprender das estudantes, inclusive criam um temor nos alunos que não	não escore escolar, questão que tem ocasionado maiores dificuldades desses estudantes para acompanharem o ritmo puxado de ensino do IFS. “Os meninos da Mussuca têm sorte”. As profissionais apontam, principalmente, os conflitos das estudantes com os professores. Afirmam que os alunos sentem medo de alguns docentes pela questão da hierarquia porque muitos se sentem donos do conhecimento. Dizem que as estudantes se sentem melhor quando conseguem decidir as coisas junto com os professores.	surgiram questões de sexualidade e de gênero que foram tomando proporções depreciativas para alguns estudantes, pois eles expunham fotografias e comentários jocosos. Tal questão chegou a afetar famílias inteiras

		conseguem se aproximar até para tirar dúvidas.	“Os alunos que chegam ao terceiro ano são os sobreviventes.”	
Professores	Afirmam que os alunos saem muito diferentes de quando entram na escola, referem-se à maturidade e responsabilidade ligadas à formação profissional. A liberdade na rotina do IFS é “uma liberdade que aprisiona”, referem-se ao fato de que as estudantes precisam aprender a lidar com ela. Afirmam que os alunos saem da escola enfadados e cansados pela quantidade de disciplinas que têm/ defende o retorno dos 4 anos para o EMI ou outra forma de reduzir a carga horária.	Acreditam que o ritmo da escola contribui para o aumento da ansiedade das estudantes e informa que as psicólogas escolares até tentam intervir, mas sugerem não haver êxito. Afirmam que a identificação das estudantes com o curso técnico ajuda eles a serem afetados de forma positiva, assim como a interação entre eles nos corredores e ginásio.	“Os meninos da Mussuca têm sorte.” “Se o aluno sobreviveu ao IFS, está pronto para o mundo.” “A escola precisa reduzir a carga horária e rever a responsabilidade pedagógica das estudantes.” “Os alunos não vêm para escola para aprender.” Afirmam que antes tinham um nivelamento maior dos alunos que SE refletia diretamente no interesse destes. Quando entravam na escola por prova, “eles chegavam dispersos no 1º ano, mas no 2º ano já estavam enquadrados, todos estudavam”.	Para o racismo, ele acredita ser pontual e em forma de brincadeiras: “ô neguinho”, “porque você é preto”. Diz que já presenciou tanto em sala quanto nos corredores. No entanto, ele acredita que os casos de racismo se veem menos que o machismo, já ouviu: “Foi estuprada porque estava de minissaia...” Afirma desconhecer manifestações que impliquem qualquer tipo de preconceito na escola. Não vê questões de racismo ou preconceito de qualquer natureza dentro da escola. São os meninos da Mussuca (comunidade quilombola da cidade de

			Acreditam que os cursos de eletrotécnica e eletrônica são os que mais demandam atenção pelo fato de serem cursos de maioria masculina. Entendem que o período pós-pandemia tem sido mais desafiador em termos do desejo de aprender das estudantes. Quanto ao aspecto negativo, se referem à carga horária excessiva, exemplificam com a possibilidade do aluno cursar 19/20 disciplinas. Acreditam que acarreta transtorno de ansiedade e até problemas com o sono. Acreditam que é necessário contextualizar os conteúdos, trazer aspectos práticos. Também se referem à necessidade de se construir	Laranjeiras), eles têm problemas comportamentais, citam como exemplo a violência verbal. Colocaram apelido e exigiram que a aluna, escolhida como representante de turma, pagasse lanche para eles. O principal tema eram as meninas “despojadas” e “não despojadas”. Eles disseram que os meninos marcavam as fotos e constrangiam as meninas atribuindo-lhes o título de “rodadas”.

			relações docentes melhores com os alunos como forma de despertar o aprender.	
Eu	Ouvir sobre a rotina deles e delas causa perplexidade. Há uma demanda alta da escola para conciliar com suas vidas, normalmente divididas entre as tarefas domésticas e os deslocamentos urbanos por meio de transporte público. Algumas vezes me trazem assuntos de foro íntimo, eu que sou apenas uma desconhecida naquele espaço. Eles se desnudam com facilidade, isso me faz pensar sobre boas possibilidades de diálogo institucional e projetos de intervenção, mas me fazem pensar, também, no quanto podem estar vulneráveis e suscetíveis às manipulações externas.	As estudantes são leves, apesar de reportarem tantas lutas. São sorridentes, mesmo quando estão falando das dores. Eles mostram que querem mais da vida e, apesar do cansaço com a rotina da escola, parecem denunciar que a energia está sendo mal aproveitada. Há um grito de expressão nesses jovens estudantes que, talvez, a instituição não esteja conseguindo ouvir.	Após o diálogo com o grupo multidisciplinar, amadureci ainda mais sobre a necessidade de ouvir alguns docentes, visto que o principal registro que eles fizeram acerca dos afetos negativos está ligado à relação professor-aluno.	Como mulher e professora fico impressionada que, em uma instituição de formação escolar, o racismo e o machismo ainda surjam como “brincadeiras” comuns.

Fonte: Elaboração da pesquisadora utilizando as informações produzidas na pesquisa.

3 O APRENDER COMO INTENSIDADE CONATIVA: A DANÇA PARA (RE)PRODUÇÃO DE CORPOS

> Na arte, a matéria se torna espiritualizada e os meios desmaterializados. A obra de arte é, pois, um mundo de signos que são imateriais e nada têm de opaco, pelo menos para olho ou ouvido artistas (Deleuze, 2003, p. 47).

Figura 8- Corpos desejosos

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia do espetáculo “Nó”, da Cia Deborah Colker, associada a uma tipografia extraída da plataforma Canva.

A enorme caixa transparente invade o palco, uma espécie de vitrine pela qual aparecem corpos dançando. Cada passo revela expressão, emite signos. A plateia assiste atenta, nada está claro, as bailarinas apenas dançam. São idas e vindas, movimentos de corpos visualizados através do objeto. Elas sobem, descem, entram e saem daquele cubo translúcido. Em dado momento passam desapercebidas entre si, parecem nada querer comunicar. Em outros momentos se tocam ardentemente. São duplas, trios, quartetos, olham-se desejantes e logo depois se rejeitam com a mesma intensidade.

Tudo é dinâmico em cena. Acompanhamos as tentativas de toque entre duas bailarinas pela movediça caixa, mas uma barreira transparente as impede. Elas se esforçam, ambas se

encostam em lados opostos da placa, tentam, mas não conseguem acessar o corpo uma da outra. Olho com olho, boca com boca, mão com mão, fingem que não há uma película entre elas e se entregam àquele toque não toque.

Ouvimos uma música ao fundo e nesse momento somos convidadas a experimentar a solidão. A dança parece contar conosco da plateia, somos mais que espectadoras em cena. Não, não estamos dançando, mas sendo impelidas a pensar na solidão. Memórias? De alguma forma esse encontro promovido pela companhia de dança é com cada uma e com todas nós que assistimos ao espetáculo. A letra da música diz que precisamos aprender a ser sozinhas. Não sabemos ainda? O que sabemos sobre a solidão e sobre o aprender a solidão?

Talvez não esperássemos pensar sobre o tema nessa noite. Muitas de nós planejávamos somente diversão, assistir a uma excelente apresentação, mas nos vemos traídas pelo pensamento. Será que a solidão chama atenção para todas as pessoas que assistem? Será que a cena da solidão faz um único sentido? Ou mesmo será perceptível a solidão em cena? Nunca vamos saber o que significou esse momento para a plateia, no máximo obteremos respostas daquelas com quem compartilhamos algum outro momento em comum.

Penso, então, sobre a gama de sentidos que esse estado solitário pode nos trazer. Penso, ainda mais, sobre o que preciso aprender que ainda não sei sobre ele. São os signos emitidos pela dança que violentam meu pensar; tento dissuadi-los, mas algo em mim é mais forte que o poder que acho que tenho sobre o momento.

Apresentamos aqui uma interpretação pessoal acerca do segundo ato do espetáculo "Nó", de Deborah Colker, em que ela coreografa o desejo humano. Pedimos emprestadas as cenas desse espetáculo para pensar um pouco sobre a importância do corpo na educação não somente pela materialidade e pelo movimento, mas por ser nosso ponto necessário de intersecção com os outros corpos da natureza, de maneira que possamos estabelecer um diálogo com as cenas para compreender o processo afetivo do aprender através dos signos[19] como essenciais e imprescindíveis ao aprender. Há, todavia, muito mais na relação entre signos e sentidos para a condição do aprender, a começar pelo fato de não deverem ser tomados como totalidade para o entendimento acerca do que seja a expressão do conhecimento.

[19] Para Deleuze, existem quatro signos básicos pelos quais se pode compreender a imbricação afetiva no processo do aprender. Os signos mundanos, emitidos através das relações sociais, são signos materiais e vazios que provocam excitações superficiais e se dão no tempo perdido. Os signos amorosos são signos mentirosos que nos levam a buscar respostas de um mundo que ainda não se revelou a nós e, também, são signos materiais que correspondem ao tempo perdido. Os signos sensíveis surgem em um tempo em que se inicia uma redescoberta, são signos que nos permitem ter impressões gerais e que suscitam memórias involuntárias, são signos verídicos, mas ainda são signos materiais, portanto enganosos. Por fim, o autor nos apresenta os signos artísticos, que nos levam a recuperar o tempo e a descoberta da essência das coisas, um signo imaterial (Deleuze, 2003).

A imagem nos mostra algo, mas como pensar além do que os olhos veem se o visto é apenas uma representação do que se vê? Ao apresentar figuras em diferentes composições, a arte, assim, consegue negar a própria representação consolidada. A artista é aquela que nos inquieta, que nos apresenta novas possibilidades de olhar a realidade e construir novas verdades, que nos desafia, também, a entender e buscar superar a consciência tomada pelas imagens.

Observamos a dança, sabemos que são corpos se movimentando apologeticamente à paixão. Alguma de nós, por exemplo, pode até admitir que o desejo seja falta de algo que deve nos completar de alguma maneira. Mas, se pararmos para pensar de onde vem essa ideia de desejo como falta e, consequentemente, posse de algo, provavelmente não conseguiremos apontar o momento em que começamos a concebê-lo dessa forma. O fato é que temos imagens construídas sobre tudo, inclusive sobre o desejo.

Se fizéssemos uma enquete durante tal espetáculo, talvez prevalecesse a ideia do desejo romântico, representado por um homem e uma mulher que se completam durante o ato sexual. Durante a dança, porém, os corpos se unem trazendo várias possibilidades de explorar seus apetites, inclusive a sós. Muitas podem assistir às cenas apenas como movimentos aleatórios ao ritmo da trilha sonora escolhida. Para além do engessamento acerca do que seja paixão ou desejo, as imagens no palco nos permitem criar outras formas de explorar o mundo sensível e conceber as relações.

Dito isso, propomos dialogar com a *Ética*[20] espinosana e a perspectiva do aprendizado a partir dos signos em Deleuze[21] para tentar entender os processos do aprender dos corpos negros na Educação Profissional pela ótica sócio-histórica e afetivo-política. No trânsito fluido entre a perspectiva ética e o mundo dos signos[22], vamos em busca de entendimentos acerca dos afetos em uma concepção plural, de maneira que possamos pensar outra Educação Profissional

[20] Sempre que a palavra Ética vier grafada com inicial maiúscula ela está se referindo à obra de maior expressão de Benedito Espinosa.

[21] Faz-se importante esclarecer alguns conceitos fundantes da teoria desses autores e que serão importantes para a compreensão desta discussão. O primeiro deles é a ideia de rizoma, apresentado como um sistema de linhas que se atravessam e criam redes de multiplicidades que organizam a vida em sua complexidade e seu contingenciamento. A ideia de rizoma se opõe ao arbóreo, que seria um sistema hierárquico, determinado e de relações pouco flexíveis. As linhas que compõem o rizoma podem ser segmentares, maleáveis e de fuga. As segmentares são linhas duras de realidade, elas representam um campo molar em que os fatos se apresentam como naturalizados, como verdades estabelecidas, como territórios demarcados. Além das linhas duras, o ser humano e a sociedade são constituídos pelas linhas maleáveis, que correspondem a um campo molecular com conexões maiores e mais dinâmicas e fluxos mais fluidos, e por essas linhas trafegam as possibilidades de transformação. Também temos as linhas de fuga que denotam ruptura com o estabelecido, são linhas que também trafegam no campo molecular e que criam novas realidades, desterritorializações. Território é um conceito que define os espaços subjetivos que possuem formas estratificadas, mas sobre o qual incidem forças. Podemos dizer que o movimento da/na multiplicidade que promove a organização de forças para novos territórios é o devir (Deleuze; Guattari, 1995).

[22] Signos são efeitos, estados do corpo mediante encontro com outro, que não dizem respeito a coisa, mas aos sentidos que nossa imaginação imprime neles (Deleuze, 1995).

possível, longe da circunscrição da consciência aprisionada por uma única vertente teórica, sobretudo ao considerarmos a construção da EP brasileira, cujas circunstâncias nos indicam que, apesar da forte influência europeia, teve rumos com características peculiares.

Mais que almejar uma busca particular, que não se prende nas imagens dadas, analisamos algumas questões históricas que nos afetam ou afetaram, assim como percorremos os (des)caminhos da pesquisa empírica, que nos direcionam para as rotas afetivas, sequer imaginadas previamente. Portanto, as discussões que seguem, muito além de esmiuçarem o observável com nossas palavras, recorrem aos processos e sentidos singulares e coletivos, compostos nos encontros que nos permitimos experimentar.

Assim, organizamos a discussão desta seção iniciando com um breve debate sobre a necessidade de decomposição dos pilares da educação contemporânea à luz da *Ética* de Espinosa. Em seguida, abordaremos os movimentos do aprender pela intensidade conativa, evidenciando a necessidade de valorização e compreensão do desejo na percepção do sujeito com vistas à superação do pensamento representativo, para, posteriormente, apontarmos como a pedagogia da escravidão repercute práticas discursivas racistas e moralistas, que servem de dispositivos históricos e afetivos para a criação de modos de subjetivação pautados nos afetos tristes e, por fim, apontarem os impactos destes na formação dos corpos negros das estudantes da Educação Profissional.

3.1 A ÉTICA E A DECOMPOSIÇÃO DA REALIDADE

Figura 9- Derrubando impérios

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia de pés de barro associada a uma fotografia de dança contemporânea do "Centro Cultural Casarão de Ideias" e fundo azul com dourado mais imagem do rei do xadrez caído, extraídos da plataforma Canva.

Maldito, bendito

Um Deus perverso.
Uma família em fuga.
Uma terra estranha,
nasce um menino.
Seu nome, pequeno sinal de fé.
Entre resistências e letras, o pensamento.
Tão longe, tão perto.
Descobre sua força, a alegria.
Pule lentes, desvela.
Tanta mentira, engodo, fantasia,
desperta, desperta.
Tudo está ali e ele também.
Algo o toca, gozo,
novo ânimo, segue.
Anuncia a poucos, sem prosélitos.
Uma faca, quase...
Apenas uma marca, mais um signo da ignorância.
Seiscentos e treze preceitos para a condenação.
Não, ele não mata Deus, ressuscita-o de dentro das leis,

não é suficiente,
maldito, maldito.
Quem pode conter asas livres?
Voa, voa, voa
Bento, bendito.
Pela sua ética cristalina se vê luz.
Ir além, sempre além.

(Claudia de Medeiros Lima, 2022)

Para iniciarmos a abordagem acerca dos movimentos do aprender, é importante que compreendamos as bases sobre as quais se dão as concepções de mundo, ser humano e educação contemporâneas.

> Muda a imagem do homem que é formado por esse processo educativo: trata-se daquele homem mais laico, civil e *faber* que vive como um microcosmo no qual se reflete o macrocosmo e que é senhor do universo por dominá-lo com o pensamento e com a palavra, mas também com a vontade e a práxis (Cambi, 1999, p. 241).

Essa imagem moderna humana é um dos pilares que sustentam a ideia do poder dominador da razão sobre a natureza. A ele, único animal racional e capaz de compreender coisas ocultas e abstratas, é atribuído o topo em uma cadeia de comando, que, se assemelhando a deus[23], governa e decide sobre todas as outras coisas.

Em contraposição a essa visão conformadora e classificatória de natureza, Espinosa[24] inicia seu tratado ético desestruturando a metafísica do poder, desqualificando valores, ruindo as bases da religião e de todo sistema hierárquico transcendental. Quando descentra o ser humano, desequilibra a organização social e política para pensar uma nova ordem, na qual deus e ser humano encontram-se no mesmo plano imanente: "Tudo que existe, existe em Deus, e sem Deus, nada pode existir nem ser concebido" (Espinosa, E I, Prop. 29, 2020, p. 22).

---

[23] Sempre que nos referirmos a "Deus" como natureza naturante grafaremos com a inicial maiúscula; quando estivermos escrevendo sobre o "deus" monoteísta, grafaremos com a inicial minúscula.

[24] Baruch de Espinosa ou Benedito Espinosa nasce em Amsterdã no ano de 1632 e é filho de imigrantes judeus marranos que fogem de Portugal para a Holanda por causa da perseguição religiosa. Espinosa estuda em escola de tradição hebraica, onde inicia leituras diversas, entre filosofia e religião, sob influência de diferentes escolas de pensamento. A comunidade judaica do período apresentava muitas divergências econômicas, políticas e religiosas, e é nessa efervescência que se constitui o jovem Espinosa, que acaba sendo expulso dela pelos pensamentos considerados heréticos. Chega a ter contato com o cristianismo, mas é na filosofia que vai expandir seus pensamentos. O filósofo passa a dedicar sua vida entre o ofício de polir lentes e os escritos que defendem o conhecimento como chave para uma vida em liberdade, felicidade e verdade, apresentando-nos o método do uso da razão para superar o domínio religioso-político (Chauí, 1995). Informamos que *Ética* é a obra principal sobre a qual fundamentaremos nossas discussões.

No Axioma 3 da *Ética*, fica clara a definição imanentista acerca da equivalência entre matéria e substância em uma natureza unificada e totalizada. “De uma causa dada e determinada segue-se necessariamente um efeito; e, inversamente, se não existe nenhuma causa determinada, é impossível que se siga um efeito” (Espinosa, 2020, p. 14).

Ao equiparar a importância do ser humano com todas as outras coisas, o imanentismo fragiliza qualquer processo que se proponha humanizador. Dessa maneira, pensar em educação sob inspiração espinosana implica reordenar o pensamento a partir do lugar em que situamos o ser humano no mundo e como concebemos suas relações com a natureza.

> [...] a essência é o que pertence à natureza da coisa sem a qual esta não pode ser nem ser concebida e, reciprocamente, a qual sem a coisa não pode ser nem ser concebida. Isto significa, em primeiro lugar, que Deus é causa da essência e existência da coisa, mas ele não pertence à natureza dela, e, em segundo, que a definição da essência da coisa exclui a suposição de que a essência seja um universal que pertence à natureza da coisa e que esta seja uma existência particular daquele (Chauí, 2016, p. 37).

A Ética liberta o humano da ideia do juízo e do castigo divino. Desfaz-se aquela figura em fuga do pecado original ou em busca da semelhança de deus. Surge o corpo em devir, aberto às descobertas, à eterna busca. Nessa concepção não cabe a simplicidade de um mundo dual, bem ou mal são relativizados pela razão, assim como não mais se concebe a existência de corpos fortes e corpos fracos, pois todo efeito é transitório, só as causas importam. Logo, os rótulos ou categorizações perdem o sentido.

Evidencia-se na teoria que os estudos sobre o ser humano e seus processos retomam a determinação da substância divina, embora esteja admitida a sua própria essência singular e produtiva. “Eis, pois, o que é a Ética, isto é, uma tipologia dos modos de existência imanentes, substitui a moral, a qual relaciona sempre a existência a valores transcendentes. A moral é o julgamento de Deus, o sistema de julgamento” (Deleuze, 2002, p. 29). A teoria, portanto, inspira-nos a pensar em uma educação para além da ótica da servidão. Ela coloca tudo e todos lado a lado, em relação de importância equilibrada, sem padrões ideais a serem alcançados, valorizando cada coisa pela sua potência.

Buscamos essa aproximação racionalista, que traz a concepção ética de vida pautada sobre o conhecimento, valorizando de forma igualitária razão e afetos. Espinosa nos apresenta o método para liberar a mente das determinações externas e, assim, compreender as coisas

verdadeiramente[25]. As proposições do caminho da Ética nos levam para um constante aprendizado, para além de condenar a imaginação no processo do conhecimento, nos alertam para o erro da privação da mente. Sua compreensão alargada acerca da natureza nos ensina que, se há conhecimento pelo corpo e pela mente, há, antes de tudo, conhecimento para a liberdade e a felicidade [26].

> [...] a ética não é senão o movimento de reflexão, isto é, o movimento de interiorização no qual a mente interpreta seus afetos e os de seu corpo, afastando as causas externas imaginárias e descobrindo-se e a seu corpo como causas reais dos apetites e desejos (Chauí, 2011, p. 99).

Será plausível compreender a educação e o processo do aprender fora da moral e do pensamento dogmático? Em Espinosa encontramos fundamentos necessários para nos ajudar a construir uma teia de discussões acerca da importância de uma dada potência afetivo-intelectiva para o processo do aprender.

Estamos nomeando de potência afetivo-intelectiva o entendimento e a valorização dos afetos como ponto de partida para a manutenção e produção de vida dentro de uma lógica ético-racional. Esse seria um movimento interseccional entre o corpo passivo e o corpo desejante do indivíduo. Há, concomitantemente, nesse processo expansão corporal e ampliação da força da mente, imprescindíveis para o alcance do plano do aprender criação[27].

A *Ética* nos apresenta, assim, uma proposta de conhecimento dependente dos parâmetros racionais, mas condicionada às relações afetivas. Uma teoria que se debruça sobre os afetos e que pode nos ajudar a entender a realidade com distanciamento do conceito de ilustração, pois supera a ideia da razão como o motor do sujeito e se revela como importante aporte teórico para estudarmos a educação e o aprender fora do viés moralizante e universal.

Podemos afirmar, assim, que a mente pensa o que o corpo deseja. Mas o que seria o desejo? Para os dicionários a palavra tanto se refere à carência como à decisão autônoma. Neste estudo, vamos adotar o conceito ligado ao desencantamento do mundo, "[que] tem como

---

[25] Faz-se importante ressaltar que, quando utilizamos termos como verdade, verdadeiro(a), ou mesmo quando utilizamos o conceito de ideias adequadas espinosanas, compreendemo-las como produção. A verdade é produzida em meio às contingências da existência, mas somente as ideias adequadas estão em comum acordo com as causas das coisas.

[26] A liberdade em Espinosa é a potência do intelecto que nos leva a ter ideias adequadas acerca de si, das coisas e de Deus e, assim, ser, existir e agir em virtuosidade. Já a felicidade é o bem que leva ao estado de beatitude (sumo bem), onde os corpos alcançam o terceiro gênero do conhecimento. Ambas só serão possíveis a partir do viver ético e produtivo.

[27] Plano do aprender criação é o que estamos considerando como o plano mais abrangente desse movimento, que envolve em si o aprender como modo constitutivo; o aprender como intensidade conativa e o aprender como movimento político, os quais exploraremos adiante.

pressuposto essa decisiva mutação do desejo que, de misteriosa potência cósmico-teológica, transmuta-se em simples potência da alma cujo enigma cabe à razão decifrar inteiramente" (Chauí, 2011, p. 15).

Para Espinosa o desejo[28] é o *conatus*, "O esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência atual" (Espinosa, E III, Prop. 7, 2020, p. 105). Todo desejo é, portanto, potência natural que nos leva à ação consciente, despertada para agirmos em prol da manutenção ou da ampliação da nossa capacidade de estar no mundo, que tanto pode ser oriunda de uma afetação triste quanto de uma afetação alegre.

A produção conativa, portanto, indica que as coisas não são obras da criação de um ser superior, mas o resultado de forças que produzem existência. Podemos dizer que, quando o *conatus* se põe em luta pela permanência, ele é esforço, uma ação para não sucumbir diante dos encontros com os outros corpos, e, quando age por expansão, ele é um vir a ser que nos impulsiona a ir além. Se pudéssemos dizer que existe uma essência particular humana, seria essa, a potência do esforço e do desejo. E, se pudéssemos colocar um elo entre os estados passivo e ativo do ser humano, certamente seria o aprender.

[28] Espinosa classifica o desejo, juntamente com a alegria e a tristeza como os três afetos primários do ser humano, dos quais derivam todos os outros.

3.2 DESPRENDER-SE DA CONSCIÊNCIA E DO EU FANTASMAGÓRICO

Figura 10- O indivíduo imagina que existe

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia da dança contemporânea da Oficina da Dança associada a elemento espiralado, replicado em cores, extraído da plataforma Canva.

Tornar-se

Partícula,
pronome do caso oblíquo,
última nota musical,
Existir é ser em si.
Toco, ouço, vejo,
cheiro, saboreio,
tudo me faz existir.
Sentir ou não sentir,
uma questão do si?
Em ti, em nós,
procuro,
não é somente sobre mim.
Pedaço condicional.
Se encontro sentidos,
carnal conjunção de corpos.
Encontrar, puro infinitivo.
Achados,
profunda afetação.

(Claudia de Medeiros Lima, 2022)

Ensinaram-nos, mas podemos dizer como aprendemos? Não arriscamos respostas, nem ao menos é o nosso objetivo. O que pretendemos é contribuir com outras discussões acerca daquele que é, ou deveria ser, o propósito maior da instituição escolar, o aprendizado. Com isso, desejamos fortalecer a ideia do aprender a partir da potência afetivo-intelectiva dos corpos para sustentar outras possibilidades para o aprendizado e para a formação integrada da EP.

Mais que uma ação para se apropriar das coisas, estamos considerando o aprender como movimento contínuo para permanência, bem como para a condição do estado de ânimo do ser humano. A existência humana se constrói pela busca e atribuição de sentidos ao observável e, ao promover interpretações particulares para os signos resultantes do contato entre os corpos, invariavelmente altera o estado do *conatus* (Deleuze, 1995). Podemos dizer que o aprender é devir, força que não paralisa, que segue os fluxos da diferença por não se dar em posse. Uma indomável busca pelo que não se sabe e, quando se sabe, não se contenta, segue insaciável rumo ao pulsante desconhecido.

Quando levantamos a intensidade conativa do aprender, não podemos deixar de relembrar a importância que a consciência e a afetividade exercem sobre ele – o aprender. Por isso, neste primeiro ponto de discussão recorremos à tese prática deleuzeana sobre a filosofia espinosana da *desvalorização da consciência* para trazer o papel e o lugar do eu, segundo a visão antropomórfica, como fundamento a ser superado para a liberação da potência conativa do aprendizado. "[...] não se pode aprender sem começar a se desprender. A se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si" (Schérer, 2005, p. 1187). Essa verdadeira redescoberta de si em atravessamento com os outros corpos se inicia quando se compreende intelectiva e afetivamente potente.

Em Espinosa o corpo se ergue sobre a depreciação dos decretos da consciência (Deleuze, 2002). Dessa consciência gerada sobre o desconhecimento corporal se criam duas condições controversas, enquanto a primeira superestima a mente, atribuindo-lhe o controle sobre as paixões e lhe supondo a liberdade sobre as escolhas, a segunda subestima o corpo, limitando-lhe à capacidade da extensão ao sabotar a importância da compreensão acerca das paixões, em tempo que lhe reserva a concepção equivocada das causas finais a partir da experiência sensível.

> [...] a mente e o corpo são uma só e mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão. Disso resulta que a ordem ou a concatenação das coisas é uma só, quer se conceba a natureza sob um daqueles atributos, quer sob o outro e, consequentemente que a ordem das ações e das paixões de nosso corpo é simultânea, em natureza, à ordem das ações e das paixões da mente (Espinosa, E III, Esc. da Prep. 2, 2020, p. 100).

Como atribuir à exclusividade da mente uma decisão tomada diante de algo que não sabíamos que iria acontecer? A consciência interpreta conjunturas, as quais, na maioria das vezes, não têm nenhum tipo de previsibilidade e, ainda que tivessem algum tipo de presciência, jamais poderiam determinar o resultado das relações que acontecem entre os corpos, dado que a maneira como somos afetados depende de uma complexa cadeia que envolve elementos internos e externos a nós.

A consciência precária capta, assim, os efeitos da natureza sobre o corpo e legisla sobre eles como se tudo tivesse sido definido pela mente. Mas, ao escamotear a existência e a função do desejo no corpo, revela não ter clareza sobre sua determinação. Assim, "[...] o corpo cria imagens de si a partir do modo como é afetado pelos demais corpos. Imaginar exprime a primeira forma de intercorporeidade, aquela na qual a imagem do corpo e de sua vida é formada pela imagem que os demais corpos oferecem do nosso [...]" (Chauí, 1995, p. 61).

Ao mesmo tempo que negligencia a imaginação como atividade do corpo, a consciência atribui à mente a atividade de imaginar, confundindo-a com o pensamento, assim, tomada por ideias desconexas, se torna mais suscetível a acatar a moralidade como regra social, visto que nasce de uma causalidade inadequada normatizadora do real e reguladora da ação do sujeito. Por se desenvolver em meio à própria dinâmica socioafetiva, a moral opera intrinsecamente determinando corpo e mente (Chauí, 2003; Merçon, 2009). E, por ser considerada sede histórica do desenvolvimento da moral, a consciência deve perder seu lugar de comando e passar a ocupar o mesmo grau de importância do corpo (Deleuze, 2002).

Afirmamos, portanto, que o problema não é a mente e sua atividade, mas o poder atribuído a esta em correspondência inequívoca ao uso da razão, quando sabemos que, se tomada pelas causas externas, ela produzirá ideias inadequadas.

Se a condição apaixonada pode nos impedir de chegar ao pensamento puro[29], sem ela tampouco nos daríamos ao conhecimento. Isso implica reconhecermos, também, que nenhum corpo escapa da sujeição à afetividade e ao estado de dependência, ambos impeditivos para a construção das noções comuns[30] e para o entendimento da própria potência do ato de conhecer (Bartuschat, 1995).

Sobressair da paixão no aprender, contudo, se faz imprescindível para o alcance da essência das coisas, no que, ao pretendermos extrapolar a interpretação casuística do mundo e

[29] Pensamento puro para Espinosa (2020) é aquele que parte da causa das coisas, aquele que consegue comunicar com a essência da totalidade da natureza, segundo sua substância e seus atributos.
[30] Noções comuns é um conceito espinosano para a compreensão universal acerca da natureza naturante quando nos vemos organicamente como modo da expressão dos atributos de Deus.

ir em busca de entendimento e/ou produção de realidade, precisaremos adotar procedimentos para a reelaboração da consciência.

Sabemos que o aprendizado é constituído por distintos e complexos processos e que todos eles têm fundamental importância para o desenvolvimento das ideias adequadas[31]. Nesta escrita, porém, esclarecemos que valorizaremos mais as relações entre esses processos do que nos dedicaremos a conceitos ou caracterizações fechadas deles.

Podemos dizer que o exercício do aprender, quando restrito ao campo dos signos, é hierárquico por natureza, pois há nele um eixo fixo verticalizado por onde se verifica que as percepções coagem a inteligência, determinando a apropriação decalcada do saber. À medida que o pensamento vai se tornando mais consciente de si e da realidade, segue dando vazão a processos mais elaborados do aprender. Quando o indivíduo está muito dependente da imaginação, portanto, sua inteligência se encontra sob o domínio dos signos.

Nesse processo precário de aprendizado, tanto acontece de não haver busca real pela verdade como ocorre de não se partir da necessidade legítima de conhecimento, ou ainda, mesmo havendo certa precisão de conhecer verdadeiramente, pode permanecer à deriva pela ideia apaixonada que lhe chega à consciência. Apesar de em todos os casos percebermos, igualmente, uma relação limitadora com o conhecimento, no último há certo envolvimento do aprendiz, mas que não lhe permite entender a existência de questões que estão inacessíveis a ele.

> Em que consiste a interpretação da inteligência? Consiste em descobrir a essência como lei da série amorosa, o que significa dizer que na esfera do amor a essência não se separa de um tipo de generalidade; generalidade de série, generalidade propriamente serial [...] a inteligência extrai deles alguma coisa de geral, que também é alegria (Deleuze, 2003, p. 70).

Tal situação indica que o indivíduo exercita a inteligência buscando realizar conexões determinadas pelo seu estado afetivo, que lhe permitem ver somente a partir dos registros dados por sua imaginação. Apesar de haver desejo pela descoberta da verdade, ele ainda não compreende o próprio *conatus.*

> Portanto, por imaginarmos que uma coisa semelhante a nós é afetada de algum afeto, seremos afetados de um afeto semelhante ao seu. Mas se odiamos uma coisa semelhante a nós, seremos afetados, neste caso, não de um afeto

[31] Podemos dizer que as ideias adequadas são o mais alto nível de compreensão do pensamento. "[...] uma ideia que, enquanto considerada em si mesma, sem relação com o objeto, tem todas as propriedades ou denominações intrínsecas de uma ideia verdadeira. [...] Digo intrínsecas para excluir a propriedade extrínseca, a saber, a que se refere à concordância da ideia com seu ideado" (Espinosa, E II, Def. 4, 2020, p. 51).

> semelhante ao seu, mas de um afeto contrário (Espinosa, E III, Dem. da Prep. 27, 2020, p. 116).

Embora saibamos que “A mente esforça-se por imaginar apenas aquilo que põe sua própria potência de agir” (Espinosa, E III, Prop. 54, 2020, p. 134), esse estado imaginativo leva a consciência a se apropriar de fatos como conhecimento puro, quando na realidade não passam de experiências imediatas das quais ainda não se sabe as causas. Decorre disso um aprendizado frágil e estabilizado no gênero da experiência vaga do conhecimento.

Nesse processo de apropriação dos signos como se fosse o próprio conhecimento, a memorização e a repetição se tornam sinônimo do aprender. Fixar conceitos já consolidados passa a denotar conhecimento válido. Esse tipo de exercício é muito comum ao longo da vida das estudantes, e, quanto maior a capacidade de se apropriar dessas marcas da consciência, maiores as chances do “êxito” escolar.

Quando revisitamos as bases do pensamento pedagógico sobre os processos do aprender, por exemplo, compreendemos melhor a necessidade de repensar sobre essas formas sedimentadas. Já faz algum tempo que a epistemologia genética, sobretudo a piagetiana, por exemplo, ocupa espaço privilegiado na fundamentação teórico-prática escolar. De forma estruturada se concebe o desenvolvimento da inteligência como uma organização etária de operações mentais sobre objetos que darão origem ao pensamento (Dolle, 1974). Nessa concepção, o pensamento não é senão um esforço intencional da mente para conhecer e se relacionar com as coisas.

Obviamente esse entendimento, que esquematiza linearmente os processos mentais e a natureza como um todo, está atrelado à visão cientificista moderna e a certa presunção filosófica de superioridade do sujeito, que desconecta o pensamento da relação com o objeto e cria uma dicotomia consciência/coisa, impedindo o desenvolvimento da razão (Chauí, 1995; Orlandi, 2021).

Quando Deleuze discute o imbricamento entre signos e aprendizado, faz suscitar o universo sensível como um outro caminho para compreendermos a relação com o conhecimento. “Santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades” (Deleuze, 2006, p. 133). Ao admitir que o pensamento pelo esforço da inteligência é somente uma reprodução de saber, ele nos aponta para possibilidades disruptivas e produtivas do aprender.

Podemos, certamente, abordar o aprendizado a partir da predominância dos signos sensíveis, quando no âmbito das forças sofremos o impacto violento do desconhecido, “os

signos sensíveis nos forçam a procurar a verdade, mas mobilizam uma memória involuntária (ou uma imaginação involuntária nascida do desejo)" (Deleuze, 2003, p. 92). Apesar de, nesse processo, a razão já apreender algumas leis gerais do conhecimento, ainda há um estado dependente, que incapacita o aprofundamento do conhecimento.

> Os signos sensíveis nos preparam uma armadilha e nos induzem a procurar seu sentido no objeto que os contém ou os emite, de tal maneira que a possibilidade de um fracasso, a renúncia da interpretação, é como o cupim na madeira (Deleuze, 2003, p. 30).

Arriscamos afirmar que esse é o ápice do processo de aprendizado para a maioria das pessoas por corresponder ao exercício de observação, descrição e apreensão da significação explícita dos efeitos experimentados e que está ligado ao segundo gênero do conhecimento[32]. Percebamos que, apesar de ser um aprendizado cuja memória involuntária se destaca pela ação de transição entre o estado imaginativo e o estado racional, é um momento em que o aprendiz ainda não se posiciona como intérprete capaz de dar sentido aos signos, ele apenas se limita a ler as evidências. Não há intensidade conativa suficiente para se liberar dos significados alheios.

As interpretações sígnicas se revelam como condição primeira dos processos de busca pela verdade. Equivoca-se, porém, quem deduz que aprender é apenas interpretar. É possível se acomodar, enredar ou se limitar pelos variados signos, somente nos signos imateriais, contudo se pode encontrar o caminho para a essência das coisas. Os signos, assim, estão para o aprender como os afetos estão para o pensamento.

"Aprender pelas essências, então, é imantar o pensamento para ser afetado por instâncias criadoras de novos sentidos, ao fazer vir à tona o fundo e fazer falarem as mil vozes que habitam este mundo-aqui" (Vitorino; Felix, 2021). São os signos artísticos, portanto, que vão possibilitar outras alternativas de sentir, interpretar e (re)criar o mundo, que podem auxiliar na travessia dos processos de aprendizado circunscritos aos moldes cientificistas.

> Sendo o pensar ativo a virtude própria da mente, se o 'desejar saber' for por nós sentido como alegria e se o ignorar for por nós experimentado como fraqueza e tristeza, a razão afetiva iniciará seu percurso no interior do desejo-percurso esse que é o próprio devir da ética (Merçon, 2009, p. 96).

[32] Espinosa divide sua epistemologia acerca do intelecto humano em três gêneros do conhecimento: o primeiro deles está sob o domínio das paixões e da imaginação, são deduções que acontecem pelo que se vê do efeito das coisas em nós. O segundo gênero, ainda relacionado às paixões, mas acessível às noções comuns, um conhecimento dedutivo que exige maior esforço e compreensão da inteligência. Já o terceiro gênero é o conhecimento intuitivo, aquele movido pelo próprio desejo de conhecer as coisas pela essência, pela origem das causas. Neste gênero, o corpo já não se encontra em estado de dependência de outros, a paixão já compreendida cede espaço para o desejo conativo.

Isso nos diz que o aprendizado para alcançar o terceiro gênero de conhecimento está condicionado ao aprender a pensar ativo do próprio sujeito, que, apesar da dependência dos corpos externos, necessita entender como se livrar da prevalência deles. É, antes de tudo, perceber-se afetado pelos encontros e compreender os efeitos destes sobre si, de maneira a valorizar o próprio desejo.

