

Relacionalidade e afetividade na formação de professores: contribuições espinosistas para abalar o ideal moderno de subjetividade

Diogo Bogéaⁱ

Márcio Francisco Teixeira de Oliveiraⁱⁱ

Resumo

Este artigo demonstra que o ideal moderno de subjetividade – o sujeito único, centrado, individual, idêntico a si mesmo e essencialmente racional e consciente – segue regendo as políticas curriculares para a formação de professores. Assim, a fim de evidenciar nosso ponto, abordaremos as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, de 2024. Em seguida, traremos em nosso auxílio a ontologia relacional de Espinosa, bem como seu conceito de afetividade, o qual nos permite pensar uma outra experiência existencial para além do ideal moderno de sujeito, isto é, uma existência relacional e afetiva. Apostamos na ontologia relacional espinosista como possibilidade de compreender e experimentar a formação de professores e a prática docente em uma lógica de abertura à imprevisibilidade, para além das prescrições curriculares.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; relacionalidade; afetividade; Espinosa.

*Relationality and affectivity in teacher education:
spinozist contributions to disrupt the modern ideal of subjectivity*

Abstract

This article demonstrates that the modern ideal of subjectivity—the unique, centered, individual subject, identical to itself and essentially rational and conscious—continues to shape curricular policies for teacher education. To support this claim, we examine the most recent National Curricular Guidelines for Teacher Education, from 2024. Next, we will draw on Spinoza's relational ontology and his concept of affectivity, which allows us to conceive of an existential experience beyond the modern ideal of the subject—that is, a relational and affective existence. We embrace Spinozist relational ontology as a means to understand and experience teacher education and teaching practice through a logic of openness to unpredictability, going beyond prescriptive curricular frameworks.

Keywords: curriculum; teacher education; relationality; affectivity; Spinoza.

ⁱ Doutor em Filosofia. Professor de Filosofia e Psicanálise na Faculdade de Educação da UERJ. Professor pesquisador da linha de Currículo no programa de pós-graduação em Educação da UERJ. E-mail: diogobogea@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5862-819X>.

ⁱⁱ Doutor em Filosofia. Professor de Filosofia na Faculdade de Educação da UERJ. E-mail: marcio.oliveira@uerj.br – ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-6346-023X>.

*Relacionalidad y afectividad en la formación de profesores:
contribuciones espinosistas para cuestionar el ideal moderno de subjetividad*

Resumen

Este artículo sostiene que el *ideal moderno de subjetividad* – el sujeto único, centrado, individual, idéntico a sí mismo y esencialmente racional y consciente – sigue orientando las políticas curriculares en la formación docente. Para fundamentar nuestro planteamiento, analizamos las más recientes *Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores*, de 2024. A continuación, recurriremos a la ontología relacional de Espinosa y a su concepto de *afectividad*, que nos permite pensar una experiencia existencial más allá del *ideal moderno de sujeto*, es decir, una existencia *relacional y afectiva*. Apostamos por la ontología relacional espinosista como una posibilidad para comprender y experimentar la formación docente y la práctica pedagógica desde una lógica de apertura a la imprevisibilidad, más allá de las prescripciones curriculares.

Palabras clave: currículo; formación de profesores; relacionalidad; afectividad; Espinosa.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O SUJEITO E SEUS OBJETOS

Que “sujeito” queremos formar? A pergunta importa, talvez principalmente para desestabilizar as respostas tradicionais – o sujeito “bom” segundo os padrões de uma determinada moral, o sujeito “culto” repleto de conteúdos intelectuais, o sujeito “preparado” para o “mercado de trabalho” – ou mesmo a também, já a essa altura, tradicional resposta “crítica” às anteriores: “formar sujeitos/cidadãos críticos e reflexivos”. No entanto, segundo procuraremos apontar, antes mesmo da pergunta, parece haver uma resposta pré-estabelecida que vicia as respostas, fazendo-as remontar, mesmo em sua diversidade, a uma mesma concepção ideal de “sujeito”.

Assim, embora já passados mais de 20 anos desde que Tomaz Tadeu da Silva iniciou seu prefácio à “Pedagogia dos Monstros” com o anúncio “senhoras e senhores, lamentamos informar que o sujeito da educação já não é mais o mesmo” (Silva, 2000, p. 13), a impressão que temos ao analisar documentos curriculares é a de que há sim, ainda, uma certa concepção de subjetividade regendo seus esforços de parametrização. Nos referimos ao ideal moderno de “sujeito” racional, consciente, único, idêntico, centrado, livre e, por conta de todas essas “propriedades” fundamentais, responsável e moral.

Argumentaremos nesse texto que tal concepção de subjetividade tende a “coisificar” o sujeito, operando uma espécie de “coisificação” também de tudo aquilo com que se supõe que ele se relacione, os “objetos”. Dessa maneira, o sujeito, como indivíduo idêntico a si mesmo – dotado de uma “identidade” – adquire “conhecimentos”, como se

“conhecimentos” fossem coisas que possam ser adquiridas e então “usadas” segundo finalidades pré-determinadas por um projeto racional. Do mesmo modo, “ética” passa a ser “algo” que se tem ou não se tem. Tal “sujeito” e as implicações que acarreta na compressão do que seja “conhecimento” e “ética” nos parecem muito fortemente presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Abordaremos o mais recente parecer do CNE, de 29 de maio de 2024, bem como o relatório de 27 de maio de 2024 que justifica sua existência, a fim de evidenciar o quão forte é, ainda, a presença do ideal moderno de sujeito nas diretrizes para a formação de professores. Em seguida, recorreremos ao pensamento de Espinosa para esboçar uma outra compreensão da existência humana, colocando em primeiro plano a relationalidade e a afetividade. Exploraremos também as consequências de tal concepção para as políticas curriculares e os processos de formação de professores e em geral.

Ainda que seja um pensador moderno, ao assumir uma ontologia radicalmente imanente, Espinosa permite que nos aproximemos do pensamento contemporâneo pós-fundacionista, já que o próprio do “fundamento” com pretensões de absolutidade, é supor-se verdadeiramente transcendente aos processos e relações mundanos, colocando-se, assim, como árbitro e/ou critério supremo das questões epistemológicas, éticas e políticas. Aproximação, aliás, nada inédita, a qual, desde que apresentada na Filosofia pelo próprio Deleuze (2002, 2017), tem sido amplamente experimentada, inclusive em textos de Filosofia da Educação e Teoria de Currículo. Bons exemplos recentes são *Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação*, de Barreto e Pelbart (2023), *Pensar a potência dos afetos na e para a educação*, de Novikoff e Cavalcanti (2015) e *Por que o afeto é importante para a política*, de Borges e Lopes (2021).