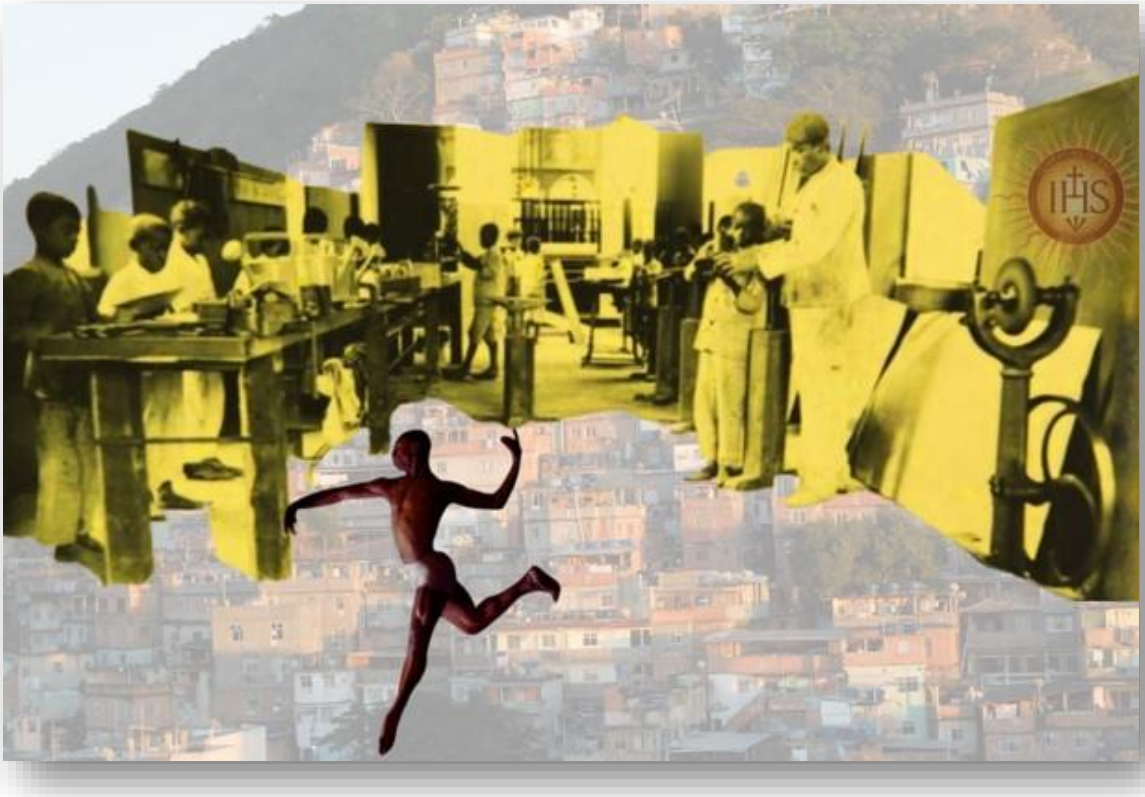
O desejo de saber, então, leva-nos à importância de pensar o aprender pela lógica do movimento, da relação, da multiplicidade e da singularidade. Mais que um exercício para adquirir saberes acumulados pela cultura da humanidade, o aprender consiste em viver pelo motor do conhecimento em constante procura pelo aumento de potência, que em nada vai corresponder ao consumismo do saber para domínio das coisas.

O aprender se apresenta, assim, como imperativo à sobrevivência, que surge do próprio desejo humano em busca do máximo da potência corporal e mental. Podemos, portanto, considerá-lo como elemento conativo primordial, pois se expressa como parte do esforço para autopreservação e aperfeiçoamento do ser. Aprendemos para pensar como pensamos, para nos tornar o que somos e para agir como agimos.

Assim sendo, observamos a urgência de superar as barreiras estabelecidas sobre a ideia do aprender estruturado no pensamento como um jogo natural da faculdade racional, bem como na consciência representativa e nos conteúdos/métodos estabelecidos para o aprendizado de maneira a condicionar o aprendiz, tal qual nos impõem os processos históricos postulados sobre dada cosmovisão racial, cujos reconhecimento e validação se dão unicamente sobre sua cultura e seus valores, considerados superiores aos demais. Advêm daí os dispositivos de controle para aprisionar os corpos, inicialmente através da força física, como no caso da escravidão, e depois se aperfeiçoando em formas mais sutis de dominação, como as práticas discursivas, que vão se adaptando às mudanças sociais ao longo do tempo, como no caso do racismo e suas derivações.

3.3 CORPOS SUBALTERNIZADOS NA PEDAGOGIA DA ESCRAVIDÃO

Figura 11- Desigualdade de cor



Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia da Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas (1910), associada à fotografia de "Conheça a História do bailarino negro baiano que dança sua trajetória na Inglaterra"; imagem de uma comunidade da cidade do Rio de Janeiro e símbolo jesuíta, extraídos da plataforma Canva.

> A nobreza da Bruzundanga se divide em dois grandes ramos existe a nobreza doutoral e uma outra que, por falta de nome mais adequado, eu chamarei de palpite. A aristocracia doutoral é constituída pelos cidadãos formados nas escolas, chamadas superiores, que são de medicina, as de direito e de engenharia. [...] Lá o cidadão que se arma de um título em uma das escolas citadas, obtém privilégios especiais, alguns constantes das leis e outros consignados nos costumes. O povo mesmo aceita esse estado de cousas e tem um respeito religioso pela sua nobreza de doutores. Uma pessoa da plebe nunca dirá que essa espécie de brâmane tem carta, diploma; dirá: tem pergaminho (Barreto, 2017, Posição 134683-14684).

Sabemos que qualquer aproximação com a realidade brasileira não terá sido mera coincidência. A caricata história escrita por um homem negro[33], que vivencia e denuncia o

[33] Apesar de ser um dos principais escritores do Pré-Modernismo brasileiro, Lima Barreto viveu com muita dificuldade financeira e só teve sua obra reconhecida após sua morte. As severas críticas literárias sobre suas obras denotavam como o racismo estrutural foi cruel para a vida desse homem que se entregou ao álcool e chegou a ser internado, algumas vezes, em hospital psiquiátrico.

preconceito e a injustiça racial, revela como aquele país se espelha em realidades estrangeiras para administrar sua política e sua economia enquanto alerta para a herança das relações espúrias que mantêm com o passado recente.

Bruzundanga, uma sociedade extremamente desigual, conserva a mente escravocrata. Seus políticos profissionais legislam em causa própria e preservam os privilégios da elite branca endinheirada. Enquanto a escola dessa terra distribui títulos para a nobreza ocupar cargos de poder, os não afortunados aprendem os deveres da submissão e da obediência, afinal os costumes cristãos são priorizados naquele país.

O velho continente se transforma alicerçado sobre a disputa entre burguesia e operariado e sobre a valorização técnica e minimização da intelectualidade na formação para o trabalho. O Brasil, a despeito da influência europeia[34] sobre a institucionalização da Educação Profissional, tem seu processo colonizador estruturado sobre uma cultura racista que associa o trabalho manual à figura dos escravos[35]. Algo comum dos senhores brancos no Brasil Colônia e Império, por exemplo, era a prática de colocar os negros escravizados para aprender um ofício para servir de "escravos de ganho" (Cunha, 2000b).

Ao passo que, nos países europeus, a população presencia o processo de transformação e distinção de arte mecânica e arte liberal, acompanhando o nascimento da burguesia na transição para a vida urbana e na ocupação do poder político-econômico local, o Brasil se constrói sociopoliticamente a partir da manutenção da segregação racial, em que a arte mecânica, destinada aos homens negros, distingue-se da arte liberal, exclusiva dos homens brancos. Dessa forma, institui-se a burguesia brasileira de mesma base colonizadora, herdeira de terras, cargos públicos e toda sorte de privilégios que traz consigo desde o modelo agrário-escravista.

Em equivalência a Bruzundanga, também, o país adota a mesma visão negativa acerca do trabalho. Basta recordar a forma pela qual os padres portugueses ofertam o ensino intelectual para os filhos dos colonos e o ensino de atividades manuais para os povos indígenas e negros.[36]

---

[34] Sabemos que não há um movimento uniforme na modernidade europeia, por isso esclarecemos que, quando nos referirmos à Europa e sua influência na EP brasileira, nos remetemos mais especificamente à França e à Inglaterra, berços da revolução moderna ocidental, assim como apontamos aproximações com Portugal devido ao processo colonizador.

[35] O processo escravocrata não se restringiu ao povo negro trazido de África. Os povos originários do Brasil também foram escravizados, mas, com o passar do tempo, o escravismo passou a acontecer predominantemente sobre os negros e seus descendentes (Castanho, 2006, p. 3).

[36] Precisamos destacar que essa questão do racismo tem muita relevância para o debate acerca da Educação Profissional brasileira. Entendemos que ela precisa ocupar lugar de destaque nas produções científicas da área. Esclarecemos, no entanto, que esse fato emerge nesta pesquisa como elemento de análise pelo viés da teoria dos afetos. Para maiores esclarecimentos acerca da relação entre ofícios manuais e a questão racial, sugerimos a leitura

Vai se consolidando, assim, a ideia de que os ofícios mecânicos são impróprios para os brasileiros brancos e livres, apesar de indispensáveis para o desenvolvimento do país.

> [os religiosos] criaram uma mentalidade que levou à filosofia do desprezo pelo ensino de ofícios. Nossas populações passaram a ver naquele ramo da instrução qualquer coisa de degradante, de humilhante, de desprezível. Tal maneira de sentir, tal forma de encarar a questão, enraizou-se no espírito do povo, projetando-se no tempo através dos séculos (Fonseca, 1986, p. 186).

O preconceito com o trabalho manual no país tem uma pesada carga semântica. Se o ofício exige destreza das mãos e/ou esforço físico, é considerado atividade de pessoas "inferiores". Sobre essa concepção racista se desenha o modo estratificado da sociedade brasileira, ideário que se manifesta até os dias de hoje em práticas de subalternização do homem negro e da mulher negra. Podemos dizer que, no Brasil, as atividades manuais têm cor definida.

Além do tímido desenvolvimento urbano do país, a escravidão interfere no desenvolvimento do pequeno número das corporações[37] de ofício. Segundo Cunha (2000), elas representam um número baixo de organizações, dividindo o processo de formação profissional com as aprendizagens difusas que acontecem no próprio ambiente de trabalho, nas oficinas independentes e nos arsenais de guerra da Marinha, algumas delas ligadas às instituições religiosas, inclusive admitiam, predominantemente, meninos[38] pobres, órfãos, em sua maioria negros, para a formação nas artes mecânicas.

> Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio (Brasil, 1909, Art. 6).

Essa predileção pelos negros desvalidos não fica restrita às corporações, mesmo após sua extinção com a Constituição de 1824, a prática vai acompanhar a história da Educação

---

das obras *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros* e *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, ambas escritas por Luiz Antônio Cunha.

[37] As corporações de ofício são instituições que surgem, por volta do século XII, a partir do novo tipo de consumo urbano e passam a controlar os preços e a qualidade das mercadorias, além de promoverem, em regime de colaboração, instrução profissional para as recentes atividades laborais (Rugiu, 1998; Cambi, 1999; Le goff, 2013). As primeiras corporações, seguindo o modelo português, estão atreladas às bandeiras de ofícios, representadas por santos católicos, cujo funcionamento perdura até a primeira metade do século XIX, período em que têm suas atividades encerradas pelo estado nacional (Cunha, 2000b; Castanho, 2006).

[38] A admissão de mulheres na Educação Profissional em um único curso, voltado para atividades domésticas, só aconteceu a partir da segunda metade do século XIX no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, mas é sabido que a mulher negra exerce atividades laborais muito semelhantes aos homens negros desde sempre: "As mulheres usam de foice e de enxada, como os homens [...]" (Cunha 2000b).

Profissional no país, desde as instituições ligadas à filantropia, como no caso dos Liceus de Artes e Ofícios[39], até as instituições ligadas ao estado nacional, no caso das Escolas de Aprendizes e Artífices[40] e das Escolas de Aprendizados Agrícolas[41].

"Estuda, estuda sempre. É pelo estudo e pelo trabalho que o pobre hoje pode penetrar os humbraes da sociedade" (Sergipe Artífice, 1934, n.p.). Esse trecho, extraído da primeira edição de uma revista produzida na Escola de Aprendizes e Artífices de Sergipe, ilustra o forte apelo pela formação para o trabalho a partir de práticas discursivas moralizadoras. Podemos dizer que a escola, destinada à criança negra e pobre, deseja ensinar os valores do trabalho para retirá-la da vida do ócio, como se fosse uma opção estar nela. Outro ponto que chama atenção é a clara admissão de que essa parcela da população ainda não faz parte da sociedade, ao mesmo tempo que provoca o "desvalido", através da dedicação pessoal aos estudos e ao trabalho, a sair de tal condição.

> [...] o próprio Patriarca da Independência, José Bonifácio, defendia que o governo deveria por em execução leis penais que coibissem a vadiagem e a mendicância, principalmente se se tratasse de "homens de cor". Tudo isso para que não faltassem "braços" para a agricultura e a indústria (Cunha, 2000b, p. 89).

O trabalho manual no Brasil, ou, podemos dizer, trabalho destinado a pessoas negras, é caracterizado como o meio mais eficaz de combater a vadiagem e de render lucros para a nação, mesmo que seja em condição compulsória. O povo, que por séculos trabalhou forçada e gratuitamente, quando consegue adentrar uma instituição estatal de educação técnica profissional, recebe um tratamento assistencialista, sem nenhum compromisso com a verdadeira integração na sociedade.

Assim, a estrutura escravocrata vai se sedimentando além dos séculos, organizando os estratos sociais e as instituições públicas. Estrutura construída, inclusive, a partir de um processo educacional específico. Castanho (2006) remete ao termo "pedagogia da escravidão", que, apesar de não se desenvolver, inicialmente, em uma lógica sistemática institucional[42], se caracteriza por promover uma formação para condicionar o povo negro à condição de subalternidade.

---

[39] O primeiro liceu do país surge na cidade do Rio de Janeiro em 1858.
[40] O Decreto nº 7.566/1909 cria dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) no país. Da transformação delas, ao longo dos anos, é que se chega à atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT).
[41] Criadas através do Decreto nº 8. 319/1910.
[42] Aqui nos referimos ao período da educação brasileira comandada pelos jesuítas, o qual caracterizamos como uma pedagogia e didática difusas.

Para fortalecer a pedagogia da escravidão, a história da educação brasileira segue se utilizando de dispositivos de regulação socioafetivos de cunho moral cristão. “O maior bem que se pode fazer a um menino pobre é educa-lo na escola do trabalho e faze-lo um bom christão. É a missão da Escola Profissional” (Moraes, 1927). O trabalho manual e a formação para o ofício aparecem como redentores da pobreza e a dignificação da população que não era considerada útil, normalmente ex-escravizados.

A moral religiosa entra com a domesticação[43] e a docilização necessárias para a grande massa recém-saída da escravidão, sem moradia, sem posses ou recursos para se erguer socioeconomicamente. Para os pais dessas crianças, adentrar uma escola de Educação Profissional é uma solução para garantir uma futura ocupação; já para o Estado se configura como uma forma de coibir revoltas e garantir formação de mão de obra barata para o desenvolvimento urbano do país.

Essa influência religiosa é um traço forte na nossa EP que perdura por muitos anos e que se distingue dos rumos que os países da Europa vão tomando em relação à formação para o trabalho. Enquanto o movimento europeu, principalmente após o medievo, vai se aproximando cada vez mais da ciência e da razão e, consequentemente, enfraquecendo os domínios religiosos sobre o Estado, o Brasil prefere conservar a política de orientação moral na Educação Profissional.

Percebamos como a moral entoa canções para fazer dobrar os joelhos retintos e como a lógica dos afetos tristes vai sendo construída na formação para o trabalho manual no poema a seguir.

Glória ao trabalho

Na mais tristonha e lúgubre officina
O celeste aprendiz de carpinteiro,
Jesus aplaina a serra o dia inteiro
No cumprimento da missão divina.

Suas formosas mãos, que o jasmineiro
Adorava a beleza peregrina
Perdem na faina, marcham na rotina,
Desse trabalho bárbaro e grosseiro!

[43] Uma outra forma de domesticar esses corpos negros é através dos dispositivos legais. Desde o Império a penalização pela “vadiagem” revela o racismo estrutural brasileiro, que busca formas de controlar o enorme contingente negro empobrecido e marginalizado. Ainda se encontra no Senado Federal uma proposta em análise (PL 1212/2021) para revogar o trecho da Lei de Contravenções Penais que sugere excluir a punição para a vadiagem de qualquer pessoa encontrada na rua que não comprovasse trabalho ou renda suficiente e que poderia ser presa e obrigada a executar serviços forçados.

Em bagas o suor lhe orvalha o rosto...
Acepilha, torneia, emenda, apura,
Destruindo os abutres do desgosto.

Homem da penna, artífice do malho
Canta, como Jesus, na tenda escura,
Glorificando as dores do trabalho.

(Durval de Moraes, 1927, p. 2)

Se a visão católica herdada dos jesuítas considera o trabalho uma punição pelo pecado, justificar a necessidade de suportar as dores causadas pelo exercício do ofício corrobora a crença de que os corpos negros precisam sofrer para pagar pelo mal da cor da sua pele. Em tempo que educa essas mentes para aceitar pacificamente a condição de inferioridade, Jesus aparece como o modelo branco a ser reverenciado e imitado.

Em se tratando do estado de Sergipe, Fonseca (1986) nos mostra que a realidade da Educação Profissional pode ser ainda mais delicada. Entre os mais tímidos em termos de desenvolvimento econômico do país, o estado chega até o início do período republicano sem registro da existência de estabelecimentos para essa modalidade de ensino. Houve, no período do Império, duas tentativas frustradas para implantação de escolas profissionais, o Colégio de Artes Mecânicas em 1838 e o Colégio de Educandos em 1856, na antiga capital São Cristóvão.

> Abrir-se ia para receber órfãos pobres, expostos e filhos de pais indigentes, apesar de poderem também ser recebidos quaisquer moços que pretendessem aprender ofícios. Porém, o trabalho manual não atraía as massas populares, pois era tarefa de escravos. E eles, os escravos, é que constituíam, na época, uma verdadeira indústria [...] A população branca habituada a ver nos pretos a solução para as questões de ordem manual, não se poderia interessar pela aprendizagem que lhe oferecia o colégio, e só compreendia que a êle acorressem outros infelizes, os órfãos e expostos (Fonseca, 1986, p. 155).

A pedagogia da escravidão deixa suas marcas na Educação Profissional de todo o país, e em Sergipe não seria diferente. O estado chega à República essencialmente agrícola e faz das mãos escravizadas o motor que movimenta a indústria do tráfico de pessoas negras para o trabalho não pago nas lavouras. É tão óbvia a assunção de que o trabalho manual está associado ao trabalho escravo que se adota como critério de admissão de estudantes/aprendizes a condição na qual as crianças negras e mestiças estão imersas, a saber, miséria, orfandade, "vadiagem", critério presente em todas as instituições ligadas ao poder político do Brasil Colônia, Império e início da República.

A partir da década de 1930, com o fortalecimento da industrialização no país, surge, então, maior demanda de mão de obra especializada. É a partir desse período que, efetivamente, se inicia a Educação Profissional voltada para a produção industrial. Registra-se, inclusive, que surge, pela primeira vez, a referência ao ensino técnico na legislação[44] (Cunha, 2000a).

Iniciada a real industrialização brasileira, a EP passa por muitas mudanças[45], entre elas o surgimento da profissionalização na etapa do ensino secundário. Mas o destaque maior está na substituição crescente da demanda artesanal e manufatureira, trazendo variedade de cursos, equipamentos e técnicas. Ao que tudo indica, o discurso sobre o progresso e desenvolvimento vai tentando suplantar o estigma sobre os ofícios manuais. Permanece, contudo, registrada na história da modalidade a caracterização do acentuado dualismo, que vai sendo fortalecido, essencialmente, pelas questões ligadas às classes sociais e à ruptura entre saber técnico e saber intelectual.

É preciso alertar, todavia, que não é somente uma mudança discursiva que prevalece na EP. Com a Reforma Capanema[46], surgem novas exigências para o ensino oficial, que vai selecionar os "melhores estudantes" para os cursos profissionais mais avançados. Ocorre que, com a divisão do ensino industrial em primeiro e segundo ciclos, passa-se a exigir exames vestibulares para se acessar tanto o curso mais completo e avançado do primeiro ciclo quanto os cursos do segundo ciclo.

Além dessas novas hierarquias criadas dentro da EP, Aranha (1996) destaca a importação de técnicos estrangeiros por conta da Segunda Guerra Mundial; o surgimento do ensino industrial paralelo ao do Estado, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, posteriormente, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

---

[44] Decreto nº 20.158/1931.

[45] Não podemos esquecer, inclusive, que as questões da EP são centrais para as indefinições da própria identidade do Ensino Médio, que a acompanha até nos dias de hoje e que já é alvo de análise de muitos trabalhos científicos.

[46] A Reforma Capanema ocorre durante o Estado Novo (1937-1945) e compreende um conjunto de reformas do ensino a partir de decretos-leis. Para o ensino industrial registramos o Decreto nº 4.073/1942, que traz as seguintes divisões para o ensino industrial: a mudança, implementada pela lei, divide o primeiro ciclo do ensino industrial em três cursos: ordinários, extraordinários e avulsos. Os cursos ordinários correspondem ao primeiro ciclo, que se subdivide em quatro cursos distintos: industriais, mestria, artesanais e de aprendizagem. Os cursos industriais são os mais completos do primeiro ciclo e se destinam a formar para um ofício, têm a duração de 4 anos, exigem o vestibular como critério de admissão e diplomam o estudante com o título de artífice. Já o curso de mestria se destina a quem já tenha concluído um curso industrial, tem duração de 2 anos, também exige o exame vestibular e diploma o estudante com o título de mestre. Os cursos artesanais compreendem o ensino de ofício com duração reduzida, e os cursos de aprendizagem estão destinados aos aprendizes que já exercem atividades laborais, têm carga horária reduzida e a duração do curso é variável, entre 1 e 4 anos. Tanto para os cursos artesanais quanto para os cursos de aprendizagem não se especificam os critérios em que se baseiam para definição da duração do curso e em ambos não se exige o exame vestibular como admissão. Já o ensino industrial de segundo ciclo é dividido em cursos técnicos e cursos pedagógicos. O primeiro destina-se ao ensino de técnicas voltadas para a indústria e tem duração de 3 ou 4 anos, e o segundo visa formar professores para essa modalidade de ensino, com duração de 1 ano. Ambos os cursos diplomam conforme o curso técnico a que estão ligados.

(SENAC). Ocorre que essas instituições passam a absorver os jovens que pretendem ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho, pois "[...] os alunos são pagos para aprender" (1996, p. 202).

Quem atende melhor aos critérios de admissão e aos exames realizados para ingressar nas escolas oficiais de ensino profissional? Quem são os alunos que dependem da assistência financeira para se manter nos cursos do SENAI/SENAC e que precisam adquirir uma fonte de renda mais rapidamente?

Mais aviltante ainda é pensar que a produção manufatureira aqui iniciada não deriva das mãos que laboraram nos engenhos de açúcar ou nas diversas artes do saber mecânico. Quando os ofícios eram essencialmente agrícolas e artesanais, se destinavam, compulsoriamente, à população negra e/ou afrodescendente; já quando os ofícios passam a ser industriais, surgem novos tipos de trabalhadores, os operários/técnicos.

A partir disso, seria possível tratar do nascimento de subcategorias na Educação Profissional, aquelas que dizem respeito às vagas mais elementares na hierarquia fabril. Sabemos que tais subcategorias têm predileção de cor, por isso sustentaremos a afirmação do fortalecimento de uma cultura racista na EP.

Paralelamente, também, vamos encontrando registros da permanência do viés moralizante. Apesar da defesa da necessidade de desenvolvimento das técnicas e de aceleração do processo de industrialização, o ensino industrial oficial permanece arraigado à tradição religiosa. Vejamos um registro na cidade de Aracaju nesse período: "Na Escola Industrial de Aracaju, dêsde algum tempo veem sendo ministrados os ensinamentos da Fé cristã com o valioso apoio de sua administração, repercutindo esse fato, de modo agradável, até mesmo fora do Estado" (Sergipe Artífice, 1944, n.p.).

Após esse período de aceleração desenvolvimentista industrial e as respectivas alterações na formação profissional, tivemos outras mudanças marcantes na EP do país, a exemplo da formação profissional compulsória e universal[47], implementada durante a ditadura militar. Cunha (2014) faz um alerta importante sobre o grupo de nove pessoas que elaboraram o projeto de educação nacional que respaldou tal lei.

> Vale destacar que o grupo tinha apenas dois integrantes com alguma experiência prévia no tema, mesmo assim tangencial. O padre salesiano José de Vasconcelos, membro do Conselho Federal de Educação – CFE, provinha de uma congregação religiosa dedicada, desde sua fundação por Dom Bosco,

[47] A formação profissionalizante obrigatória para o ensino secundário ocorreu a partir da Lei nº 5.692/1971, que foi perdendo força, principalmente, por pressão das escolas privadas, até que a Lei nº 7.044/1982 alterou dispositivos da anterior e encerrou a profissionalização compulsória.

> ao ensino profissional de meninos pobres, **de modo a afastá-los do pecado e da subversão** [grifo nosso] (*Ibid*., p. 920).

O autor traz uma consideração distinta sobre as análises prevalecentes acerca do período, pois afirma que a compulsoriedade da formação profissional, em nível médio, não adveio de solicitações de organismos internacionais, nem dos militares em exercício, apesar de estes serem simpáticos à decisão, antes a reconhece como decisão desse pequeno grupo de viés religioso escolhido pelo governo.

Percebamos que, na segunda metade do século XX, ainda há um apelo à formação para o trabalho sob a alcunha moralista cristã, buscando perpetuar a ideia de que a Educação Profissional é capaz de livrar as pessoas do pecado e aproximá-lo dos valores religiosos.

Tudo indica que é no período da redemocratização do país que as discussões em torno da Educação Profissional passam a assumir quase que exclusivamente o discurso da formação da classe proletária. Passa-se, então, à defesa de uma educação que forme as classes trabalhadoras em exercício consciente e emancipatório. A partir de então, o racismo e a moral passam a ser categorias secundarizadas de alguma forma absorvidas nas classes sociais.

O que podemos perceber no decorrer do processo histórico é, além da pedagogia da escravidão, o desenvolvimento de uma pedagogia influenciada pelo naturalismo e pelo desenvolvimento econômico industrial, cujo objetivo se concentra na preparação corporal para a obtenção máxima de eficiência física e controle político e intelectual. A expressão desse movimento nas instituições escolares acaba dando ênfase à necessidade da incorporação das atividades físicas e higienistas, que, a partir da metade do século XVIII, por exemplo, passam da concepção de estáticas para evocar o movimento, com vistas à utilidade e à compreensão de regras, vigilância e disciplina (Cambi, 1999; Soares, 2021).

E, mesmo a despeito de encontrarmos significativa produção acadêmica acerca da importância do corpo para a educação escolarizada, arriscamos inferir que o cerne do debate/da prática na Educação Básica, ao invés de estar no corpo que somos, continua sendo o corpo que temos – o corpo apêndice; o corpo útil; o corpo saudável ou o corpo sensível[48].

Não queremos ser anacrônicas em nossas análises; entendemos que várias outras questões perpassam a consolidação da EP em Rede Federal oficial de ensino que hoje temos na

[48] Acerca do "corpo sensível", sugerimos uma análise sobre a ênfase dada aos aspectos socioemocionais propostos pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais especificamente, na Educação Profissional, as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, que provocaram indignação e repúdio de entidades educacionais e acadêmicas por todo o Brasil. Para melhor compreender a questão, sugerimos, também, leituras das produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

contemporaneidade. Entendemos, todavia, que as linhas da moralidade e do racismo se configuram como formas fundantes para a construção dessa modalidade educacional. Não objetivamos, com isso, combater a ideia de que a EP esteja associada mais diretamente às classes populares. Queremos, contudo, ampliar o debate para além das classes sociais, inclusive trazendo a teoria dos afetos para sustentar outras possibilidades.

O que pretendemos alertar ao resgatar na literatura os segmentos racista e moralista na Educação Profissional brasileira? Primeiro que não apagamos o passado, ele nos constitui. Negligenciar ou minimizar que os ofícios das mãos têm uma carga pejorativa histórica ligada à escravidão e possui forte apelo moral é contribuir para a manutenção desse quadro. O segundo aspecto, que tem completa relação com o anterior, sobre o qual este trabalho se ocupa fundamentalmente, é a questão da afetividade aprendida a partir de tais dispositivos que criam e regulam verdades.

3.4 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E O APRENDER PARA (RE)PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Figura 12- O sagrado feminino

Fonte: Composição da pesquisadora sobre fotografia de Hermes de Paula associada às imagens do peixe mussum, símbolo do feminino, mapa do continente africano, extraídos da plataforma Canva.

Mussuca, peixe quilombo

Mussum é peixe preta,
emprestou nome ao quilombo.
Será por causa da cor?
De norte a sul do país, vive na água doce,
Para a comunidade é cobra d'água,
pele lisa,
mexe ligeiro,
bicho ágil.
Quem vê a lama não vê o peixe,
Enterrado, parece morto.
Lama, anagrama de alma.
A noite, sua aliada,
sai da toca,
atocaia,
sobrevive.
Hábitos resistentes,
multiplicam mussuns.
Habitam territórios,
amedrontam,
incomodam os inimigos das serpentes.
Mal sabem eles,
são apenas peixes.
Assim como os outros,
desejam nadar livremente.

(Claudia de Medeiros Lima, 2023)

De acordo com os registros históricos, a Educação Profissional[49] foca nos homens em sua idealização inicial, pois as mulheres só conseguem acessar o mercado de trabalho após a Revolução Industrial. Já no Brasil elas somente passam a ser admitidas nas instituições formais de EP no ano de 1930, mesmo assim limitadas a cursos que tinham qualquer referência doméstica (Cunha, 2000a; Fraccaro, 2018).

Dessa forma, o país entra no período republicano com um contingente altíssimo de analfabetos, sobretudo a grande parcela da população recém-saída da escravidão. Como parte das ações governamentais para inserir essas pessoas na rede oficial de ensino e, ao mesmo tempo, aumentar a formação para o contingente de mão de obra, Nilo Peçanha cria em 1909 a Rede Federal das Escolas de Aprendizes e Artífices (Gomes, 2019; Cunha, 2020).

[49] Nunca é demais esclarecer que a abordagem sobre a Educação Profissional que estamos adotando refere-se ao sistema público oficial brasileiro em suas poucas e lentas ações para a formação da população negra, o que não significa que esse povo não tenha tido interesse ou não tenha lutado para ter acesso ao sistema oficial. Temos como exemplo "A questão dos moços pardos", ocorrida no século XVII, na cidade de Salvador, quando os ditos "mestiços" tiveram acesso ao sistema público de ensino e foram rechaçados pela população branca, que conseguiu que eles fossem expulsos da escola. Inconformados, contudo, eles recorreram e conseguiram a readmissão tempos depois (Ribeiro, 1992).

Aos olhos mais apressados, pareceria um grande feito do Estado, afinal proporcionar formação escolar é uma ação de integração social. Afastada a ingenuidade dessa consideração, lembramos que há no período profunda preocupação com a ociosidade, que associa a condição de vadiagem e mendicância com a possibilidade do ajuntamento para motins e revoltas. Afinal, não podemos deixar de mencionar que há uma tradição de enfrentamento dos corpos negros para com as condições desumanizadoras.

A Rede criada para abrigar os infortúnios da escravidão estende os braços para ensinar ao menino negro qual o lugar que deve continuar ocupando na pirâmide social. O estigma da força bruta daqueles músculos em melanina, já caracterizado na imaginação nacional, agora aprende a usar adequadamente um instrumento para manter o exercício manual, que lhe é peculiar. E quanto à mulher negra cujos registros apontam para a mesma ocupação de serviços precários e servis no processo de escravização? “As mulheres usam de foice e de enxada, como os homens: porém nos matos, só os escravos usam de machado” (Antonil, 1950 *apud* Cunha, 2000b).

Se o racismo segmenta a Educação Profissional, podemos dizer que ele, por muitos anos, nega a formação para a mulher negra, que desde sempre esteve exercendo atividades laborais tanto na esfera doméstica quanto na produção econômica. Nesse sentido, podemos afirmar que ser negra torna a mulher quase que desprovida de gênero, assim como a exclui duplamente dos processos de profissionalização no país.

O que podemos deduzir de tais análises é que sobre o universo social segregado e racista se (re)constrói uma imagem acerca desses corpos. Por esses e tantos outros motivos é que o debate da interseccionalidade de raça e gênero na educação brasileira não pode ser negligenciado ou minimizado. Para Hooks (2013), a pedagogia precisa confrontar as parcialidades, que reforçam os sistemas de dominação do sexismo e do racismo, para robustecer os atos de resistência e, mais ainda, nos fazer atuantes nos processos descolonizadores, pois a força errante da educação deve acontecer para erguer existências, para gerar outras formas de habitar o mundo (Rufino, 2021).

Corpos violentados e em situação de privação têm sempre maiores probabilidades de serem afetados pela tristeza, ou mesmo corpos que aprendem sobre si e suas origens a partir das marcas da dominação e da subalternidade vão se constituindo subjetivamente, predominantemente sob o domínio da tristeza, cuja natureza pouco produz, porquanto o *conatus* é uma potência que se amplia pela alegria a partir da composição entre os corpos.

Aprender implica afeto, está relacionado primeiramente à esfera do sentir, ou seja, do viver e do pulsar essa vivacidade, tecendo diálogos que primam por uma relação ética com

quem se tece (Rufino, 2021, p. 16). Significa afirmar, então, que o afeto alegre é o fio condutor para a composição de potências e que a educação deve ser um ato tanto coletivo quanto afetivo.

A ótica individualista do educar, que leva as pessoas a se verem como rivais em potencial, é tanto uma herança dos processos dominadores quanto uma política segregacionista que cria e/ou nutre uma rede afetiva de tristeza. "[...] os homens conseguem muito mais facilmente aquilo de que precisam, e que apenas pela união das suas forças podem evitar os perigos que os ameaçam por toda parte" (Espinosa, E IV, Esc. da Prep. 35, 2020, p. 178). Obviamente, entre estratos distintos, os corpos menos potencializados serão os mais passíveis de sofrimento e sujeição.

Nesse sentido, os números[50] do Instituto Federal de Sergipe falam por si, pois o quadro que nos é apresentado demonstra a permanência do indicador cor/raça na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (77,87%), contudo aparece um aumento numérico de mulheres, que representam 51,86% das estudantes, questão que modifica a tradição masculina na modalidade. Não pareceria ser tão surpreendente a maioria feminina, até porque hoje sabemos que a taxa de escolarização entre mulheres supera a masculina. No entanto, de acordo com o histórico da Educação Profissional, que só passou a admitir as meninas na década de 1930, em menos de um século esta perdeu a prevalência da presença masculina, pelo menos na escola de Aracaju/Sergipe.

Diante dos dados, decidimos averiguar se há predominância masculina ou feminina em algum curso e constatamos que os cursos de Eletrônica e Eletrotécnica comportam, respectivamente, 79,78% e 91,05% dos meninos. Se permanecêssemos somente com esses números, poderíamos até discutir sobre o porquê de as estudantes preferirem os cursos com menor prevalência de conteúdos permeados de cálculos matemáticos, mas existem muitas variáveis no processo, a começar pelo convencimento social de que homens têm uma mente mais racional e capacitada para a realização das áreas exatas.

Nossa discussão, todavia, não se limita a isso, até porque existem os cursos de Informática e Edificações, que são considerados cursos complexos e com alto teor de conteúdos de exatas e, também, são ditos os mais concorridos na seleção da escola. O primeiro possui 56,79% de meninos e 43,21% de meninas, e o segundo tem 45,05% de meninos e 54,95% de meninas. Aqui poderíamos arriscar que o rótulo de "curso feminino ou masculino" não caberia

[50] Os dados quantitativos foram levantados pela pesquisadora a partir dos relatórios de alunos matriculados e frequentantes associados aos filtros de cor/raça, sexo e renda, disponibilizados pelo sistema da própria instituição. Esses mesmos dados foram utilizados para análise e publicação na *Revista Tempos e Espaços em Educação* da Universidade Federal de Sergipe. (Aguardando publicação).

por apresentar maior equilíbrio estatístico. As narrativas das estudantes, entretanto, chamam nossa atenção, pois os rótulos, além de prevalecerem somente naqueles cursos que têm maioria de homens ou mulheres, são também os que agregam a maioria das estudantes pretas e pardas da escola.

Podemos afirmar que, durante as entrevistas coletivas, o discurso racista prevalece mais entre a fala dos meninos, enquanto as meninas trazem as diferenças entre cursos apenas na concentração de gênero entre eles. Os meninos consideram que os cursos de Eletrotécnica formam os "macacos de poste" e que o curso de Eletrônica é um reduto "bagunceiro e mau caráter". Vale ressaltar que o primeiro concentra 68,66% e o segundo 56,18% de homens pretos ou pardos.

Seria coincidência pensar que o curso de Eletrônica, com quase 70% de estudantes negros, é considerado o curso dos "macacos de poste"? Não podemos amenizar a brincadeira com um termo tão pejorativo como "macaco", comumente utilizado para escancarar o racismo entranhado em nossa sociedade. Um outro elemento que também se destaca são os rótulos atribuídos aos alunos de origem quilombola. Na escola inteira, apenas 4,5% dos alunos têm tal origem; apesar disso, os cursos de Eletrotécnica e Eletrônica, que somam apenas 3,20% do total de alunos quilombolas, recebem os títulos de alunos bagunceiros e maus-caracteres, dizendo: "os meninos da Mussuca são tudo mau-caráter"; "porque você sabe, né, tia? Que na Mussuca só tem homem preto". Esses são alguns registros de falas estudantis que surgiram nas entrevistas coletivas.

Em nossas análises, inferimos que o fato de os "meninos da Mussuca" serem associados mais especificamente com os cursos de Eletrônica e Eletrotécnica não se deve aos números pouco significativos deles, mas ao fato de a maioria dos estudantes desses cursos possuir traços do fenótipo negro. Logo, os cursos em que há predominância preta e parda são os cursos dos alunos que possuem mau comportamento e caráter duvidoso.

Quando falamos dessa questão de a negritude impactar toda a comunidade escolar, isso se refere ao fato de que tanto professores quanto equipe técnica relatam problemas com "os meninos da Mussuca". O que eu, particularmente, destaco como surpresa é que, como ex-funcionária da equipe pedagógico-administrativa da escola, sempre soube que esses dois cursos eram os que mais se destacavam em questões comportamentais e, também, os que tiveram, sazonalmente, problemas de menor interesse e procura pelos candidatos e, sempre, as maiores taxas de evasão. Agora, contudo, um elemento novo chama atenção: a presença dos estudantes quilombolas na escola.

“Os meninos da Mussuca têm sorte”, essa foi a frase que ouvi, algumas vezes, das funcionárias da escola. Elas se referem à forma de seleção para entrada desses alunos na instituição, o sorteio. Alguns anos atrás era necessário realizar uma prova para testar os conhecimentos, mas agora a sorte está lançada, e a escola precisa receber os quilombolas, que, segundo uma professora com a qual conversamos, já vêm com seus grupinhos formados e com algumas questões comportamentais que destoam da instituição.

Não podemos dizer se é sorte o que esses meninos têm, porém sabemos que as questões comportamentais que eles trazem provavelmente são comuns a todos os outros estudantes da escola, que sempre apresentam questões complexas de natureza variada. Fico me perguntando: por que os estudantes quilombolas estão afetando de forma tão específica a instituição escolar? Se, de fato, esses meninos destoam dos outros alunos na regulação que a escola tenta fazer de suas subjetividades, por que eles não se permitem capturar? Qual seria o objetivo tácito da escola ao (re)produzir esse discurso de comportamento desviante deles?

Esses questionamentos são para nos fazer pensar sobre o racismo estrutural e estruturante na sociedade e nas instituições. Inquietou-me, sobremaneira, o fato de as narrativas dos alunos e da equipe escolar, somente, se distanciarem no que corresponde ao tema do racismo. Enquanto os alunos, ainda que de maneira enviesada, admitem a presença do racismo no cotidiano da escola através de “brincadeiras”, para as docentes com os quais conversei, não existe tal prática na escola. Apenas uma professora sugeriu que um caso particular poderia ter relação com o racismo. Ela cita uma liderança feminina negra de sala de aula coagida pelos colegas a pagar lanche para eles como uma espécie de pedágio para conseguir se manter no cargo de representante de turma, mas a docente diz não saber dizer se essa é uma questão racista.

Entendemos que as expressões da comunidade escolar que trazemos aqui evidenciam a institucionalização do racismo como um dispositivo que se dá, sobretudo, através da propagação de preconceitos e discursos morais. Por que é tão difícil admitir a existência do racismo na escola? Sem dúvida, a moralidade surge como uma cortina de fumaça para justificar a violência que permeia as relações interpessoais. Notemos que os meninos negros da Mussuca afetam a escola com seus comportamentos inaceitáveis, mas o racismo sofrido por eles não afeta na mesma intensidade a comunidade, sequer é admitido na maioria das vezes.

Durante as entrevistas foi comum ouvir, inclusive entre professoras, as frases proferidas em tom de brincadeira nos corredores da escola e na sala de aula: “saia daqui, seu preto”; “Se for da Mussuca, chamam de ladrão”; “ô neguinho”; “porque você é preto”; “se apagar a luz, sumiu fulano”. Todas elas são repetidas na instituição como se fossem brincadeiras. Para justificá-las e acomodá-las, muitos dizem que os próprios negros as reproduzem.

Quais verdades esses alunos estão aprendendo ou desaprendendo na realidade cotidiana da escola? É possível que a insubmissão dos meninos quilombolas seja menos uma intenção de ensinar sobre a arte de resistir coletivamente ao ataque dos corpos negros, que continuam experimentando várias formas de violência, do que buscar rotas de fortalecimento e sobrevivência deles mesmos. “A descolonização é mais que o fim de uma guerra sacramentada nos campos de batalha. É, sobretudo, uma questão de cura” (Rufino, 2021, p. 22). Essa possível busca pela força, entretanto, não anula o acontecimento de os corpos negros serem afetados, mas não dominados, pela tristeza ao experimentarem tantas situações que, quando não se tenta invisibilizar, se expõem depreciativamente.

> Os professores, os coordenadores não ouviam, chegava assim pra ele [colega vítima de racismo na escola]: “Não... vá conversar com o psicólogo, isso é normal, isso já é...” Você não só vive aqui dentro isso, lá fora também. Mas eles não sentem a dor da pessoa em ouvir e ver aquilo. E aí aqui na escola é a mesma coisa que nada, então é melhor eu resolver comigo mesma do que chegar pra conversar com alguém dessa escola (Gabrielle, 2023).

O racismo é uma ferida aberta que parece estar mais exposta nas meninas ou pelo menos são elas que têm mais consciência da necessidade de cura. Se a questão racial surge evidenciada tanto sobre corpos negros masculinos quanto femininos, não podemos deixar de considerar que sobre as meninas tanto incidem as questões de raça quanto de gênero, fator que duplica qualquer dificuldade para elas. E, mesmo quando algumas questões parecem se referir somente aos meninos, atingem diretamente a construção social sobre o que seja feminino.

No levantamento acerca da concentração feminina nos cursos, constatamos que as estudantes são maioria nos cursos de Alimentos e Química, totalizando 90,43% do total de alunos no primeiro e 79,78% no segundo. Poderia isso ser o resultado apenas da identificação delas com o curso? Mas de onde viria tal identificação com esses cursos? O que surge nas narrativas das estudantes relacionadas aos dados?

Paira no entendimento generalizado das estudantes, com destaque na fala dos meninos, que Alimentos e Química são os cursos que apresentam menor complexidade na escola, pois apresentam menor índice de cálculos matemáticos. Para eles, essa é uma justificativa para as meninas escolherem tais cursos. Ou seja, eles entendem que as escolhas delas se devem ao fato de não gostarem e/ou terem maior dificuldade com as áreas de exatas, narrativa, também, corroborada pelas meninas.

A compreensão, entre os estudantes, é de que o curso de Alimentos serve para formar cozinheiras e o curso de Química para formar misturadoras de água e sal. Percebamos como

aqui se evidencia a normalização das práticas discursivas tanto nas questões de gênero quanto nas questões raciais. O lugar doméstico atrelado aos corpos negros femininos surge jocosamente para (re)afirmar subalternidade e inferioridade. E, ainda que possamos ver a química em qualquer lugar do cotidiano, por exemplo, eles a encerram nos fundos da casa-grande.

Na Educação Profissional, os dispositivos do racismo e do sexismo estabelecem a ocupação da mulher negra no mundo do trabalho e influenciam as formas de pensar sua condição de estar no mundo. Em um mundo cada vez mais competitivo e exigente para com a formação dos trabalhadores, restam para aquelas, a quem foi negada qualquer possibilidade de preparação, a informalidade e o anonimato. “Sistematicamente discriminada no mercado de trabalho, ela ficou confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração” (Gonzalez, 2020, p. 230).

A desvalorização do serviço doméstico e a consequente associação dos cursos de maioria feminina preta e parda da escola não fazem parte, apenas, das brincadeiras desses adolescentes. Entre os elementos que compõem a herança colonial escravocrata brasileira sobre a imagem das mulheres que exercem atividades domésticas estão a falta de reconhecimento do valor do trabalho, as baixas remunerações, ou mesmo a ausência destas, quando ocorre o trabalho “pago” com, apenas, um teto sobre a cabeça e um prato para se alimentar, configurando o estado de escravidão de algumas mulheres.

Quando evidenciamos as estruturas que ainda permanecem na EP nacional, realizamos, também, um denuncismo acerca do fortalecimento da representação estereotipada acerca dos corpos negros femininos. “De um modo geral, a mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação ‘profissional’: doméstica e mulata” (Gonzalez, 2020, p. 59). Dados do IBGE (2022) seguem comprovando essa realidade, na qual a maioria das famílias brasileiras contemporâneas é chefiada pelas mulheres (50,8%), das quais as negras lideram com 56,5%. Certamente esses números nos dizem muito sobre a condição da melanina acentuada na pele, eles refletem a subalternidade dos corpos negros femininos[51], associados à precarização do trabalho.

Se a luta feminista trouxe luz ao debate sobre o legado do patriarcado branco acerca das desigualdades entre homens e mulheres, pouco evidenciou as disparidades entre brancas e

[51] A despeito de essa condição feminina nos fazer pensar sobre o lugar marginal para onde foram levadas essas mulheres, toda a família vai experimentar a vulnerabilidade social, condição que, comumente, impele crianças e adolescentes a terem uma ocupação produtiva para colaborar com a renda familiar e, assim, fazer girar e perpetuar a roda do infortúnio racial.

negras, sobretudo no mercado de trabalho. Enquanto mulheres brancas lutam para ocupar os mesmos cargos profissionais e receber o mesmo salário que os homens, as mulheres negras realizam as atividades domésticas que facilitam a vida das primeiras, questão que multiplica a condição hierárquica social. Se à mulher são atribuídas a condição de cuidado dos filhos e as questões da casa para que o homem possa exercer suas atividades laborais em outros espaços, a mulher branca[52] terceiriza tais atribuições às mulheres negras, que assumem jornadas multiplicadas por, normalmente, assumirem sozinhas todas essas responsabilidades.

> Após o trabalho pesado na casa-grande, cabia-lhes também o cuidado dos próprios filhos, além da assistência aos companheiros chegados das plantações, engenhos etc. quase mortos de fome e de cansaço [...] Após "adiantar" os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia (Gonzalez, 2020, p 53; 58).

Uma análise romântica poderia partir do pressuposto de que as mulheres brancas estão favorecendo uma ocupação profissional para as mulheres negras, que, sem essa possibilidade, poderiam estar em condição ainda pior, quando, na verdade, estão se beneficiando do trabalho braçal, desvalorizado e mal remunerado, para buscar melhores cargos e salários e, consequentemente, maior equiparação com os homens. E, se abrangermos a sobrecarga física e psíquica dessas mulheres, a situação é ainda mais gritante, uma vez que desde sempre elas acumulam várias atividades. Se a condição doméstica para as mulheres brancas é pesada, o que dizer para as mulheres negras, que acumulam o ofício doméstico pessoal com o da patroa.

Segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022), no ano de 2020, havia 4,9 milhões de trabalhadores domésticos no país, dentre eles 4,5 milhões de mulheres, sendo 3 milhões de mulheres negras. Trazer à tona alguns dados estatísticos e a história do lugar doméstico para entender a formação profissional idealizada para os corpos negros femininos nos fez perceber que, quando os estudantes deixam de admitir que as colegas estejam se preparando para assumir um grande cargo em uma indústria alimentícia, ou então estejam estudando para compor uma equipe de algum laboratório químico importante, eles estão se apropriando e repetindo verdades produzidas sobre o lastro do patriarcado colonizador.

Das narrativas das cinco meninas, pudemos compreender modos de subjetivação que sugerem performatividades de raça e gênero ligadas, iminentemente, a enfrentamentos solitários, autossuficiência e sobrecarga físico-afetiva. A partir disso, elas aprendem que o lugar

[52] Nesse momento, por exemplo, enquanto sento para escrever este trabalho, uma mulher negra está realizando a limpeza e organizando minha casa, o que me faz ser, como mulher branca, beneficiária desse sistema segregacionista.

doméstico é feminino e que seus corpos precisam estar sempre preparados para suportar os excessos e acúmulos de atividades, mesmo que isso lhes traga danos à saúde.

> Em 2022, enquanto as mulheres dedicaram, em média, 21,3 horas semanais aos afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas, os homens gastaram 11,7 horas. As mulheres pretas ou pardas dedicaram 1,6 hora a mais por semana nessas tarefas do que as brancas (IBGE, 2024).

Não nos surpreendeu quando constatamos que a realidade de três meninas negras entrevistadas relata uma cotidianidade repleta de sobrecarga doméstica que, somada às atividades escolares, as faz aprender a preparar seus corpos para reproduzirem os modelos históricos que, infelizmente, há tanto tempo nos acompanham. Apesar de relatarem cansaço, todas elas naturalizam o cuidado com a casa, com os irmãos e com toda sorte de atividades domésticas. Seus discursos nos dizem como elas acreditam que esse papel seja, efetivamente, delas. Enquanto os meninos dizem ajudar em casa com algum tipo de atividade, elas tomam para si a responsabilidade de dividir com as mães os afazeres, mesmo que isso resulte em abandono do lazer ou da rotina de estudos.

> Como eu tenho um irmão pequeno, eu preciso levar ele de manhã, antes de vir pra escola, pra casa da menina que ele fica e, de noite, quando eu chego do curso, eu também tenho que pegar ele. [...] mas eu não coloco assim culpa nele, não, eu ajudo a minha mãe, mas não tem muito o que fazer, eu vou deixar ele lá? [...] Porque, como meu irmão tem um ano, ele, ele acorda cedo, criança, né? [...] às vezes eu tenho que ficar com meu irmão, às vezes eu tenho que lavar minha roupa, às vezes eu tenho que fazer o almoço pro outro dia (Maria, 2023).

Ler o depoimento de Maria e se livrar de ouvir a canção, imaginando as cenas, parece-me impossível: “Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor. É a dose mais forte e lenta. De uma gente que ri quando deve chorar. E não vive, apenas aguenta” (Brant; Nascimento, 1978). A estudante escolhe ser chamada de Maria, e sua justificativa para esse nome se deve ao fato de ser comum, ela diz que foi o primeiro que veio à mente. Como uma menina parda da periferia, filha de mãe-solo, Maria se julga autossuficiente, uma quase adulta, que já assume muitas responsabilidades. Ela diz que não culpa o irmão por todo o trabalho que tem com ele, afinal é somente uma criança, ela diz. Mas a culpa aparece ali em meio ao seu discurso, juntamente com “não tem muito o que fazer, eu vou deixar ele lá?” Fiquei me perguntando se haveria a

possibilidade de Maria se livrar dessa culpa pedindo dispensa do seu "defeito de cor"[53], assim como em tempos de outrora.

Parece inconcebível para essas meninas que exista um outro tipo de realidade na qual as adolescentes não tenham que assumir grandes responsabilidades como acordar de madrugada para cuidar do irmão menor; cozinhar para preparar a própria marmita para o dia seguinte na escola; utilizar o sábado e o domingo para atender na peixaria da mãe; fazer as compras da casa no sábado pela manhã. Tudo isso é assumido por elas como atribuição pessoal.

Poderíamos até ponderar o fato de elas estarem diminuindo a sobrecarga da mãe. Penso, no entanto, que não seria razoável da nossa parte assumir que uma adolescente, que poderia estar mais concentrada com sua própria formação, esteja tão dedicada aos cuidados domésticos. Além do que sabemos que essa mesma condição não está para boa parte da branquitude[54] na mesma idade, o que prejudica qualquer possibilidade de equidade racial e social.

Percebemos que os afetos que despontam na relação entre as cinco meninas e suas respectivas famílias circulam em torno do reconhecimento e da consideração e da cortesia/polidez, todos pertencentes ao grupo da alegria. Elas demonstram prazer em contribuir com a rotina de cuidados domésticos e o fazem porque amam seus familiares, assim como desejam manter essa prática como prova de terem atingido o amadurecimento e a responsabilidade.

Outros modos de subjetivação que sugerem performatividades de raça e gênero estão atrelados à estética das estudantes. Entre as narrativas estudantis paira uma concepção de onde estão localizadas as meninas mais bonitas da escola, a saber, nos cursos de Informática e Edificações. Curiosamente, as reconhecidas meninas mais bonitas da escola não estão nas turmas em que a quase totalidade delas é preta e parda.

É importante que se diga que nenhum dos estudantes consegue explicar por que tais meninas recebem o rótulo de beleza da escola, deixando em suspenso quais os critérios utilizados para categorizá-las. Sabemos, todavia, que, para eles, a beleza não se assenta entre aquelas que dizem estar sendo preparadas para fazer misturas ou marmitas em uma cozinha qualquer.

Uma outra estudante que as contingências da pesquisa nos fizeram encontrar relata que ainda tem trauma trazido das experiências na escola anterior. Ela diz que se sentia suja pela cor

[53] Dispensa do defeito de cor se refere a uma prática administrativa do Brasil Colônia, onde os negros recorriam ao Estado ou à igreja para dispensá-los da sua condição fenotípica para assumir algum cargo ou passar a ter algum privilégio social. Conheci o termo a partir do livro *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves.

[54] Branquitude é um conceito não verbalizado, baseado na superioridade étnico-racial das pessoas brancas, que mantêm privilégios sociais, perpetuando a dominação e a superioridade (Bento, 2022).

da pele e pelo cabelo crespo. Segue dizendo que começou a construir o amor-próprio nas relações de amizade, mas ainda sente falta de a escola desenvolver um projeto sobre o amor-próprio ligado à questão racial. Ela entende que isso poderia ajudar outras meninas que passam por enfrentamentos semelhantes. Para ela, falar de racismo somente no mês de novembro é limitar muito a questão, que se vivencia durante todo o ano.

Mais dois casos de racismo foram apontados por outras duas estudantes. Ambos correspondem às meninas que possuem a tez mais retinta, e os agressores referem-se a elas utilizando o nome da localização de moradia como forma de ofensa. Eles dizem que em tais locais só moram pessoas de má índole ou que têm algum tipo de vivência criminosa. Uma das meninas diz que, apesar de não gostar, aproveita a situação para se defender ao alertar: "olhe, eu conheço a galera lá da Piabeta", referindo-se aos tais marginais. Já a outra estudante[55] quilombola diz que é comum chamarem os estudantes da Mussuca pelo nome da comunidade. Ela relata, também, que determinado dia, passando pelos corredores da escola, uma menina branca olhou para ela de soslaio e disse:

> Nossa, esse povo da Mussuca, essa raça da Mussuca não presta e... cara, isso me doeu muito porque [breve pausa] ela não me conhece, não me conhecia, não chegou a falar comigo e ela foi muito preconceituosa e ela continuou falando mais coisas, mas só que eu não dei ligança. Logo em seguida eu liguei pra minha mãe. "Mãe, aconteceu isso e isso", chorando, e minha mãe falou: "É... filha, não fique assim, não, você é uma menina bonita, tenha orgulho que você é da Mussuca, não baixe a cabeça pra eles". E não é só preconceito, é muitas coisas que acontece aqui no IFS que a gente fica guardado pra nós mesmo (Gabrielle, 2023).

Dois grupos de estudantes diferentes que atravessaram esta investigação também narraram fatos racistas por parte de uma professora branca que, em sala de aula, disse que ia à praia se expor ao sol para tentar ficar negra. Elas relataram, inclusive, que em uma outra vez a tal professora, sem pedir nenhuma autorização, passou a mão no cabelo de um menino e disse: "seu cabelo é crespo!", reclamando que os dedos dela ficaram presos nos fios.

Notemos que sobre muitos estereótipos sobre o corpo negro são constituídas as subjetividades dessas jovens estudantes. Permanecem idealizados corpos fortes, resistentes, prontos para os serviços braçais, como as atividades domésticas ou a escalada nos postes de energia elétrica. Ainda se conservam ideais de beleza, também, que não contemplam o fenótipo negro. Quanto mais retinta a pele, menos beleza se atribui, ou mesmo onde há mais

[55] Essa estudante é uma das cinco meninas que nos presentearam com suas narrativas individuais. Preferimos não trazer nenhum indicativo delas para não facilitar qualquer tipo de identificação, haja vista que é um grupo pequeno.

concentração de pessoas negras, menor a possibilidade de ser considerado um lugar de gente bonita. Até para exercer um cargo de liderança na escola uma mulher negra precisa pagar, literalmente, o preço, nem que seja o lanche dos colegas.

Trazer as questões estéticas para falar dos estereótipos utilizados na representação dos corpos negros é mais do que falar de padrões universalizados de beleza, mas uma tentativa de abranger a compreensão acerca dos estados de afecção. Muitas vezes a sociedade relega a questão a um plano inferior, talvez relembrar essa estética no simbólico mês de novembro. Ocorre que as percepções que se constroem sobre a aparência física também compõem nossa compreensão sobre nossos corpos. Se o meu cabelo é considerado feio; se a cor da minha pele é motivo de dispensa ou rejeição; se meus traços físicos estão fora do que se considera belo, como encontrar alegria diante dessas condições?

A primeira coisa para pensarmos pode ser de onde vem essa convenção, naturalizada em nós, acerca da beleza das coisas. Em Espinosa, encontramos duas razões principais para a origem do preconceito, que reside na ideia de julgarmos as coisas pelas causas finais, pelo que se nos apresentam, de maneira que a imaginação vagueie pela representação da coisa tomada como liberdade de ver/pensar e valoração própria, naturalizando a percepção. Para respaldar a origem da coisa desagradável em um domínio maior, recorre-se ao suposto governo oculto da natureza.

> Depois de terem se persuadido de que tudo o que ocorre é em função deles, os homens foram levados a julgar que o aspecto mais importante, em qualquer coisa, é aquele que lhes é mais útil, assim como foram levados a ter como superiores aquelas coisas que lhes afetavam mais favoravelmente. Como conseqüência, tiveram que formar certas noções das para explicar a natureza coisas, tais como as de bem, mal, ordenação, confusão, calor, frio, beleza, feiúra, etc., e, por se julgarem livres, foi que nasceram noções tais como louvor e desaprovação, pecado e mérito (Espinosa, E I, Apêndice, 2020, p. 45).

Esse nos parece um fundamento razoável para pensarmos nos valores de beleza, dados como universais. Ora, basta relembrarmos a iconografia da religião cristã como um dos elementos criadores da estética do divino. O país é educado há mais de meio século por essas e por outras imagens que seguem o mesmo princípio da branquitude. Obviamente, o preconceito racial surge dos afetos da soberba e da avareza como causa interior de uma raça que se nutre afetivamente da admiração por si própria, sem qualquer conexão com as demais coisas, mas que faz se permanecer no domínio dos processos e movimentos tanto individuais quanto coletivos.

Caminhando por estas linhas, levantamos o argumento da crença do pecado original que sustenta a imobilização corporal, sobretudo para os corpos negros. Sim, se o divino e a santidade são brancos e precisamos alcançá-los, a cor da pele já evidencia o privilégio racial na construção da representação sobre o humano.

Em vista disso, uma educação que se pauta na separação mente/corpo corrobora a formação pela consciência representativa e o desejo guiado pelas causas externas, que leva à recusa fenotípica do seu próprio corpo em busca do padrão divino, que se supõe branco.

> Se, por exemplo, o movimento que os nervos recebem dos objetos representados pelos olhos contribui para uma boa disposição do corpo, os objetos que causaram tal movimento são chamados de belos, sendo chamados de feios aqueles que provocam o movimento contrário (Espinosa, E I, Apêndice, 2020, p. 46).

A beleza, portanto, nunca é uma questão de gosto ou escolha pessoal, ela é construída historicamente sobre parâmetros que nos parecem pessoais, mas que, no íntimo, têm raízes no estranhamento e na evitação das diferenças. Certo dia, ouvi uma amiga relembrando os banhos que a mãe dela lhe dava, sempre falando: "está cheia de lodo, menina suja". Ela me contou que, quando tomava banho sozinha, passava a esponja com toda a força pelo corpo a fim de se livrar da cor preta, que ela rejeitava. Quem disse para essa menina que a sujeira era sua própria cor, como ela chegou a essa conclusão?

A vivência com os sentidos negativos que foram traçados para aquela menina de pele retinta a fez acreditar que era necessário se despir da negritude todos os dias. Perder a cor talvez significasse mais que perder a "sujeira", antes poderia ser se livrar da associação com as figuras do povo negro acorrentado, açoitado, subserviente e em sofrimento dos livros didáticos, por exemplo. Livrar-se da cor poderia ser escapar da tristeza de habitar aquela pele.

Não é fácil se livrar dos afetos negativos sem antes, contudo, aprender sobre o que pode seu próprio corpo. E isso é uma forma de transgressão que implica o rompimento da consciência estruturada pela representação de imagens e símbolos que corroboram a conformação de outros valores pessoais. "Filha, não fique assim, não, você é uma menina bonita, tenha orgulho que você é da Mussuca, não baixe a cabeça pra eles". Como não retomar esse lindo trecho, dentro da narrativa da estudante Gabrielle, para ilustrar uma possível busca da mãe da menina pelo entendimento da própria consciência? A fala em pauta é transgressora, uma verdadeira expulsão da tristeza pelo próprio corpo negro que não sucumbe às narrativas racistas. Certamente, Gabriele tem aprendido com a mãe a enfrentar as dificuldades de cor, percebemos isso em seus relatos de enfrentamentos para com algumas falas racistas na escola.

Hooks (2013) nos alerta para a necessidade de ensinar a transgredir, um verdadeiro aprendizado sobre a pedagogia da não fragmentação mente/corpo. Aceitar que a paixão tem lugar, também, na sala de aula é compreender a força dos nossos impulsos e desejos.

> A compreensão de que eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos [...] tem de encontrar de novo o lugar do eros dentro de nós e, juntos, permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo (Hooks, 2013, p. 258; 264).

O que ela chama de "eros e erotismo" vamos atribuir ao movimento conativo espinosano, em que a perfeição das coisas não pode ser avaliada pela nossa imaginação, nem pela aparência do que julgamos que seja bom ou ruim, mas na compreensão de que todas as coisas que existem são constituídas de potência, que, assim como pode ampliar a própria existência, pode diminuí-la.

> Pois a perfeição das coisas deve ser avaliada exclusivamente por sua própria natureza e potência: elas não são mais ou menos perfeitas porque agradem ou desagradem os sentidos dos homens, ou porque convenham à natureza humana ou a contrariem (Espinosa, E 1, Apêndice, 2020, p. 47).

Entender os corpos pela ótica da constituição racista institucionalizada é negar os efeitos deletérios que a representação social nos impõe. A busca pela potência desses corpos não é figura de retórica ou simples anseio metafísico; por conseguinte, compreender as formas, os movimentos e as intensidades que constituíram as verdades ao longo dessa jornada sócio-histórica e afetivo-política também é ir ao encontro dos fundamentos epistemológicos que lastreiam nossa educação.

> A guerra colonial tramou meios de ataque e destruição dos múltiplos corpos viventes. Esse sistema entendeu que alguns desses corpos jamais serão mortos — por isso precisam ser subordinados, produzidos como desvio, e humilhados ao ponto de se manterem em funcionamento biológico, mas mortos do ponto de vista da plenitude de suas existências (Rufino, 2021, p. 24).

Extrapolar os signos do racismo para um aprender pela intensidade conativa pode fazer da educação não uma via somente de libertação, mas de liberação, pois os grilhões que nos prendem estão, antes, em nossas mentes. Mesmo porque a verdadeira liberdade não está na ausência das correntes, mas no uso criacional dos desvios que se cometem quando se compreendem os sistemas de ação e produção de existência, assim como a capoeira, que defende o corpo sem deixar de dançar e não perde a beleza estética dos movimentos, porque

seu foco está menos na força do que na ginga. É a resistência do drible que cria o espetáculo e faz história. Ou mesmo o rap, que conta a história não narrada nos livros ou na mídia. Em melodioso protesto, enfrenta o preconceito, afirma posições e denuncia a violência do Estado. Ambos os exemplos são educações errantes que nos convidam à arte de educar os corpos, que não se podem deixar aprisionar.

Comando

Eu que defino o meu lugar.
Onde vou chegar, eu vou prosperar.
Nunca foi sorte.
Pra conquistar tive que lutar.
E não vou parar.
(Só quem tava lá) entende do que eu digo.
(Sei quem tava lá) e vai subir comigo.
Rodeada de amigos não corro perigo.
Eu já posso ver meu futuro é lindo.
Um brinde ao passado, rap é compromisso.
E por isso eu aviso.

(Negra Li, 2021)

A canção acima chega a mim a partir de um anúncio na internet, daqueles indesejados que chegam interrompendo sua programação, tipo de coisa que acontece quando optamos por não pagar algum pacote exclusivo de mídia. Ao ouvir, imediatamente sou capturada por memórias das narrativas das cinco meninas. A letra da música traz um pouco das lutas e dos enfrentamentos femininos para conquistar espaços, além de mostrar a resistência e o desejo de se afirmar, dando um sentido todo especial à coletividade. Percepção muito semelhante me ocorreu no momento em que as estudantes partilhavam suas histórias, seus afetos. Cada momento delas nos remete à coragem, à solidariedade que encontram umas nas outras.

Ainda que percebamos que são as meninas, nomeadamente as meninas negras, as mais diretamente afetadas pela teia afetiva da tristeza, tricotada pela estrutura patriarcal, racista e moralista, são os seus corpos que reagem. Elas não se mostram apáticas, posicionam-se de forma mais crítica, denuncista e inconformista, enquanto os meninos adotam posturas, por vezes, descomprometidas, acomodadas e conciliadoras. Partem delas, geralmente, as análises mais amplas e aprofundadas sobre a vida, a educação, a escola e sobre todos os demais temas que surgem durante as nossas conversas.

Se podemos falar em transgressão educacional e cura pela via dos afetos, certamente estamos falando em processos coletivos e ativos de corpos que se permitem desejar,

experimentar e vir a ser pela força geradora da potência. Mesmo que algumas estudantes, por vezes, minimizem o racismo na escola, suas narrativas corroboram o escancaramento do preconceito evidente nas práticas cotidianas. Seja camuflado sob padrões estéticos de beleza, sob rótulos de moradia marginalizada, ou mesmo sob a pecha das piadas, até entre os próprios negros, o racismo acontece naturalizado por entre as práticas discursivas, incorporado nas falas e entranhado nas subjetividades dos estudantes.

É perfeitamente compreensível que as meninas desejem que as dores vivenciadas por elas vão embora. Há nos discursos certa compreensão de que a conclusão desse período escolar vai encerrar a tristeza, que tem predominado nesse ciclo. A despeito de algumas questões, a exemplo do racismo, não serem, ainda, objeto do entendimento comum entre todas, seus relatos nos dizem que elas têm buscado, antes de tudo, o comando da própria existência.

Acreditamos que tal desejo possa ser o primeiro passo dado em direção aos palcos mambembes habitados por outros corpos, cujas formas de existência foram alteradas pelo projeto de dominação. “Só quem tava lá entende do que eu digo” (Negra Li, 2021). Não à toa temos acompanhado a expoência das mulheres negras nos vários espaços políticos, artísticos e educacionais como verdadeiros “pés na porta”, escancarando os males sociais causados pelo racismo, que normalmente vem entrelaçado com o sexismo e toda sorte de ataques aos corpos.

Não há nenhum romantismo nessa afirmação. Sabemos que, além de essa expoência ainda se mostrar injusta para com as lutas e os enfrentamentos travados pela comunidade negra, são elas, as mulheres negras, que continuam recebendo os menores salários, acumulando a maior carga de atribuições sociais e que pouco ocupam cargos de liderança. No entanto, negligenciar a potência dessas mulheres em meio a essa constituição afetiva de tristeza seria como admitir que a colonização foi um processo que não sofreu reveses da resistência desse povo.

Em vista disso, precisamos reconhecer que essas mulheres nos trazem o legado da experiência, que se aproxima muito da cultura original da sua ancestralidade – uma África matricêntrica, cujos valores éticos, políticos e estéticos em muito diferem da tradição individualista e hierárquica do ocidente. Se os efeitos da colonização nos deixaram modos de subjetivação e formas de pensamento ancorados em uma realidade repartida, essas mulheres nos ensinam que são corpos manifestando as forças da natureza. E, se o racismo opera como fragilização dos corpos, elas recapturam suas subjetividades e nos levam a aprender sobre outras formas de produzir vida e de expulsar a tristeza.

Para encerrar esta seção, quero reverenciar a escola de samba Unidos do Viradouro, campeã do carnaval carioca de 2024, que nos presenteou com o mito “Arroboboi, Dangbé”, o

qual narra a história das mulheres guerreiras Mino do reino da antiga Daomé e que, também, conflui com nossa escrita sobre a importância da luta das mulheres negras em nossa sociedade. Elas resgatam a voz silenciada, a memória apagada, a cultura desprezada e a força negada de um povo que foi impedido de nos contar sua versão da história.

Tal qual os mussuns, as guerreiras de Mino figuram a ideia da serpente que aterroriza pelo desconhecimento, desliza pela vida e corre campo em total descomprometimento com a linearidade. Serpenteia mulher, fulgura o pecado da liberdade e da desobediência. Que façamos do resgate de "Arroboboi, Dangbé" o prelúdio que aquece e prepara nossos corpos para decompor movimentos e compor novas danças.

[...] Vive em mim
A irmandade que venceu a dor
A força herdei de Hundé e, da luta, Mino
Vai serpenteando feito rio ao mar
Arco-íris que no céu vai clarear [...]

(Trecho do samba-enredo "Arroboboi Dangbé" – Unidos do Viradouro, 2024)

Figura 13- Raízes da resistência

Fonte: Composição da pesquisadora sobre a foto das guerreiras de Mino no século XIX e foto de atrizes representando as mesmas guerreiras no desfile da escola de samba Viradouro, associadas às figuras de cobra, lanças e efeito de fogo, extraídas da plataforma Canva.

4 O APRENDER COMO MODO CONSTITUTIVO: A DANÇA DOS CORPOS CANSADOS

Figura 14- Escorre o corpo e engole o tempo

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia do espetáculo "Nó", da Cia Débora Colker, associada a trecho da letra da música "Paciência", de Lenine (1999), e imagem de relógio imerso na areia, extraídos da plataforma Canva.

Eis que surge no palco uma mulher com os braços imobilizados por tiras de tecido. Apesar de estar com as pernas livres, ela permanece paralisada. Seus olhos parecem tentar uma comunicação com o bailarino que acaba de passar por ela. Ele, contudo, não a desamarra, antes se utiliza de uma dentre as centenas de cordas que a prendem ao teto para movimentá-la. A mulher serpenteia com o balançar da corda. Algumas vezes ela própria parece comandar a si, assim como em alguns momentos parece estar gostando de estar ali como uma marionete. Os gestos são belos; como arranhões no espaço ela vai de um lado para o outro, sobe, desce. Seu corpo suspenso, sustentado por vários nós em uma corda, desliza por entre notas musicais.

Essa é a primeira cena do espetáculo "Nó". Em um jogo dançado, as bailarinas nos convidam a conhecer um pouco mais sobre o que pode um corpo. São movimentos que parecem desafiar as leis da física. Por vezes duvidamos que aqueles corpos consigam tamanha elasticidade, força e domínio sobre si. Outras vezes os vislumbramos sob completa condução

de outros, confundindo-se entre ação e reação. É possível perceber nas coreografias formas e movimentos em diferentes intensidades, ora os corpos se apresentam em suave balanço, ora em agudez severa.

São braços, pernas, troncos e cabeças que se agitam ritmicamente em ato de potência. A coreógrafa nos mostra desenhos dançados que revelam encontros movidos e moventes por desejos. O palco é como um grande plano geométrico, formado pelas linhas dispostas em cordas. Presas no alto ou sob o comando das mãos dos dançantes, elas contornam espaços, seguem sentidos, encontram-se em nós, aproximando corpos num jogo entre pluralidades e singularidades.

O que assistimos em "Nó" são movimentos relacionais e criacionais da vida impulsionados por forças orgânicas. Podemos atribuir a tal espetáculo nossos sentidos pessoais. À vista disso, importa menos a concepção teórica da idealizadora do tema do que a leitura ou releitura que cada uma de nós pode realizar a partir da própria experiência de vida.

> O indivíduo já tem acumuladas algumas experiências de situações e objetos que eventualmente provocam dor ou dano e que, portanto ele busca evitar. Fica difícil atribuir a lembrança de tais experiências e a imediata reação a elas a um mecanismo puramente físico ou mesmo psicológico (Laban, 1978, p. 50).

Tal como a dança se manifesta nessa fluência de movimentos corporais, atribuídas pelas combinações da estrutura física com os elementos têmporo-espaciais, sem quaisquer determinações positivas ou negativas, assim são nossas percepções cotidianas influenciadas pelas experiências, sensações e toda gama de impressões que obtemos da vivência.

Na dança, queremos, também, ressaltar a ideia da importância do corpo e dos movimentos em suas percepções afetivas para nos auxiliarem na compreensão da questão do aprender. O corpo que se move e que é movido; que toca e que é tocado; que sente e que é sentido; que se expande e que se retrai; que deseja, imagina, memoriza, mimetiza, identifica, interpreta, compreende, cria.

O corpo e os afetos, que já foram menosprezados pela tradição filosófica ocidental, ganham com Bento Espinosa[56] lugar de destaque para compreensão do pensamento e da produção de conhecimento, introduzindo, assim, uma outra perspectiva para o racionalismo moderno e resgatando os afetos como questão essencial para o ser humano e suas relações.

[56] Existem algumas variações para a escrita do nome e do sobrenome do filósofo. Neste trabalho, daremos preferência à versão portuguesa do nome do autor, a saber, Bento ou Benedito Espinosa.

> Como, entretanto, na natureza, não há vácuo, todas as partes devendo juntar-se, ao contrário, para que não haja vácuo, segue-se, igualmente, que essas partes não podem realmente se distinguir, isto é, que a substância corpórea, enquanto substância, não pode ser dividida (Espinosa, E I, Esc. da Prep. 15, 2020, p. 25).

Uma questão fundamental para compreendermos o entendimento espinosano sobre o corpo é a ideia da indivisibilidade da matéria. Tudo é substância e o que vemos de forma diferenciada não passa de modos[57] de expressão dos atributos[58] dessa mesma substância. Portanto, corpo e mente não existem isoladamente com propriedades de origens distintas, mas são ambas maneiras diferentes de produzir a mesma e única natureza. Essa premissa sobre a compreensão das coisas afirma que, enquanto nossa imaginação só percebe o mundo dividido em partes, nosso intelecto, caso conduzido pela ideia adequada, pode ser capaz de entender a substância que produz a si mesma.

Os corpos como modificações da extensão divina e os pensamentos como modificações do modo pensante de Deus inauguram a figura do humano indivisível. O uno que se compõe de outros corpos em tempo que compõe um corpo único na natureza. O ser humano, portanto, não está na natureza, ele é a própria natureza naturada de Deus.

A coexistência divina e de todas as outras coisas, em unidade substancial, explica Deus como a substância única, da qual decorrem um número infinito de atributos, que existe em si e é causa da própria existência. Deus como a essência e existência produtiva produz a totalidade do real. Ele é a *Natureza Naturante*, e todas as demais coisas são apenas efeitos que existem Nele e pela Sua causa eterna, cuja potência de agir produz a permanência da própria existência, ao que se denomina *Natureza Naturada* (Chauí, 1995; Deleuze, 2002; Espinosa, 2020).

Posto isso, ressaltamos o paralelismo[59] como conceito fundamental para a compreensão da simultaneidade entre as ações do corpo e as ideias da mente na filosofia afetiva de Espinosa.

---

[57] "Por modo se compreendem as afecções de uma substância, ou seja, aquilo que existe em outra coisa, por meio da qual se é concebido" (Espinosa, E I, Def. 5, 2020, p. 13). Os modos são, portanto, afecções ou efeitos da substância divina, enquanto esta existe em si e para si, os modos dependem necessariamente da essência e da existência de Deus (Chauí, 1995; Deleuze, 2002).

[58] "Por atributo compreendo aquilo que, de uma substância, o intelecto percebe como constituindo a sua essência" (Espinosa, E I, Def. 4, 2020, p. 13). Os atributos são expressões da essência da substância divina percebida pelo entendimento. "Dos infinitos atributos infinitos de Deus, conhecemos verdadeira e adequadamente dois: o Pensamento e a Extensão" (Chauí, 1995, p. 48).

[59] Paralelismo é um termo cunhado por Leibiniz para se referir de forma geral à correspondência entre séries independentes, considerando a inseparabilidade do corpo e da alma. O termo em si é polêmico. Alguns autores preferem adotar o termo igualdade, pois o paralelismo pode sugerir prevalência da razão sobre os afetos, ou mesmo ilustrar uma relação que não é interdependente (Ramacciott, 2011). Vamos trazer o paralelismo segundo a compreensão deleuzeana, que afirma que, quando aplicado à filosofia espinosana, se diferencia na ideia da expressão e se define sobre a existência de uma igualdade de princípios entre corpo e alma, pois, apesar de serem provenientes de atributos distintos, são expressões da mesma substância divina. O paralelismo espinosano só pode ser visto pela ótica da imanência, excluindo qualquer eminência, trazendo igualdade na expressão dos modos. Isso

E, embora essa proposta de entendimento do corpo seja condição indispensável para promoção do conhecimento e aperfeiçoamento do intelecto, a existência dos princípios isonômicos entre si não admite que o corpo tenha poder de fazer a mente pensar, assim como a mente não possui qualquer domínio sobre o que o corpo faz, mas a capacidade de interação entre ambos, definidas pelas relações internas e externas, constitui uma unidade complexa e dinâmica (Chauí, 1995; Deleuze, 2017).

Ao afirmarmos, portanto, que não se pode alcançar o pensamento de terceiro gênero sem uma causa psíquica do próprio indivíduo pensante, é porque essa causa só pode ser descoberta à medida que se entendem a origem e o poder de ação dos afetos e do pensamento em si. Engana-se, portanto, quem encontra na referida teoria elementos indicativos de superioridade da mente, já que o racionalismo é a condição para o conhecimento que leva à felicidade e à liberdade. Para dissuadir essa falácia, depreendemos dessa teoria do conhecimento que, se afetar e ser afetado são condições corpóreo-psíquicas que caracterizam a essência e a existência humana como modo finito e produtivo da substância divina, existe algo mais forte que o afeto e que o pensamento e que se encontra na intersecção entre ambos.

A filosofia espinosana não coloca a dimensão racional em posição de superioridade quanto à dimensão afetiva, mas indica que há um ponto de convergência entre elas como condição para conhecer adequadamente. É, pois, nesse ponto de encontro que situaremos a potência afetivo-intelectiva para os processos do plano aprender criação.

Ora, se sem o entendimento da condição afetiva não se compreende o intelecto e se é preciso avançar da condição racional para alcançar o conhecimento intuitivo, logo deduzimos que o conhecimento de terceiro gênero depende menos do esforço intelectivo do que da composição entre os corpos. O conhecimento puro é, assim, condição coletiva e, também, entendimento de que a causa das coisas não se encontra fora delas, muito menos dentro da própria mente, por isso para conhecer é preciso estar em composição com os outros corpos.