2 AINDA AQUELE MESMO SUJEITO...

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, revogando a resolução de 2019, conhecida como BNC-Formação, que pretendia formar professores suficientemente “habilidosos e competentes” para aplicar a BNCC. Nosso pequeno gracejo procura relembrar a obsessão da BNC-Formação com as “habilidades e competências”. No

relatório que fundamenta a proposição de novas Diretrizes, reconhece-se, com base em estudos de Macedo (2002, 2019) e Dias e Lopes (2003), que “o currículo baseado em competências associado à ideia de avaliação, desempenho e consequente regulação do trabalho docente”, bem como a “ênfase na formação pragmática” (Brasil, 2024b, p. 03) são pontos questionáveis que podem surgir quando tomamos as “competências” como fundamentais. Como resposta, a resolução de 2024 já pouco fala em “competências” – as três únicas aparições do termo se referem ao “aprimoramento constante de suas competências de trabalho” (Brasil, 2024b, p. 03), “o desenvolvimento de competências digitais” (Brasil, 2024b, p. 05) no uso das TIC e “a ampliação da competência leitora e escritora” (Brasil, 2024b, p. 06).

Nos parece, contudo, que o mesmo ideal de sujeito moderno – aquele que pode/deve adquirir habilidades e competências que, uma vez adquiridas, passam a ser propriedades suas disponíveis para uso eficiente segundo um projeto racional pré-determinado – segue regendo os novos Parâmetros. Destacaremos alguns pontos que parecem ainda remeter à suposição de que o humano é um sujeito unitário, centrado, individual, fechado sobre si mesmo, idêntico a si mesmo e essencialmente racional e consciente.

No item 4 do Relatório, “aportes para políticas futuras para a formação inicial da Educação Básica”, começa-se por discorrer sobre a “mudança de perfil” dos licenciandos que procuram a formação de professores. Destaca-se que “os jovens da classe média têm se desinteressado pela carreira e os estudantes que escolhem o magistério como profissão tendem a ser de classe socioeconômica desfavorecida” (Brasil, 2024a, p. 10). Isso é apontado como razão do *déficit* na formação de professores em relação ao ideal esperado (que ideal será esse?). Devido às “restrições financeiras” nossos licenciandos “tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições, viagens etc.”. (Brasil, 2024a, p. 10). Além disso “dedicam pouco tempo aos estudos em função não só do trabalho, como também dos horários alternativos e reduzidos do curso” (Brasil, 2024a, p. 10). Estão aí as causas do primeiro problema principal na formação de professores: a “defasagem de conteúdos” de conhecimento relacionada a uma “dificuldade de leitura e escrita” (Brasil, 2024a, p. 10). O segundo grande problema, como de costume quando temos em mente

uma concepção ideal, é “a realidade”: é que os estudantes, “ao terem contato com a escola pública, nas atividades de estágio, ficavam assustados com a realidade, manifestando a intenção de buscar outra profissão” (Brasil, 2024a, p. 11).

Evitaremos a tentação de adentrar na discussão política quanto a algo mais que problemática associação de “poucos recursos” econômicos e “pobreza cultural” ou a quase responsabilização do estudante que além de estudar tem que trabalhar e ainda tem de lidar com a pouca oferta de horários alternativos do curso. Procurando manter nosso foco de investigação, chamaremos a atenção para as soluções que o relatório – e a resolução – propõem, destacando a concepção de sujeito que parecem pressupor. E podemos começar, aliás, ressaltando o vício do documento curricular de se apresentar como “solução” para problemas complexos que envolvem justamente humanos que só existem em relação com muitas circunstâncias, afetando e sendo afetados por elas de múltiplas e diversas maneiras.

Identificando como principais problemas da formação de professores o déficit de “conhecimento” e a pouca prática, os documentos aqui estudados oferecem como solução simplesmente *mais conhecimento e mais prática*, pressupondo que conhecimento e prática possam tornar um sujeito *bem-preparado* para o exercício da docência – ou talvez devêssemos dizer, para o exercício da sua profissão.

Os currículos dos cursos de formação de professores, segundo o documento, devem ser “atualizados e ajustados para atender às demandas e desafios da educação contemporânea” e supõe que a chave para que se atinja esse – nada claro – objetivo é a construção de “uma base de conhecimentos sólida”. Passa então a elencar os “conhecimentos necessários ao exercício da docência” (Brasil, 2024a, p. 15): 1. Conhecimento pedagógico, exigindo a compreensão “das teorias e práticas de ensino e aprendizagem, estratégias de ensino, planejamento de aulas, avaliação educacional, gestão da sala de aula e habilidades de comunicação”; 2. Conhecimento disciplinar, pressupondo o “*domínio* dos conteúdos específicos da área de atuação” (grifo nosso); 3. Conhecimento pedagógico do conteúdo; 4. Conhecimento sobre o “desenvolvimento humano”, que prevê a “compreensão dos processos de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social dos estudantes em diferentes faixas etárias”, possibilitando que o professor atenda as “necessidades individuais dos alunos”; 5. Conhecimento sobre

psicologia da aprendizagem; 6. Conhecimento sobre diversidade e inclusão, a fim de adquirir a “habilidade de lidar com a diversidade cultural, social, étnica, de gênero e de capacidades funcionais dos estudantes”; 7. Conhecimento sobre tecnologia educacional; 8. Conhecimento sobre legislação e políticas educacionais; e, por fim, 9. Conhecimento sobre educação para valores, a fim de compreender “a importância da formação ética, cidadã e valores morais na educação, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes” (Brasil, 2024a, p. 15).