Afirmar, portanto, que corpo e mente têm origem e funcionam em dimensões distintas é fomentar o convencimento acerca da divisão hierárquica da realidade, na qual o corpo aparece como elemento representativo das relações desiguais de poder/saber. Nesse caso, a falácia se sedimenta em, se muito se sabe reproduzir o conhecimento validado socialmente, maior acesso se terá aos espaços de liderança. Então, seguir-se-á acreditando que as pessoas bem-sucedidas economicamente são sempre as mais inteligentes e esforçadas, enquanto as massas de excluídos

---

significa dizer que, caso haja mudança em um, o outro efetivamente se modificará, exprimindo uma terceira coisa cuja identidade está manifesta nas duas anteriores (Deleuze, 2017).

continuarão acreditando nas narrativas fantasiosas de meritocracia, que vão se adequando às características de cada tempo histórico e cada localidade.

Essa questão nos alerta, primeiro, para a importância das práticas discursivas, que agem no sentido de nos fazerem acreditar na premissa da limitação do poder do corpo ao uso da força física ou à sensação de prazer, características necessárias à sobrevivência, mas teoricamente renegadas pelas ditas "almas superiores". Em segundo lugar, estar no mundo em que se admite a superioridade do exercício mental é, automaticamente, excluir grande parcela da população, que tem pouco acesso ao saber validado, que, normalmente, se encontra alinhado aos processos de reconhecimento e legitimação institucionais. E, por fim, a valorização da individualidade como condição indispensável para o investimento intelectual, que dificulta o convívio social, bem como a compreensão das próprias questões afetivas. Esses três pontos nos levam a sustentar o entendimento acerca da intencionalidade por trás dos binarismos.

O corpo espinosano, portanto, compreende-se a partir da desestruturação de dois sentidos importantes: o primeiro desmistifica as manifestações extracorpóreas, associadas à existência de forças ocultas transcendentais, e o segundo sentido desmitifica a ideia de corpo/invólucro da alma, cuja necessidade moral envolve a resistência às paixões. A desmistificação e a desmitificação, destarte, desconstroem a transcendentalidade, essa dimensão de compreensão equivocada da realidade em que os signos ditam nosso entendimento pelas noções ingenuamente individualizadas e que atribui ao inalcançável da mente as manifestações de algum fenômeno.

Percebamos a importância desse pensamento para a educação. Romper com a ideia do externo ao corpo anula, automaticamente, as possibilidades de conhecimento inacessível, bem como se desfaz a ideia de que algumas pessoas são mais aptas que outras para aprender sobre algo. Se, para alguns filósofos, poucas de nós somos aptas para a filosofia, em Espinosa podemos dizer que todas nós podemos ultrapassar essa tal filosofia em busca do conhecimento verdadeiro.

Ao longo da trajetória ocidental judaico-cristã, no entanto, ensinaram que o ser humano é uma alma habitando a fraca matéria, suscetível ao prazer, às paixões e ao pecado e que necessita ser constantemente contida pela consciência moral. Seguimos por essa lógica dos corpos aprisionados tal qual a bailarina que se vê satisfeita em ser conduzida pelas amarras que lhe colocam até que descubra a própria potência contida menos pelas cordas do que pela própria mente. Mas de onde vem essa descrença em si, esse senso de inferioridade que se deixa conduzir pelo outro, que não experimenta a força que habita na compreensão do ser? Por que se permitir

dominar pela superioridade de um outro indivíduo; do homem sobre a mulher; do branco sobre o negro; do adulto sobre a criança; da mente sobre o corpo?

O pensamento por oposição, contido no questionamento acima, poderia ter sua provável origem explicada na antiguidade do ocidente. A princípio, esse seria outro problema comum, pensar uma verdade acerca da humanidade inteira sob a ótica de uma raça que oprimiu, matou e sobrepujou culturas pela bandeira da conquista e da civilização. E temos consciência de que, mesmo quando estamos criticando o fato, estamos aqui nos valendo de tal repertório para buscar transversalizar os acontecimentos.

Apesar de não desconsiderarmos o uso das fontes como acumulado da produção humana ao longo dos séculos, salientamos que estamos em busca das outras histórias por trás da História, tentando identificar as margens rabiscadas com anotações a lápis; ler os ditos pelos não coroados pela ação civilizatória; ouvir outros sentidos ao que fora convencionado universalmente. Aliás, a compreensão opositora sobre a vida seria tão limitante quanto, propositalmente, alinhada com a produção do mundo tal qual o conhecemos.

Considerando, pois, que o corpo que somos, como plano de vida e experiência, é constantemente silenciado, ressaltamos a importância de o perscrutarmos segundo uma perspectiva teórica que compreenda suas relações afetivas para, a partir disso, promover discussões acerca da formação das estudantes para além do dualismo corpo/mente e do reducionismo sentimentos/emoções.

Dessa maneira, compomos este capítulo a partir da ideia espinosana sobre o corpo indivisível, dando destaque especial ao conceito de paralelismo como elemento importante para o robustecimento da integração corpo/mente. Seguidamente, enfocaremos o entendimento acerca da intencionalidade binária capitalista e sua influência na Educação Profissional e no discurso emancipatório do sujeito para, posteriormente, abordarmos os movimentos do aprender como modo constitutivo, apontando para a atividade experienciada como possibilidade de transformação dos corpos desejantes, apesar dos dispositivos sócio-históricos acerca da divisão da formação intelectual e da formação propedêutica.

4.1 CORPOS DIVIDIDOS: AS SEGMENTARIDADES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Figura 15- Cortina de fumaça moderna

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia do espetáculo de dança “O lago dos cisnes”, da Companhia Russia State Ballet, associada às figuras de caveira, fábrica, engrenagens e parede de tijolos, extraídas da plataforma Canva.

Vamos realizar, inicialmente, uma breve digressão histórica para compreender alguns elementos comuns que constroem a Educação Profissional no ocidente. Ressaltamos, todavia, que esse esforço visa tão somente buscar construir uma rota de entendimento específica acerca da constituição dessa modalidade educacional, sem pretensões de esgotamento historiográfico. Nosso intuito é ampliar a compreensão a partir de análises que estão para além da fundamentação na divisão social de classes e dos binarismos: razão/afetos e saber técnico/saber intelectual.

Se entendermos que a visão homogeneizante capitalista opera através do fortalecimento da dualidade da realidade, compreenderemos seu interesse em determinar modelos de subjetividade para nossa existência. “Em suma, tem-se a impressão de que a vida moderna não destituiu a segmentaridade, mas que ao contrário a endureceu singularmente” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 86). Por isso decidimos abordar os binarismos fortalecidos pela modernidade

que nos parecem fundamentais para a discussão da Educação Profissional: razão/afeto e saber técnico/saber intelectual.

> Ele não estava entre aquelas "mãos" notáveis que, aproveitando os esparsos períodos de descanso em anos, dominaram ciências difíceis e adquiriram conhecimento a respeito das coisas mais improváveis. Não ocupava nenhuma posição entre aquelas mãos que sabiam fazer discursos e conduzir debates. Milhares de seus pares sabiam falar muito melhor do que ele, em qualquer momento. Era um bom operador de tear mecânico e um homem íntegro [...] As luzes das grandes fábricas, que pareciam palácios de fadas quando estavam iluminadas – como diziam os viajantes do trem expresso –, estavam apagadas; os sinos badalaram o fim da jornada diária e calaram-se outra vez; e as mãos, homens e mulheres, meninos e meninas, voltavam para casa tagarelando. O velho Stephen estava parado na rua, com aquela velha sensação que a paralização do maquinário sempre produzira nele – a sensação de que o maquinário funcionara e parara dentro de sua cabeça (Dickens, 2014, p. 69).

A alegoria fálica das chaminés utilizadas para caracterizar Coketown, cenário distópico dessa narrativa, traz o progresso e o poder à visibilidade. Mais que um símbolo, as chaminés são elementos que indicam produtividade e organização do tempo da cidade, assim como representam o sufocamento das pessoas. A opacidade do ar ocasionada pela fumaça negligencia formas e cores. O barulho das máquinas denota certo ensurdecimento e automatismo da vida.

Podemos extrair dessa história fictícia a transformação pela qual passa o trabalho, que, de condição necessária à existência e à manutenção da vida, passa a ser construído sob outra lógica econômica e social, decorrendo disso algumas classificações com distinções valorativas de tipos superiores e inferiores de profissões. Mais que se reduzir ao processo técnico-laboral, no entanto, o trabalho diz respeito a comportamentos e estilos de vida que são organizados e que, também, estabelecem a vida social.

Há, desde os primórdios da humanidade, muitos elementos que poderíamos utilizar para discutir sobre o trabalho como condição de existência humana. Interessa-nos, todavia, partir do trabalho urbano e das transformações que decorreram do seu surgimento, bem como da origem da classificação valorativa de categorias de profissões, para, então, situarmos as formas estratificadas que definiram a Educação Profissional.

A narrativa de Dickens (2014) ilustra a condição de vida do operário fabril na Inglaterra oitocentista, ajudando-nos a refletir sobre a utilização das mãos para distinguir o fazer intelectual e o fazer mecânico. Enquanto as mãos notáveis fazem discurso e conduzem debates, as mãos do fazer operam o tear mecânico. Essas últimas pertencem ao sujeito cujo tempo cotidiano está cadenciado pelo retinir do sino e cujo corpo funciona ao ritmo das máquinas, a ponto de perceber não possuir os próprios pensamentos. Mas como se demarca essa fronteira

valorativa entre as profissões? O condicionamento das mãos à atividade mecânica entorpece a mente ou pode impactar o intelecto?

> Efetivamente, o artesanato evolui do "sistema familiar", quando se produziam os instrumentos rudimentares necessários à subsistência suprida através do trabalho agrícola, para o "sistema das corporações", quando o artesão se desloca para a cidade e passa a produzir para um mercado pequeno e estável constituído pelos habitantes urbanos (Santoni Rugiu, 1998, p. 1).

A Baixa Idade Média[60] é um período de profundas modificações econômicas, políticas, sociais e culturais que, além de marcar o desenvolvimento dos ofícios especializados, revela um novo tempo para o saber, para a Educação Profissional e para o papel educativo na sociedade.

Em face da expansão do comércio e do crescimento urbano, registra-se em torno do século XII o surgimento das corporações que produzem para um novo tipo de consumo urbano; controlam preços e qualidade das mercadorias, além de promoverem, em regime de colaboração, instrução profissional para as recentes atividades laborais e, com isso, sistematizar e regulamentar os saberes e práticas dos ofícios artesanais. As Corporações de Ofícios, algumas representadas por mestres leigos (artesãos e mercadores), outras por entidades religiosas e, também, por livre agregação de mestres e estudantes, assumem, portanto, uma nova posição em relação ao saber profissional (Santoni Rugiu, 1998; Cambi, 1999; Le Goff, 2013).

É importante relembrar que é sob o domínio das corporações no século XIII que a Europa passa a distinguir artes mecânicas e artes liberais para o ensino sistematizado. As primeiras são voltadas para os ofícios mais artesanais e as outras correspondentes ao Trívio (gramática, retórica e lógica) e ao Quadrívio (matemática, geometria, astronomia e música), que vão dar origem às universidades. Essa distinção entre as artes categorizou artífices, ligados ao saber mecânico, e artistas, ligados ao saber liberal (Cunha, 2000b; Le Goff, 2013). E, embora alguns teóricos se remetam às Corporações de Ofícios como referência para a nossa Educação

[60] Iniciamos o resgate pela Baixa Idade Média dada a importância das corporações de ofício para o entendimento da Educação Profissional, mas entendemos que, ainda na fase clássica da Grécia antiga, percebemos que a valorização de alguns ofícios e a desvalorização de outros não são iguais nas diferentes cidades-estados. Em Atenas, por exemplo, as atividades artesanais são exercidas pelos homens escravizados, que somam mais da metade da população, enquanto os homens livres se dedicam às funções intelectuais e políticas. Já em Esparta a prioridade era a formação do corpo guerreiro, que em nada se aproximava do ideal intelectualista ateniense (Aranha, 1996). Já na Alta Idade Média a régua moral do cristianismo categoriza e condena os ofícios de acordo com os pecados capitais. Entre a formação militar e as atividades do campo, por exemplo, a primeira é desprezada porque macula os mandamentos divinos, enquanto as segundas, tidas como mais próximas de Deus e sua criação, são valorizadas. Já nas escolas, destinadas à nobreza, predomina o ensino da moral e do saber dogmático, enquanto o povo é educado pelo trabalho no campo ou nas oficinas, onde aprendem as técnicas referentes às profissões e, com a sociabilidade, o proceder ético-civil (Cambi, 1999; Le Goff, 2013).

Profissional, elas têm pouquíssima expressão nacional por conta do baixo contingente nas aglomerações urbanas, mesmo porque o país só passa a integrar a civilização ocidental no século XVI, fase em que elas entram em declínio.

O que destacamos nesse processo que marca o início da era moderna? A mudança do padrão social moldado dentro de uma cultura urbana; o nascimento de uma outra forma de apropriação da força de trabalho, além da condição da escravidão[61]; a construção da figura do operário (despossuído de terra, instrumentos e técnicas, mas dono da força do braço e da agilidade das mãos) e do burguês (possuidor do espaço, do maquinário e do saber do ofício), figura que passa a condicionar a sobrevivência do operário ao seu controle sobre o tempo e sobre o corpo/mente do outro; a assimilação e institucionalização do saber técnico/profissional, que delimita certo distanciamento entre quem sabe e quem não sabe; a compartimentalização do saber pelas especializações e o fortalecimento da visão bipartida de sujeito e segmentária rígida da sociedade. Todos esses aspectos traçam o projeto de coletividades erguidas pelos tijolos vermelhos da hierarquia, do controle, do domínio e do aprisionamento humanos, como bem ilustrado pelos edifícios de Dickens.

Percebamos, contudo, que, além das transformações econômico-sociais do período, temos um robustecimento da razão que conserva e faz prevalecer a visão dicotômica de natureza, admitindo a separação entre o mundo material e o transcendente, o que nos leva a admitir uma arquitetura projetada para a formação de consciências através de uma lógica binária sólida, dentro da qual a moralidade vai desempenhar um papel fundamental.

Essa visão postulada sobre a valorização do espírito e do pensamento em detrimento do corpo e suas ações predomina na construção de um ideário humano e de sociedade. É sobre esse fundamento que se projeta a instituição específica para educar as massas. Sob o lema da emancipação, a escola moderna promete desvencilhar-se dos laços mítico-religiosos e liberar o sujeito a partir do comando sobre a sede dos afetos.

A princípio, a ilustração surge como o domínio de conhecimentos e técnicas, suficiente para garantir a formação de sujeitos emancipados. E, apesar de a teoria cultural, por exemplo, provocar um revés nesse postulado, afirmando a insuficiência do princípio dessa racionalidade produtivista nos processos formativos, permanece conservando a ideia da centralidade do trabalho na realidade de um dado mundo humano (Adorno, 1995). É possível pensar o trabalho

[61] É sempre importante relembrar que a prática escravista dos países europeus sobre os países dos continentes africano e americano permanece durante a era moderna, só tendo extinguido o tráfico de pessoas nos idos do século XIX. Essa realidade marca profundamente a construção da sociedade brasileira e, por conseguinte, trará outra configuração para a nossa Educação Profissional.

na contemporaneidade dissociado das bases produtivas capitalistas? Haveria possibilidade de a racionalidade libertar-se a si mesma?

Essa provocação para transformação tentando conservar o fundamento da racionalidade independente e suficiente para libertar o sujeito da dominação do outro não reposiciona o corpo e, muito menos, dissocia a ética do capital. Nesse sentido, não entendemos que a falência dos processos formativos se encontre centrada na relação entre trabalho e educação e, muito menos, que a emancipação seja um convite à liberação das potências individuais.

Tal como se apresenta, o discurso emancipatório invoca a autonomia a partir de um processo de conscientização construído sobre a ideia de reafirmação do "eu", cujo ideal é libertar-se dos domínios sociais. Em busca de uma dada identidade, o sujeito segue em busca dessa figura imponente e lúcida capaz de se compreender a agir por si. Nessa visão, o problema estaria concentrado nos processos formativos alienados, que não oferecem possibilidades de acesso cultural para que o sujeito consiga libertar a própria consciência, ou seja, existe uma suposta sociedade do esclarecimento que não permite que a maioria dos sujeitos seja "esclarecida".

As desigualdades culturais são sim um grande problema das sociedades contemporâneas, no entanto esse fortalecimento da razão opera em favor da lógica dual que faz mover a máquina capitalista. Vende-se a ideia da necessidade de resgate da univocidade do ser, quando na verdade o problema está menos na admissão e valorização das diferentes dimensões humanas do que na dificultação do trânsito entre elas. Esse modelo de organização e funcionamento impulsiona todas as coisas a convergirem para um único ponto, seja para o intelecto, no caso do ser humano, seja para algum núcleo político-econômico, no caso das instituições, demonstração essa que evidencia a tentativa constante de demarcação quantitativa de poder, decorrente da visão organicista hierárquica e dominadora.

Como o modelo filosófico espinosano pode contribuir para a discussão em educação? "Espinosa propõe aos filósofos o novo modelo: o corpo. Propõe-lhe instituir o corpo como modelo: 'Não sabemos o que pode o corpo [...]'" (Deleuze, 2002, p. 23).

Sabemos que, apesar de a educação corporal não ser uma invenção ou não ter exclusividade da instituição escolar, na modernidade ela passa a ocupar um espaço central na preparação dos indivíduos para a vida pública. Esse destaque moderno para a eficácia dos corpos, que se contrapõe à proposta de Espinosa, estimula a criação de novas práticas e métodos associados ao padrão civilidade/cortesia, que facilitam o controle através da mente obediente. "A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (Foucault, 1999, p. 119).

Vários séculos depois, o corpo ainda tem sido considerado essa caixinha na qual habita um espírito, sobre o qual incidem dispositivos de saber e poder operacionalizados, especialmente, na formação institucionalizada, sustentando a ideia de preparação para o desenvolvimento do corpo produtivo economicamente.

O corpo, que exerce a força da produção econômica, que move o tear de Coketown, é o mesmo que sente, que experimenta. Se o capital nos divide em classes sociais, também procura nos repartir enquanto indivíduos. A negligência para com nossos corpos se inicia em opô-los às nossas mentes e segue com tudo o mais: raça, gênero, sexualidade etc. Para além da questão de estrato econômico, há uma busca por controle e domínio de pessoas.

4.2 DESFAZER-SE DOS VALORES COMUNS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Figura 16- Ser diferente é ser singular

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia extraída de "A dança Comvida" no Facebook associada a flores e linhas extraídas da plataforma Canva e desenho de beija-flor de Márcio Lima (2023).

Acreditamos que nosso primeiro desafio ao provocar uma discussão do aprendizado escolarizado, para além de uma empreitada da mente, está em desconstruir o esforço desta como

exercício suficiente para os processos do aprendizado. Poderíamos citar aqui inúmeros conteúdos escolares com os quais temos contato durante, pelo menos, catorze anos da escolarização básica e que, fora da repetição mecânica das fórmulas de ensino, não saberemos dizer muito sobre nosso aprendizado. O que acontece, então, se somos todas pessoas dotadas de razão?

Do questionamento pode surgir todo tipo de especulação. Alguém pode dizer que o problema está na escola, que aprova de forma generalizada, ou que as professoras não se esmeram o suficiente, ou mesmo que o ensino não é tão rigoroso. Existe, também, quem possa afirmar que o problema está nas estudantes, que deixaram de gostar de estudar ou não se interessam em aprender os conteúdos, ou ainda que a questão está nos métodos ou nas ferramentas desatualizadas para ensinar.

Algumas instituições e educadoras até chegam a admitir que a questão afetiva é importante para o processo do aprender, mas continuam adotando o mesmo modo instrumental de sempre, no qual a supervalorização da memorização, associada ao ensino, passa a constituir a fórmula básica do plano escolarizado. Como resultado "positivo", nos apresentam aprovações em exames classificatórios de larga escala e muita publicidade para a instituição envolvida, enquanto a maioria de nós concorda com o fato de que as escolas que conseguem esse feito são exitosas.

De forma alguma intencionamos realizar qualquer tipo de julgamento, até porque acreditamos que todas nós fazemos parte desse constructo da educação. Aprendemos sob essas formas sedimentadas e, apesar de muitas de nós percebermos as fissuras existentes, preferimos cimentá-las novamente, ao invés de dar vazão às rupturas.

Dado que, na teoria espinosana, a capacidade de composição das ideias acerca dos atributos gerais das coisas faz da razão algo comum aos corpos, que caminha na direção da coletividade para as singularidades, estamos considerando o desafio do aprender sob esse ponto de vista tanto como condição para a constituição do próprio ser afetivo-intelectivo quanto como uma convenção para a construção de uma comunidade racional. Quer dizer que, para além do exercício mental forçoso para se apropriar do conhecimento, estamos buscando os devires e os modos de subjetivação que disputam a constituição dessas subjetividades e que retroalimentam os processos do aprendizado.

Consideramos, assim, o modo constitutivo do aprender como o segundo fundamento para o alcance da potência afetivo-intelectiva. Todavia, nunca é demais reafirmar sobre a concepção que adotamos quanto ao processo de constituição, fora da unidade de um sujeito aprisionado na solidez identitária ou da tentativa inútil de delimitar um "eu". "Tal como as

outras categorias da metafísica, o sujeito não passa de uma ficção que se caracteriza não por sua falsidade, mas por sua utilidade" (Silva, 2002, p. 6). Pensar em uma fixidez de sujeito implicaria admitir subjetividades definidas e de formas sociais enrijecidas.

Ao partirmos da não peremptoriedade das formações coletivas e da constituição em torno das subjetividades, trazemos o aprender como parte desse movimento, justamente por destacá-lo como dinâmica de vida cujos processos de transformação se dão sempre em torno do aprendizado de novas formas singulares de sentir, pensar e inventar a realidade.

> Além disso, como não conhecemos nada, entre as coisas singulares, que seja superior ao homem que se conduz pela razão, em nada pode, cada um, mostrar melhor quanto valem seu engenho e arte do que em educar os homens para que vivam, ao final, sob a autoridade própria da razão. (Espinosa, E IV, Cap. 9, Apêndice, 2020, p. 206).

Se o ponto diferencial do ser humano em relação às demais coisas se situa na capacidade de apreensão e produção do conhecimento, destacamos o aprender como esse traço particular que leva ao aperfeiçoamento dessa condição através da cooperação, a partir da qual se vai adquirindo capacidade para se compreender e agir como integrante de um organismo social. Da depreensão do conhecimento como a maior virtude da mente, ressaltamos o aprender como a grande virtude intercorpórea e intersubjetiva dos aprendizes.

Não há como escapar dos processos de aprendizado acerca dos modos coletivos. Se aprendemos em vários espaços ao longo da nossa trajetória, a escola é por excelência a instituição responsável por promover o ensino segundo os moldes valorativos da sociedade. É no aprender escolarizado, portanto, que reside nossa maior atenção. Para tanto, recorremos à segunda tese prática deleuzeana sobre a filosofia espinosana, em *Desvalorização de todos os valores e sobretudo do bem e do mal*, para debatermos a necessidade de superação da estrutura institucional e de controle social, sustentados na moral que subjuga os modos de existência.

Um aprender, segundo a desvalorização dos valores legitimados, contraria as formas de viver baseadas no medo da punição, assim como resgata o desejo não alienado. "A lei é sempre a instância transcendente que determina a oposição dos valores Bem/Mal, mas o conhecimento é sempre a potência imanente que determina a diferença qualitativa dos modos de existência bom/mau" (Deleuze, 2002, p. 31).

Não pretendemos, com isso, afirmar que haja uma educação destituída de valores. "A questão é saber de quem são os valores, para quem e para que servem" (Silva, 2002, p. 3). Todo questionamento sobre as proposições curriculares das escolas evidencia a falácia da neutralidade, que não pode ser negligenciada nas análises educacionais realizadas. Se há

escolha do quê, porquê, como e a partir do que se deve ensinar, existem orientações valorativas de toda natureza.

Propomos, então, retomar a ideia de pensamento e verdade para além da tradição clássica para pensar o aprender pela perspectiva de atividade das aprendizes, que compreende substituir alguns valores institucionais pela razão como fundamento ético de vida, que leva à busca do sumo bem ou à partilha de conhecimento pela compreensão comum sobre as coisas.

Para iniciar esse exercício, confrontamos os valores universais impostos pela lógica do juízo: "Não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a apetecemos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, por querê-la, por apetecê-la, por desejá-la, que a julgamos boa" (Espinosa, E III, Esc. da Prop. 9, 2020, p. 106). Arriscamos dizer que essa categorização maniqueísta é um princípio que habita e/ou captura as subjetividades, muitas vezes sem que haja entendimento do sujeito. Há toda uma representação coletiva, construída sob a regência de luz e trevas, que leva as pessoas a acreditarem em bondade e maldade supremas. Mas o filósofo nos adverte que uma coisa nunca é boa em si e, também, não pode ser boa particularmente se não levar o corpo a explorar sua própria potência.

Na educação escolarizada, por exemplo, convencionaram-se conteúdos e formas universais de verdade em que muitos processos educacionais atrelam o aprendizado, incondicionalmente, ao ensino, a ponto de adotarem a aglutinação entre os termos "ensino-aprendizagem", como se onde houvesse ensino acontecesse, também, o aprendizado. Essa compreensão nos parece ser o supremo bem da educação escolarizada, garantir o aprendizado, quando na verdade a única coisa que se pode garantir são os processos de ensino.

Entendemos que tal confusão entre ensinar e aprender leva as instituições a ações equivocadas sobre a educação das estudantes, ações essas menos comprometidas com a problematização da realidade do que com a apresentação de soluções para os problemas, evidenciando, assim, um compromisso firmado para com a conservação do conhecimento[62] em detrimento da produção de saberes.

Isso implica dizer que a questão dos valores tem íntima relação com a ideia de verdade alicerçada ao pensamento representativo. Se existem padrões pedagógico-curriculares de educação, estes estão amparados por juízos definidos do que seja uma boa formação para o

[62] Consideramos a diferença deleuzeana entre conhecimento e saberes quando atribui ao primeiro o status de fundamentar as estruturas e a organização de conceitos acumulados historicamente, e ao segundo estabelecer um caráter múltiplo e criacional, capaz de gerar novas formas de pensar e estar no mundo. Trazendo para uma interlocução com a teoria espinosana, pensamos que o conhecimento de terceiro gênero está mais para uma produção de saberes.

sujeito. E essa "boa formação" é sempre definida sobre um todo idealizado por um outro externo em que não cabem singularidades e não se admitem sentidos particulares.

Embora o sentido pessoal e o alcance das noções comuns sejam passos importantes para os processos do aprender, se sobre o visto não cabem desconfianças, a verdade vai ser sempre uma arma poderosa portada por alguém em situação vantajosa. Não há, portanto, produção de ideias adequadas fora das singularidades. A estudante limitada à figura de memorizadora[63] e repetidora de informações é apenas um sujeito privado da própria potência.

> A educação enquanto campo de saberes, não raramente pode ser vista como uma arena de opiniões. Um campo que poderia primar pela multiplicidade, já que é atravessado transversalmente pela filosofia, pelas diversas ciências, pela arte, tem historicamente buscado uma identidade única, sob o argumento de tornar-se científico, sucumbindo a esta vontade de verdade, a este mito moderno, criado pelo positivismo (Gallo, 2003, p. 67).

A educação escolarizada extraiu muito do cientificismo positivista ao se estruturar sobre os princípios de rigor e controle para garantir a exatidão do conhecimento. Nesse sentido, adotou práticas como observação, categorização e quantificação dos resultados de aprendizado das estudantes que, além de serem, na maioria das vezes, especulativos, acabam se confundindo com a própria pessoa. Assim, é considerada inteligente uma aluna que obtém notas altas, enquanto uma outra que fica abaixo do resultado esperado pode ser considerada razoável ou ruim.

Esse rigor e esse controle levam a instituição escolar a desenvolver processos de ensino através da utilização de conteúdos, métodos e instrumentos que visam garantir objetivos e resultados definidos previamente. Percebamos que, sob essa perspectiva, as estudantes parecem se tornar coadjuvantes e não protagonistas da própria educação. Nesse caso, quando a educação impede os fluxos de criação do pensamento para garantir o cumprimento de suas metas quantitativas sobre o ensinado, não nos parece difícil encontrar, comumente, uma padronização das semelhanças.

> A verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento. As significações explícitas e convencionais nunca são profundas; somente é profundo o sentido, tal como aparece encoberto e implícito num signo exterior (Deleuze, 2003, p. 15).

[63] A memória é fundamental no processo do aprendizado. Quando tratamos da memorização como modo de aprender fragilizado, estamos nos referindo à memória restrita às percepções sígnicas e afetivas, limitada ao conhecimento dos efeitos das coisas.

Como não lembrar do clipe clássico “The Wall” (1979), de Pink Floyd? Esse princípio, que podemos chamar de “todos por um”, aplicado nos processos educacionais funciona como máquinas de moer criatividade e de repetir iguais, contrapondo-se às contingências. Ele opera, essencialmente, pelo esforço consciente do pensamento dogmático sobre a ideia de verdade única do mundo sensível. Uma educação promovida pela via do embrutecimento, destarte, condiciona o aprendizado ao mestre, cujo saber opera como universal e cuja inteligência parece sobrepujar as dos demais (Rancière, 2002).

Por essa perspectiva, a educação escolarizada aposta no desenvolvimento e na aplicação de métodos para promover uma formação padronizada. Seja pelo prisma do conteúdo, da técnica ou da aprendiz, criam-se formas de ensinar para garantir o aprendizado. Contudo, “não basta uma boa vontade nem um método bem elaborado para ensinar a pensar, como não basta um amigo para nos aproximarmos do verdadeiro” (Deleuze, 2003, p. 79). Para além das relações de interdependência entre professoras e estudantes, não se pode deduzir disso nenhuma determinação sobre conteúdo ou forma de aprender, pois a complexidade do aprendizado perpassa a maneira como se afeta e como se é afetado e, sobre isso, não é possível garantir ou controlar quais sejam os registros que permanecerão mediante os encontros. E, mesmo que consideremos que o aprendizado surja das necessidades individuais, não é possível admitir que, fundamentalmente, a instrução de outrem tenha efeito positivo no processo pessoal.

Ainda acerca dos métodos, é pertinente considerar que estes indicam certa crença na incapacidade de aprender dos alunos, porquanto pertencem ao âmbito da moral e objetivam submeter a inteligência alheia às estruturas que ignoram o acaso e a vontade do outro (Rancière, 2002; Merçon, 2009). Podemos dizer que eles se estabelecem como formas específicas de ensinar o que se deve e como se deve aprender.

Percebamos que, sob o parâmetro das ciências, a educação acaba por enquadrar o conhecimento, bem como o aprendizado, como objetos sobre os quais podemos ter total domínio. Pedagogicamente, são selecionados e organizados conteúdos de acordo com o suposto nível correspondente à idade das alunas, os quais poderão ser desenvolvidos de maneira mais expositiva ou mais participativa para, por fim, avaliar se a aprendiz teve capacidade suficiente para aprender. Caso seja considerado que a estudante obteve êxito, aprova-se para o próximo nível, caso contrário, são obrigadas a repetir o mesmo ciclo provavelmente pelos mesmos métodos. Ainda que, por essa estratégia, a estudante tenha conseguido aprovação na quase totalidade da proposta de ensino para aquele ano letivo, se ela não alcançar a média satisfatória para aprovação em determinada disciplina, vai ser obrigada a repetir todo o processo.

Um aprender em fases que sugere a ideia de progresso e que não corresponde às particularidades, mas ao padrão estabelecido do aprendizado, denota o caráter de uma pedagogia que se coloca entre a ciência e a ignorância, que não reconhece o círculo da potência. São processos, portanto, desenvolvidos por pessoas que não confiam o aprender à própria aprendiz, ao contrário, as aprisionam pela dependência de uma suposta posse do conhecimento do mestre (Rancière, 2002).

O segundo aspecto que trazemos para caracterizar o controle educacional diz respeito aos instrumentos ou meios utilizados na prática escolar, cujo objetivo se centra na aplicação das sequências didáticas para fazer uma espécie de ponte entre o conhecimento e a aprendiz, ou mesmo entre a professora e as estudantes.

Acerca desses meios, apontamos, especialmente, dois deles, a avaliação e a mediação docente. O primeiro deles já tem sido foco de inúmeras críticas no campo educacional, dado seu caráter arbitrário e punitivo. O que podemos deduzir é que a avaliação escolar geralmente se limita à identificação da própria idealizadora do instrumento acerca da memorização de conteúdos e formas de aplicação destes em situações repetidas para as quais houve um treinamento prévio durante as aulas. Notemos o intenso controle nessa situação: a professora define o quê e como se deve aprender e, depois, desenvolve um instrumento específico para investigar se o que foi planejado por ela saiu a contento.

Destacamos, ainda mais, a mediação como a ação docente que vamos considerar como instrumento, dada a natureza intermediária no processo de aprendizado. Nesse sentido, a concepção mediadora, que observamos ser comum nas escolas e que trazemos aqui, adequa-se à ideia de incapacidade e compartimentalização do ser que aprende. Trata-se de algo fundamentado em uma figura explicadora com a função de construir uma ponte entre a aprendiz e o conhecimento, ou mesmo considerando que a intervenção de uma mediadora fosse capaz de conectar o desejo pela descoberta à cognição da aprendiz.

Nessa perspectiva, entre o saber e o não saber se posiciona a figura considerada responsável por mediar os processos do aprender. Observemos que a professora surge como elo regulador corpóreo-mental imprescindível na reverberação dos interesses da ordem social através da escola e, não à toa, é colocada no mesmo lugar intermediário do aprender, criando uma ilusão de que o aprendizado depende do ensino e que a docência detém o saber-poder de conduzir qualquer pessoa ao conhecimento.

O terceiro ponto que apresentamos como alicerce educacional de controle do conhecimento é a questão do rigor conteudista através do erro como juízo do aprendizado e categoria balizadora da educação escolarizada.

Podemos dizer que é a falta e não a produção de saber que movimenta o aprendizado escolar. Comumente se considera que o estudante aprende quando memoriza os conteúdos de conhecimento tidos como essenciais pela escola. Como se admite que a estudante aprenda? Pela verificação da conformidade com dado padrão, ou seja, pela contabilização das respostas que destoaram dele. Poderíamos pensar que são os acertos que prevalecem, mas, se assim o fosse, não teríamos penalização pelos desvios.

O erro é a manifestação valorativa acerca do plano do aprender em correspondência com o pensamento dogmático e com a lógica consumista do saber, que delimita os estratos na escolarização, definidos entre quem sabe e quem não sabe; quem aprende e quem não aprende; quem prossegue e quem fica retido no ano letivo. Dessa forma, o erro manifesta-se em relação direta com o saber na perspectiva de domínio e desigualdade.

Para minimizar o peso dessa realidade classificatória educacional, defende-se a ideia de meritocracia, que nada mais é que a justificativa para o fracasso de alguns. E este é sempre mensurado pela ausência de acertos, atestando a insuficiência da estudante para memorizar o conhecimento. Sendo assim, o erro se revela como o principal condutor dos processos educativos institucionalizados, e a educação, ao invés de promover a produção de saberes, passa a movimentar um sistema de recompensas e punições, bem como a classificação entre as alunas.

O erro é o controle moral sobre o aprender e indica quem não está cumprindo os objetivos propostos, quem não está seguindo o método ensinado. Controla o quê e como se aprende, determina a punição para os desvios cometidos. Se a presença dele no instrumento avaliativo for alta, pode haver punição através da suspensão da hora do recreio, perda de parte das férias escolares ou mesmo repetição do ano letivo completo.

O erro quase nada nos revela, talvez uma imagem em relação ao aprendizado, nunca uma ideia. Ele é instrumento nas mãos de quem atesta o não aprender, colocado como meio eficiente e suficiente para aferir. Qual a garantia que podemos ter sobre o aprendizado alheio?

> Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo [...] (Deleuze, 2006, p. 159).

A questão do erro atesta o funcionamento de um sistema escolar que está mais para o adestramento que para a liberdade das estudantes. Direciona para modelos de respostas que

denunciam a perseguição da uniformidade do aprender. Essa padronização se respalda, inclusive, em teorias que orientam sobre maneiras de melhorar o desempenho cognitivo, de forma que seja o erro o parâmetro para a modificação dos métodos utilizados, seja na resolução dos alunos ou na explicação dos professores.

> Que a distinção entre o verdadeiro e o falso, tal como é concebida ordinariamente, tal como é aprendida nas escolas, deve ser radicalmente repensada. Pois ela só tem a ver com soluções já dadas ou com problemas parciais, com questões separadas e de pouca importância, cuja resposta exige simplesmente uma conformidade à questão. Pouco importa aprender ou não aprender essas "verdades", adquirir ou não esses saberes (Schérer, 2005, p. 1189).

O erro sinaliza para respostas em não conformidade com a amostra utilizada, e isso nos diz mais que a compreensão acerca do aprender, revela uma concepção de formação pautada pela ideia de nos constituirmos por identificações com modelos preestabelecidos, que ignoram o movimento e a multiplicidade da vida. Indica, portanto, uma concepção reduzida da potência da natureza humana.

Não podemos, assim, considerá-lo um desvio do estudante, mas uma demonstração de problema de ordem epistemológica acerca do aprender. Quando admitimos que as estudantes falham, estamos automaticamente afirmando que existe uma questão de ordem cognitiva que precisa ser revista. No entanto, se olharmos por outra perspectiva, perceberemos que não passa de um problema do status de conhecimento adotado pela escolarização. "O erro é simplesmente ignorância. E o falso, ausência do verdadeiro" (Chauí, 1995, p. 39). Ou seja, o erro é o não saber e não deveria ser colocado como oposição à verdade, mas ao desconhecimento do que poderia levar a esta.

Encerrar o problema do aprender na falha pessoal de alunos e/ou professores é minimizar a compreensão acerca da complexidade em torno da relação professora e aprendiz, bem como no que diz respeito ao conhecimento. A questão da falta de "verdade" se coloca condicionada à questão do desvio, quando poderíamos, possivelmente, afirmar que o próprio conceito de aprender na escola é que se define pela deficiência do verdadeiro, visto que as ações desenvolvidas prevalecem no âmbito dos signos.

Entendendo que a necessidade de aprender se faz constituinte da condição natural e social, questionamos a sujeição aos processos de apreensão conteudista como passaporte para disputas individuais e/ou de assujeitamento. O desafio posto implica aprender e ensinar a viver fora da exclusividade dos valores que operam sob a lógica individualista dos resultados e

consumista do saber. A constituição de um ser singular, portanto, vai depender do princípio da atividade, que não se realizará senão pelas vias de uma outra educação cujas ações estejam voltadas para o verdadeiro despertar da razão. Uma razão que esteja menos dedicada às soluções que aos problemas.

Talvez o aprender seja "o movimento comum" mais importante entre os homens. Portanto, ao invés da verificação dos mais ou menos aptos para o aprender, deve se ocupar prioritariamente com o estímulo e a valorização de atividades do pensar. Isso nos leva a deduzir que a questão do erro escolar deve ser substituída pela questão da falha de verdade na compreensão dos processos que levam à produção do conhecimento.

Exercitar uma outra educação, fundamentada na atividade de todos os envolvidos no processo escolar, é olhar para o aprender motivado pelo desejo agonístico de viver o indivíduo e a coletividade. É a partir do entendimento da potência de si e dos outros corpos que o gosto pelo conhecimento pode superar a disputa classificatória que se impõe no ambiente escolar e então, a partir disso, considerarmos a possibilidade de pensar sobre o liberar da emancipação afetiva[64] para superação desse estado limitador tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Se o aprender como intensidade conativa resgata a capacidade de pensar sobre a própria potência do ser, o aprender como modo constitutivo deve restabelecer o lugar ocupado por professoras e estudantes, retirando dos primeiros o peso do condicionamento do aprendizado à sua ação de ensinar e devolvendo para ambos a competência sobre seus próprios processos de pensar e agir. "No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências" (Rancière, 2002, p. 25). Elas devem cooperar, mas nunca se sobrepor.

Nossa proposta de pensar o aprender também em seu modo constitutivo exige a fuga das palavras de ordem e da repetição não criativa do saber do *pedagogismo ordenatório* (Orlandi, 2021). Pode ser essa a tônica capaz de contrariar a instrução e liberar o aprendizado das ações conteudistas, metodológicas e instrumentais enrijecidas do ensino.

Pensar através de uma pedagogia caracterizada pelas ambivalências presentes entre ensinar e aprender, segundo processos indeterminados, em que não é possível controlar os resultados do aprendizado ou afirmar a verdadeira contribuição do ensino. Uma educação cuja intelectualidade não se limita ao mero esforço cognitivo e cujo indivíduo não se constitui a partir da apropriação do conhecimento como posse de objetos, mas como um corpo que

[64] Vamos chamar de emancipação afetiva o movimento do ser em busca da autonomia e da liberdade individual e social, segundo a valorização do próprio *conatus*.

experimenta as coletividades e se deixa sobressaltar pelo desconhecido a ponto de desejar, por si, ir além.

4.3 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO PARA (RE)PRODUÇÃO DOS CORPOS ÚTEIS

Figura 17- O peso do mundo nas costas

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia de dança contemporânea no SESC-SC associada às figuras do planeta terra e do labirinto extraídas da plataforma Canva.

O que há em mim é sobretudo cansaço

O que há em mim é sobretudo cansaço –
Não disto nem daquilo,
Nem sequer de tudo ou de nada:
Cansaço assim mesmo, ele mesmo,
Cansaço.
A subtileza das sensações inúteis,
As paixões violentas por coisa nenhuma,
Os amores intensos por o suposto em alguém,
Essas coisas todas –
Essas e o que falta nelas eternamente -;
Tudo isso faz um cansaço,
Este cansaço,
Cansaço [...]

(Álvaro de Campos, 1934)

Nesta seção discutiremos como a ideia da preparação dos corpos úteis na Educação Profissional do país vai se delineando em meio às tensões políticas e como estas têm repercutido nos modos de pensar a formação das jovens estudantes. Para tanto, vamos nos debruçar sobre a discussão acerca da proposta de integralidade na modalidade de ensino a partir do resgate de um outro importante marco na história da EP que ocorre após o período da redemocratização, mais precisamente na década de 1990, quando o viés da política econômica neoliberal passa a ocupar o centro dos debates no que se refere à EP.

O destaque inicial se dá na proibição da existência da oferta do Ensino Médio Técnico Integrado no período, embora haja uma proposição legal de superação do distanciamento entre saber intelectual e saber profissional que seria, supostamente, resolvida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Essa lei regulamenta, pela primeira vez, a possibilidade da formação técnica profissional integrada ao Ensino Médio. Ocorre que, na sequência, é aprovado o Decreto nº 2.208/1997, que a modifica e, dentre outras regulamentações, estabelece a formação profissional técnica de nível médio restrita às formas concomitante e subsequente, ofertadas por módulos, com possibilidade de saídas intermediárias e certificadas como qualificação profissional. Como resultado expressivo dessa imposição, fortalece-se a concepção de uma Educação Profissional fundamentada sobre uma dualidade estrutural e destinada às classes populares.

Assim, o governo[65] à época objetivando atender, exclusivamente, às demandas dos setores da economia cancela a possibilidade da oferta do ensino técnico integrado, além de promover formações aligeiradas quando certifica parcialmente antes da conclusão dos cursos. A medida garante redução do tempo de permanência dos jovens na instituição, que saem mais rapidamente para o mercado de trabalho.

É somente no mandato do primeiro governo de esquerda[66] que se busca implementar uma proposta de integração entre formação técnica e propedêutica na formação profissional em nível médio. A medida anterior é revogada pelo Decreto nº 5.154 ainda no ano de 2004, que, apesar de não garantir completamente a integração da educação técnica profissional ao Ensino Médio, flexibiliza-a a partir de outra proposta pedagógica e curricular. Ocorre que as outras formas de oferta, subsequente e concomitante, permanecem sendo ofertadas.

[65] Presidente em exercício do período: Fernando Henrique Cardoso.
[66] Em 2003 é eleito Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro representante de um partido de esquerda no cargo presidencial.

A concepção acerca da formação integrada na Educação Profissional, tanto na legislação nacional como em documentos específicos da RFEPCT[67], passa a se apresentar como proposta didático-pedagógica para articular a EP aos diferentes níveis e modalidades da educação, associada às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Como modelos para essa proposta integradora entram em cena, principalmente, os Institutos Federais[68].

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**". (Brasil, 1988, Art. 205m grifo nosso). Apesar de nos marcos legais e nos documentos da RFEPCT encontrarmos referência à importância da formação para o trabalho no processo educativo, não há neles a mesma abordagem explícita acerca da intenção de incorporação do trabalho intelectual ao trabalho técnico. Tanto a LDB quanto a Carta Magna não deixam claro sobre a qual preparação para o trabalho estão se referindo, se ao trabalho como princípio educativo ou se ao mercado de trabalho. Mas, em documentos de referência da Rede Federal[69], até o período que antecede o golpe de 2016, o trabalho é apontado como princípio educativo ligado ao objetivo de integração entre teoria e prática, ou seja, uma proposta que supõe a superação da dualidade social. Após o referido golpe, se estabelece uma política educacional completamente alinhada aos interesses privatistas neoliberais e aos interesses ultraconservadores religiosos. O resultado

[67] No Documento base da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC, 2007), encontramos com clareza as concepções e os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, assim como encontramos nas legislações a referência à formação integrada: Lei nº 11.892/2008, Lei nº 11.741/2008, Resolução de nº 6/2012, além de outros documentos da RFEPCT, a exemplo do Relatório do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF/2021), que analisa a Resolução nº 1/2021.

[68] A Lei nº 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O surgimento dos Institutos Federais se dá a partir da junção e reestruturação de 36 Escolas Agrotécnicas Federais; 31 dos 33 Centros Federais de Educação Tecnológica existentes; 8 das 32 escolas vinculadas às universidades e uma Escola Técnica Federal. Em Sergipe, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia surge a partir da fusão de duas autarquias federais, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) com sede em Aracaju e mais sua única Unidade Descentralizada de Ensino (UNED), localizada no município de Lagarto, e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (Lima, 2015).

[69] Referimo-nos aos documentos ligados às políticas educacionais que antecederam o golpe jurídico-político-midiático do ano de 2016, sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff.

disso é a regulamentação da (contra)reforma do Ensino Médio[70] e a implantação da BNCC[71]. Ambas as legislações, além de terem sido elaboradas e aprovadas de forma verticalizada, sinalizam para um retrocesso, pois esvaziaram a formação em todo o Ensino Médio, inclusive na Educação Profissional, que teve a proposta integrada reduzida a um itinerário formativo.

Até o momento a RFEPCT continua resistindo[72] às medidas impostas para o Ensino Médio articulado à EP, que visam minimizá-lo em itinerário formativo e continuam ofertando normalmente o EMI.

Quanto ao princípio da formação integral como norteador para a EPTNM e que se apresenta ainda mais relevante para esta pesquisa, temos outras ponderações a fazer. É pertinente, inclusive, que chamemos atenção para o fato de que a proposta vigente da formação integrada na RFEPCT tem sido tema de investigação em muitas pesquisas, nas quais se apontam resistências e dificuldades da comunidade escolar desde sua fase inicial de implementação, seja por desconhecimento dos princípios que a sustentam e/ou por dificuldades em sua viabilidade cotidiana.

Apesar do reconhecimento dessas dificuldades em desenvolver a formação integral como princípio educativo e a formação integrada como proposta didático-pedagógica, em boa parte da comunidade da RFEPCT ela ainda é efetiva, Ao menos nos discursos e nos documentos oficiais, inclusive no Instituto Federal de Sergipe[73]. O que percebemos é que a ideia de formação integrada da Rede Federal é particular, não encontrando equivalência legal nos principais documentos da atual política educacional.

---

[70] Reforma do Ensino Médio implementada através da Lei nº 13.415/2017. Tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a BNCC foram objeto de revogação no texto aprovado pela Conferência Nacional da Educação (CONAE) no início do ano de 2024, encaminhado para o Ministério da Educação (MEC) para formatação do novo PNE e, posteriormente, será encaminhado ao Congresso Nacional para votação. Como resultado da pressão popular e de educadoras e educadores, associados às instituições de pesquisa e produção intelectual na área de educação, temos a aprovação da Lei 14.945/2024 que, ainda que não responda às insatisfações das categorias envolvidas, minimizou um pouco os prejuízos da Reforma inicial. Destacamos entre as modificações a ampliação da carga horária básica da formação profissional de 1.800 para 2.1000 horas, onde 900 horas ficarão exclusivamente para as disciplinas do curso técnico cursado pelo aluno. Como a Lei ainda não está estruturada, as informações estão disponíves em: (https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/01/reforma-do-novo-ensino-medio-e-sancionada-com-veto-a-mudanca-no-enem).

[71] Através da Resolução CNE/CP nº 2/2017.

[72] Verificar o documento "Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, científica e tecnológica", do Fórum de Dirigentes de Ensino/CONIF do ano de 2018, e o documento "Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da mesma entidade".

[73] Referimo-nos, mais especificamente, ao atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI) e às Diretrizes Indutoras para o Fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFS, que se encontra em consonância com as "Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na RFEPCT", do Fórum de Dirigentes de Ensino/CONIF do ano de 2018. (Esses documentos surgem para resistir/garantir a permanência da oferta do Ensino Médio Integrado nas instituições da Rede Federal, dada a implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.)

Não podemos negar que a oferta da formação profissional integrada ao Ensino Médio tem sido ato de resistência na rede, mas é provável que pouco se tenha avançado quanto ao princípio de integralidade. Possivelmente, não tenha saído do campo discursivo, aplicado pontualmente em algumas situações. Ademais, não se pode refutar que essa ideia de integração pode estar mais alinhada aos interesses econômicos por profissionais mais flexíveis, segundo a lógica neoliberal do mercado de trabalho, do que aos interesses da própria formação dos jovens estudantes.

Entendemos que a ideia de integralidade é sempre mais reforçada pela proposta de tempo integral[74] do estudante na escola do que pela verdadeira concepção de um sujeito formado pela plenitude de suas dimensões. O fortalecimento dessa política é uma questão que busca, inclusive, minimizar o grande contingente de crianças e jovens fora das escolas.

Ocorre que pouco se investe nas instituições para que essas estudantes possam permanecer uma carga horária[75] maior nas escolas. O que vemos, como no caso da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa, é que ficar mais tempo na instituição é sinônimo de maior quantidade de aulas. Observamos uma sobrecarga pedagógica na rotina dessas estudantes, que, em dois dias da semana, ficam, em média, oito horas sentadas em sala de aula. Além dos laboratórios e das aulas de Educação Física na quadra, não identificamos o desenvolvimento contínuo de atividades culturais. No máximo, algumas iniciativas pontuais que, dificilmente, contemplam todas as alunas da escola.

Não há espaços para descanso ou lazer cotidiano. O que vemos são alunas deitadas pelo chão, nos corredores, para descansar após o almoço ou enquanto esperam a próxima aula, enquanto outras se espalham pelos bancos insuficientes da escola, ou mesmo no espaço destinado às refeições. A biblioteca parece um espaço para conversas, imagino que se deva ao fato da temperatura amena da sala. A quadra esportiva, quando não está em atividade regular, é alvo de disputa pelo corpo discente, seja para praticar algum esporte, assistir aos colegas jogando, ou mesmo bater papo nas arquibancadas.

Tudo isso em se tratando de uma instituição da Rede Federal cuja infraestrutura se destaca positivamente em relação às demais escolas estaduais e municipais. O tempo integral

[74] Além de previsto como meta no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), o tempo integral na EP está atendendo à legislação de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI/Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). Em Sergipe há previsão de 9 escolas atenderem à proposta. O tempo integral também é pauta da Conferência Nacional da Educação (CONAE/2024) para garantir que 50% das estudantes da Educação Básica permaneçam, pelo menos, 7 horas diárias na escola.

[75] Associado à questão do tempo integral, que já é uma premissa da REFPCT dado o currículo extenso da formação integrada, o IFS, desde o ano de 2013, reduziu o prazo de integralização do EMI de quatro para três anos. Para compreender melhor a questão, verificar o artigo "A mudança no prazo de integralização do ensino médio integrado do IFS", disponível em: http://connepi.ifal.edu.br/2016/resultado.php.

parece fazer da escola uma espécie de depósito de corpos estudantis. Retirá-los da "ociosidade" ou impedir que realizem alguma atividade remunerada nessa fase da vida, com pouco ou nenhum investimento para ampliar a formação ou o conforto deles, sugere, no mínimo, acostumá-los à clausura, a poucos recursos e até a negação dos seus direitos cidadãos.

Outro aspecto relevante para esta discussão no que se refere aos aspectos político-pedagógicos dessa modalidade de educação nos últimos anos é a inclusão dos saberes/competências socioemocionais como princípio norteador em suas diretrizes[76] gerais nacionais e na BNCC. É grande a polêmica dentro da Rede acerca desses documentos. Quanto à resolução com as respectivas diretrizes, foi motivo de elaboração de um relatório por parte dos dirigentes das instituições, que viram nela uma descaracterização da proposta da formação integrada em sua idealização inicial. Ambos os documentos trouxeram, na letra da legislação, explícito alinhamento com a lógica do mercado profissional, resgatando a ideia da formação por competências.

> As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre essas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral (Brasil, 2021, Art. 20).

Nesse trecho da resolução, notamos, de forma mais evidente, que os aspectos relacionados aos "afetos", além de seguirem a lógica dual predominante de associação aos aspectos cognitivos para regulação de comportamentos, preconizam, também, um requisito indispensável ao perfil profissional contemporâneo, a saber, adquirir habilidades para trabalhar em grupo. Isso nos sugere que os documentos oficiais da EP apelam para o fortalecimento do controle pessoal sobre as paixões, tal qual vimos em períodos históricos anteriores, preparando corpos para o mercado de trabalho.

A lógica da competência empresarial é o disfarce para a moralidade, que, em nenhum momento, saiu das práticas escolares. O parâmetro da EP pode não ser mais, explicitamente, o "Jesus carpinteiro" do jornal oficial da década de 1940, mas o trabalhador multifacetado, que se diferencia dos demais pelo foco e pela dedicação pessoais. Não podemos negar, contudo, que sobre as subjetividades ainda permanece a ideia do sacrifício, da humildade e do esforço

[76] Refere-se à Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021.

característicos da religiosidade entranhada, que ajuda a perpetuar a constante preparação desses corpos para "glórias" futuras.

A sedimentação da moralidade nos modos de subjetivação é tão severa que, a despeito de todas as mazelas decorrentes do processo colonizador no país, continua sendo um sistema eficiente utilizado para justificar toda sorte de desigualdades, sobretudo se considerarmos o atual momento histórico-político, no qual observamos o escalonamento do fanatismo religioso associado à negação das ciências e à elaboração de pseudoconhecimento como movimento organizado e, também, politicamente institucionalizado[77].

Nenhuma das três características apontadas anteriormente é exclusiva da contemporaneidade, mas, certamente, a forma da disseminação delas para a população em geral sim. O mundo tecnológico microeletrônico tem favorecido um crescimento vertiginoso de tais práticas, o que nos sugere um aumento do impacto dessas forças sobre os corpos, que acabam por fortalecer redes de tristeza, trazendo consigo uma realidade fantasmagórica, criada sobre a disseminação de um pavor generalizado, ao mesmo tempo que se supõe a existência de figuras messiânicas com suprapoderes, aos quais se apega toda sorte de esperança.

Potencializando essas redes temos, inclusive, as lacunas sociais significativas trazidas pelo recente momento pandêmico[78]. As escolas e respectivas comunidades certamente foram muito impactadas pelos momentos de isolamento obrigatório; pelas perdas irreparáveis de vidas; pela mudança súbita no cotidiano e pela forma como se deu todo o processo educacional no período. Uma evidência dessa afirmação se encontra nas narrativas das participantes da nossa investigação. Boa parte delas traz o evento da pandemia como algo que interferiu em suas rotinas e no modo como se relacionam com as outras pessoas e consigo mesmas. Surgem nelas algumas considerações acerca do prejuízo sobre o aprendizado, a potencialização da ansiedade e certa tendência ao isolamento social.

São muitos os elementos que precisamos ponderar ao buscarmos conhecer sobre os afetos na EPTNM. Alguns deles, todavia, são mais específicos, como é o caso da associação direta da modalidade ao mercado de trabalho, que, provavelmente, não se restringe aos documentos oficiais. Para alguns profissionais da instituição investigada, por exemplo, a formação de corpos úteis para o trabalho estaria justificada, dado que consideram que a missão primordial da escola é a formação de mão de obra técnica para atender à demanda profissional.

[77] Aqui nos referimos, mais especificamente, ao fortalecimento, em escala global, da extrema-direita, que tem ocupado cadeiras nos cargos públicos e em instituições políticas.
[78] Referimo-nos à epidemia mundial de Covid-19.

Ocorre que, entre as jovens que ouvimos, o desejo de continuação dos estudos em nível superior é grande. Pouquíssimas delas ventilam a possibilidade de exercer uma profissão técnica e, quando o fazem, trazem isso como segunda opção no caso de não conseguirem ingressar em um curso de nível superior imediatamente à conclusão do Ensino Médio, ou mesmo não conseguirem se manter financeiramente na universidade. Não obstante, apontamos que a origem social das estudantes no Instituto Federal de Sergipe, apesar de heterogênea por receber estudantes vindas da rede privada atraídas pela formação de qualidade no Ensino Médio associada à possibilidade de ingressar nas universidades como cotistas, é predominantemente de baixa renda, oriundo da rede pública de ensino[79].

Sobre a questão da origem social, identificamos que, dos 47% de famílias que informam renda no ato da matrícula, declaram receber até um salário-mínimo e meio. Chama-nos atenção o fato de, na menor faixa salarial, a saber, famílias que recebem até meio salário-mínimo, estarem 81,05% de pessoas pretas/pardas e apenas 15,79% de pessoas brancas.

Dos números obtidos levantamos dois pontos que devemos considerar quando falamos em preparação de corpos úteis. O primeiro deles se refere a uma maioria empobrecida, ou seja, mesmo a população branca da escola é filha de trabalhadores mal remunerados, e o segundo ponto, que corrobora a seção à qual nos dedicamos a abordar a subalternização dos corpos, refere-se à população negra como maioria entre os mais empobrecidos da escola.

Entendemos que tais aspectos sejam relevantes para compreendermos a preparação de uma massa populacional, sobretudo negra, para ocupar as funções técnicas, menos valorizadas profissionalmente na sociedade. Uma outra característica que pode enriquecer o debate acerca dos afetos na EP e a preparação desses corpos produtivos são as linhas duras do racismo, muitas vezes invisibilizadas pelas questões de classe. Não se trata somente de um estrato empobrecido, mas de pessoas negras e pobres em sua maioria.

Não podemos desconsiderar que, ainda que pesemos certo avanço dos documentos norteadores legais da RFEPCT, bem como as produções acadêmico-científicas sobre a modalidade em questão objetivarem superar essa limitação de preparar as estudantes apenas para o labor mecânico, reafirmamos que a proposição da formação integrada, mesmo tendo resistido aos ataques legais dos dois últimos governos[80], ainda parece continuar minimizando a importância dos afetos para o aprendizado.

---

[79] A Lei nº 12.711 do ano de 2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências e garante que 50% das vagas devem ser reservadas para estudantes oriundos de famílias cuja renda familiar não exceda a um salário mínimo e meio per capita.

[80] Aqui nos referimos aos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro.

A questão é que essa concepção de integrar as dimensões pessoais como desenvolvimento qualitativo das estudantes, conforme analisamos nos documentos oficiais, continua partindo de um padrão de universalidade e supervalorizando a razão. Esteja registrado de forma mais ou menos crítica, esteja ou não demarcando alinhamento com o interesse dos empregadores, não há em qualquer um desses documentos nenhuma referência aos afetos como ponte para o conhecimento, como condição para o aprender.

Sabemos, no entanto, que os afetos nos constituem. Eles são negligenciados, muitas vezes, porque são concebidos sob o enquadramento do sacrilégio. E, por não serem aceitos em equivalência com a razão, emerge a tentativa de contê-los. A ironia disso tudo é que mal sabendo que, tentando os controlar, na maior parte das vezes, a pessoa está sendo conduzida por eles, portanto impedida de compreendê-los e alcançar o pensamento de terceiro gênero.

Nossa busca pelos caminhos de afetos, no intervalo entre a expectativa inicial e a obtenção do diploma de formação técnica profissional das jovens estudantes, sinaliza para questões que não só se relacionam com a dinâmica institucional, mas se comunicam com o movimento contínuo da vida. São leituras singulares sobre os signos cotidianos que implicam produções de formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

Se a política educacional vigente opera como modelo para manutenção de uma educação moralizadora, através de uma formação que simula certa compreensão acerca dos afetos, mas os esvazia, é como modos que não contribuem para que os corpos organizem bons encontros, pois se utiliza da perspectiva dos "afetos" dentro da mesma lógica binária e utilitarista de sempre. Mas, embora saibamos que exista toda uma estrutura imperativa, sobretudo quando alinha todo o sistema[81] para fazer valer o aspecto legal, precisamos considerar que é no cotidiano que se fazem a educação e a escola. É com os corpos que nos movimentamos, percorremos e produzimos outras linhas, outros territórios.

> Enquanto certas políticas educacionais, por exemplo, chancelam a concepção dos afetos pela ótica da moldagem de comportamentos, cujo objetivo é adequar o estudante aos ambientes sociais, a Ética espinosana os concebe como fontes de potência que unem e fortalecem corpos coletivos contra os perigos da existência, cujo impacto se dá tanto sobre os processos do aprendizado quanto na formação sociopolítica dos estudantes (Lima; Feldens, 2023, p. 220).

[81] Aqui nos referimos às mudanças geradas pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), à BNCC e às Diretrizes para a EP alinhadas aos programas e ações de educação, que incluem a política de financiamento, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Temos clareza de que, ao considerarmos a influência dos ideais contidos nos documentos educacionais sobre os corpos coletivos, estamos indicando apenas uma das linhas desse plano maior que compete o aprender. É, no entanto, no desenvolvimento desses ideais que se constituem os territórios que, a despeito de trazerem consigo estratos definidos, se apresentam como um espaço por onde circulam forças distintas. Por isso, de forma alguma deixaremos de atentar para a existência e a importância dos devires no cotidiano escolar.

> Quando corpos quaisquer, de grandeza igual ou diferente, são forçados, por outros corpos, a se justaporem, ou se, numa outra hipótese, eles se movem, seja com o mesmo grau, seja com graus diferentes de velocidade, de maneira a transmitirem seu movimento uns aos outros segundo uma proporção definida, diremos que esses corpos estão unidos entre si, e que, juntos compõem um só corpo ou indivíduo, que se distingue dos outros por essa união de corpos (Espinosa, E II, Def. do Axi. 2, 2020, p. 64).

Pela ótica da imanência compreendemos que todo plano é, antes de tudo, um plano de vida comum a todos os corpos que dele fazem parte. Os corpos se formam, reformam ou deformam pelos estratos e segmentos já estabelecidos, mas, também, pelo dinamismo dos encontros. Há na coletividade, portanto, a dinâmica do movimento, das relações e da composição entre os corpos, sob regência afetiva.

Não basta apontar os afetos como elemento que pode contribuir para auxiliar a mente em um aprendizado como condição moralizadora dos corpos, ou mesmo para tentar usar como artifício para motivar as estudantes. Reconhecer que somos todos corpos afetivos é entender que sem os afetos não há aprendizado e que sem a compreensão dos afetos não se alcança o conhecimento para a liberdade.

Há, portanto, entre formas e forças, as potências dos corpos, estas que os estratos intentam omitir, descredibilizar; como não conseguem usurpar o *conatus*, impelem os corpos para a tristeza. Ensinam a aprisionar a paixão, mas ela sempre escapa. É nesse ato de fuga que buscamos pelas desterritorializações, pelas saídas, que nunca se dão pelas individualidades, pois todos os corpos são políticos e estão interconectados.

4.4 “EU MORO NA ESCOLA E DURMO EM CASA”: EXCESSO PEDAGÓGICO

Figura 18- Os pés calejados e as costas marcadas do caminhar

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia jornalística “Mochilas ‘gigantes’ de crianças na Bahia viram piada na internet” associada às figuras de página de caderno, sapatilhas de balé penduradas e moldura, extraídas da plataforma Canva.

> “[...] Sim, os tempos! Seriam difíceis, decerto, se fossem só isso”, disse ela, com uma jovialidade que tentava transmitir a ele. “É sempre difícil, de qualquer modo, Rachael.” “Tenta não pensar, e parecerá melhor.” “Tentei muito tempo, e não ficou melhor. Mas estás certa; o povo pode falar, até mesmo de ti. É o que tens sido para mim, Rachael, há muitos anos: me fazes tão bem, e me animas tanto com a tua alegria, que a tua palavra é lei para mim. Ah, mocinha, uma lei esplêndida! Melhor do que muitas leis reais” (Dickens, 2014, n.p.).

A escola, tal qual a fábrica em Coketown, normalmente é o que tolhe a alegria e ojeriza a criatividade. Seu foco, portanto, está na preparação para os fatos! Adverte-nos, contudo, o filósofo: “Erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações” (Deleuze, 2003, p. 86). O que isso comunica em nós? O conhecimento é um acumulado histórico importante, a pura apreensão dele, entretanto, é uma limitação da capacidade do pensamento humano, seja ela por via imaginativa ou pela

compreensão das noções comuns. A produção de saberes requer mais da aprendiz, em primeiro plano, permitir se apaixonar como condição de experimentação.

Tudo pareceria determinado ao fracasso caso permanecêssemos com os olhos somente sobre a dureza dos tijolos vermelhos das instituições. Em dado momento da história fictícia de Coketown, os dois operários da fábrica, Rachael e Stephen, tecem o curioso diálogo que trouxemos como epígrafe. Dois pontos nos chamam atenção nele: o primeiro diz respeito ao pensamento, o mesmo Stephen que em outro excerto relata a impressão de que a cabeça funciona em paridade ao maquinário da fábrica agora parece pontuar o pensamento como possibilidade de compreensão da realidade, fora da cortina de fumaça fabril. O personagem nos parece querer ilustrar a caracterização de um mecanismo de pensamento automatizado, mas capaz de ser interrompido pela percepção de si como causa eficiente.

Outra questão que nos faz refletir sobre a narrativa é a suscitação da alegria como uma energia capaz de mudar o ânimo a ponto de fazer sucumbir a moral. O personagem nos diz que o comportamento alegre da moça lhe faz tanto bem que ele a encara como lei, mas não aquela que pune ou culpa, mas uma espécie de lei do afeto. O desejo da vida para além do controle da máquina vale-se da força alegre e do reconhecimento do impacto dos afetos sobre si.

Ao considerarmos que a *Ética* traz a paixão alegre como processo construído nas intersecções, entre as potências individuais em imanência, percebemos que precisávamos mapear onde se dão os encontros alegres. No caso das nossas estudantes, elas dizem que a alegria está longe da sala de aula, do controle docente ou da realização das atividades pedagógicas. Os melhores encontros se dão nos corredores escolares, é lá que elas dizem que a alegria transforma seus corpos e as fortalece.

> Depois que a experiência me ensinou que tudo aquilo que frequentemente ocorre na vida comum é vão e fútil; e como eu visse que tudo o que eu temia e o que me levava a temer nada tinha em si mesmo de bom nem de mau, senão enquanto por isso o ânimo fosse movido, pus-me finalmente a inquirir se dar-se-ia algo que fosse um bem verdadeiro e comunicável de si, somente pelo qual, rejeitados todos os demais, o ânimo fosse afetado; mais ainda, se dar-se-ia algo que, descoberto e adquirido, me fizesse fruir, pela eternidade, uma contínua e suma alegria (Espinosa, 2015, p. 27).

É importante que esclareçamos que a alegria em Espinosa em nada se assemelha ao excesso de positividade, tão em voga na contemporaneidade. Não se trata de buscar a felicidade em uma vida modelo de perfeição, mas sim entender a força da alegria como natureza produtiva. A busca pela alegria é uma proposta de vida fundamentada no conhecimento e no compartilhamento do bem, não um estilo para satisfazer necessidades frívolas e supérfluas.

Aliás, podemos dizer que o excesso de positividade é menos qualquer coisa de filosófico do que uma prática consumista sobre o próprio corpo do sujeito.

Esse consumismo sobre o próprio corpo se revela como um tipo de violência oriunda do *excesso de igual* na sociedade, o que implica extrema autocobrança por desempenho e resultados. Por essa perspectiva, a própria diferença, quando reconhecida, ao invés de ser compreendida através da constituição comum, também vira alvo do consumo[82] (Byung-Chul, 2017). Esse empobrecimento das relações, pautado na extirpação ou anulação da diferença, sugere até interferência no comum exercício de movimento entre os corpos. Se o *conatus* advém da convivência e se modifica através da aceitação ou da resistência diante do outro, poderíamos dizer que teríamos nesse processo uma espécie de controle sobre a expansão intercorpórea. Assim, "A positivação do mundo faz surgir novas formas de violência. Essas não partem do outro imunológico. Ao contrário, elas são imanentes do sistema. Precisamente em virtude de sua imanência, não evocam a defesa imunológica" (Byung-Chul, 2017, p. 19-20).

Nessa perspectiva, há uma configuração sistêmica que age através do próprio sujeito em busca da expressão máxima da positividade. Ainda que seu corpo esteja passando por sofrimento e angústia, não existe uma autopercepção sobre o enredamento em tristeza. A eficácia do sistema está justamente em fazer parecer felicidade o que não passa de aprisionamento da consciência. Temos, assim, corpos cansados e adoecidos, mas que se esforçam para manter uma semelhança com o modelo, equivocado, de felicidade.

Podemos afirmar que o cansaço foi o elemento discursivo mais proferido durante as entrevistas com todos os grupos da comunidade escolar. Admite-se, de maneira generalizada, que a rotina das estudantes é responsável pelo cansaço constante ao qual estão submetidas. Todas as profissionais da escola, inclusive, reconhecem o excesso de atividades pedagógicas ao qual estão submetidos esses corpos.

Ao solicitar que as estudantes resumissem suas rotinas diárias, todas elas narraram ser cansativas, além de relatarem a sensação de não ter tempo suficiente para mantê-las. Todas as cinco estudantes nos disseram que sentem o impacto disso sobre a própria saúde. Elas relatam fadiga, insônia, insegurança, desânimo, crises de ansiedade e até pensamentos suicidas.

> Às vezes eu me esforço ao máximo, mas ainda assim eu não consigo adquirir algumas coisas aqui na escola, por exemplo, nota ou o próprio conhecimento, então às vezes a gente só empurra com a barriga, a pessoa só quer passar. Só quer passar pra poder descansar depois (Maria, 2023).

[82] Podemos exemplificar com a questão da apropriação cultural, quando elementos específicos de dada cultura são retirados do seu contexto original e adotados como forma excêntrica de se vestir ou comportar. Essa relação de consumo-lucro destitui todo o significado cultural de onde foi expropriado.

Confesso que foi difícil ouvir alguns relatos e que, constantemente, me peguei e ainda me percebo pensando sobre as narrativas de vida dessas estudantes. Maria, normalmente, chega cabisbaixa, até sua forma de falar denota certa apatia. Ela relata ter baixa autoestima, principalmente por considerar se esforçar demais para superar as dificuldades escolares, sem obter êxito. No pensamento dela, concluir o Ensino Médio será necessário para que ela consiga descansar, pouco importando se aprendeu o que planejou ou o que queria. "Empurrar com a barriga" é a expressão que ela encontra para falar sobre a mecanização da sua rotina pedagógica.

Já Pietra diz que foi necessário passar a fazer uso, constante, de energéticos, pois não conseguia dar conta da rotina e superar o sono. Em nossos encontros, algumas vezes, ela aparece com um copo de bebida energética. Diferentemente de Maria, Pietra está sempre ativa, fala bastante. Por vezes, tive a impressão de estar conversando com alguém da minha idade, dada a maturidade e seriedade com que ela fala da vida.

"Eu não chegava cedo é porque eu não conseguia acordar mesmo, porque eu tava muito cansada e às vezes eu não vinha. Eu, tipo, só não ia pra aula porque eu me sentia muito ansiosa". Para Nicole, seu tempo está aprisionado à rotina da escola; ela diz estar "sem tempo para qualquer coisa". A estudante se mostra exausta, constantemente com sono e sem disposição de sair para atividades de lazer. Nos nossos encontros, ela sempre sorri bastante, mas esconde tristezas profundas, a ponto de narrar sobre queimaduras realizadas na própria pele na intenção de se livrar da angústia, que não consegue explicar. Nicole revela se sentir pressionada para ter um bom desempenho escolar e imagina que essa é a melhor forma de recompensar seus pais por investirem na formação dela. No entanto, ainda não assimila o desejo deles para que ela curse Medicina após concluir o Ensino Médio.

Nicole é a menina que conversava com os colegas sobre depressão enquanto eu apenas as observava. Em minha percepção, ela me convidava ao diálogo, foi então que decidi conhecer melhor sua narrativa. Durante alguns dias passo a visitar o pátio onde ela costuma ficar e perguntar às colegas por uma jovem chamada Nicole. Como esse nome é desconhecido por todas, decido descrevê-la fisicamente. Então descubro que Nicole foi um nome criado pela minha imaginação. Quando a encontro, falo dessa história, ela ri e diz: "Pronto, tia, esse vai ser o meu nome na pesquisa".

Os encontros com Nicole descrevem uma menina meiga que se sente fadigada e precisa desabafar. Ela demonstra confiança em mim e, no nosso último encontro, até aceita a indicação para conversar com a psicóloga da instituição sobre a questão da automutilação.[83] Ao final dos

[83] Sobre o tema, achamos pertinente trazer informações atualizadas. Segundo pesquisa de Alves *et al.* (2024), a taxa de suicídio entre os jovens cresceu 6% entre os anos de 2011 e 2022, enquanto as notificações por autolesões

nossos diálogos, ela sempre relata sobre o quanto foi proveitoso. E como eu me sinto feliz de ter compartilhado momentos com essa garota tão cheia de carinho e empatia.

A estudante Gabrielle diz que sua rotina "é carga pesada, tia". Ela mora em outro município e nos informa que compensa as poucas horas dormidas à noite no ônibus escolar durante o trajeto de casa para a escola e vice-versa. Gabrielle narra histórias sobre dificuldades enfrentadas com transporte, desde a quebra do veículo no meio da estrada, que as obriga a aguardar o socorro por longas horas, até a perda da possibilidade de locomoção intermunicipal por conta de algum simples atraso pessoal. Ela diz que alguns colegas já perderam o transporte porque não foram liberados da aula no horário correto.

Gabrielle relata seu cansaço com a situação, pois as estudantes de outros municípios ainda têm que lidar com tais dificuldades. Ela conta que, certa vez, a prefeitura da cidade enviou um micro-ônibus ao invés do ônibus convencional e, quando o motorista percebeu que o número de alunos ultrapassava o número de passageiros permitidos no transporte, pediu que três deles descessem. Ela fala com perplexidade, explicando sobre a dificuldade de locomoção intermunicipal em transporte público, sobretudo para adolescentes, que não conhecem muito bem a capital e, também, por conta do horário, já adentrando a noite.

Percebemos que a aluna Gabrielle sempre demonstra profunda empatia para com as colegas, seja ao se referir às dificuldades com a escola ou ao cansaço resultante das demandas pedagógicas, ela se reporta ao coletivo. Sua narrativa associada à sua expressão facial constantemente revela a decepção que sente com a instituição. Ela se matricula na escola pelas boas referências dadas por uma prima ex-aluna do IFS, mas diz que se arrepende, pois não tem tempo suficiente para conciliar a vida particular com as atividades escolares, bem como se sente em constante desânimo. Em todos os nossos encontros, a estudante alerta para a iminente desistência de estudar no IFS.

O cansaço relatado pelas estudantes não é somente físico, todas elas trazem considerações acerca da influência dele sobre o modo como vivem e como interfere na sua maneira de estar e agir como estudante na EPTNM. Não é diferente para Charlotte, que diz se sentir uma pessoa inferior e que perdeu a alegria após entrar na instituição. Apesar de admitir

---

nessa mesma população cresceram 29% anualmente. A realidade das Américas perfaz caminho inverso ao restante dos outros continentes. Enquanto entre os anos de 2000 e 2019 se registra um aumento de dezessete pontos percentuais nas taxas de suicídio, o restante do planeta indica redução de 36%. No Brasil os números são ainda mais assustadores, registrando um crescimento de 43% nos casos de suicídio dessa parcela da população (são 720.480 notificações de automutilação, 104.458 internações por automutilação e 147.698 suicídios). O estudo aponta, ainda, que a automutilação está diretamente associada ao suicídio e que o estudo pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias e ações de cuidado para com a saúde mental e a prevenção de doenças (Alves *et al.*, 2024).

que gosta do curso escolhido, não consegue desfrutar dessa opção porque há um excesso pedagógico por parte da escola e dos professores. Ela diz: “A escola acabou com meu psicológico” porque a fez se sentir incapaz de manter o padrão de notas altas e de aprendizagem que tinha anteriormente, além de não ter mais tempo para atividades de lazer, pois sempre tem tarefas escolares por fazer, inclusive nos finais de semana.

Durante nossos encontros, Charlotte chora ao relatar sobre ter perdido a alegria e não mais se reconhecer. Ela se culpa pelo choro e por se encontrar sempre emotiva, atribuindo esse estado de afetação à escola.

> Um dia a psicóloga do IFS, quando eu fui pela primeira vez, ela disse que a realidade aqui era muito diferente do que eu tinha passado antes e que eu teria que tirar uma casca fraca, que eu tava meio que descamando, né? Pra poder botar uma pele grossa, sabe? Nesse sentido, ela falou que eu tava acostumada com, tipo, fácil, e eu vim pro difícil, então... Mais difícil aqui... É isso que eu tive que aprender, realmente, a botar uma casca grossa. Tirar a fragilidade e botar uma pessoa mais forte pra poder aprender a lidar com tudo. [você acha que deu certo?] deu e não deu, porque eu fico triste porque a minha sensibilidade é o meu ponto, pra mim é o meu ponto bom, entendeu? Eu não queria enxergar o mundo como ele é, mas é necessário, né? (Charlotte, 2023).

A narrativa da estudante nos traz elementos para compreendermos o quanto a instituição escolar ainda aposta no sufocamento das paixões para obter êxito. Vejamos que Charlotte se mostra inconformada, pois entende que sua sensibilidade é importante, apesar de se sentir pressionada a ignorá-la. Esse fato a desestabiliza, e claramente notamos como isso a deixa impotente. Outra questão nos chama muito atenção na fala dessa garota: ela sugere que o mundo exige o sufocamento das emoções, bem como acredita que é imperativo aprender a ser menos sensível: “O mundo é ruim muitas das vezes e cruel, as situações são difíceis. A gente tem que aprender a lidar com situações, com tudo” (Charlotte, 2023).

Observamos nas estudantes que elas sentem o peso de ser quem desejam ser, mas esse desejo é passivo. Diferentemente de haver um controle externo evidente, tem-se a autocobrança para se adaptar à sociedade do desempenho (Byung-Chul, 2017). Esse dispositivo manifesto em si, no entanto, permanece vindo de fora, de uma lógica sistemática de tristeza que conduz os corpos à servidão, apesar da aparência de possibilidade de escolha e liberdade. O resultado dessa pressão toda sobre si é compreensível nas narrativas, uma sensação de incapacidade e impotência pela percepção falaciosa de que vivemos em uma sociedade que nos permite ser o que quisermos.