Supõe-se, portanto, que o humano-professor em formação é um sujeito racional e consciente que se capacita para o exercício da docência através da aquisição de “conhecimentos”, diferentes tipos de conhecimentos bem delimitados e descritos, também tomados como “coisas” que podem ser adquiridas e, uma vez adquiridas, se tornam propriedades desse sujeito e ficam disponíveis para uso. Conforme Talita Pereira, “trata-se de conceber o conhecimento como bem privado, algo passível de ser adquirido pelos sujeitos e utilizado para o alcance de determinados objetivos políticos, sociais, econômicos”. (Pereira, 2017, p. 602). Pereira critica a “centralidade do conhecimento” nas políticas curriculares, no que reduz a complexidade dos humanos a identidades ideais, bem como reduz os processos educacionais à aquisição e transmissão e/ou aplicação de conhecimentos:

É como tentativa de estancamento do processo de significação que entendo a articulação de um discurso em que é atribuída à educação a tarefa de formação de um sujeito concebido como identidade transparente e autorreferenciada, formação que teria na transmissão do conhecimento disciplinarizado seu eixo central. A defesa da centralidade do conhecimento, como discutida anteriormente, é feita a partir dessa perspectiva em que o conhecimento científico, fonte do conhecimento disciplinarizado, é significado como conteúdo privilegiado no preenchimento dessa identidade ideal (Pereira, 2017, p. 608).

No caso do relatório aqui abordado, vemos mais uma vez o conhecimento como resposta e salvação para suprir os “déficits” da formação de professores.

Hugo Costa e Alice Casimiro Lopes (2018, 2022), em mais de uma oportunidade demonstram preocupação em relação a essa centralidade do conhecimento como chave capaz de resolver todos os problemas educacionais. No texto com o já muito sugestivo título “O conhecimento como resposta curricular” (2022), apontam que mesmo em “distintas e conflitantes visões de currículo”, sob o predomínio de uma “lógica de controle”,

parece haver “a expectativa de um conhecimento hábil em construir um sujeito adequado e capaz de operar plenamente em contextos projetados como sociedade, mundo, experiência” (Costa; Lopes, 2022, p. 03). O que baliza tal expectativa é a pressuposição de um sujeito universal genérico, aquele mesmo sujeito ideal que a modernidade europeia nos legou:

Tal sujeito genérico tende a ser pensado como aquele que o currículo precisa ser capaz de constituir via um conhecimento adequado à vida. Nessa perspectiva, mundo e vida são pensados como horizontes para os quais o currículo deve formar sujeitos hábeis; mundo e vida são assumidos como coisas a serem solucionadas pela definição de um conhecimento. Desse modo, também conhecimento e sujeito se arriscam a serem limitados a objetos dados (Costa; Lopes, 2022, p. 04).

O conhecimento tomado como fundamento capaz de preparar um humano para a vida ou para a docência traz consigo:

a suposição do conhecimento cujo aprendizado teria por objetivo a formação de um sujeito para um mundo já determinado, para um contexto para o qual uma subjetividade deve ser/estar preparada. Nesse sentido, são reedições do currículo como controle, reedições de uma preocupação estabilizante e controladora da diferença, daquilo que é outro (Costa; Lopes, 2022, p. 20).

Ainda que se apele a uma “contextualização” do conhecimento, os “contextos” são igualmente compreendidos como molduras estanques contendo conteúdos de conhecimento diversos. Molduras e conteúdos, portanto, pelos quais poderíamos transitar como observadores que passeiam pelos corredores de um museu. Mas isso está muito distante de uma realidade, complexa, dinâmica, relacional, na qual não há nenhum “fora” onde pudéssemos “nos preparar” tranquilamente para só depois então atuar com perfeição.

Supor um dado conhecimento como tendo onipotência funcional para todo contexto (da escola, do trabalho, da família, da sociedade, qualquer enunciação contextual) assinala uma tentativa de cálculo sobre as formas de conhecer o mundo, de lidar com o desconhecido, de aplacar o questionamento ignorado de uma alteridade [...] que impõe, continuamente, a necessidade de revolvermos nossas formas de conhecimento, sejam elas quais forem [...]. Não só o contexto não é algo calculável, como o conhecimento possível e passível de operação contextual não é uma propriedade carregada por um sujeito de razão/consciência transcendental, ou que possa ser causado por uma propriedade de conhecimento (Costa; Lopes, 2018, p. 317-318).

O outro grande problema a ser solucionado – além da “falta de conhecimento” – é a “falta” de preparação para a lida com a árdua realidade das escolas. Isso o relatório – e a resolução – pretendem solucionar com uma fórmula simples: *mais prática*. Segundo o relatório, “muitos ainda entendem a técnica nos limites do tecnicismo. O que é um equívoco”, pois “quando se luta por procedimentos escolares menos elitistas, menos reprodutores e mais democráticos”, o saber fazer técnico do professor “deve ser entendido como uma condição indispensável ao exercício da prática docente”, e também “do seu papel político” (Brasil, 2024a, p. 12). Curiosamente, o “papel político” do professor está fundamentado numa técnica, num “saber-fazer”. Assim, “o lugar da dimensão técnica” na formação docente, que compreende “conhecimentos e habilidades para um ensino eficaz” não pode mais “ser confundido com ‘tecnicismo’” (Brasil, 2024a, p. 12). O documento pede que se evite “a polarização entre a formação política e a técnica, entre a formação teórica e prática, ainda presente nos contextos formativos e nos debates do campo” (Brasil, 2024a, p. 11).

Nessa direção, uma transformação séria da formação inicial precisa irromper a mumificada discussão acerca da dicotomia teoria e prática. Esgotaram-se todas as possibilidades de explicar como essa polarização de concepções tem sido danosa para a educação brasileira. A formação inicial deve ocorrer a partir de uma relação orgânica entre teoria e prática, a partir do esbatimento da segunda, com base na primeira, que fornece ferramentas essenciais para o planejamento de práticas futuras (Brasil, 2024a, p. 13).

No entanto, ao insistir na necessidade de mais prática e menos teoria – algo que talvez tenha a ver também com a noção de que “é essencial equilibrar, no desenho curricular dos cursos de licenciatura, a formação política e pedagógica” – é o próprio documento que reforça a dicotomia e procura inflacionar o papel da “prática” como preparação para a “realidade” da docência. Essa inflação se faz perceber na resolução, quando exige a prática de estágios supervisionados em escolas desde o primeiro período (Brasil, 2024b, p. 10) e quando demanda que os projetos de extensão ocorram preferencialmente nas escolas (Brasil, 2024b, p. 11). Rosanne Dias e Rita Frangella já ressaltavam, em artigo de 2018, que:

Nesse pretendido alinhamento entre os currículos da formação de professores e da escola básica, podemos identificar o foco na prática como discurso hegemônico. Uma prática que pretende aproximar-se da

lógica instrumental curricular apoiada no modelo de competências, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais [...] preconizavam (Dias; Frangella, 2018, p. 13).