Há nos elementos discursivos das estudantes uma espécie de manutenção da rede de tristeza a partir do afeto da saudade: “Desejo, ou seja, o apetite por desfrutar de uma coisa,

intensificado pela recordação desta coisa e, ao mesmo tempo, refreado pela recordação de outras coisas, as quais excluem a existência da coisa apetecida" (Espinosa, E III, Def. dos Afetos, 2020, p. 148). As jovens se esforçam para melhorar o desempenho, mas vivem no paradoxo de sentir falta de ser e agir de acordo com os afetos pelos quais têm referência. Como imaginam que não têm conseguido notas excelentes, nem aprendizado satisfatório, elas entram em um processo de desânimo ainda maior, pois viver sentindo constante falta do passado e ansiando o futuro faz com que elas estejam de forma tediosa e impotente no presente.

Ouvimos, por parte de todas as pessoas que atravessaram esta pesquisa, sobre o excesso pedagógico da escola. A começar pela distribuição do curso, em apenas três anos letivos para uma "dupla formação", tanto a profissionalização técnica quanto a propedêutica têm exigências distintas e parece pouco se comunicarem entre si.

"A escola precisa reduzir a carga horária e rever a responsabilidade pedagógica dos estudantes" (Professora 1); "A carga horária excessiva acarreta em transtorno de ansiedade e até problemas com o sono" (Professora 2). A narrativa institucional prevalece sobre a qualidade da instituição decorrente da sua exigência conteudista e metodológica, e, apesar de se reconhecer que o excesso de carga horária[84] e de atividades escolares tem adoecido as estudantes, não vislumbramos nenhuma intervenção sistemática para reverter o quadro.

A sociedade capitalista do desempenho, por sua vez, aposta em um duplo controle por parte das instituições: o primeiro pela disseminação de modos de subjetivação do ideal de excelência, fazendo o sujeito acreditar que ele pode tudo a partir do esforço e da meritocracia; o segundo a partir do desenvolvimento de conteúdos, métodos e instrumentos que, hipoteticamente, dão as reais possibilidades de atingir o ideal de sucesso. A escola, então, aposta no controle afetivo-intelectivo para a formação dos corpos úteis para a realidade consumista contemporânea.

Esse duplo controle, objetivo e subjetivo, tem sido uma via eficaz de aprisionamento do corpo-mente pela rede de afetos tristes. O sujeito entende que está se esforçando pouco diante do que lhe é possibilitado, então vai se enredando cada vez mais na tristeza.

[84] Todos os cursos do EMI têm o prazo de três anos para integração curricular, para isso a distribuição de carga horária se define, normalmente, em uma média de 18 componentes curriculares anuais distribuídos em três dias da semana com horário parcial e dois dias com horário integral, além de sábados letivos e atividades de monitoria ou reposição de aula nos turnos/dias livres. A depender do desempenho estudantil, pode ser que haja necessidade de ficar a semana inteira em turno integral em sala de aula. É importante registrar, contudo, que a instituição segue as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6/2012), que apenas aponta o mínimo de 2.400 horas para essa modalidade, distribuídas em igual percentual para as disciplinas técnicas e propedêuticas, sem legislar quanto à distribuição anual, mensal ou semanal ou ainda prever qual a carga horária máxima.

Sobre a dança das meninas, alguns sentidos negativos ficaram tatuados em mim: esforço, solidão, perturbação, fuga e dor, que me remeteram, respectivamente, aos afetos ódio, medo, desespero, decepção, vergonha e rebaixamento.

A dança do esforço de Maria, que nos diz que o tanto que ela tenta não vale o tanto que ela sente, parece fundamentada no afeto do ódio. Maria, cabisbaixa, de tom de voz brando, de pouca intensidade, parece não saber o que há de errado com o seu máximo de energia empenhada para ser uma melhor aluna, mas ela chega à conclusão de que tudo isso a fez abandonar o que ela mais gostava de fazer, que era escrever poemas e crônicas. Parece contraditório a escola influenciar o abandono da escrita criativa de Maria.

A dança da solidão nos traz a recordação de que essa é "prima-irmã do tempo", mas inimiga de Pietra. Tal qual o afeto triste do medo, o tempo parece devorar a juventude dela. A estudante se encontra tomada pela fadiga. O tempo nunca é suficiente, nem para que ela consiga descansar seu corpo. O energético que a estimula a se manter em pé é o mesmo que esconde o quanto ela está excedendo sobre si. A sensação que temos ao ouvir Pietra é a de que não há possibilidade de o dia ter apenas 24 horas, e, apesar de a maior parte dessa carga horária estar sendo destinada aos estudos, ela diz que não aprende de verdade.

A dança da perturbação de Nicole nos remete à história do cisne negro, que relata a luta de uma bailarina para atingir a perfeição até que ela passa a confundir realidade e alucinação. No desejo de agradar aos pais, Nicole se dedica, extrapola seus limites e passa a machucar a própria carne com fogo. Essas dores causadas a si tentam sufocar o afeto desesperado de não conseguir ser perfeita, mas também parecem lembrá-la da sua impotência. Ela afirma que a escola estimula sua ansiedade e dificulta, ainda mais, a realização do desejo de agradar aos pais. São os pensamentos tristes que machucam a pele de Nicole.

A dança da fuga de Gabrielle não se manifesta, apenas, em seus supostos delírios para com a realidade; ela, realmente, desiste de estudar no IFS ainda durante a nossa pesquisa. Entre os fantasmas masculinos que a perseguem e invadem seu corpo com inúmeras gestações, que jamais aconteceram, Gabrielle fantasia a maternidade. Talvez resida nela o extremo zelo que ela demonstra para com todos os colegas. Ela se mostra muito afetada pelas dores do racismo e da discriminação social e relata, com profundo pesar, as vivências de outros colegas que ela presenciou na escola. A garota, tomada pelo afeto da decepção, busca na fuga do cotidiano a superação da "carga pesada" escolar. Exausta, ela toma uma decisão: desistir. Muitas vezes fugir é a melhor arma que se tem quando não se consegue enfrentar o opressor.

Arrisco dizer que a dança da dor de Charlotte não é somente dela. Sua expressão é tão intensa que eu diria ser impossível não ser impactada pela fala e pelo gestual da jovem. Tomada

pelos afetos da vergonha e do rebaixamento, ela tem consciência de que sua sensibilidade não é bem-vinda na escola, muito menos na vida, por isso ela se sente inferiorizada. Alguns ensinamentos tentam convencê-la de que precisa superar suas paixões, porém ela resiste, muito embora sem saber que o faz. Em resposta a isso, seu corpo padece. Sente-se insegura, incapaz. Imersa em um vazio que devora seu psicológico, Charlotte vivencia a tristeza comparando com sua alegria do passado. Para ela é difícil compreender que a alegria, já experimentada, pode não ter valor no futuro. Parece-nos que ela não está definitivamente convencida de que a vida é um trilhar sobre a tristeza, apesar de declarar que lhe parece ser assim. Possivelmente, essa é a melhor das esperanças de Charlotte.

Precisamos ponderar, no entanto, que, embora a escola se apresente como espaço eficiente para controle de corpos e mentes, ela também deixa escapar outros movimentos, pois, se a estrutura rígida institucional pode muito, não pode tudo. Há fluxos distintos na dinâmica escolar que podem ultrapassar os efeitos dos encontros ruins sobre os corpos, mas onde estariam esses fluxos?

Respir(ação) deleuzeana

O último filho.
Uma criança tímida,
pulmões frágeis.
Aluno encantado com a docência.
Poderia ser apenas mais um professor
aplicado, rigoroso, aulas apaixonadas.
Alunos pelo chão, pelos corredores,
desejo e liberdade do aprender.
O que pode um professor?
Uma tese, revolução,
acontecimento do pensamento.
Rouba a imanência e a põe em rizoma,
horizontal,
descentrado,
caótico,
ativo.
Sufocado, atira-se.
Da janela para a história,
potência viva.

(Claudia de Medeiros Lima, 2022)

Figura 19- O ar da alegria

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando trecho da música “Debaixo d’água”, de Arnaldo Antunes, associado às figuras de pulmão, linhas, silhueta de bailarina e desenho de interruptor, extraídqs da plataforma Canva.

5 O APRENDER COMO MOVIMENTO POLÍTICO: ALEGRIA, AMIZADE E EDUCAÇÃO EM COMPASSO

Figura 20- Outrar-se

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia do espetáculo “Cura”, da Cia Déborah Colker, associada à figura do sorriso do gato de Alice, extraída do filme *Alice no país das maravilhas* (2010), inspirado na história de Lewis Carroll.

Faz tempo que deixei de frequentar esse ambiente. Depois de tantos anos, hoje é um outro primeiro dia. Entro, observo tantos corpos cheios de vigor no espaço. Em fluxos aleatórios, elas percorrem com a intimidade de quem compete a esse lugar. Seus membros, cobertos com uma pele sintética, revelam a diferença entre formas e cores. Nos pés, os registros da transformação: são feridas, marcas, esparadrapos nos dedos e alguns roxeados, mas elas não parecem se importar.

Meus olhos percorrem rapidamente cada milímetro do local, não consigo evitar a comparação. Em determinado momento, chego a me perguntar se consigo compor com esses corpos. Sinto-me menos ágil, menos leve e temo não acompanhar os movimentos propostos. Há uma tensão em mim daquele tipo que nos imaginamos sozinhas no centro de um palco, com um holofote branco intenso voltado para si. Não terá o tempo traído meu desejo? Ele passou tão rápido e trouxe consigo alterações da presteza, a ponto de às vezes perceber que minha mente mantém a conservação de uma imagem de outrora que o corpo teima desobedecer.

Converso com algumas pessoas que me relatam alguns casos. Sinceramente, não sei se elas estão apenas narrando suas próprias experiências negativas ou se estão tentando me alertar para a possível frustração. Ainda assim, decido insistir. Reflete-se à minha frente a grande diferença: dentre as sete figuras, apenas uma delas mostra, no mais visível e maior órgão, a perda de volume e densidade.

Nesse momento é impossível se livrar do juízo interior, o que estou fazendo aqui? Acho que estou um pouco tonta e nauseada. Saio em direção à rua, sigo refletindo sobre se, realmente, devo continuar essa experiência. Ainda atordoada pelos acontecimentos, decido que vou tentar outra oportunidade e, certa de que a tontura irá me acompanhar novamente, encontro minha possível melhor justificativa para desistir disso.

Agora, no segundo dia, estou um pouco mais relaxada, convicta de que encontrei a desculpa perfeita para fugir dessa angústia, já nem me parece incomodar a bagagem temporal diferenciada das demais. Entro, espero a repetição da dança anterior, nada igual. Ele nos orienta a experimentar novos movimentos. Sob música instrumental, seguimos livres pela sensação, exploração do espaço e, acima de tudo, a percepção do que mais pode o nosso corpo. Em profunda liberdade, busco me conectar com minhas afecções e danço sem pensar em certo ou errado. Não há modelos, imagens prontas ou determinações para vivenciar aquele momento, somente a abertura de outras possibilidades para sentir o corpo e seus movimentos.

Nesse período de criação, entendo que a dança contemporânea, muito além de me proporcionar uma atividade física prazerosa, me faz ser atravessada de uma maneira especial e dialogada com a escrita da tese. E, ainda que estar nesse local tenha sido uma opção de me permitir ter contato com uma outra modalidade de dança, me vi, inicialmente e não pela primeira vez, aprisionada ao ideal do corpo perfeito. Associados ao eco representativo do "velha demais", vieram alguns sentidos negativos que atribuí a alguns encontros recentes.

Aqueles movimentos livres, no entanto, me levaram a um lugar de superação. Tocada de uma maneira inusitada, experimentei me desvencilhar do exercício da consciência acostumada aos padrões estéticos em dança. Seguindo o aleatório dos diversos ritmos musicais, liberando músculos adormecidos, alguns dos quais talvez eu nem tivesse me dado conta de que pudessem dançar, decidi permanecer na modalidade.

Dessa forma, introduzimos o aprender como movimento, como o "outrar-se" de Fernando Pessoa, que se faz múltiplo em ser singular, que não se contenta em definir-se, mas procura nos heterônimos os "nós dos eus", sem deixar para trás a poesia, sem perder de vista o infinito oceano e sem abandonar o desejo de navegar.

O movimento do aprender, assim como o sorriso do gato de Alice, é tanto enigmático quanto persuasivo. É o despertar do interesse; o aguçar da curiosidade; a entrega do necessário, mas nunca do suficiente. Aquele sorriso que ora parece debochar do não saber, ora parece comemorar o elaborado. Também um registro que sugere uma lua crescente e sua capacidade de apenas refletir a luz de outro, mas que serve de inspiração para os corpos se permitirem viver as paixões.

Aprender é dançar com as contingências; contentar-se com o desconhecido; compor com o riso coletivo, que não pode se dar na ausência da alegria. “Fui procurar a cura e encontrei a alegria” (Colker, 2022), com essa frase a coreógrafa define um dos seus espetáculos, “Cura”. Profundamente afetada pela doença incurável do neto e, também, pela pandemia de Covid-19, ela concebeu o tema, mas o entendimento mais aprofundado veio na experimentação da montagem. A autora compreendeu que a alegria é o impulso para o movimento e que, apesar das nossas limitações, sempre será possível compor um novo espetáculo.

Neste capítulo, portanto, vamos nos debruçar sobre o terceiro eixo do plano do aprender criação como movimento político, que traz a alegria como força ativa e o vínculo da amizade como resultado e, ao mesmo tempo, como agenciador de boas composições.

5.1 A ALEGRIA NÔMADE

Figura 21- Por entre passos, cores e sons

Fonte: Composição realizada pela pesquisadora utilizando fotografias de registros das quadrilhas juninas em Sergipe, por Filippe Araújo.

> É melhor ser alegre que ser triste. Alegria é a melhor coisa que existe. É assim como a luz no coração (Moraes; Powell, 1960).

Enquanto a tristeza revela um estado de impotência que, no máximo, se manifesta como desejo de resistência, a alegria atua para impedir a destruição dos corpos. Enquanto a tristeza enfraquece, favorece a prevalência dos corpos externos sobre o corpo individual, corroborando a menor potência do corpo coletivo, a alegria, mais que um estado de ânimo diante da realização de uma coisa desejada, é a própria força positiva que movimenta a natureza. A tristeza é sempre destrutiva, está sempre na contramão da essência criativa e associativa da natureza, por isso o movimento orgânico salutar corpóreo é destruí-la antes que ela o destrua. E, mesmo quando a causa da alegria se encontra fora do corpo afetado, se revela imprescindível para a expansão, visto que o esforço da existência se dá somente através dela. “Esforçamo-nos por fazer com que se realize tudo aquilo que imaginamos levar à alegria; esforçamo-nos, por outro lado, por afastar

ou destruir tudo aquilo que a isso se opõe, ou seja, tudo aquilo que imaginamos levar à tristeza" (Espinosa, E. III, Prop. 28, 2020, p. 117).

Afirmamos, portanto, que, se o afeto é uma ideia do que se passa no corpo, a alegria é uma boa ideia que fazemos da nossa experiência coletiva, que nos anima a sermos ativas, pensantes e propícias ao convívio. A tristeza, em contraste a isso, age de maneira que evitemos os desafios de estar agrupados, pois, se o externo causa medo de destruição, a tendência ao isolamento seria mais provável.

> [o *conatus*] é transformado através de uma análise dos afetos que se torna sempre mais constituinte e que ele é definitivamente superado pela definição de um tecido comum do social e da ação coletiva – tecido sustentado pelo amor (Negri, 2016, p. 208).

Ao mesmo tempo, considerando que somente a alegria é o "arranjo material das condições de existência" e definindo que ninguém supera as afecções negativas sem que haja triunfado sobre as forças externas (Bove, 2023, p. 134-135), entendemos a impossibilidade de superação da tristeza em isolamento, o que equivale a dizer que, em reconhecendo a impossibilidade de inércia corporal na dinâmica das afecções, dizemos que a abertura afetiva para a alteridade corresponde ao processo de continuação, experimentação e transformação dos corpos dentro da lógica atuante e produtiva. Ou seja, ainda que se crie ou fortaleça uma rede afetiva de tristeza, os corpos tenderão a se aproximar. Mesmo que, inicialmente, seja por medo de algo pior no futuro, ou mesmo que o ódio comum fortaleça uma resistência coletiva, na medida em que se regozije ao imaginar ver destruído aquilo que odeia, a procura por esses encontros sempre estará motivada pela busca por afetos alegres.

Não podemos minimizar, todavia, a força contrastante da tristeza através dos dispositivos do sistema capitalista, a operar estimulando a separação dos indivíduos pela lógica da competição e pelo esforço pessoal, fazendo com que todos se vejam inimigos em potencial. Quando conversei com os grupos de estudantes, por exemplo, houve ampla concordância acerca do clima prejudicial de competitividade entre os colegas, muitas vezes estimulado por professores.

O clima de disputa entre o corpo estudantil surge nas narrativas desde o poder econômico familiar, como observamos na seguinte fala de Gabrielle:

> Muito difícil lidar com as pessoas, as pessoas aqui são muito [pausa] meio que se acha riquinha [...] olhe, eu sou uma menina que não gosta de tá em locais

> na onde tem gente que se acha, que humilha. “Ah, eu tenho isso, eu tenho aquilo”, não gosto, muito difícil lidar com as pessoas.

Mas se evidencia, principalmente, nas práticas discursivas das estudantes acerca da consideração docente diante do desempenho escolar delas:

> Você entra aqui, mas, a partir do momento que você entra, é você por você [...] “ah, você não tá correndo atrás, a culpa é sua porque tem mil outras pessoas correndo atrás”. Aí eles querem te colocar essa culpa, esse peso de que você não tá dando seu suficiente, tem não sei quantas outras pessoas correndo atrás de uma vaga, do mesmo emprego (Pietra).

> O professor insinuou que a culpa de eu não conseguir era somente minha, que eu que tinha que buscar, que eu não me dediquei ao máximo. Então aquilo me fez me sentir inútil (Maria).

Uma representante do professorado, ao dialogar conosco sobre as dificuldades enfrentadas pelas discentes da escola, afirma que a qualidade do ensino juntamente com o valor da nota média (seis) para aprovação escolar, os modelos de avaliação e a extensa carga horária têm provocado a competitividade entre as alunas, fazendo com que isso diminua o ânimo delas para com a escola e, muitas vezes, leve à evasão.

Na fala dessa representante docente, notamos a admissão do clima competitivo acirrado na escola, que tem contribuído, inclusive, para a desistência de muitas estudantes. Ainda que haja conhecimento acerca dessa realidade, evidencia-se a institucionalização desses corpos para atender às necessidades político-econômicas, de maneira que as práticas educativas acabam por negligenciar a partilha afetiva e de saberes, desfavorecendo as potências do pensar e do agir das estudantes, assim como o bem viver comum.

Percebamos, contudo, como a teoria dos afetos destoa de toda essa matriz capitalista quando encaminha os corpos pela constituição afetiva alegre. “O desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstâncias, mais forte que o desejo que surge da tristeza” (Espinosa, E IV; Prop. 18, 2020, p. 168) A alegria como motor para destruir a tristeza é a força produtiva capaz de conduzir os corpos à *cupiditas*[85] e em direção ao amor como trama social. É ir além da definição dos agrupamentos baseados nas inter-relações marcadas pela individualidade, mas pela construção efetiva do comum.

A *Ética*, portanto, mantém íntima relação com o fortalecimento dos coletivos quando nos ensina que o *conatus* é uma disposição do corpo alimentado pelos afetos alegres pela via

[85] “todos os esforços, impulsos, apetites e volições do homem” (Negri, 2016, p. 204).

das multiplicidades. Por isso, podemos afirmar que a alegria e, derivadamente, o amor compõem mais que uma simples oposição à tristeza e ao ódio, mas conjugam o verbo conviver.

> Pois o amor é uma alegria que o homem se esforça, tanto quanto pode, por conservar: trata-se de um esforço por considerar a coisa amada como presente e por afetá-la, tanto quanto pode, de alegria. Esse esforço é tanto maior quanto maior é o amor, assim como é maior o esforço por fazer com que a coisa amada, de sua parte, também o ame (Espinosa, E III, Dem. da Prop. 38, 2020, p. 123).

Por essa perspectiva, o amor, mais do que prêmio de satisfação para aquele que deseja a coisa amada, apresenta-se como uma força suficiente para ampliação da alegria de si. Premissa que nos leva a compreender o amor como agente produtivo alegre, que primeiramente é manifesto pela vontade de quem ama de intensificar a própria alegria, como podemos observar em: "por vontade compreendo a satisfação que a presença da coisa amada produz no amante, satisfação que fortalece a alegria do amante ou, ao menos, intensifica-a" (Espinosa, E III, Exp. da Def., 2020, p. 140).

O que podemos deduzir dos efeitos da alegria e do amor para o fortalecimento dos coletivos advém da disposição afetiva oriunda das experimentações que, a princípio, despertam atenção para os próprios afetos e, posteriormente, o desejo de afetar e continuar sendo afetado positivamente. Dessa tríade dinâmica – amar a si, amar ao outro e amar em comum – constitui-se o fortalecimento dos vínculos sociais.

No que diz respeito à alegria, certamente a dança das cinco meninas do IFS também nos trouxe seus impactos. Como sentidos positivos que atribuímos às suas narrativas destaco a superação, a dedicação, a compreensão, a generosidade e a persistência, que me direcionam a compreendê-los, respectivamente, através dos afetos segurança, satisfação consigo mesma, reconhecimento, benevolência e esperança.

Os passos de Maria me dizem sobre a superação, pois a jovem passa a realizar suas atividades cotidianas com maior independência. Tomada pelo afeto da segurança, a menina quieta se vê impelida a tomar conta de si, do irmão e, também, da casa. E, a despeito da pouca idade para assumir tantas demandas, essa mudança a deixa alegre, já que não precisa depender de outras pessoas para se locomover, se alimentar, organizar a rotina e, ainda, dividir responsabilidades com a mãe. Quando ouvimos Maria, notamos um contentamento dela em falar sobre o quanto aprendeu a ser responsável e a experimentar certa segurança.

A satisfação consigo mesma é o afeto que relacionamos, diretamente, com os passos alegres da dedicação de Pietra. Ela se regozija em conseguir ser tão dinâmica e conseguir

organizar e executar bem todas as tarefas a que se propõe, ainda que isso a sobrecarregue e a obrigue a buscar apoio nas bebidas energéticas. Dentre as cinco meninas, Pietra é quem menos se queixa da rotina, parece que seu esforço de adaptação à rotina prevaleceu, ela se sente realizada e demonstra se orgulhar de si e do que faz.

Em Nicole o reconhecimento é o afeto alegre que parece conduzir seus passos. Ela sempre menciona o quanto deseja retribuir os pais pelo investimento que fazem nela. A jovem reconhece que eles trabalham muito. Inclusive, relata, com orgulho, sobre o fato de a mãe conciliar emprego com estudo, realizado em um outro campus do IFS. Nicole deseja agradar aos pais a qualquer custo e se alegra quando consegue fazer isso.

A benevolência é o afeto alegre que prevalece em Gabrielle. Seu discurso demonstra que suas ações visam, constantemente, o bem-estar das pessoas com as quais convive. Seus olhinhos brilham quando ela conta sobre ajudar alguém de alguma forma. Sente prazer em ter a confiança das colegas e das professoras, aliás esse é um dos poucos aspectos positivos a que ela faz menção na convivência escolar. Em nossos encontros, por várias vezes, colegas dela fazem questão de vir cumprimentá-la carinhosamente, momento em que ela me olha sorrindo, como que reafirmando o quanto é benquista pelo grupo.

A esperança é o afeto alegre que guia os passos de Charlotte. Ela segue entendendo a importância de ser sensível, mesmo afirmando que o mundo é “cruel”. Em mim, fica o sentido da persistência da garota. Quando ela chora durante nossos encontros, parece ser de insatisfação com a realidade, mas ao mesmo tempo segue afirmando que ela é “assim mesmo”. Não me parece que realmente ela deseje mudar isso, mesmo que sinta a pressão por fazê-lo. Charlotte parece seguir acreditando que em algum lugar sua sensibilidade poderá ser acolhida. Eu gostaria que começasse por ela mesma.

Quanto à observação dos grupos estudantis, até podemos relatar sobre o que percebemos de alegria como expressão desses corpos nos espaços marginais da escola, o riso largo; o brilho no olhar; os gestos frenéticos; a fala ritmada no embalo dos abraços carinhosos, das brincadeiras sérias, das conversas irreverentes. Nesses espaços parece não haver cordas que os prendam; se dançam, eles o fazem por si à medida que se aproximam. Ninguém dita os passos, estes são livres. Não há proibições para permanecer ou se retirar, a espontaneidade encerra o jogo e inicia o debate político. Engana-se quem pensa que ali não se produz saber, assim como equivocado está quem acha que os corredores são somente espaços de gritaria sem importância. Ali observo e tenho a oportunidade de conversar sobre questões sérias e profundas; divirto-me e experimento com elas a alegria da escola. Ah, os espaços marginais...

Para além do nosso olhar, elas nos falam: “aqui desabafamos nosso ódio”, essa é a consideração de uma estudante que obteve a concordância de todo o grupo presente. Por algumas vezes, também surgem avaliações positivas acerca da nossa conversa durante a pesquisa; para elas é uma forma de desestressar e colocar a raiva para fora.

Mesmo que reconheçamos nas narrativas que essas alunas se veem sufocadas pela rotina escolar e ainda que admitamos que o sistema opera sob a lógica da padronização de saberes e técnicas; da uniformização de pessoas e grupos; da validação de pensamentos e conhecimentos, e sabendo que, por tal solidez, a escola tem resistido através dos séculos e servido menos ao propósito transformador que conservador, precisamos reconhecer a ambivalência como possibilidade.

Dito isso, destacamos a importância da alegria dos corredores como afeto contrário mais poderoso do que a tristeza gerada pelo cansaço pedagógico. Como vias errantes de experimentação, os corredores são locais para desabafar a ira contida e, mais ainda, de se apropriar da alegria.

E, como já sabemos, a alegria é um afeto do qual derivam tantos outros; os espaços marginais tanto podem servir para o escárnio, que é uma alegria alinhada ao desprezo por algo, como podem despertar a esperança, que, apesar de ser instável, também é um afeto alegre. E, mesmo sabendo que a alegria é a única chance de crescimento dos corpos, é preciso lembrar que nem toda alegria corrobora isso. Para que a alegria seja ativa, é necessário que haja um estado de equilíbrio em que o corpo não seja totalmente conduzido pelo ânimo do outro.

> A Hilaridade [*hilaritas*] supõe, então, um estado de equilíbrio em si mesmo bom e um afeto particular (e/ou um desejo) sem excesso, intrinsicamente ligado ao estado de equilíbrio de nosso Corpo, assim como de todo o nosso ser (Bove, 2023, p. 129).

Temos, então, a hilaridade, o afeto alegre que está entre a passividade e a atividade, como um elemento importante para a equação da resistência e do movimento intercorpóreo, de maneira que, ao serem afetados por essa alegria, os corpos consigam passar a desejar por si e realizar determinada ação. Somente assim a *cupiditas* retorna para auxiliar em um reordenamento intelectivo-afetivo do corpo desejante diante das novas sensações e dos novos pensamentos.

> [...] entre apetite *[apettitus]* e desejo *[cupiditas]* não há nenhuma diferença, excetuando-se que, comumente, refere-se o desejo aos homens à medida que

> estão conscientes de seu apetite". O *cupiditas*, então, é o que nos faz desejo desejante ativo (Espinosa, E III, Esc. da Prop. 9, 2020, p. 106).

Dessa forma, a hilaridade se revela a alegria necessária que atravessa o desejo e transforma os corpos como condição do aprender intelectivo-afetivo. Não podemos afirmar onde se encontra a alegria ativa das estudantes, mas conseguimos mapear, em suas narrativas, que a alegria delas se encontra fora da sala de aula.

Acreditamos que a alegria nômade encontrada nos espaços marginais da escola tem resistido aos valores tradicionais da escolarização. As estudantes demonstram entender que o excesso pedagógico tem contribuído menos para os processos de aprendizado do que para o adoecimento físico-mental. Há nisso um questionamento tácito sobre o excesso pedagógico como um método que tem sido mais proveitoso para conservar a tradição da instituição e dos professores dentro de padrões rigorosos de exigência estabelecidos, traduzidos em "excelência" escolar. "Se o aluno sobreviveu ao IFS, está pronto para o mundo" (Professora 3).

A despeito dos corpos cansados, há nos espaços outros da escola dinâmicas intersubjetivas que colaboram para que as estudantes se alegrem rumo à potência afetivo-intelectiva, descaracterizando, assim, a passividade corpórea que dizem encontrar através do método conteudista e memorístico institucional. Quais são os valores que essas estudantes parecem reivindicar?

Enquanto a instituição permanece no dilema característico da Educação Profissional, formação intelectual e formação propedêutica, os anseios das estudantes nos dizem que suas singularidades estão para além dessa contradição. Elas nos dizem que estão cansadas do aprender mecanizado e que sentem falta da alegria em sala de aula, tanto que não foram raras as vezes em que, durante as entrevistas, surgiu a figura do professor brincalhão como um diferencial positivo para o aprender.

A redescoberta da hilaridade na escola é tanto necessária como despertamento de outras corporeidades e subjetividades quanto imprescindível para a perspectiva dos corpos desejantes e do alcance da potência afetivo-intelectiva para o plano do aprender criação. Entendemos, portanto, que quaisquer análises que descartem ou minimizem a importância dos afetos podem deslocar questões fundamentais acerca dos processos de aprendizado e da elaboração do pensamento para uma proposta ética de vida.

5.2 UM BOM ENCONTRO CHAMADO AMIZADE

Figura 22- Amigas sambam de pareia

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando fotografia de “Mussuca: tradição e resistência em comunidade quilombola” associada a elementos gráficos em formas geométricas, linhas sinuosas e figuras de instrumentos de percussão, extraídos da plataforma Canva.

> “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas” (Gonzaguinha, 1982).

A amizade não é mera convenção social. Sua importância extrapola a relação de exploração que comumente atribuímos às coisas. Ao invés de imaginá-la pelo princípio da falta ou do medo, pensá-la pela ideia da utilidade, cuja intenção é manter um corpo coletivo alegre, ativo e produtivo. Para tanto, vamos nos valer da terceira tese deleuzeana da necessidade de superação do aprisionamento dos corpos às paixões tristes como condição para o conviver.

> Portanto, nada mais útil ao homem do que o próprio homem. Quero com isso dizer que os homens não podem aspirar nada que seja mais vantajoso para conservar o seu ser do que estarem, todos, em concordância em tudo, de maneira que as mentes e os corpos de todos componham como que uma só mente e um só corpo, e que todos, em conjunto, se esforcem, tanto quanto possam, por conservar o seu ser, e que busquem, juntos, o que é de utilidade comum para todos (Espinosa, E IV, Esc. da Prop. 18, 2020, p. 168).

Como os resultados das interações afetivas são sempre imprevisíveis, não existe possibilidade de garantia sobre como se será afetado. Essa condição contrastante, expressa pela disputa de potências durante os bons ou maus encontros, denota certo desequilíbrio. “Quando um corpo ‘encontra’ outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, quanto que um decompõe o outro e destrói a coesão de suas partes” (Deleuze, 2002, p. 25). A amizade, portanto, surge como o vínculo indispensável, diante desse movimento corpóreo, para buscar o equilíbrio e continuar cooperando, de modo a fortalecer e agir em coletivo. Na fala da estudante Nicole, essa compreensão da importância da amizade surge atrelada à condição dos afetos alegres: “É como se eu precisasse deles [amigos] na minha vida pra eu me sentir feliz”.

A teoria dos afetos, quando ressignifica os corpos e estabelece a derrocada da eminência da alma sobre eles, não somente reposiciona os modos de extensão e pensamento na ordem da natureza, mas institui a relação afetiva como o princípio básico das interações. A concepção de vida fundamentada no mútuo processo de associação entre os seres indica que o resultado dos encontros são sempre registros de imagens que fazem perdurar o momento, mesmo durante a ausência do outro corpo, uma verdadeira expressão de potências no processo interacional.

Esse jogo afetivo entre as partes na natureza desfaz a ideia de vontade livre do sujeito. Não há pensamento, ação ou existência humana fora da relação com as outras partes da natureza. Essa interdependência assinala a condição passiva transitória e necessária para nos compreendermos dentro da integralidade da totalidade e, a partir de então, conhecermos adequadamente as propriedades comuns entre os corpos e nos conhecermos nas ações. Mas como fugir das relações desequilibradas nessa busca pelo comum?

Para a estudante Charlotte, romper com um ciclo que ela julgava ser amizade foi o momento mais difícil que ela enfrentou na escola:

> Foi o momento mais difícil porque era uma amizade boa. Eu vivi momentos lindos, só que, depois, eu percebi que eu não fazia falta, sabe? Porque eu já vinha... Eu conversei até com o professor sobre isso e eu já vinha falando a elas o que eu sentia, e elas sempre diziam: “Não, é coisa da sua cabeça”. Só que, assim, teve um dia que uma certa menina fez um chá de casa nova e ela não me convidou, porque disse que... Ela convidou as outras meninas, mas não me convidou, porque disse que, que [pausa breve] não tinha espaço, sabe? Então eu achei... [chora] eu tentava, sempre achei que a culpa era minha e não delas. Então eu dizia: “Não, sempre tem algum motivo”, e eu, mesmo assim, continuava falando. E foi quando que passou de vez, eu acabei me conformando que eu estava sendo excluída.

Percebemos na narrativa de Charlotte uma evidência que nos leva a identificar certa assimetria na relação que tentava estabelecer com o grupo de colegas. Em tempo que, para ela, era importante estarem juntas e compartilharem momentos, para as outras garotas, não havia reciprocidade. E, ainda que Charlotte tenha se esforçado para cooperar com aquele grupo, o afeto que parece ter predominado nela foi a tristeza, questão que fica perceptível quando ela relata: "já vinha falando a elas [colegas] o que eu sentia" e, mesmo padecendo, ela insistia e até aposta em uma possível culpa sua para a falta de êxito da amizade.

Outro aspecto que chama atenção no excerto da estudante é o sofrimento explícito na decepção para com o insucesso da amizade, suficiente para ela chorar bastante durante o relato desse acontecimento que julga o mais difícil ao longo dos três anos que ela frequenta a escola. Mas é a mesma Charlotte que nos diz, posteriormente, que é a amizade, estabelecida com um outro grupo de meninas, que tem amenizado o sofrimento dela de ser estudante da Educação Profissional em nível médio: "Eu acho que, quando a gente tem amizades ao nosso redor, o que é muito difícil se torna mediano". O que terá acontecido com a garota que, mesmo já tendo sido excluída de um grupo, decide investir, novamente, nas relações para amizade?

Somente a razão é capaz de determinar o que é conveniente ao corpo, no entanto só é capaz de ultrapassar os afetos quando se transforma em um deles. Quando se transforma em desejo de conhecer, a razão equilibra as potências afetiva e intelectual (Chauí, 2011). Eis a chave da *Ética* para a liberação da condição de servidão dos corpos, a força desejante.

Essa força desejante é a única possibilidade de avançar no jogo afetivo e sair do ciclo contraditório no qual os corpos mantêm relações assimétricas. "Não existe, na natureza das coisas, nenhuma coisa singular relativamente à qual não exista outra mais potente e mais forte. Dada uma coisa qualquer, existe uma outra, mais potente, pela qual a primeira pode ser destruída" (Espinosa, E IV, Axi., 2020, p. 159).

Isso implica dizer que os afetos não sucumbem à razão, mas, ao passarem pelo entendimento, se tornam desejo racional. "A razão, ou a ideia verdadeira, não pode levar à mudança da paixão para a ação. A paixão só é vencida por outra paixão mais forte e contrária" (Chauí, 2019).

O relato de Maria a seguir nos diz que ela percebe o quão prejudicial é uma relação em completa dependência do afeto externo:

> Eu ainda tenho um pouco de medo do pensamento das pessoas, do julgamento, é uma coisa que eu penso em mudar em mim porque me atrapalha muito. Mas, se comparado a antes, agora tá bem melhor, e eu espero que no futuro isso suma, porque é horrível você ficar, você ficar na sua... Você ficar dependente,

> pensando o que é que a pessoa tá pensando de você, como se essa pessoa fosse mudar sua vida, fosse te definir. Como se eu não me conhecesse, sabe?

Durante o diálogo com as cinco estudantes, identificamos que quatro delas relataram profundo sofrimento após romperem um ciclo de amizade. O rompimento deixou marcas, as quais elas reputam às mudanças comportamentais pessoais, que, apesar da tristeza inicial, as levaram à procura por encontros melhores. Vejamos o relato de Pietra:

> A relação que eu tinha com as pessoas eu mudei muito, também porque, assim, eu acho que eu mudei muito desses anos, além do IFS também, desses anos pra cá. Mas o IFS contribuiu muito, eu acho, pra eu ser uma pessoa mais dependente de mim mesma, não dos outros, [...] mais madura com as relações, é... sei respeitar os limites de cada um e os meus também, é... não me sujeitar a qualquer tipo de amizade só por "ah... tem que ter uma amiga ou algum amigo"... Então isso é muito importante pra mim de ter essa, de ter essa cabeça que eu tenho hoje em dia [...] mas tem que ter uma rede aqui dentro do IFS porque é pessoas que sabem da sua realidade, convive com você, sabe as mesmas queixas que você tem com os professores, com as provas, com as visitas, então são pessoas que têm algo em comum aqui que você precisa compartilhar.

A força surgida da cooperação entre os corpos e que une as dimensões afetiva e racional marca os sujeitos, evidenciando a liberdade racional como condição para a superação da dependência do outro. Dessa maneira, consideramos o vínculo da amizade como o vínculo do comum em estado de equilíbrio, fator decisivo para que o indivíduo se compreenda em suas relações de composição, as quais envolvem a si, ao outro e ao conhecimento.

> Só os homens livres são muito úteis uns para com os outros e se unem entre si pelo mais estreito laço de **amizade**, e se esforçam com a mesma intensidade de amor por fazerem bem uns aos outros. Por isso, só os homens livres são muito gratos uns para com os outros (Espinosa, E IV, Dem. da Prep. 71, 2020, p. 202).

Nesse mesmo entendimento, é importante que se reforce que a amizade deve ser entendida, também, pela ótica do distanciamento necessário: "[...] esse cultivo da distância na amizade levaria a substituir a descoberta de si pela invenção de si, pela criação de infinitas formas de existência" (Ortega, 2000, p. 114). Não deve ser a identificação entre os pares o objetivo para fortalecimento dessa conexão, mas o respeito mútuo de se permitirem reinventar. Temos aqui uma definição mais firme para a amizade, que não pode se estabelecer por via dos afetos tristes. Um vínculo firmado a partir do medo ou da subserviência, por exemplo, não pode

ser considerado uma partilha equilibrada, tornando-se um fator limitador para o exercício autônomo.

A amizade surge, então, como uma união de forças desejantes individuais oriundas do exercício da alteridade, que tanto pode auxiliar na compreensão das próprias singularidades quanto na construção do corpo coletivo. Durante nossos encontros com as estudantes da pesquisa, pudemos constatar esse fenômeno através das considerações que elas fazem acerca da amizade, que surge como força para melhoria do ânimo. As discentes justificam tal afirmação pela liberdade de poderem ser elas mesmas, falar o que querem, rir juntas, sem receio de julgamentos ou reprovação. “Não sei, é... Eu me sinto mais confortável de ser eu mesma perto delas [das amigas]” (Nicole).

Notamos, assim, que, como força produtiva, a amizade pode sugerir resistência aos padrões desiguais que operam na lógica da repetição e da submissão.

> As relações de amizade podem constituir um importante exercício político de produção de espaços singulares de diálogo e ação coletiva implicados com práticas solidárias e com afetos de alegria que possam viabilizar o processo de realização de um projeto político de autonomia (Gomes; Silva Júnior, 2013, p. 55).

Como verdadeira antítese à servidão, a amizade se apresenta pactuada pela confiança e pelo respeito à integridade dos pares. Dizemos, assim, que se caracteriza pelo encontro do comum e do útil em uma construção corpo-mente mais potente, longe do desejo de subjugar ou de se apropriar, mas vivendo cooperativamente em um único corpo coletivo (Chauí, 2003, 2014). Percebamos, com isso, que esse corpo coletivo só se torna possível pela potência dos encontros que corroboram a preservação dos *conatus* individuais.

Ocorre que, mesmo sempre desejosos de alegria e de relações de composição, os corpos podem ser surpreendidos por afetos negativos, o que resulta em admitir que nem todo encontro pode se tornar amizade. Posto isso, afirmamos ser a amizade uma maneira de cultivar as interações alegres que, apesar de surgir de encontros espontâneos, requer o exercício de entendimento mútuo das paixões envolvidas. Se ela se faz resistência à tristeza, não o é simplesmente pelo ajuntamento de sorrisos, mas pela reunião de potências que se pretendem solidárias. Se ela faz recusa à servidão, não se deve a uma ação individual dos corpos, mas à compreensão da equidade e da confiança na força da coletividade para o enfrentamento das forças totalitárias.

Como recusa aos maus encontros, as interações de amizade abraçam a partilha, o respeito e o cuidado de umas para com as outras. Como vivência coletiva, se consolida em

corpo potente que produz novos sentidos para a cotidianidade. Na esfera micropolítica, podemos dizer que ela se manifesta analogamente à democracia como produção humana, segundo a valorização dos desejos naturais entre companheiros e contrária à submissão e à vontade servil (Espinosa, 2009; Chauí, 2014).

A amizade ganha contorno ainda mais evidente quando trazemos à tona a adolescência, seja pelo movimento orgânico desse processo de vida que Bove (2010) entende como inquietude ativa, produtiva e constituinte do ser, momento que se caracteriza pelo despontar intenso para o desejo, pelo desejo ou "desejo sem objeto", que o leva à busca por experimentações, ou ainda pela necessidade de agrupamento em sinal de resistência, reinterpretação ou mesmo produção de novas formas de vida.

Durante a roda de conversa 2, o aluno "Z" nos diz sobre a reinterpretação, através de uma relação de amizade, que ele conseguiu realizar sobre um acontecimento na escola:

> Um amigo que tá, tipo, te ajudando, a todo momento do seu lado, falando que você tá certo, que é, claro, que tem vezes que você tá errado. Um exemplo: quando eu fiz merda uma vez, só que um antigo amigo acabou me parando e me convenceu que eu tava errado. Aí eu tenho amizade com ele até hoje por conta disso, porque ele me impediu que eu me ferrasse e fosse pra diretoria.

Como agrupamento para resistência e enfrentamento por via dos amigos, percebemos o episódio narrado por Gabrielle:

> Ele não falou nada [aluno vítima de racismo por uma professora em sala de aula], ninguém, mas só que a gente resolveu de outras formas. A gente chegou pro nosso coordenador e falou pra ele, mostrou as gravações no vídeo, ela [professora com atitudes racistas] falando. E aí resolveu, e aí ela chegou lá na sala, chorou, disse que ia mudar. Até que ela mudou.

Na escola, a amizade surge como importante vínculo socioafetivo que favorece e, por que não dizer, pode garantir a permanência estudantil naquele espaço. Como educadora, devo acrescentar que não foram raras as vezes em que ouvi as estudantes privilegiarem os laços de amizade conquistados naquele ambiente em detrimento a quaisquer outras manifestações ou atividades desenvolvidas pela instituição. Normalmente o grupo estudantil remete a amizade à liberação dos picos de tristeza: "A convivência desestressa", fala um estudante com o qual conversamos durante as observações.

Como força comum dos corpos das estudantes, a amizade ganhou destaque especial durante nossa pesquisa, a ponto de vermos a necessidade de tentar mapear os afetos expressos pelas garotas, bem como os sentidos produzidos em nós durante aqueles encontros. De maneira

geral, as narrativas nos dizem que as amizades são necessárias para a vida adulta, por isso elas devem aprender a conviver desde já com as pessoas. Como já relatamos anteriormente, ter amigas é ter uma espécie de garantia para conseguir suporte emocional para enfrentar a rotina pedagógica exaustiva da escola. O vínculo da amizade também surge como condição indispensável para a alegria. Ouvimos, também, sobre a importância do altruísmo nesse tipo de relação, e a dedicação ao outro aparece como sensação de bem-estar. A amizade revela-se, então, como oportunidade para transformação e amadurecimento pessoal.

Diante dessa produção narrativa, destacamos o ódio, o desespero e o arrependimento como afetos negativos que prevaleceram diante do rompimento relacional entre colegas, cujas afecções pessoais nos chegaram como decepção interpessoal. Já como afetos positivos, mapeamos a admiração, o amor, a esperança, a segurança e a misericórdia diante da conquista amiga, os quais nos chegaram pelo sentido da utilidade para o conviver; suporte necessário para enfrentar obstáculos; sensação de bem-estar em um ambiente hostil; ação de cuidado umas com as outras e fator importante de mudança pessoal.

Outros motivos poderiam ser acrescentados para fortalecer a importância da tônica interacional da amizade na adolescência, por ora apontamos para questões de convivência como aspectos suficientes para entendê-la – a amizade – como devir humano em suas possibilidades criativas. Isso requer de todas nós um olhar desenclausurado, ao invés de limitar a adolescência a uma fase de passagem, vislumbrá-la como latência de um novo tipo humano consciente da sua potência viva.

Ao descaracterizar a ilusão de unidade coletiva, os laços entre amigas recuperam as forças desejantes individuais, estimulando, com isso, a potência da coletividade em favor da condição ativa, tornando esses vínculos, portanto, essenciais para o entendimento dos processos alicerçados na relação entre os corpos e na autonomia do sujeito, como no caso da educação.

5.3 EXPULSAR A TRISTEZA: SUBVERSÃO E CORPO COLETIVO

Figura 23- São apenas sombras

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando imagens de círculos com manchas coloridas e silhuetas de pessoas extraídas da plataforma Canva.

A configuração da escola pode ser tomada pela representação de um conglomerado de pessoas que se reúnem no mesmo local para processos de formação. A perspectiva de socialidade, que se apresenta como um dos pilares educacionais, porém, ganha novos contornos quando os corredores, as conversas informais e as ações não curriculares passam a ocupar tempo e espaço e, também, a definir outros sentidos para o ambiente escolar.

Podemos dizer que tal desestabilização da ordem institucionalizada ganha fôlego quando se tem alguma pretensão de reconhecer as educações, que escorrem pelas brechas escolares. Neste subtópico, elas surgem dentro da abordagem que faremos do aprender como movimento político surgido dos encontros no coletivo educacional.

Sabemos que a Pedagogia, como área de conhecimento, recebe influência de várias teorias e vários pensadores e, apesar de a sabermos crítica dos modelos ideológicos e hegemônicos, podemos afirmar que permanece privilegiando a formação em massa para um tipo ideal humano. Mesmo a tentativa de resgatar o trabalho como eixo central produtivo da

espécie em busca da articulação cérebro e mãos, sobretudo na Educação Profissional, não passa de adaptação ao sistema produtivo capitalista (Cambi, 1999).

> *Spinoza redivivus* está em outro lugar: está ali onde se retoma a cisão na origem do moderno, a cisão entre forças produtivas e relações de produção, entre potência e mediação, entre singularidade e absoluto. Não uma alternativa ao moderno, mas antimodernidade então, potente e progressiva (Negri, 2016, p. 121).

Nesse excerto, o autor nos fala sobre a importância da teoria espinosana em uma compreensão outra acerca da potência da natureza, que não habita somente nas corporeidades humanas. Não cabe, portanto, pensarmos uma relação produtiva cujo intuito é unicamente a exploração e a subjugação. A potência conativa é sempre fecunda por ir sempre ao encontro da vida, enquanto as relações são produtivas quando estão alicerçadas na alegria e no amor do bem viver, cujo produto não é material, mas, sim, a eternidade.

A *Ética*, então, preza pela fertilidade da coletividade em imanência, cuja essência reside no amor intelectual. Sendo assim, ao invés de pensarmos o aprender para alcançar o saber como ponto de chegada ou como obtenção de poder sobre as demais coisas da natureza, ponderaremos o aprender pela/para composição de corpos coletivos, que não se dará fora dos afetos alegres. Como, então, promover uma educação fundamentada no aprendizado como movimento político?

A princípio precisamos entender que o político em Espinosa se desenvolve dentro da imanência, superando a dicotomia indivíduo/sociedade. Não há, nesse caso, uma perspectiva de pacto social, mas a compreensão de que somente existe o coletivo, pelo qual o sujeito se expressa por meio dos afetos e dos pensamentos. “E se vários indivíduos concorrem para uma única ação, de maneira tal que sejam todos, em conjunto, a causa de um único efeito, considero-os todos, sob este aspecto, como uma única coisa singular” (Espinosa, E II, Def. 7, 2020, p. 52).

Há, sim, uma procura natural dos corpos pelas composições que produzam mais vida. O corpo coletivo, portanto, é antes de tudo ético, que sabe que sua função, extrapola a mera participação como parte da natureza, mas colabora para o processo de produção de realidade, bem como para a transformação dos outros corpos.

A partir desse fundamento, Espinosa entende que o corpo político se constitui à medida que se forma uma *multitudo*, ou seja, um coletivo constituído por uma só mente, que pensa e age segundo os interesses desse novo corpo e sua potência de massa (Chauí, 2003). O corpo político, portanto, é uma composição conativa que não se rege pela moral, mas pela compreensão natural da necessidade e utilidade na natureza.

> É nesse sentido que se funda a relevância política da amizade para o fortalecimento da multitudo, pois a amizade possibilita uma dinâmica da alegria favorável ao florescimento da solidariedade e da mobilização para que os homens ajam juntos numa condição de igualdade política onde não há dominação (Gomes; Silva Júnior, 2013, p. 48).

A amizade, como expressão de um corpo político, é um tema rico na filosofia espinosana, pois é tanto foco de análise ético-afetiva quanto resultado das experimentações do filósofo com os amigos. Podemos dizer que, através da amizade, Espinosa nos apresenta o vínculo fértil entre política e educação, visto que sua obra é sempre atravessada pelos diálogos que estabelece com os amigos, seja em situação de orientação, aconselhamento, estudos, ele sempre reconhece a potência dos amigos na produção da sua obra. Algumas vezes solicitando a compreensão dos amigos sobre dada escrita, ou mesmo em conversas triviais, a filosofia, constantemente, permeia essas relações como um comum para a verdade.

Oliveira (2018) nos convida a conhecer algumas cartas que registram a amizade entre o filósofo e um dos seus amigos, Simon de Vries, que, talvez, pudéssemos chamar de amigo-aluno:

> Simon e Espinosa, produzindo o *collegium* em sua dinâmica mais profunda, estão corporalmente ausentes, mas seguem unidos pelo desejo comum, de mútua erudição, a fim de aprender o que há de mais firme e constante no conhecimento e na natureza, isto é, as definições verdadeiras e suas condições, as noções de substância, atributo e modo, bem como todas as primeiras deduções da *verdadeira filosofia* (p. 37).

A partir desse excerto, percebemos a importância da relação amiga no processo do aprendizado e de construção do corpo político. Uma relação afetivo-intelectual em que, embora reconheçamos que os envolvidos tenham se distanciado fisicamente, permanece a amizade, cultivada pelo respeito e pelo amor. Em outro trecho das cartas, o filósofo chega a registrar a dificuldade de compreensão por parte de um dos seus amigos-alunos. Ainda assim, segue paciente com os diálogos filosóficos, em sinal de entendimento de que não havia maturidade cognitiva suficiente para o jovem compreender determinados conteúdos.

Deduzimos que, mesmo tendo se negado a assumir o cargo de professor em uma universidade por entender que a submissão institucional prejudicaria sua liberdade de pensar, Espinosa mantém uma prática educadora que se dá através do vínculo da amizade. Longe de métodos aplicáveis à massa, seu processo próprio de ensinar parte da experimentação da amizade, tendo os princípios comuns da filosofia como fio condutor para o aprender.

> Spinoza, então, olhou para a educação como um processo natural em harmonia com o caráter em desenvolvimento do universo. Na medida em que Deus e a natureza seriam diferentes sem isso, esse é um fenômeno necessário; e desde que esteja em conformidade com a natureza do ser educado, é uma atividade livre. De um ponto de vista humano, a educação está sujeita a aumentar cada vez mais o conhecimento das ciências que fornecem dados para concluir se certos resultados são consistentes com a natureza do que é educado. Tendo decidido que a partir deste ponto de vista a educação é possível, ainda que seja da competência do educando verificar quais as agências necessárias para resultar na educação estão disponíveis (Rabenort, 2016, p. 87).

Notemos que a educação, por uma concepção espinosana, encontra-se pautada pela liberdade e pelo desejo de permanecer em união com outros corpos, cuja utilidade está em ampliar o conhecimento comum, exigindo do sujeito a busca e o encontro com sua essência racional, fortalecendo, assim, o aprender também como um movimento político que tanto corrobora a ampliação das potências individuais e o equilíbrio social através da potência da *multitudo*.

Para Espinosa (2009), a questão problemática da política entre os homens se encontra na idealização de um ser destituído das paixões e que faz dela uma utopia e não uma prática. Somente a manutenção do direito natural dos indivíduos pode fazer o verdadeiro movimento político, repudiando a condição servil e obediente. Vejamos alguns relatos, por parte da comunidade escolar investigada, para pensarmos sobre a condição da liberdade enquanto prerrogativa do corpo político.

Quanto à compreensão do que seja a liberdade, há um consenso entre a percepção de estudantes e professoras. Para ambas as categorias, a liberdade na escola está pautada na escolha e decisão das estudantes acerca da participação nas aulas e nos demais eventos pedagógicos. Uma professora diz: “[É] uma liberdade que aprisiona, no bom sentido, pois, se o estudante não aprender a lidar com ela, não se dá bem”. Quanto às alunas, entendem ser positiva a liberdade de estar fora de casa o dia inteiro, mas alertam que ela está atrelada à responsabilidade; uma delas diz: “se não criar [responsabilidade], se ferra”.

Percebemos que professoras e alunas entendem a liberdade como possibilidade de desvio da ordem estabelecida, que pode causar uma sensação de bem-estar, mas que traz consequências negativas futuras. Um grupo de estudantes relata, inclusive, que essa tal liberdade atrapalha e, de certa forma, contribuiu para que elas se tornassem desorganizadas em meio à excessiva cobrança docente por qualidade. Ou seja, a ideia de liberdade, ao invés de ser atribuída à potência racional humana, é transposta para o jogo moral, no qual descumprir as regras se torna factível pela falta de capacidade de controle da escola. Esse fato fica evidente na fala de uma das docentes que relata acerca da insuficiência de profissionais para

supervisionar as estudantes, uma vez que a instituição agrega dois níveis de ensino, além de distintas modalidades de formação.

O que vemos em todos os grupos da comunidade escolar é a naturalização do controle como sinônimo de eficácia educacional. Já a suposta liberdade, verbalizada com certo orgulho, parece querer demonstrar avanço na dinâmica estudantil, quando, na verdade, funciona como uma espécie de freio moral interior, utilizado para escolher entre o bom e o mau, que, no entendimento comum, se limita à frequência ou infrequência nas atividades pedagógicas.

Dentro da realidade do IFS, destarte, destacamos duas questões fundamentais que trazem prejuízos à ação dos corpos políticos, a saber, a manutenção de uma rede afetiva de tristeza e a condição passiva característica da obediência institucional. Mas como o coletivo educacional tem se movido diante dessa força despotencializadora?

Vamos iniciar abordando os encontros. Há quem entenda que, na escola, eles sejam, apenas, mais uma forma de controlar como se dão os vínculos sociais, visto que "oferece às crianças oportunidade de fugir de casa e fazer novos amigos. Mas, ao mesmo tempo, este processo inculca nas crianças a ideia de que deveriam escolher seus amigos dentre aqueles com os quais foram juntados" (Illich, 2010). Há que se considerar, no entanto, que, para concordar com essa premissa, seria preciso negar as contingências dos encontros. Primeiro porque acreditamos que não somente os critérios de classe social, idade e série, utilizados pela escola, sejam definidores, dado que os vínculos podem surgir em vários espaços e momentos não curriculares. Além disso, não existe nenhuma determinação de que, por mais selecionados que sejam os agrupamentos de pessoas, possamos ter definição do que surgirá deles.

Se a escola intenciona gerenciar até as ações políticas cotidianas, e não negamos que ela tente fazê-lo, certamente ela não consegue regular os fluxos decorrentes do contínuo estado de afetação humana, que mergulham o sujeito em um plano de subjetivações fluidas. Por esse indivíduo indefinido e transitório, preferimos nos agarrar à defesa, que o próprio autor realiza, acerca dos encontros *ad hoc* entre parceiros para pensarmos em movimentos subversivos, visto que não há a menor possibilidade de regulação dos corpos ou dos microacontecimentos cotidianos.

Talvez o problema não esteja simplesmente na escolarização, como acredita Illich, ou mesmo sejam nossas mentes já escolarizadas que não conseguem concebê-la caduca. O fato é que entendemos que a educação institucionalizada é permeada de paradoxos, mas um deles nos incomoda sobremaneira: a negligência ou secundarização dos corpos e dos afetos nos processos do aprender, que, associada à supervalorização do intelecto, acaba responsabilizando os próprios estudantes pelo "êxito ou fracasso" escolar.

Se a instituição educacional pode limitar os corpos e contribuir para a construção ou o fortalecimento de redes afetivas fragilizadas, ela pode, também, favorecer movimentos em prol da alegria e do bem comum. Esse é um ponto fulcral a ser considerado quando pensamos em educar dentro de uma perspectiva ética espinosana e pela potência afetivo-intelectiva.

No caso da problemática da estruturação da escola sobre uma rede afetiva alimentada pelas paixões tristes, entendemos que, muitas vezes, essa condição é viabilizada pela dependência de figuras de autoridade e através da apropriação dos desejos do outro. É comum, por exemplo, reconhecermos no cotidiano escolar a presença de estudantes que encontram na figura docente, ou da própria instituição, uma identificação com a proteção, o acolhimento e a regulação dos modos de viver representados por eles.

Esse movimento revela o que Safatle (2015) atribui à carência da figura paterna[86], uma dependência externa para com modelos de subjetividades autoritárias que governam sob a insígnia da esperança ou do medo. A passividade desses estudantes pode ser lida nas motivações e aspirações, muitas vezes evidenciadas pela escolha de cursos com os quais não têm afinidade alguma. Podemos exemplificar isso com a narrativa de Nicole:

> Foi, tipo, na verdade, eu não queria vir pro IFS. É porque o meu pai já estudou aqui e ele falou que era um colégio muito bom e ainda eu ia ter, tipo, a oportunidade de fazer um curso técnico. Aí ele me colocou, mas eu não queria muito, não. Aí, tipo, ainda... e quando ele foi me inscrever, ele, tipo, simplesmente falou: "Ah... olhe, tem um negócio que eu vou te inscrever aqui pra você entrar num colégio lá em tal lugar". [você não escolheu nem o curso?] Na verdade, ele falou: "Os melhores cursos é Informática ou Química, só que Informática é muita gente que se inscreve, é muito concorrido. [ela responde ao pai] "Tá certo, então vai Química".

Ainda nessa perspectiva, queremos destacar nas narrativas das cinco estudantes que permaneceram conosco até o término da pesquisa de campo o seguinte: todas elas admitem que o machismo é recorrente na escola tanto por parte dos alunos quanto por parte do corpo docente. Elas dizem que algumas vezes se sentem inferiorizadas no curso, até se queixam de serem rotuladas pelos meninos de marmitas. Observemos, nesse contexto, parte de um diálogo durante uma entrevista grupal:

> − Machismo é por causa dos alunos, isso aí eu tenho plena certeza. (Pietra)

[86] O autor se apropria das discussões psicanalíticas acerca do pai primevo para desenvolver sua abordagem sobre a orientação da vida política pelos circuitos de afetos baseados na representação e transmissão da lei pela figura paterna. Mas, ao longo da discussão, aponta a crise de autoridade patriarcal capitalista neoliberal contemporânea e a consequente sensação de desamparo social como condições capazes de levar o indivíduo a viver pelas indeterminações do desejo, algo que considera favorável à emancipação.

> − Mas tem muitas meninas aqui que não se dá o valor, não. (Maria)
> − Não importa! Homem tem que se colocar no lugar dele e acabou. (Charlotte)
> − E mulher também tem que se colocar no lugar dela. (Maria)
> − Qual o lugar da mulher? (Pesquisadora)
> − A mulher também deveria saber que ela não é um objeto, por que que uma menina precisa ficar com uns meninos que não quer nada com ela, com uns meninos que ficam falando mal dela pra outros o tempo todo? Por que que ela não arruma um menino que dá valor a ela? Me diga? (Maria)

Notamos que existe uma apropriação discursiva acerca de comportamentos idealizados para a mulher. Na consideração de Maria, as meninas é que devem saber o lugar apropriado para ocupar e, assim, livrar-se da pecha de objeto. Para a estudante, a responsabilidade da desvalorização feminina está sobre a própria mulher. Mas a mesma aluna queixa-se de ter sido vítima de expressões associadas à misoginia por parte de um professor, que pôs em dúvida a capacidade dela para solucionar um problema prático no laboratório, episódio sobre o qual afirma ter se sentido menosprezada por ser mulher. A partir de tal prática discursiva, entendemos que Maria expressa o desejo de que as mulheres estejam de acordo com o padrão recatado, que sempre lhes foi imposto. Ainda que ela pareça entender que a condição feminina a descredibiliza enquanto estudante da educação técnica profissional, adota uma postura mais conservadora quanto à sexualidade e ao comportamento da mulher. De onde vem essa percepção da estudante acerca dos corpos femininos?

A existência da emulação[87] se revela por relações que aparentam certa consensualidade, visto que o próprio indivíduo "opta" por determinadas ações e/ou comportamentos. No entanto, é uma condição de servidão, pois tanto o pensamento quanto as ações estão em conformidade com forças externas. "Na paixão e na servidão, diz Espinosa, os humanos são contrários a si mesmos e contrários uns aos outros, cada qual cobiçando como o maior de todos os bens a posse de um outro humano" (Chauí, 2011, p. 100). Esse estado, quando dominado pela tristeza, pode alimentar uma rede afetiva precária na qual as figuras fantasmagóricas podem viabilizar a continuidade do controle sobre os corpos passivos.

Gabrielle, por exemplo, reproduz o discurso comum escolar de expulsão dos alunos com os seus colegas de classe. Quando pedimos para ela falar sobre o que desejaria mudar na instituição, ela responde que desejava expulsar, pelo menos, 30 estudantes do curso que ela frequenta. Ao pedir que ela justificasse, responde: "Ah, eles são muito perturbados. Os professores falam, eles não obedecem. Querem fazer o que quer na sala de aula, fala coisa que não deve". Para a estudante, o problema da escola é uma questão moral, que se resolveria com

[87] A imitação dos afetos, quando se refere à tristeza, é chamada de comiseração, mas, se aplicada em referência ao desejo, passa a se chamar emulação (Espinosa, 2020).

a expulsão coletiva. Ou seja, a obediência parece ser a única condição ideal para o bom funcionamento escolar, independentemente das causas reais que levam ao comportamento desafiador ou resistente às atividades pedagógicas. Quanto às regras subvertidas por eles, não sabemos, ela não faz questão de explicitar.

Não podemos negligenciar, contudo, que a imitação do desejo do outro pode ser, também, resultado de uma paixão alegre, assim como devemos reconhecer que não é raro perceber que muitas estudantes já refutam tais figuras de autoridade, ainda que nem sempre o façam de maneira deliberada. Em ambas as situações, temos uma força caracterizada pelo desejo de mudança que pode resultar em um corpo político em atividade.

É o que podemos observar nas narrativas estudantis, que, apesar das inúmeras queixas relatadas, expressam orgulho ao afirmar que o IFS tem tradição de formar bons alunos e profissionais e se valem do estado de contentamento para amenizar o enfrentamento da árdua rotina e alimentar esperanças para o futuro. Uma das estudantes diz: "Quando um ex-aluno da instituição se apresenta em algum lugar, é bem recebido, isso por conta da referência de qualidade que a escola possui".

Percebamos então que o corpo político, apesar de se revelar como força natural necessária para a manutenção e continuidade social, nunca deixa de sofrer interferências das composições afetivas que se dão coletivamente, o que torna os afetos verdadeiros instrumentos que podem servir tanto para a manipulação de agentes externos quanto para a atividade do indivíduo e da coletividade.

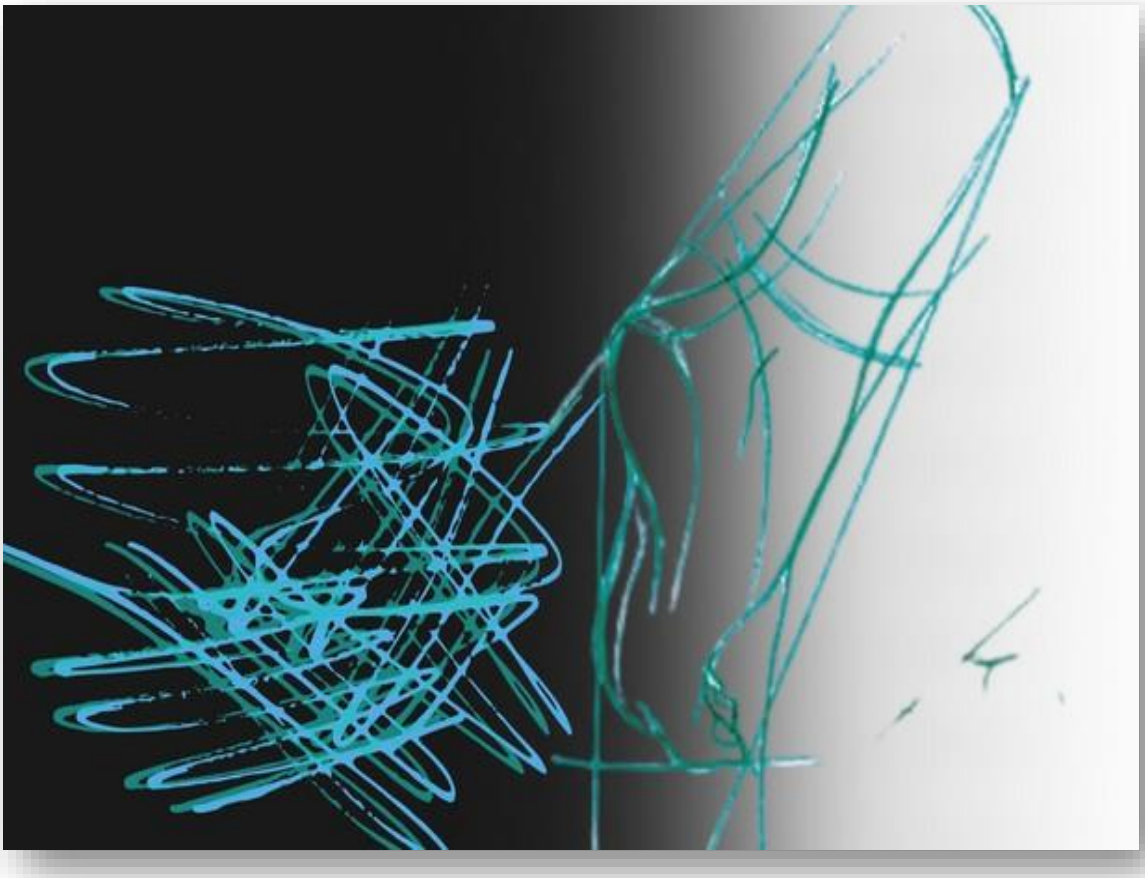
Logo, a compreensão e a valorização da afetividade, além de irem de encontro à tentativa sistemática de legitimação das redes afetivas negativas, enfraquecendo os estratos hierárquicos, se apresentam como alternativas poderosas para combater a nova onda do conservadorismo moral que vem se fortalecendo na contemporaneidade, haja vista o período mais recente da política profissional e do poder institucionalizado[88] brasileiro, que têm se valido do apelo emocional, em nome de deus e da família, para alavancar lideranças autoritárias de caráter fascista sobre as massas.

[88] Na escola essa nova onda conservadora tem se manifestado através de perseguição ao livre exercício da docência e de propostas que tentam impedir o reconhecimento e a valorização da diversidade. Um exemplo disso é o "Escola sem partido", projeto de caráter moralizador criado no início dos anos 2000 que visa controlar o ensino escolar no que diz respeito às discussões "político-ideológicas", cujo intento é proibir a difusão de conteúdos que julga ser de responsabilidade exclusiva da família. Em pauta ganha destaque a educação sexual e religiosa, que de forma enviesada atesta haver uma orquestração de professores e escolas contra os valores conservadores da sociedade. Apesar de o projeto de ter sido considerado anticonstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, insiste em permanecer nas pautas legislativas estaduais e municipais.

Os corpos que subvertem o modelo ideal de estudante estão nos corredores da escola, podem até não saber dissociar liberdade da moral, mas reconhecem que o aprendizado está onde se encontram a alegria e a amizade. O comum do conhecimento também os fortalece enquanto coletivo político. São as educações que escorrem pelas vias não convencionais; é o aprender como movimento político que se mostra alicerçado sobre a liberdade ético-afetiva. Como a educação, então, pode corroborar a constituição desse coletivo educacional e subverter a lógica da tristeza arquitetada?

5.4 POTÊNCIA AFETIVO-INTELECTIVA PARA A PLENITUDE CORPO E MENTE

Figura 24- Esboço



Fonte: Composição da pesquisadora utilizando imagens de riscos e esboço de pé extraídas da plataforma Canva.

Do risco ao passo

Encosta um ponto,
arrasta um traço.
Continuidades, pausas.

Borra, desfaz.
Novo dito,
outro pensar.
Movimentos,
sentires.
Direção, intensidade,
desenhos,
linhas que se movem.
Dançam as palavras,
signos,
pensamentos,
efeito ou causa?
Não se sabe.
Afetos marcados,
Memória ativa,
corpo ou mente?
Entendimento coletivo.
Compõe natureza,
nada à parte.
Amor e alegria.
Assume o risco,
prepara os pés,
passo para a eternidade.

(Claudia de Medeiros Lima, 2024)

Diante da consideração do aprendizado como movimento comum aos seres pensantes, arriscamos dizer que, embora Espinosa não tenha se ocupado, especificamente, da educação, insistimos extrair através da sua teoria o autoaprendizado como condição inequívoca para produção do conhecimento. Em primeiro lugar, entendemos que sua filosofia traz orientações para aprendermos sobre o encontro da causalidade da natureza a partir da compreensão afetivo-intelectiva interior, um verdadeiro autoaprender sobre ser um corpo na natureza.

Tendo a imanência e o movimento como partes da equação produtiva da natureza, esse aprender sobre "si" não despreza a cooperação social, pelo contrário, o conhecimento pelo autoaprender compreende a produção de modos de se relacionar com os outros corpos, de maneira que a atividade das ideias verdadeiras esteja em consonância com as propriedades dos modos de extensão e de pensamento.

> A educação, para merecer esse nome, deve ser autoeducação. Os outros podem nos prender na experiência contra a nossa vontade ou com a nossa cooperação, mas a razão e o insight, embora também envolvam cooperação, devem ser o exercício da energia humana autoiniciada e autocontrolada (Rabenort, 2019, p. 203).

Ao concordarmos que existe um imbricamento entre as relações ético-afetivas e o conhecimento e considerando o último como o verdadeiro bem que conduz à beatitude, incondicionalmente, estamos admitindo a impossibilidade de alcançar a perfeição sem vivenciar as experiências afetivo-políticas. Nesse plano de atravessamentos, entendemos, portanto, que tanto os afetos quanto o conhecimento podem se aperfeiçoar mutuamente, sem, necessariamente, incorrer em uma relação de causa e efeito. Isso porque, como já explanamos anteriormente, apesar da interdependência, não há determinismos entre mente e corpo.

Assim sendo, se o conhecimento se apresenta como um meio que nos leva a cooperar racionalmente em concordância, haveria algum valor em ser, apenas, individualmente conduzido pela razão? Com o questionamento queremos levantar dois pontos acerca da amizade humana com o conhecimento, primeiro como produção do corpo coletivo potente e segundo como modo de expressão que, também, nos causa impacto afetivo. Mas como se encontra a concordância entre dois corpos distintos?

> [...] as coisas só podem ser boas ou más aos homens na medida em que tenham algo em comum com eles. O fato de "ter algo em comum" (*commune aliquid habere*) determina que algo venha a ser bom ou mau para um ser humano, afinal, se nada tivesse em comum com ele, ser-lhe-ia indiferente, ou seja, nem bom nem mau (Oliveira, 2012, p. 23).

A concordância entre diferentes não corresponde, simplesmente, a um querer, mas a um encontro afetivo de utilidade e necessidade que leva ambos a um comum de racionalidade. Um encontro bom pode ser unilateral, mas somente um bom encontro racional é que constitui um coletivo forte. Em uma relação pactuada pela exploração do outro, seja em quais termos forem, por exemplo, ocorrerá a partir de um comum estabelecido sobre a desigualdade. Nesse caso, teremos um corpo em expansão e outro em diminuição potente.

Somente na relação em que o "bom ou bem" de ambos esteja pautado na razão, ou seja, concordante em natureza, acontecerá um crescimento ou fortalecimento mútuo, bem como do corpo coletivo. "Quando se diz que as coisas concordam em natureza, compreende-se que concordam em potência, e não em impotência ou em negação e, consequentemente, tampouco em paixão" (Espinosa, E IV, Dem. da Prep. 32, 2020, p. 175).

Temos, então, o conhecimento como única possibilidade para a constituição do coletivo político fortalecido, em que as relações se dão fora da dominação e da ideia de cessão de direitos para outrem, ou seja, em vez de "um por todos", será "todos por todos". O conhecimento que estabelece um corpo coletivo baseado na *multitudo* é, por isso, aquele que se origina na plenitude corpo/mente.

A concepção humana como animal gregário, dentro das condições de concordância racional da coletividade, portanto, compreende, além da necessidade de convivência social e subsistência da espécie, uma busca pela movimentação política, ou seja, esforços dos corpos singulares para se liberarem das dependências externas.

Esse desejo de liberdade se evidencia ao ouvirmos as narrativas sobre o que as estudantes aprenderam no IFS, desde quando chegaram à escola até o dia em que realizamos as entrevistas. Prepondera entre as respostas o contentamento com o fato de terem se tornado pessoas independentes, capazes de solucionar as questões cotidianas sem o auxílio de terceiros. Além dessa questão, elas relatam que a convivência escolar com as colegas favoreceu para que entendessem o quão nocivo era ficarem emocionalmente dependentes da aceitação e do acolhimento de pessoas que não tinham interesse recíproco na companhia delas. Embora sejam relatos que sugerem sofrimento e tristeza, elas nos levam a entender que aprenderam a buscar outros encontros mais favoráveis à alegria. Um bom exemplo disso é que três dessas estudantes, após decepções com grupos anteriores, constituíram um círculo de amizade que vem dando suporte mútuo na caminhada escolar.

Além de admitirem que o aprendizado, através da escola, permaneça no âmbito afetivo-comportamental, quando se reportam aos conteúdos escolares, dizem que o pouco que aprenderam o fizeram de forma superficial. Relatam, inclusive, que o excesso pedagógico as levou a fazer escolhas diárias sobre quais atividades escolares realizarem. Normalmente, elas costumam dar prioridade às atividades que valem pontuação na média e dizem que, muitas vezes, precisam realizar os exercícios requeridos durante as aulas de outras disciplinas.

Notemos que existe, nas estudantes, uma compreensão tácita acerca da relevância dos afetos para seus processos pessoais e escolares. Elas demonstram que a coletividade cria condições para o aprendizado e, mais ainda, reconhecem o potencial da amizade para a manutenção da alegria e para o aumento da própria potência.

Quando analisamos sobre a condição coletiva das estudantes na escola, notamos que elas fazem questão de caracterizar o modo como reagem de acordo com o ambiente em que estão presentes. Cientes de que elas afirmam que a alegria está nos espaços marginais institucionais, como professora foi impossível não ser impactada ao ouvi-las dizer que a sala de aula serve, apenas, para assistir às aulas e que o aprendizado real acontece com os estudos entre os colegas na biblioteca ou nos corredores da escola. Sobre tal afirmação nos sobreveio o pensamento acerca do quanto elas conseguem associar seus afetos positivos à condição do aprender. Como fortalecer, então, o aprender de tomada de posição das estudantes diante das redes de tristeza? Qual seria efetivamente o papel desempenhado pela escola?

Para Rabenort (2019, p. 193), "os critérios de educação implícitos na filosofia de Spinoza estão contidos na própria natureza humana. O fim para o qual o homem deve ser educado é para que ele possa exercer o seu poder ao máximo". E o poder máximo se produz pela razão através do conhecimento. Por isso a expressão do agir e do pensar humanos depende, antes de tudo, de uma ética do conhecimento.

Nosso foco de análise, no entanto, é a educação institucionalizada, que, para Merçon (2009), se afirma como auxílio formador, partindo do esforço do corpo-mente coletivo para se manter na existência, que, sob tutela do estado, se encontra entranhada nos interesses político-econômicos, funcionando através da lógica da tristeza. A autora afirma que essa educação opera pela agência da moral, enquanto a ética enfraquece suas forças.

Talvez devamos superar a expectativa de pensar na escola contra a organização do seu próprio sistema controlador/conservador para nos debruçar sobre questões ligadas à ação docente[89], mais ainda as ações concernentes aos aprendizes, tendo em vista que estes não se encontram ancorados profissionalmente na escola. Aos primeiros cabe promover alternativas variadas em favor dos encontros, com a criação de espaços e ações que permitam a busca pela interpretação do mundo a partir dos desejos singulares, pois quanto maior o número e maior a variedade possível desses desejos, maiores serão as possibilidades de composição e ampliação do *conatus.*

"A prática da educação que não suscita o gosto pelo saber e adestra o educando para que estude sempre motivado por prêmio ou castigo só pode fazer sentido em uma sociedade cujos cidadãos não são educados para a liberdade, mas para a submissão" (Oliveira, 2019, p. 14). No âmbito epistêmico, vamos ponderar a liberdade como conceito condicional para a vida política, ao invés de entendê-la como resultado da ação das instituições sobre o coletivo. Não caberia como meta da escola, destarte, a emancipação dos estudantes. A liberdade, entretanto, entraria como princípio basilar para modificar a compreensão acerca dos tradicionais processos do aprender.

Diante dessas considerações, defendemos o aprender docente em favor dos encontros de alegria e dos fluxos cotidianos, do entendimento acerca dos afetos e da elaboração de pensamento, de maneira que se promova uma ruptura com a ideia de representação do real e de seus padrões, seguindo o rumo da valorização das diferenças e dos movimentos marginais como princípio de transformação social.

---

[89] O próprio Espinosa reconheceu a dificuldade imposta à docência quando se encontra sob a tutela institucional, aliás motivo pelo qual negou assumir a cátedra de Filosofia na Universidade de Heidelberg, alegando que prejudicaria sua liberdade de filosofar e de criticar as relações de poder instituídas.

Ao admitirmos que, para compreender o aprender desprendido das formas estratificadas se faz importante usar as lentes dos afetos, não podemos desprezar, nessa conjuntura, a interlocução entre arte e filosofia como aliadas nessa busca por outras maneiras de sentir, experimentar e pensar as coisas.

Talvez não seja equivocado dizermos que procuramos na arte, por exemplo, as rotas de fuga para uma outra existência em que os sentidos irrompam novas verdades. De repente várias cordas com "nós" viram suportes de corpos que se utilizam da gravidade para aprimorar a performance, explorar o movimento ou superar os limites. Da mesma forma, uma caixa de acrílico, que poderia ser apenas mais uma vitrine ou aquário, transforma-se em um elemento dançante juntamente a outros corpos. Ou mesmo a experimentação livre das potencialidades do corpo pode fazer entender mais sobre o poder da criação e a necessidade de romper padrões do que o ensino sobre como se deve ser e usar esse corpo. Como usar a inspiração artística aliada à escolarização?