A centralidade da prática “defendida como a formação ‘real’ se antagoniza com a que se distancia dela, considerada como ‘irreal’” (Dias; Frangella, 2018, p. 13). Com isso, derroga-se justamente “a possibilidade de vínculo entre teoria e prática”, “estabelecendo um estatuto de maior relevância à prática do que à teoria” (Dias; Lopes, 2009, p. 87). Nos parece que com o investimento na ilusão de uma preparação plena, total, sem lacunas, cercada por um horizonte bem definido de previsibilidade – seja via aquisição de “conhecimentos” ou via “prática” – “pretende-se projetar o trabalho do professor desde sua carreira até a sua prática cotidiana a partir de concepções que se anunciam como novas bases profissionais, situadas no saber-fazer” (Dias, 2016, p. 594).

Nos chamam a atenção também as propostas ético-políticas do documento. Fala-se na importância de uma formação “ética”, como se ética fosse algo que um sujeito – e um processo de formação – possa ter ou não ter. Fala-se também numa educação “para valores”, sem que se diga quais são esses valores. Em seguida, utiliza-se a definição “valores morais”. Mas quais valores morais? Estaremos supondo aqui a universalidade de algum “bem” transparentemente reconhecido enquanto tal pela comum-unidade dos sujeitos racionais? Nos escapa ainda em que sentido uma formação pode ser ela própria “cidadã”. Talvez se esteja pensando na formação de “cidadãos”. Mas, em que sentido se apela à cidadania? Cidadania como participação ativa na política institucional? Cidadania como obediência passiva às leis da cidade?

Quando tenta incluir propostas ético-políticas bem-intencionadas, o relatório remete à diversidade de contextos, culturas, etnias e identidades envolvidas nos processos educacionais e mesmo nos processos de construção e transmissão de conhecimentos. De acordo com o documento, a docência:

reflete e é influenciada pelas normas, valores, crenças e tradições de uma determinada sociedade, sendo moldada pelo contexto local, pois os professores trabalham com estudantes, famílias e comunidades específicas. Cada contexto apresenta sua própria diversidade cultural, e os professores precisam levar em consideração as experiências, perspectivas e identidades culturais dos alunos ao planejar e implementar suas práticas pedagógicas. A docência envolve, também, a construção compartilhada de significados e conhecimentos dentro de uma determinada cultura. Os professores interpretam e adaptam os currículos,

conteúdos e metodologias para torná-los relevantes para os alunos e sua realidade cultural, promovendo a aprendizagem significativa. Como prática cultural, o fazer docente está submetido a políticas e leis educacionais, que são moldadas pelas crenças e valores de uma sociedade. Elas afetam a forma como a docência é estruturada, desde currículos até diretrizes de ensino, e devem ser consideradas pelos professores na sua prática. Além disso, os professores precisam estar cientes dos contextos sociais em que vivem seus alunos e utilizar conhecimentos relevantes para garantir que a educação seja significativa e contextualizada. Isso requer uma compreensão das tradições, idiomas, crenças, perspectivas e experiências culturais das comunidades escolares. Tudo isso inclui a valorização da diversidade e a promoção da inclusão. Os professores devem estar abertos a diferentes perspectivas culturais ao lidar com as diferenças dos alunos e ao criar um ambiente inclusivo que celebre a diversidade e respeite os direitos e a identidade cultural de cada estudante. A compreensão da docência como uma prática cultural nos permite reconhecer a importância do contexto cultural na educação, valorizar a diversidade, ajustar estratégias pedagógicas e promover uma educação inclusiva e culturalmente sensível. Isso contribui para uma educação mais significativa, que respeita e valoriza as diferentes identidades e experiências dos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2024a, p. 16).

Por mais bem-intencionadas que sejam as propostas, o que parece estar em jogo nessa trama ético-política é a presença de sujeitos dados em si e por si mesmos, com identidades próprias e diferentes, inseridos em contextos e identidades culturais estanques e que, porque eventualmente devem estabelecer relações entre si – forçados pela necessidade do processo educacional – devem se respeitar mutuamente ou até mesmo “celebrar” suas diferenças. Não parece estar computado aqui que os humanos são compostos por relações, que seu “ser” e seus “modos de ser” e de agir só emergem a partir de relações complexas com muitos “outros”: pessoas, ideias, valores, significações, instituições, materialidades etc. Nessas relações, os envolvidos afetam e são afetados de muitas maneiras e com resultados incontroláveis e imprevisíveis. Nas relações, há *interação* e a interação é sempre potencialmente *desestabilizadora* das suposições de fechamento em torno de identidades estáveis, bem como dos valores culturais nelas envolvidas.

Traremos em nosso auxílio, a seguir, alguns elementos do pensamento de Espinosa que nos permitem experimentar a radical relationalidade da vida em oposição à identidade fechada de um sujeito ao mesmo tempo “individual” e “universal”. Trata-se de experimentar um existente “que se constitui na relationalidade com a alteridade, atravessado de múltiplas formas, nem sempre conscientes, por ela” (Macedo; Miller, 2022,

p. 13). Será preciso assim “pensar possibilidades de uma outra teorização que leve em conta a relacionalidade que nos constitui subjetivamente” (Macedo; Miller, 2022, p. 04). Assumindo a “relacionalidade” existencial estaremos em busca não simplesmente de um “outro currículo” comprometido com um novo fundamento e uma nova identidade a ser formada, mas em busca de um “currículo outro”, *sem fundamentos*.

Defender um currículo sem fundamentos remete à defesa de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo (Lopes, 2015, p. 462).

3 ESPINOSA, ONTOLOGIA RELACIONAL E AFETIVIDADE

De acordo com a filosofia de Espinosa, todas as coisas se esforçam para exercer uma potência de agir, de modo que estão todas sempre imersas em um jogo de forças que constitui a própria realidade. De tal jogo, nunca sai um vencedor definitivo, afinal, “na natureza das coisas, não é dada nenhuma coisa singular tal que não se dê outra mais potente e mais forte do que ela. Mas, dada uma coisa qualquer, é dada uma outra mais potente pela qual aquela pode ser destruída” (Espinosa, 2015, p. 381). Consequentemente, nenhum ser finito é capaz de fruir de plena autonomia e independência.

Em graus diversos de composição e de conflito, as coisas tanto experimentam uma vulnerabilidade como exercem um esforço – um *conatus* – para experimentar a maior potência possível. Pode-se dizer que, ao se esforçarem, as coisas negociam a atenuação das vulnerabilidades e a ampliação da própria potência. Como será visto, tal negociação tem relação direta com a afetividade. Políticas de currículo para a formação de professores, portanto, estão vinculadas à negociação de desejos sobre o que deve ser a educação.