"É como encontrar-extraindo, é como extrair dança de um corpo parado. E a arte de dançar, por exemplo, pode até mesmo desvincular-se da 'música e seu ritmo' e ganhar translações inauditas [...]" (Orlandi, 2021, p. 29). O autor considera que os professores devem ter o compromisso de tornar o ensino o menos prejudicial possível ao aprender e aproveitar os dinamismos já presentes nos corpos para avançar dos movimentos reais para os movimentos possíveis. Dessa forma, o ensinar não necessitaria se reafirmar pelo princípio de autoridade, mas irromper em busca da intensidade do aprender.

O aprender como movimento político diz respeito tanto à necessidade de os indivíduos entenderem sobre sua capacidade de organizar encontros de composições quanto a experimentarem e fortalecerem redes afetivas alegres. Ao invés de continuarmos tentando submeter as estudantes ao professor e ao saber disciplinar, podemos pensar a escola como laboratório de criação de possibilidades de encontros. Aqui cabe apontar, também, a importância do desejo e da ação militante do professor como algo fundamental para essa dinâmica da educação menor[90] (Gallo, 2003) e ser aquele profissional que age micropoliticamente de forma a privilegiar as ações cotidianas, independentemente das diretrizes institucionalizadas.

[90] Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2003, p. 78).

Esse movimento político encontra na amizade entre as estudantes um vínculo afetivo estabelecido sobre relações de confiança mútua, trazendo consigo cooperação e solidariedade, nos quais observamos um cuidado ético para a afirmação, conservação e produção de potência do outro. Na amizade percebemos se fortalecer relações outras de autoridade, onde a igualdade política passa a desconstruir relações violentas e criar saídas, por vezes transgressoras ou que, muitas vezes, aparentam somente adaptação ao espaço, mas que se manifestam como artifícios criados para a sobrevivência institucional. Em ambas as situações, no entanto, percebemos a ação política fortalecida pela amizade.

Reafirmamos que, apesar de não termos assumido nenhum compromisso de apresentar soluções para o problema da educação escolarizada, intencionamos criar caminhos de possibilidades e significação juntamente com o coletivo que compôs conosco as informações em estudo de campo. Se há entre as estudantes certa compreensão sobre o poder afetivo em suas dinâmicas de vida, assim como existem demonstrações de que elas entendem que o ensino da escola contribui menos para seus processos de aprender do que para a diminuição das potências individuais, apontamos para esse acontecimento como um saber coletivo que desliza por entre a moral e a obediência em direção ao devir criação.

Ao apresentar tal realidade, tornamos visível uma concepção do aprender que tanto reside na imanência da ética espinosana como na formação do devir deleuzeana. Convém pensá-lo como parte da força producente fundamental tanto para a vida coletiva quanto individual, que exige ser pensado por uma pedagogia pela/para a potência afetivo-intelectiva das estudantes. Não se trata de abandonar completamente o estabelecido, mas de valorizar a contingência, entender que por entre as segmentaridades institucionais escorrem os fluxos dos desejos de corpos que não se compreendem fora da multiplicidade, mas que bailam pela dinâmica da vida.

> Nada pode combinar melhor com a natureza de uma coisa do que os outros indivíduos da mesma espécie. Por isso, nada existe que seja mais útil ao homem, para conservar o seu ser e desfrutar de uma vida racional, do que o homem que se conduz pela razão. Além disso, como não conhecemos nada, entre as coisas singulares, que seja superior ao homem que se conduz pela razão, em nada pode, cada um, mostrar melhor quanto valem seu engenho e arte do que em educar os homens para que vivam, ao final, sob a autoridade própria da razão (Espinosa, E IV, Apêndice, Cap. 9, 2020, p. 205-206).

Uma educação útil requer a autoridade da própria razão e prescinde dos principais valores sustentados pela escola. Se a instituição busca a manutenção do corpo social a partir da moral, faz-se importante conhecê-los. Compreender sobre a existência e o funcionamento dos

dispositivos institucionais torna-se um princípio ético para o fortalecimento político coletivo e para a criação de outras realidades, tendo a liberdade como alvo.

A liberdade é, pois, sempre a direção para onde se direciona a vida regida pela ética. E não há como desenvolvê-la sem que alcancemos a potência do intelecto. Ulpiano (1988) nos diz, por exemplo, que a liberdade é uma oposição ao constrangimento. No momento em que uma pessoa é guiada pelas forças externas, há uma produção constrangida, cujo resultado é sempre uma reprodução do existente. Somente a partir do correto funcionamento do intelecto se é capaz de sair desse ciclo de servidão.

> O Método, ainda uma vez, necessariamente deve falar do Raciocínio ou da intelecção, isto é, o Método não é o próprio raciocinar para inteligir as causas das coisas, e muito menos é o próprio inteligir as causas das coisas, mas é inteligir o que seja uma ideia verdadeira, distinguindo-a das demais percepções e investigando a natureza, para que daí conheçamos nossa potência de inteligir e assim coibamos a mente para que ela intelija conforme aquela norma todas as coisas que são a inteligir, trazendo como auxílios regras certas e também fazendo com que a mente não se fatigue com inutilidades (Espinosa, 2015, p. 47).

Do método de correção do intelecto espinosano, extraímos o plano do aprender imanente criação, aquele que surge da plenitude mente-corpo e da premissa do pensar em liberdade. “Criar é pensar, mas pensar é criar e, antes de tudo, criar no pensamento o ato de pensar” (Deleuze, 2003, p. 89). Estamos falando de um despertar aprendente como ferramenta para devires cujos objetivos se assentam na perspectiva do desejo das estudantes pelo conhecimento verdadeiro, não sobre um plano arquitetado e avaliado por agentes externos.

Nesse aspecto, o trabalho das educadoras pode se concentrar na contribuição dada para que cada uma das estudantes chegue ao máximo da potência que puder, aprendendo a fazer uso rigoroso da razão para criar verdades e elaborar outras formas de pensar, superando o que já foi lançado. Não é inventar uma nova educação, é reconhecer o que já se produz na dança em trânsito dos corredores escolares.

Considerando tais questões, suscitamos a importância de a educação escolarizada modificar seu ponto de partida para alcançar a movência das estudantes. Ao invés de trabalhar para a formação pelas vias da supervalorização da memorização, buscar alternativas para permitir às estudantes se compreenderem pela potência ativa, como corpos afetivos e políticos, corpos que produzem saber, mas não corpos aprisionados à concepção da produção utilitarista, submetida à lógica consumista do capital.

Oliveira (2019), por exemplo, propôs uma aproximação entre o conceito de educação menor e a filosofia de Espinosa para chamar atenção para a possibilidade de práticas espinosanas em educação, apresentando a importância da formação escolar através da expressão política docente no ensino cotidiano aliada ao valor do projeto coletivo de produção de multiplicidade. Dentre outras questões, o autor destaca a liberdade como um valor intrínseco ao exercício da docência. A assertiva parece recorrer à imanência da própria liberdade, experimentar para entender sua utilidade e, então, ensiná-la pelo único método possível, o intelectivo-afetivo.

Pensar em educação por esse âmbito corresponde, portanto, ao desprendimento da universalidade ou da unidade, valorizando, igualitariamente, afetos e razão. Vai na direção de uma formação sobre a descentralização do processo de ensino, que traz a potência afetivo-intelectiva como condição indispensável para a elaboração do pensamento e o alcance do conhecimento por parte do aprendiz, de forma que a complementaridade e a interdependência entre corpo e mente descartem o imperativo de supremacia da razão.

Quando pensamos em uma proposta complementar à formação integral da Educação Profissional, não pretendemos estabelecer novas linhas duras para ensinar como se deve propor uma outra formação, mas buscar no cotidiano escolar as expressões político-afetivas de liberdade, Aquelas que já se desenvolvem nos meandros diários da rotina que se propõe enrijecida, aquelas que, muitas vezes, passam despercebidas dos objetivos e das avaliações educacionais e que não estão e, talvez, nunca estarão nos documentos oficiais da educação escolar.

6 COMPOSIÇÃO FINAL: A DANÇA DA VIDA NÃO PARA

Figura 25- Criar é viver

Fonte: Composição da pesquisadora utilizando imagens de desenho de bailarina, mãos agrupadas em forma de cérebro e desenho de cabeça de manequim feminino, extraídos da plataforma Canva.

Os inícios me entediam, já os finais, estes me angustiam. Por isso, talvez, os meios me interessem tanto. A ideia de continuidade e de movimento dos “entres” dialoga com a permanência produtiva e comunica com o infinito curso da substância, situando todos os corpos em uma dança infinita, ela não para. Não há nada puro, não há nada só. Não há nada, só há tudo. Seja no fim do começo ou no começo do fim, meios. Indecisão? Dúvida? Somente as certezas nos paralisam e nos impedem de continuar dançando.

Ando, vou entrando, aquele silêncio estranho, ambiente sem vida, mas sigo. Um pouco à frente consigo ouvir algumas vozes, deixo o som guiar meu corpo. Cada vez mais alto. Agora posso ver graciosos corpos para lá e para cá. Nessas avenidas de gente, projetadas para ser apenas passagem, nada mais que espaço de ligação entre ambientes, transitam livres a alegria e a amizade. Não, eu não quero ir para outro lugar. É aqui nos corredores da escola que o riso solto, a gargalhada, a brincadeira, o olhar convidativo me capturam. Nesses entressalas me

situo, tentando acompanhar os movimentos que já acontecem. Peço licença para entrar e, imediatamente, sou convidada a ficar entre elas. Entre! Entre, entre.

Agora no meio delas. Sinto-me assaltada pelas memórias, pelas marcas pessoais das vivências escolares. Por estas, acesso meu desejo de querer sentir, querer dizer, querer saber, de bem querer essa juventude. Espalhadas e juntas ao mesmo tempo, como superfícies habitadas pela dança, bailamos como linha e agulha, alinhavando a reconciliação entre mente e corpo. Durante esses momentos surgem entrecruzamentos que, a princípio, não consigo entender como podem dialogar com nossa pesquisa. Permito-me, então, uma aventura atravessada por esses signos. Sem pensar no futuro, só o presente me interessa, puro fluxo.

Enquanto me desprendo de mim, meu corpo segue à deriva. Na ambivalência entre estar sem rumo e estar fluindo, revisito os planos traçados para a viagem. Obviamente, não havia neles a previsão dos achados. É preciso alterar a rota, é preciso me atentar às contingências do caminho, nenhum atravessamento deve ser ignorado ou menosprezado.

Além de ouvir, é preciso escutar, partilhar o rumo. Recalculadas as rotas, procuramos aproveitar a força dos ventos sem, no entanto, deixar que eles nos levem a ermo. Nossos movimentos se tornam um comum cooperativo para a produção desta tese dançante. Mais que sujeitos, somos corpos singulares em processo produtivo, experimentando, produzindo e tentando compreender os próprios afetos.

A fuga do pedagogismo e a busca pelos espaços onde se dá boa parte dos encontros alegres da escola fortaleceram a resistência para com a lógica da bandeira moderna da integralidade do ser como saída para o binarismo duro que ela alimenta constantemente. Compor com os corpos estudantis nesses espaços de "passagem" ou lugares de alegria nômade nos levou a produzir outros sentidos pedagógicos sobre os processos de aprender a estar e agir como estudante na Educação Profissional em nível médio.

Sob a pretensão de realizar uma escrita bailarina, capaz de expressar os movimentos dos afetos pessoais e coletivos, buscamos dialogar com linguagens distintas. Não nos parecia suficiente trazer, somente, conhecimento científico ou filosófico para articular uma escrita acadêmica, assim como não queríamos abandonar a imaginação em meio a esse processo. Nem tudo são palavras, nem tudo se diz por conceitos, ou melhor, são múltiplas as maneiras de sermos afetados por alguma coisa. Então, por que tentar trilhar por um caminho único quando estamos em uma vida tão diversa? Nas nossas experimentações, além dos livros acadêmicos, lemos ficção, poesia, ouvimos música, vemos filmes, apreciamos obras de arte, assistimos a espetáculos, enfim, vivemos. E queríamos essa pulsação presente. Assim, ao longo dos nossos encontros, passamos a nos expressar, também, pelas artes, algumas delas partilhadas aqui.

Da errância do riso, da insistência da amizade, da expulsão da tristeza, da reinvenção cotidiana que enfrenta o excesso pedagógico institucional e que contribui para as singularidades, capazes de cooperar mutuamente, extraímos a potência afetivo-intelectiva como o "entre" dos processos do aprender como intensidade conativa, como modo constitutivo e como movimento político em direção ao plano do aprender criação, quando nosso corpo se encontra livre de domínios e, em estado mental-corporal pleno, alcança a compreensão dos efeitos e das causas afetivo-intelectivas para pensar em liberdade, condição para alcançarmos o terceiro gênero do conhecimento.

Uma educação extraída da filosofia espinosana é aquela que se movimenta independentemente dos fundamentos escolares a que estamos acostumados. O método pertence ao ser que aprende, não ao que ensina; a mediação não é uma pessoa, é o próprio aprendizado; a memória é importante, mas não é capaz de dominar a imaginação. Uma educação capaz de resgatar o valor da composição intercorpórea e intersubjetiva refuta os valores individualistas, bem como fragiliza o intelectualismo forçoso, que imprime na mente exercícios enganosos para a produção de verdades.

O aprendizado preso à intelectualidade transcendente não passa de vagueio sígnico, que alimenta o desejo como falta e, por isso, faz da vida uma insaciável busca material para suprir o que ainda não se sabe. Somente o entendimento racional pleno pode nos conduzir à satisfação produtiva, que não se dará fora do encontro da natureza consigo mesma e, muito menos, longe da cooperação comum entre os corpos. O aprender criação é bailar livre pelas circunstâncias de desassossego que nos atiram desejosas em um universo entre o conhecido e o desconhecido. Sem nos apegar demais ao já estabelecido, é preciso se permitir idas e vindas. Desfazer-se das grades que tentam nos aprisionar e saltar, mesmo sabendo que, enquanto se propulsiona o corpo para cima, existem forças que o empurram para baixo, mas, ainda assim, é possível subir.

Durante as análises e discussões, notamos que as dificuldades das estudantes durante o EMI estão intensificadas pela baixa compreensão acerca do âmbito afetivo tanto por parte delas quanto por parte da instituição. Enquanto a escola insiste em sustentar um discurso limitado em torno do dualismo na Educação Profissional, que nunca fora operacionalizado em prol de uma formação de fato integradora, as estudantes veem seus corpos padecendo pelo cansaço e pelo sofrimento psíquico.

Percebemos, inclusive, que há uma prevalência dos afetos de tristeza na rotina escolar, impulsionados pela cobrança acadêmica excessiva em prol de resultados benéficos à tradição da instituição que se somam às pressões sociais por boa colocação no mercado de trabalho e/ou ingresso nos cursos superiores. Nenhuma dessas questões são alvo de intervenção sistemática

institucional e, segundo os relatos das estudantes, quando existe algum tipo de orientação, é exigido que elas tenham força, “coloquem uma casca grossa” para enfrentar a realidade.

A “força” exigida corrobora os dispositivos de um sistema que investe na formação desses corpos úteis e subalternizados para a manutenção da estratificação que já conhecemos. Nesse sentido, são as estudantes negras que enfrentam os maiores desafios em torno do aprendizado e de suas experiências de vida. Sobre elas recai o peso de serem multitarefa, estudar, cuidar de si, da casa, dos irmãos e ainda se manterem de pé diante da estrutura misógina e racista que também se evidencia no cotidiano escolar.

Precisamos afirmar, todavia, que, dos encontros com os corpos do IFS, nos marcou a força, não romantizada, que as estudantes nos apresentam, sobretudo quando elas seguem investindo na amizade por entenderem a necessidade da coletividade, da cooperação e do bem que se alcança com esse vínculo. Também quando recorrem aos espaços em que podem desfrutar da alegria como tentativa de vencer o cansaço, a decepção e a falta de acolhimento da escola. Enfim, enfrentam o poder institucionalizado recorrendo à potência conativa.

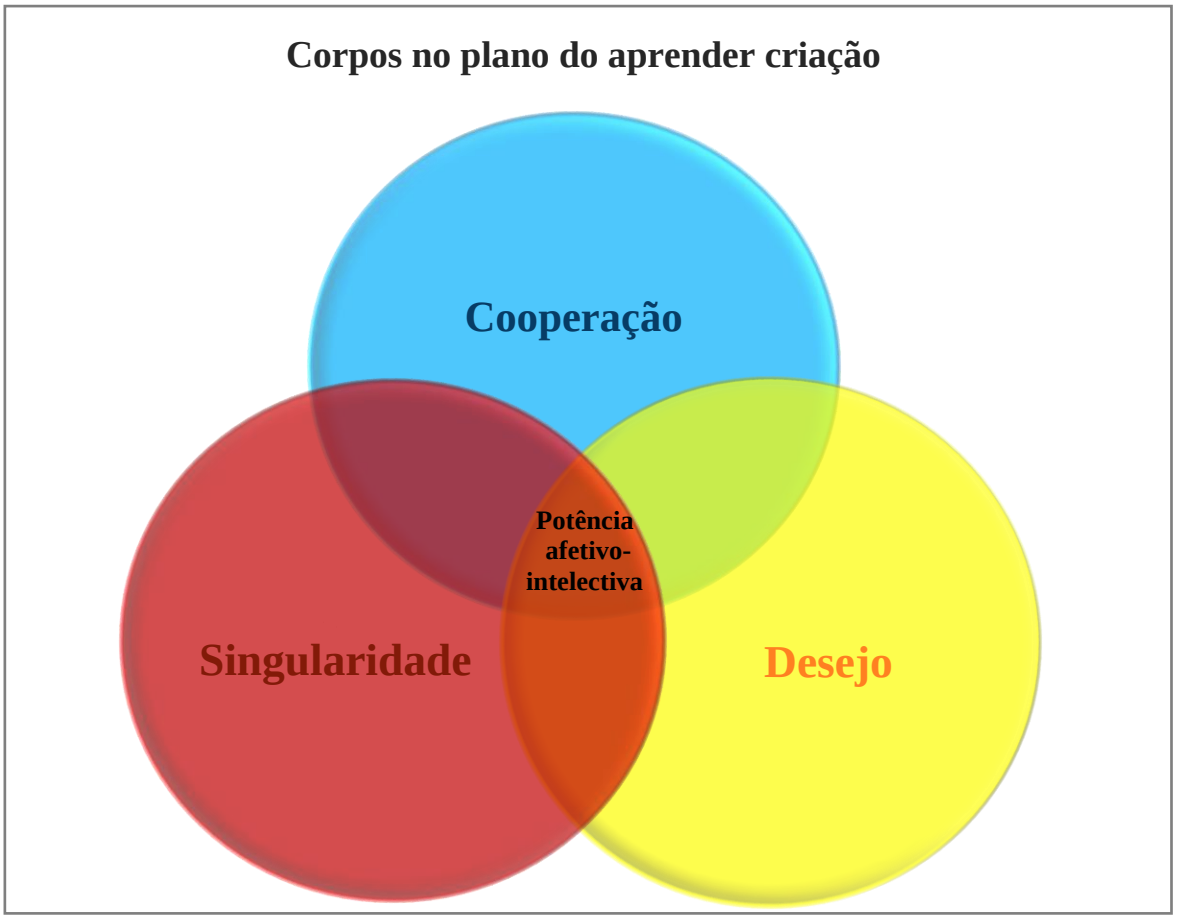
É preciso que digamos que, durante nossa investigação, percebemos a necessidade de explorar alguns temas de relevância para essa comunidade em questão. Como não nos caberia fazê-lo dadas as limitações de tempo e da proposta de um trabalho doutoral, registramos aqui pelo menos duas possibilidades para quem quiser/puder se aventurar: tanto o tema do adoecimento psíquico estudantil quanto os temas do racismo e da misoginia, como elementos presentes na cultura escolar da Educação Profissional, podem trazer significativa contribuição para a educação.

Quanto à nossa tese, apostamos na intensidade do desejo, na constituição das singularidades e na cooperação política dos corpos como resultado do conhecimento sobre as relações que, de certa forma, já se estabelecem na coletividade estudantil. Uma abertura para pensarmos sobre o comum produtivo, fora da ideia de hierarquia, que não se resolve apenas em ajuntamento de categorias, mas na busca por estratégias que favoreçam o aumento da potência do corpo coletivo que aprende, transforma, cria.

Se podemos continuar falando de uma formação integrada na EP, que ela esteja pautada na produção da diferença, pois as pessoas não se definem por classe social, gênero, profissão ou o que quer que seja, antes são atravessadas por vários segmentos que as tornam um “si” sempre precário. “Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. Homem é um animal segmentário” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 87). Essa compreensão pode afastar a tentativa inútil de construir um todo homogeneizado em um exercício dispendioso de energia que, ainda que consiga integrar a proposta curricular, permanece decompondo mente e corpo,

assim como pode contribuir para avançarmos sobre a ideia de emancipação de um sujeito (re)produzido como um corpo útil em uma pretensa liberdade, em prol de um corpo comum potente capaz de desfazer estruturas.

Figura 26- Desenho da Tese II



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Flávia José Oliveira. As tendências crescentes de automutilação no Brasil: uma análise ecológica de notificações, internações e mortalidade entre 2011 e 2022. **The Lancet Regional Health**, Americas, v. 31, 2024. Disponível em: https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X(24)00018-8/fulltext#articleInformation. Acesso em: 12 out. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARRETO, Lima. **Os Bruzundangas**. São Paulo: Ática. [Ebook].

BARRETO, Lima. Bruzundangas. *In*: **Obras completas de Lima Barreto**. Posição 14681. Edição kindle: Autch editora.

BARTUSCHAT, Wolfgang. Individuo y comunidad en Spinoza. Conferencia dictada en Katwijk, el 20 de mayo de 1995. Trad. Cecilia Abdo Ferez. **Cadernos Espinosanos**: Estudos sobre o século XVII, n. 43, jun./dez. 2022.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOVE, Laurent. **Espinosa e a psicologia social**: Ensaios de ontologia política e antropogênese. Davi Calderoni (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOVE, Laurent. **A estratégia do conatus**: Afirmação e Resistência em Espinosa. Bernardo Bianchi (Org.). Trad. Bernardo Bianchi e José Marcelo Ramos Siviero. São Paulo: Politeia, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf. Acesso em: 1º maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. **Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. **Cria o Ensino Agronômico e aprova o respectivo regulamento**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. 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.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 1º jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 1º jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 1º maio 2022.

BRASIL. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11741&ano=2008&ato=5a9ETSE5UNRpWT017. Acesso em: 1º maio 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1º maio 2022.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 1º maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024. **Documento Referência para o Plano Nacional de Educação 2024-2034**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituições da Rede Federal**. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes. Acesso em: 4 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. 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.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file#:~:text=LEGAL%20E%20CONCEITUAL-,Art.,CNE%2FCEB%203%2F2018. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2022.

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

CASTANHO, Sérgio. Educação e trabalho no Brasil Colônia. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **I Encontro Deleuze e Guattari**: desejo e política (Abertura) FFLCH/USP, 2019. Disponível em: https://filosofia.fflch.usp.br/node/2148. Acesso em: 2 mar. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Nervura do Real**: imanência e liberdade em Espinosa. vol. 2. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Contra a Servidão voluntária**. Homero Santiago (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Fundação Perseu Ábramo, 2014. p. 173-239.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, Paixão e Ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Política em Espinosa**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 1995.

CONIF. Fórum de dirigentes de ensino. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. FDE/CONIF, 2018.

CONIF. Fórum de Dirigentes de Ensino. **Documento base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Documento-Base-ensino-m%c3%a9dio-integrado-na-Rede-EPCT-FDE-maio-2016.pdf. Acesso em: 4 maio 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, Ano V, n. 8, p. 125-144, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa. *In*: COSTA, Maria V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000a.

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

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

DELEUZE E A EDUCAÇÃO. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9v6HrC17rVo&t=1823s. Acesso em: 14 abr. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Trad. GT Deleuze- 12. Coord. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto et ali. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. [recurso eletrônico]. vol. 1. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, trad. Anne-Marie Milon Oliveira, Brasília, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DICKENS, Charles. **Tempos difíceis** [recurso eletrônico]. Trad. José Baltazar Pereira Júnior. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

DIEESE. **Mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: DIEESE, 2024. Disponível em: https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/mulheres2024.html. Acesso em: 7 abr. 2024.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**: uma iniciação à psicologia genética piagetiana. Trad. Maria José J. G. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

ESPINOSA, Benedito. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ESPINOSA, Benedito. **Tratado da emenda do intelecto**. Trad. Cristiano Novaes de Rezende. Campinas, SP: UNICAMP, 2015.

ESPINOSA, Benedito. **Tratado teológico-político**. Trad. Diogo Pires Aurélio. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2004.

FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. 7. ed. Rio de Janeiro: ZAAR, 2011.

FELDENS, Dinamara Garcia. **A trama e o destino**: Luizas, Rosas, Bias e Joanas. Maceió: EDUFAL, 2014.

FELDENS, Dinamara Garcia; CATANHEDE, Camilo; FUSARO, Luana. O que pode um currículo? Breve ensaio sobre o currículo em imanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2826-2851, out./dez. 2021.

FERREIRA NETO, João Leite. Micropolítica em *Mil platôs*: uma leitura. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 397-406, 2015.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia**: poder-saber. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FRACCARO, Glaucia Cristina Candian. **Os direitos das mulheres**: feminismo e trabalho no Brasil (1917-1937). Associação Brasileira de Estudos do Trabalho/Editora FGV, 2018.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2003.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Lívia Godinho Nery; SILVA JÚNIOR, Nelson da. Experimentação política da amizade a partir da teoria dos afetos de Espinosa. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 39-58, 2013.

GLEIZER, Marcos André. **Lições introdutórias à ética de Espinosa**. Rio de Janeiro: Viaverita, 2013.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. Intérprete: Gozaguinha. [LP]. EMI-ODEON, 1982.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. Sol de primavera. Intérprete: Beto Guedes. **Dias de paz**. Rio de Janeiro: Sony BMG, 1998. 1 CD. Faixa7.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IABEL, Leila de Almeida Castillo. **Ensino médio técnico integrado no IFRS- Câmpus Sertão**: o cuidado afetuoso nas relações do ensinar. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pntíficia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

IBGE. Estatísticas de Gênero. **Agência IBGE Notícias**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza. Acesso em: 29 maio 2024.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. 2. ed. **Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-Sociais-porcor-ou-raca.html. Acesso em: 10 out. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/ 2015)**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html. Acesso em: 10 out. 2023.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe** (2020-2024). Aracaju, 2022. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/planejamento-e-gestao/plano-de-desenvolvimento-institucional-do-ifs. Acesso em: 6 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Aracaju, 2014. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/Ascom_Itabaiana/Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_Institucional_PPPI.pdf. Acesso em: 4 jun. 2022.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr, 2007.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Trad. Semirames Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 19, p. 20-28. jan./abr. 2002.

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

LENOIR, Frederic. **O milagre Espinosa**: Uma filosofia para iluminar nossa vida. Trad. Marcos Ferreira de Paula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LIMA, Claudia de Medeiros. **"Quem somos eu?"** uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

LIMA, Claudia de Medeiros; FELDENS, Dinamara Garcia. A dimensão afetiva na formação integrada da Educação Profissional. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 32, n. 70, p. 214-232, 2023.

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

MORAES, Vinícius de; POWELL, Baden. **Samba da bênção**. Intérprete: Vinícius de Moraes. [LP] 1967.

MORAES, Durval de. Glória ao trabalho. **O Trabalho**, Pouso Alegre, Minas, Anno X, 24 mar 1927. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br//acervo-digital/O-Trabalho/850195. Acesso em: 23 abr. 2022.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MONTEIRO, Mariana. **Noverre**: Cartas sobre a dança. São Paulo: FAPESP, 2006.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Maria, Maria/Último Trem**. [CD]. Selo Nascimento, 2002.

NEGRA LI et al. Comando. Intérprete: Negra Li. **Negra Livre**. [CD] Universal Music, 2021.

NEGRI, Antônio. **Espinosa Subversivo e outros escritos**. Trad. Herivelto Pereira de Souza. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NEGRI, Antônio. **A anomalia Selvagem**: Poder e potência em Espinosa. Trad. Raquel Ramalhete. São Paulo: Edditora 34; Politeia, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: Um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÓ. Direção Deborah Colker. Produção Ministério do Turismo e Instituto Cultural Vale. Companhia de Dança Deborah Colker, Rio de Janeiro, 2005.

NOVOS BAIANOS. A menina dança. Intérprete: Baby Consuelo. **Acabou Chorare**. [LP]. Som Livre, 1972.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia. A prática espinosana de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia. O espinosismo é uma forma de educação libertária? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia. Amizade entre Espinosa e Simon de Vries. **Revista Conatus**, Fortaleza, v. 10, n. 20, 2018.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia. Espinosa e a radicalização ética na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 191-204, jan./mar. 2012.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. A educação no capítulo 9 da Ética de Espinosa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 17, p. 14-37, nov. 2011/abr. 2012.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ORLANDI, Luiz Benedicto. O que se passa entre ensinar e aprender. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista-BA, n. 25, p. 12-40, 2021.

ORLANDI, Luiz Benedicto. A respeito de ensinar e aprender. *In*: **VII Encontro GT Deleuze e Guattari**. Agenciamentos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vIlZQkZbWjE. Acesso em: 1º dez. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al*. **Pesquisa auto(biográfica) em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 33, p. 111-12, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigacion cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da Narratividade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do Método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do Método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEDRO, Ana. A ética como conatus de Espinosa. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 29, p. 26-36, jul./dez. 2013.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Álvaro de Campos**: Obra Poética IV. Porto Alegre: L&PM, 2006.

PINK FLOYD. **The Wall**. Produzido por David Gilmour; Bob Ezrin; Roger Waters. CBS NBW York. Sony Music. LP 128170-71, 1979.

PORTFÓLIO. **Deborah Colker estreia temporada do espetáculo Cura em São Paulo**, 2022. Disponível em: https://revistaportfolio.com.br/post_ver/na-pauta/2022/05/07/deborah-colker-estreia-temporada-do-espetaculo-cura-em-sao-paulo. Acesso em: 02 fev 2024.

RABENORT, William Louis. **Espinosa como educador**. Trad. Coletivo GT Benedictus de Spinoza. Fortaleza: EDUECE, 2019.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. Deleuze e Chauí: leituras paralelas sobre a ética de espinosa. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 29, p. 11-25. jul./dez. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 12, n. 14, set. 1945. Disponível em: file:///C:/Users/Notebook/Downloads/Revista%20Sergipe%20Art%C3%ADfice%20n.14%20(4).pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 11, n. 13, jul. 1944. Disponível em: file:///C:/Users/Notebook/Downloads/Revista%20Sergipe%20Art%C3%ADfices%20n.13%20(3).pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 10, n. 12, set. 1943. Disponível em: file:///C:/Users/Notebook/Downloads/Revista%20Sergipe%20Art%C3%ADfices%20n.12%20(3).pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 7, n. 11, set. 1940. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195576/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.11.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 6, n. 10, set. 1939. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195575/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.10.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 5, n. 9, nov. 1938. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195574/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.9.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 5, n. 8, set. 1938. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195573/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.8.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 4, n. 7, nov. 1937. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195572/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.7.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 4, n. 6, set. 1937. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195571/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.6.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 3, n. 5, mar. 1937. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195569/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.5.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 3, n. 4, set. 1936. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195568/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.4.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 1, n. 2, jul. 1935. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195566/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 2, n.3, set. 1935. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195567/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.3.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 maio 2022.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Sergipe, Ano 1, n. 1, set. 1934. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195565/Revista%20Sergipe%20Art%c3%adfices%20n.1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 maio 2022.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: Educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTONI RUGIU, Antônio. **Nostalgia do mestre artesão**. Trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. Trad. Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curriculista: Com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 35-52.

SILVEIRA, Nise da. **Cartas a Espinosa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

SOARES, Carmen Lucia. Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/ZqLrZGqvx9CNKYgrny6Dq4b/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

ULPIANO, Claudio. Pensamento e liberdade em Espinosa. *In*: **CCLULP**. Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: https://acervoclaudioulpiano.wordpress.com/2017/09/03/pensamento-e-liberdade-em-espinosa/. Acesso em: 22 maio 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Filosofias da Diferença e Pós-estruturalismo. Conferência de Abertura. *In*: **FILODITEC EDUC UFC**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YSqPiXpEsXw. Acesso em: 1º maio 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas-RS: FaE/PPGE/UFPEL, n. 34, p. 83-94, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VITORINO, Artur José Renda; FÉLIX, Grace da Silva. Aprender por signos proustianos numa filosofia da diferença. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, 2021.

Imagens

A DANÇA COM VIDA. **Pais, cuidado com os meninos no Balet!** Disponível em: https://m.facebook.com/adancacomvida/posts/2087227628228964/. Acesso em: 20 abr. 2024.

ANTUNES, Arnaldo. Debaixo d’água. Intérprete: Maria Bethânia. **Dentro do mar tem rio** [DVD]. 2009.

ARAÚJO, Filippe. **Tradicional concurso de quadrilhas juninas**. Disponível em: https://www.radarse.com.br/cotidiano/2019/05/6338/tradicional-concurso-de-quadrilhas-juninas-acontece-de-3-a-9.html. Acesso em: 8 jan. 2024.

AZEVEDO, Reginaldo. **Cena de Olhar Fixamente as Estrelas**. Cisne Negro Cia de Dança. Disponível em*:* https://www.agendadedanca.com.br/bailarinos-da-cisne-negro-cia-de-danca-apresentam-projetos-autorais-no-espetaculo-5dancas/. Acesso em: 15 maio 2024.

BALÉ FOLCLÓRICO DA BAHIA. Disponível em: https://www.instagram.com/bfdabahia/. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Brasiliana Fotográfica. **Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas (1910)**. Disponível em: https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=funilaria. Acesso em: 12 fev. 2024.

CALEIDOSCÓPIO. Disponível em: https://esporte.ig.com.br/futebol/2017-07-06/camisa-goleiro-caleidoscopio-wycombe-wanderers.html. Acesso em: 15 fev. 2024.

CASARÃO DE IDEIAS. **Conheça a dança contemporânea**. Disponível em: https://casaraodeideias.com.brconheca-a-danca-contemporaneapreview. Acesso em: 5 jan. 2024.

CISNE NEGRO CIA DE DANÇA. **Revoada**. Disponível em: https://cisnenegro.com.br/es/revoada/. Acesso em: 15 fev. 2024.

DE PAULA, Hermes. **Desfile da Unidos do Viradouro**. Disponível em: https://contilnetnoticias.com.br/2024/02/quem-ganhou-e-quem-desceu-no-carnaval-do-rio-veja-classificacao/. Acesso em: 15 abr. 2024.

DÉBORAH COLKER. **Cura**. Disponível em: https://www.ciadeborahcolker.com.br/. Acesso em: 5 jan. 2024.

DÉBORAH COLKER. **Nó**. Disponível em: https://www.ciadeborahcolker.com.br/. Acesso em: 5 jan. 2024.

ENTREMENTES. **Pés de barro**. Disponível em: https://www.jornaldepatos.com.br/2021/07/pes-de-barro.html. Acesso em: 12 fev. 2024.

HYPENESS. (Reprodução). **As guerreiras Agojies**. Disponível em: https://labdicasjornalismo.com/noticia/12098/a-mulher-rei-a-verdadeira-historia-das-guerreiras-agojie-que-inspiraram-a-ficcao. Acesso em: 15 abr. 2024.

LANDAU, Lucas. UOL. **Unidos do Viradouro**. Disponível em: https://www.maispb.com.br/706167/viradouro-e-campea-do-carnaval-2024-do-rio-de-janeiro-confira-posicoes.html. Acesso em: 15 abr. 2024.

LOGVINOV, M. **O lago dos cisnes**. Companhia Russian State Ballet. Disponível em: https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/07/companhia-de-bale-russo-apresenta-o-lago-dos-cisnes-em-joao-pessoa.html. Acesso em: 12 fev. 2024.

LUGARES DE MEMÓRIA. **Mussuca**: tradição e resistência em comunidade quilombola. Disponível em: https://lugaresdememoria.com.br/mussuca-tradicao-e-resistencia-em-comunidade-quilombola/. Acesso em: 15 abr. 2024.

OFICINA DA DANÇA. **Dança contemporânea**. Disponível em: https://oficinadadanca.com/courses/danca-contemporaneo/. Acesso em: 8 jan. 2024.

RIBEIRO, Alex. **Eu por trás de mim**. SESCTV Dança contemporânea. Cia de Dança de Diadema. Disponível em: https://www.brasilfashionnews.com.br/novos-episodios-da-serie-danca-contemporanea-sao-exibidos-no-sesctv/. Acesso em: 12 fev. 2024.

SANTOS, Célia. **O balé que você não vê**. Balé Folclórico da Bahia. Disponível em: https://conectedance.com.br/evento/bale-folclorico-da-bahia-estreia-o-espetaculo-o-bale-que-voce-nao-ve/. Acesso em: 12 fev. 2024.

SERGEI KOROTKOV. **Conheça a história do bailarino negro baiano que dança sua trajetória na Inglaterra**. Disponível em: https://desabafosocial.com.br/blog/2020/09/25/conheca-a-historia-do-bailarino-negro-baiano-que-danca-sua-trajetoria-na-inglaterra/. Acesso em: 8 jan. 2024.

SESC-SC. **Dança contemporânea**. Disponível em: https://www.sesc-sc.com.br/servicos/curso/danca-contemporanea. Acesso em: 15 abr. 2024.

VEJA/ABRIL. **“Mochilas ‘gigantes’ de crianças na Bahia viram piada na internet”**. Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/mochilas-gigantes-de-criancas-na-bahia-viram-piada-na-internet. Acesso em: 8 jan. 2024.

APÊNDICE A - Roda de conversa com as estudantes

1º Momento:

Apresentação formal da pesquisa, orientações gerais e explicação sobre as ações que serão desenvolvidas. Solicitar que as estudantes se apresentem, dizendo:

Nome:

Idade:

Curso/série:

Origem escolar (pública/particular):

Cor:

Sexo:

2º momento

1 O que vocês entendem por afetos?
2 Descrevam alguma situação escolar vivenciada que despertou alegria.
3 Nesse episódio qual foi a contribuição/intervenção da escola?
4 Descrevam alguma situação escolar vivenciada que despertou tristeza.
5 Nesse episódio qual foi a contribuição/intervenção da escola?
6 O que vocês aprendem na escola?
7 Descrevam uma situação de aprendizado que vocês recordam com prazer/alegria.
8 Descrevam uma situação de aprendizado que vocês recordam com desprazer/tristeza.

3º momento

Citar alguns trechos das conversas informais com as estudantes nos corredores e pedir que elas as analisem e manifestem a opinião.

- Liberdade e responsabilidade

- Cansaço e desmotivação

- Racismo e machismo

- Amizade

- Diferenças entre cursos

APÊNDICE B - Entrevistas narrativas individuais

RELATÁRIO COMPLETO

ENCONTRO- RELATÁRIO DIÁRIO

1 Costumo fazer pela manhã...

2 Costumo fazer pela tarde...

3 Costumo fazer pela noite...

ENCONTRO- RELATÁRIO AFETIVO

1 Quando eu entrei no IFS, meu estado emocional estava...

2 Hoje eu percebo que meu estado emocional está...

3 O momento mais difícil aqui no IFS foi...

4 O momento mais fácil aqui no IFS foi...

5 Meu maior medo é...

6 Minha maior expectativa é...

ENCONTRO- RELATÁRIO DE APRENDIZADO

1 Desde que cheguei ao IFS até aqui eu aprendi...

2 A coisa mais difícil de aprender no IFS foi...

3 A coisa mais fácil de aprender no IFS foi...

4 Eu mudaria no IFS...

5 Eu mudaria no ensino do IFS...