A filosofia de Espinosa pode ser útil para pensar uma negociação no campo do currículo. Não porque este autor teria algo a propor para a consolidação de um novo currículo, mas porque, com ele, podemos questionar as bases ontológicas e

antropológicas que, como procuramos demonstrar na seção anterior, parecem ter fundamentado de maneira dogmática o sentido dos processos educacionais e, portanto, das políticas de currículo para a formação de professores. Para chegar às ideias de negociação da potência, da força do múltiplo e da fixação afetiva, faremos uma pequena reconstrução de elementos centrais da filosofia de Espinosa que conduzem à compreensão de sua teoria da afetividade.

No prefácio da terceira parte de sua obra principal, a *Ética* (2015), Espinosa discute a origem e natureza dos afetos e apresenta uma concepção de afetividade que está vinculada a uma ontologia não finalista e que desloca o humano para uma posição de não centralidade ou predileção em relação aos demais seres orgânicos e inorgânicos. Não havendo um ou mais deuses ou fundamentos transcendentes, Espinosa propõe uma concepção monista segundo a qual só pode haver uma *substância*, *Deus* ou *Natureza*, que produz em si uma infinidade de efeitos. A substância é causa de si própria e de todos os seus efeitos, os *modos*. Pensada enquanto força de produção, ela é chamada de natureza naturante; enquanto efeito ou modificação finita dessa força, ela é chamada de natureza naturada. Só a substância tem uma potência infinita e ilimitada de produção; já os modos, por serem modificações finitas e limitadas dessa potência, concorrem e convergem nos entrecruzamentos causais e conceituais das coisas.

Quase todos que escreveram sobre os Afetos e a maneira de viver dos homens parecem tratar não de coisas naturais, que seguem leis comuns da natureza, mas de coisas que estão fora da natureza. Parecem, antes, conceber o homem na natureza qual um império num império. Pois creem que o homem mais perturba do que segue a ordem da natureza, que possui potência absoluta sobre suas ações, e que não é determinado por nenhum outro que ele próprio (Espinosa, 2015, p. 233).

De acordo com Espinosa, o humano não é um império num império, ele não tem uma natureza excepcional e não pode, portanto, escapar da relação de forças com outros seres. Considerando o nexo de relações que constitui a própria realidade, se todas as coisas estão mais ou menos vinculadas, a vida humana é naturalmente dependente de muitas composições. Para mencionar apenas uma dessas composições, o ar que se respira é produzido por muitos processos causais que independem dos seres humanos, ainda que a qualidade desse ar também seja influenciada (por vezes, bem diretamente) pelo modo como os indivíduos humanos se vinculam com o restante da natureza.

Ademais, atribuem a causa da impotência e inconstância humanas não à potência comum da natureza, mas a não sei que vício da natureza humana, a qual, por isso, lamentam, ridicularizam, desprezam ou, o que no mais das vezes acontece, amaldiçoam; e aquele que sabe mais arguta ou eloquentemente recriminar a impotência da Mente humana é tido como Divino (Espinosa, 2015, p. 233).

Para Espinosa, ninguém é nem “dono do mundo” nem “filho do dono”. A antropomorfização de um Deus que cria, destrói, ama e odeia é apenas estratégia da imaginação para justificar uma suposta superioridade humana em relação a todos os outros seres e/ou para justificar a superioridade de um grupo de humanos sobre outros. Espinosa afirma não existir um Deus legislador, como na concepção judaico-cristã, segundo a qual o mundo teria sido criado para o deleite e domínio de Adão e de um povo escolhido, considerando regras morais eternas (Espinosa, 2015, p. 111). Para o filósofo, não há pecado original em razão do qual cada indivíduo deveria se arrepender. Tudo acontece naturalmente e não há nenhuma graça ou pecado original que torne determinados sentimentos mais nobres que outros. Nesse sentido – como ele diz na continuação do prefácio citado acima – “nada acontece na natureza que possa ser atribuído a um vício dela”, pois todas as coisas expressam a “virtude e potência de agir” da natureza, de modo que “afetos de ódio, ira, inveja, etc., considerados em si mesmos, seguem da mesma necessidade e virtude da natureza que as demais coisas singulares” (Espinosa, 2015, p. 235). Tais afetos tristes têm uma causa tão natural quanto os afetos alegres. Portanto, ninguém deve julgar a si próprio como uma aberração ou ser julgado por experimentar o sentimento que for.

Ora, essas duas maneiras de enxergar a afetividade (a moralizadora e a naturalista) têm efeitos bem diferentes sobre a prática docente. As políticas curriculares que analisamos na primeira seção parecem investir numa concepção moralizadora segundo a qual o professor, como sujeito racional e consciente, deve adquirir conhecimentos sobre “ética” e “valores”, “diversidade” e “inclusão”, a fim de se habilitar para a lida diária com o outro. Mas não é apenas com a aquisição de conhecimentos intelectuais que se “aprende” a lidar com o outro. Essa lida, numa perspectiva moralizadora, adquire frequentemente o sentido de “consertar” expressões afetivas do outro que sejam consideradas “erradas” ou “impróprias”. A concepção naturalista de Espinosa nos convida a pensar a lida com o outro no interior de uma dinâmica afetiva na qual não se trata de promover “consertos”, mas

“concertos”, como veremos mais adiante. Essas composições afetivas não se dão através de mera aquisição de conhecimentos intelectuais, mas de abertura à própria dinâmica das redes afetivas nas quais já estamos sempre inseridos.

Diferentemente daqueles que associam afetividade apenas ao aspecto mental, Espinosa chama de afetos “as afecções do corpo pelas quais a potência de agir do próprio corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente as ideias destas afecções” (Espinosa, 2015, p. 237) (grifo nosso). Assim, falar de afetos é falar tanto do resultado do encontro entre corpos como de suas ideias correspondentes, presentes na mente. Espinosa rompe com toda filosofia que, como a cartesiana, separa o corpo e a mente em duas substâncias e que atribui relação causal e hierárquica entre elas. Para Espinosa, corpo e mente são duas expressões finitas de dois atributos de uma mesma substância, a extensão e o pensamento. Como ideia do corpo, não faz sentido dizer que a mente determina o corpo e vice-versa ou que o corpo deve estar submetido à mente para se livrar dos vícios do corpo. Tal concepção ontológica complica sobremaneira a ênfase que as políticas curriculares analisadas na seção anterior atribuem à aquisição de conteúdos de conhecimento como chave para a formação dos professores. Com base no ideal moderno de sujeito, tais políticas parecem apostar na ideia de uma mente diretora de um corpo. Uma mente que, quanto melhor “instruída”, mais habilitada estará para bem-dirigir o corpo e a vida.

Para Espinosa, nem toda afecção (isto é, nem todo estado ou constituição corporal) é um afeto, mas todo afeto é uma afecção. Ele afirma que “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, e também de outras que não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (Espinosa, 2015, p. 237). Considerando a imanência, todo ente finito exerce de maneira limitada a potência que a Natureza exerce sem limitação. Justamente porque existe concorrência entre as coisas, tudo o que existe exerce um esforço (*conatus*) de manutenção ou ampliação do próprio poder ou realidade.

Porque nenhum ser goza plenamente e está sempre em relação de conflito e de convergência com outros seres, experimenta-se uma variação da potência no exercício do *conatus*, ou, dizendo de outra maneira, do desejo. No grupo de proposições da *Ética* que formula a teoria do *conatus*, Espinosa afirma que o *conatus* – esforço por meio do qual as

coisas se esforçam por perseverar em seu ser – nada mais é do que a essência atual de cada coisa; e que as palavras desejo e apetite são outros dois nomes para se referir ao que seria essa essência humana (Espinosa, 2015).

Esse esforço, quando referido só à mente, chama-se vontade; mas quando é referido simultaneamente à mente e ao corpo chama-se apetite, que portanto não é nada outro que a própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se segue aquilo que serve à sua conservação; e por isso o homem é determinado a fazê-lo. Em seguida, entre apetite e desejo não há nenhuma diferença senão que o desejo é geralmente referido aos homens enquanto são cônscios de seu apetite, e por isso pode ser assim definido: o desejo é o apetite quando dele se tem consciência. De tudo isso, constata-se então que não nos esforçamos, queremos, apetecemos, nem desejamos nada porque o julgamos bom; ao contrário, julgamos que algo é bom porque nos esforçamos por ele, o queremos, o apetecemos e desejamos (Espinosa, 2015, p. 253-255).

Ao falar do *conatus* como desejo, Espinosa faz questão de assinalar que não nos esforçamos por algo porque julgamos esse algo como bom – e, reciprocamente, não nos opomos a algo porque julgamos esse algo como prejudicial. Pelo contrário, só julgamos coisas como boas porque as apetecemos, assim como só julgamos coisas como más porque as rejeitamos. Não há, para Espinosa, uma anterioridade de um bem ou um mau em relação a uma vontade livre, mas um desejo de conservação da potência e de rejeição da impotência que determina a vontade.

Pode-se dizer que há uma concertinidade da existência. No português brasileiro a palavra concertina é bastante conveniente, afinal, designa tanto o instrumento musical como o instrumento de proteção contra invasões. O *conatus* é experimentado tanto enquanto ímpeto composicional por meio do qual as coisas atuam em concerto em razão de uma convergência desiderativa, como, também, enquanto ímpeto marcial de oposição a tudo que possa refrear o próprio desejo. Portanto, o que cada indivíduo é? Cada indivíduo é desejo. E o que cada um deseja? Gozar de uma vida mais potente e evitar a impotência.

O gozo de um poder maior ou menor dependerá de uma negociação de forças entre indivíduos em relação, não havendo determinação prévia daqueles que ocupariam lugar de comando, já que o direito que cada ser tem é proporcional à potência natural que cada ser exerce. Do ponto de vista político-educacional, o fluxo de embates impede que exista determinação definitiva dos currículos a serem seguidos, como se estes estivessem imunes à negociação. Mais ainda, tal negociação não se dá necessariamente como fruto

de uma deliberação consciente, pois, para existir, o *conatus* é um ímpeto que independe de qualquer processo reflexivo. Convergindo com esta perspectiva, Lopes (2015, p. 455 afirma:

Faz parte da política a defesa desta ou daquela proposta curricular, apresentar projetos em nome de distintos objetivos. Parece-me questionável, contudo, considerar que tais projetos e propostas podem ser definidos por alguma teoria pedagógica, algum princípio racional, algum cálculo preestabelecido, algum fundamento apresentado como imune à necessidade de negociar contextualmente e de ser submetido à tradução pelos tantos outros que constituirão tais projetos e propostas. Torna-se questionável submeter tais projetos à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas.

Concertinamente, viver é negociar, é exercer um direito natural de oposição e/ou de convergência para gozar da própria potência. No contexto espinosista, a palavra *negociação* está referida à locução latina *Nec otius*, cujos radicais expressam, respectivamente, a negação (*nec*) do ócio (*otius*). No *Tratado Político*, Espinosa afirma que a paz não é a ausência da guerra (Spinoza, 2002, p. 165) e faz referência a Maquiavel (Spinoza, 2002, p.160; p. 256), para quem o ócio é o estado político oposto à guerra. No espinosismo, a coisa finita – seja um indivíduo ou uma sociedade – não é constituída por um *otium*, por uma condição de negação do conflito, mas por um *conatus*, isto é, por um esforço de preservação e ampliação da potência de agir. Esforço que enfrenta o risco de destruição que os encontros com outras coisas finitas podem conter, afinal, “nenhuma coisa tem algo em si pelo qual possa ser destruída”, ao contrário, “opõe-se a tudo que pode tirar-lhe a existência, e por isso, o quanto pode e está em suas forças, esforça-se por perseverar em seu ser” (Espinosa, 2015, p. 251).

No escólio da proposição dezoito da quarta parte da *Ética*, Espinosa afirma ser impossível “que não precisemos de nada exterior para conservar o nosso ser e que vivamos sem comércio algum com as coisas que estão fora de nós” (Espinosa, 2015, p. 405; 407). No latim, a palavra *commercium* (*cum merx/mercis*) remete às operações de venda, compra e revenda de mercadorias, mas a *Ética* deixa evidente que o autor não está se referindo à compra e venda de produtos. A palavra comércio nos ajuda a ver a negociação de forças necessária para a fruição do apetite. Tal negociação de forças nem sempre é constituída por uma relação de horizontalidade entre as partes e o resultado da negociação

não será necessariamente vantajoso para todos, já que o esforço realizado pelas partes em comércio não é garantia de êxito.

Há, inclusive, um aspecto conflitivo presente na assimetria do comércio. Laurent Bove (2023) destaca esse aspecto ao dizer que o *conatus* é estratégico e que, por isso, resisteativamente às forças exteriores mais potentes. Ele afirma que o “comércio que o Corpo mantém com o mundo exterior [...] demonstra como, no seio de relações de forças necessariamente desfavoráveis, a autonomia, como afirmação absoluta da causa, é um combate” (Bove, 2023, p. 28). Assim, ao salientar o caráter marcial e assimétrico presente no comércio que cada ser realiza para conservar o próprio ser, a visão de Bove ajuda a pensar a negociação como estratégia de afirmação e resistência da potência da coisa finita.

Apesar do conflito, afinal cada coisa exerce um esforço singular e “opõe-se a tudo que pode tirar-lhe a existência” (Espinosa, 2015, p. 251), há também convergência de forças que colaboram para a ampliação da potência de agir. Na demonstração da proposição sete da terceira parte da *Ética*, Espinosa afirma que as coisas se esforçam em conjunto. No *Tratado Político*, ele diz que “se dois indivíduos se unem e associam suas forças, eles aumentarão sua potência e, consequentemente, seu direito; e [que] quanto mais existirem indivíduos tendo formado aliança, mais o conjunto terá direito” (Espinosa, 2002, p. 126).

Alguns dos aspectos que ressaltamos nas mais recentes diretrizes curriculares para a formação de professores parecem ter sido motivados pela ilusão de que é possível resolver todos os conflitos e encerrar todas as negociações pelo atingimento de um estado final no qual o professor estaria enfim “totalmente preparado”. Finalmente munido de todos os conhecimentos necessários e tendo finalmente praticado o suficiente, o professor estaria, assim, “pronto”, imune aos conflitos e negociações. Mas a lida com outras singularidades e diferenças – elas próprias afetivas e conativas – torna inescapáveis tanto os conflitos quanto a necessidade e as múltiplas possibilidades de negociação.

É importante indicar que a passagem que admite a inevitabilidade do comércio – o escólio da proposição dezoito da quarta parte da *Ética* – é construída por Espinosa em razão da importância que ele atribui ao múltiplo. Nesse escólio, o filósofo trata do comércio tomando como ponto de partida o postulado quatro da segunda parte da *Ética*, segundo o

qual “o corpo humano precisa, para se conservar, de muitíssimos outros corpos, pelos quais é continuamente como que regenerado” (Espinosa, 2015, p.161). Assim, a ideia de negociação da potência de agir pode ser articulada à afirmação de que o corpo humano necessita de uma pluralidade de corpos para sua própria conservação, tanto quanto a mente necessita de uma pluralidade de ideias. Pensar e ser afetado por outras coisas – e por uma mesma coisa, mas de maneiras variadas – permitiria ampliar as ocasiões de negociação da potência de agir. Aqui está a chave que nos permite compreender a ontologia espinosista como uma ontologia relacional capaz de desmontar as bases atomísticas que sustentam uma ontologia de “sujeitos” e “objetos” independentes.

Considerando a negociação de forças, pode acontecer de a força de uma paixão ou afeto “superar as demais ações ou a potência do homem de tal maneira que este afeto adere pertinazmente ao homem” (Espinosa, 2015, p. 389). Assim, a potência do múltiplo é ameaçada pela força da aderência, da fixação. No fim da parte três da *Ética*, mais precisamente na definição dos afetos, Espinosa apresenta a admiração como fixação numa imaginação singular, desconexa de qualquer outra. Quanto mais fixado numa ideia, mais difícil de negociar com a força dessa ideia. A fixação é a repetição compulsiva de algo que monopoliza a vida afetiva, tornando-se, por isso, uma espécie de enfermidade que atrapalha a negociação de forças, porque faz com que o indivíduo tenha sua afetividade circunscrita àquilo a que foi fixado, de modo que as chances de ser marcado por outras coisas ficam diminutas.

Como, para Espinosa, direito é o mesmo que poder, não pode haver qualquer currículo pré-determinado que seja capaz de superar as relações de poder que se dão naturalmente. Um currículo pré-determinado é incapaz de satisfazer uma multiplicidade singular de desejos desconhecidos. Nesse sentido, a educação não é fruto daquilo que se espera que ela deva ser, mas das relações de poder que de fato existem, da negociação desses desejos. Mas é verdade que a própria concepção de um currículo prévio tem sua força! É a força de uma ontologia da fixação.

Discursos “bem-intencionados” sobre a educação, muitas vezes manifestos em políticas curriculares pretensamente garantidoras do sucesso do processo formativo, em vez de fonte de ampliação da potência de agir dos indivíduos, tendem a ser causa da fixação a projetos de dominação. Pode-se mencionar o *homeschooling*, o movimento

“escola sem partido” e as escolas “cívico-militares” como exemplos de discursos que expressam esse desejo de restrição, em vez de ampliação da potência de agir – sintomas, aliás, do que Talita Pereira chama de “virada cultural conservadora” (Pereira, 2019). Afinal, a educação domiciliar dificulta o contato com múltiplas ideias e vivências; o movimento “Escola sem Partido” pretende censurar a liberdade de expressão docente em nome de uma suposta neutralidade; e a defesa das escolas cívico-militares parece expressar o desejo de conformação dos estudantes a uma abordagem disciplinar e hierárquica que fomenta dependência ao desejo alheio.

Diferentemente da fixação, a múltipla afetação propicia um deslocamento, pelo qual, em graus diversos de composição e de conflito, os indivíduos negociam a própria potência de agir. É certo que esse deslocamento leva ao sofrimento de novos e variados infortúnios (afinal, todo contato traz o risco da impotência), mas a imobilidade da obsessão por modelos fechados de humano, de mundo, de currículo, é mais nociva, pois leva a uma insensibilidade afetiva – a um isolamento – em relação às variadas circunstâncias que poderiam tornar a vida mais potente. O múltiplo propicia muito mais a descoberta de si próprio e da própria formação.

Ao invés do esforço na fixação de bases e conteúdos curriculares comuns em nível nacional e nas ações que garantem essa fixação, assumir que diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo. Debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo (Lopes, 2015, p. 460).

Os currículos são objeto de disputa justamente porque as escolas e universidades podem favorecer a negociação com múltiplas ideias e vivências não experimentadas em âmbitos privados como a família, o grupo religioso ou demais agrupamentos. Políticas curriculares que conduzem à fixação tendem a limitar a formação da potência de agir. Problematizamos esse desejo de fixação em nome de uma valorização do múltiplo, da negociação incessante dos sentidos do que deve ser a formação humana, ampliando as circunstâncias de negociação do corpo com novos corpos, movimentos e sensações – e da mente com novas ideias ou novas formas de concebê-las.

No jogo de forças que constitui os processos educacionais, a partir do momento que a performance de ideais prescritos passa a ser mais desejável que a negociação, os desejos singulares são sufocados com a imposição de políticas curriculares cujo

fundamento seria inegociável. Políticas curriculares que levam à fixação fornecem ideais imutáveis de “bom” e de “mau” estudante, professor, responsável etc. A prescrição de ideais é também a circunscrição de afetos a serem experimentados, independentemente da multiplicidade de corpos e desejos que compõem a sociedade. Por isso a importância de “mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades curriculares [...], [de maneira que] promover o debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural e heterogênea” (Lopes, 2015, p. 460).

Sobre essa relação entre debate crítico e educação, é possível dizer que a atividade filosófica é uma tentativa ou esforço de ampliação da potência de agir, isto é, de constituição de uma afetividade mais aberta e dinâmica. Ao questionar aquilo que é entendido como fundamento inescapável para determinação dos indivíduos e da sociedade, o fazer filosófico não está na reprodução de ideias, mas no questionamento e produção de ideias que possam colaborar com o cuidado em relação à própria existência. Assim, o pensamento filosófico pode ser entendido como uma tentativa de realização desse cuidado. Tentativa de ampliação da própria potência diante de circunstâncias que, em graus diversos, oferecem o risco da servidão. Mas sempre uma tentativa, porque, dadas as redes de poderes em jogo, esse trabalho é bastante difícil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar neste artigo que as mais recentes diretrizes curriculares para a formação de professores parecem ainda tomar como base antropológica o ideal de sujeito moderno, o qual, por sua vez, se apoia em uma ontologia dualista, que separa mente e corpo; e atomística, que concebe sujeitos e objetos como entidades independentes. Assim, insistem numa lógica de formação centrada na aquisição de conhecimentos por sujeitos racionais. Há também o investimento numa concepção de “prática” e “experiência” num sentido linear e teleológico, como se fosse possível cumprir etapas sucessivas de envolvimento com a “prática” docente até chegar a um ponto ideal em que o docente em formação se encontra totalmente preparado para o exercício da profissão.

Reverberamos em nossas considerações finais a pergunta de Elizabeth Macedo: “O que tem no chão da escola que tanto atrai (no desejo de controle) como incomoda?” E ela responde: “imprevisibilidade” (Macedo, 2015, p. 903). É o medo da imprevisibilidade que produz a “retórica do indivíduo abstrato, perfeito porque idealizado, como significante nodal em oposição à sujeira do chão da escola”. (Macedo, 2015, p. 903). As tentativas curriculares de normatização, normalização e unificação, bem como a ilusão de uma “preparação total” do futuro docente expressam uma vontade de controlar o incontrolável, calcular o incalculável, prever o imprevisível. É preciso, como sugere Verônica Borges, “fazer a ‘racionalidade’ tremer” (Borges, 2020, p. 31). “A argumentação de fazer tremer a rationalidade opera de modo disruptivo ou, dito de outro modo, opera incorporando o risco nas variadas relações educativas. [...] Ao insistirmos em práticas que buscam o controle e a certeza”, a fim de eliminar todo risco, passamos então a correr o supremo risco de “afastarmos aquilo que talvez seja mais caro ao campo de formação de professores: a possibilidade de invenção da relação educativa” (Borges, 2020, p. 47-48).

Apresentamos, como alternativa afinada com essa abertura à imprevisibilidade, à multiplicidade, à diferença e à negociação, a ontologia relacional de Espinosa que coloca em primeiro plano não uma mente racional diretora, mas o corpo como complexo afetivo inseparável da mente. Considerar a afetividade tal como explicitada aqui, isto é, uma concepção de afetividade que não despreza a unidade corpo-mente, não reproduz fixações em determinações morais, mas afirma a abertura para a múltipla afetação, permite colocar em questão as pretensões de que o currículo seja responsável por oferecer de antemão as respostas sobre o que deve ser a formação de professores – ou em geral. E isso não em nome de um novo modelo de currículo que finalmente funcione, mas em nome da abertura à possibilidade de negociação de desejos – mais, ou menos, convergentes – daqueles que estão em formação.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, André Valente de Barros; PELBART, Peter Pal. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 2023, v. 28, e280032, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280032>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BORGES, Veronica; JESUS, Ana Paula. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, v. 25, p. 31-50, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1494>. Acesso em: 03 jul. 2025.

BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. **Práxis Educacional**, v. 17, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8939>. Acesso em: 25 jun. 2025

BOVE, Laurent. **A estratégia do conatus**: afirmação e resistência em Espinosa. São Paulo: Politeia, 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília: CNE/CP, 2024a. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4752/parecer-cne-cp-n-4>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: CNE/CP, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 13 dez. 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>. Acesso em: 03 jul. 2025.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 1, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558>. Acesso em: 03 jul. 2025

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Rio de Janeiro: 34. 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, v. 11, p. 590-604, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0004>. Acesso em: 03 jul. 2025.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 9, p. 79-99, 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lopes.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1155-

1177, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgw5YRWyQ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 03 jul. 2025.

ESPINOSA. Baruch. **Ética**. São Paulo: EDUSP, 2015.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, p. 7-15, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14785>. Acesso em: 03 jul. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Acesso em: 03 jul. 2025.

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet L. Por Um Currículo Outro: autonomia e relacionalidade. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-17, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1153>. Acesso em: 03 jul. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO E. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-144.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 25, p. 39-58, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>. Acesso em: 03 jul. 2025.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcos Alexandre. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 88-107, 2015. Disponível em:

https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3442/pdf_450. Acesso em: 03 jul. 2025.

PEREIRA, Talita. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 600-616, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

PEREIRA, Talita. A pesquisa curricular na virada cultural conservadora: os limites da normatividade curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 910-922, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-21.

SPINOZA, Baruch. **Traité Politique**. Traduction d'É. Saisset, revue par Laurent Bove. Introduction et notes par Laurent Bove. Librairie Générale Française, 2002.

Recebido em: 13/12/2024

Aprovado em: 16/03/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.