

A CISÃO PENSAMENTO X AFETO NA PEDAGOGIA E NA FILOSOFIA

THE THOUGHT X AFFECT SPLIT IN PEDAGOGY AND PHILOSOPHY

Pablo Severiano Benevides¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8168-7315>

Paula Gadelha Ferreira Costa²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5458-1380>

Resumo: Através de uma nova ótica acerca da noção de inteligência emocional, o presente texto se dedica a investigar a relação entre o pensamento e o afeto no campo da educação e no campo da filosofia, tomando por hipótese a existência, ao mesmo tempo, de uma fragmentação fundante entre ambos e uma perpétua tentativa de suturar tal ruptura. Assumindo a referida segmentação enquanto problemática a ser resolvida pela instituição escolar para conceber uma educação de qualidade, é prudente questionar a própria compreensão de educação de qualidade, pois, ao passo em que a escola assume a diferenciação do caráter pragmático e calculista do pensamento, e do estado inofensivo do afeto, distende ainda mais a cisão entre os dois. Cabe, portanto, voltar o olhar para as vias de resolução do conflito entre pensamento e afeto apresentadas no campo da educação, ganhando destaque, aqui, a noção de inteligência emocional como sendo, talvez, uma das tentativas mais visíveis – e, a nosso juízo, mais problemáticas – de compreender, ao mesmo tempo, a cisão e a tentativa de contorno da cisão.

Palavras-chave: Pensamento; Afeto; Inteligência Emocional; Poder Disciplinar.

Abstract: Through a new perspective on the notion of emotional intelligence, this text is dedicated to investigating the relationship between thought and affect in the field of education, taking as a hypothesis the existence, at the same time, of a fundamental fragmentation between both and a perpetual attempt to suture such rupture. Assuming the mentioned segmentation as a problematic issue to be addressed by the educational institution in order to conceive quality education, it is prudent to question the very understanding of quality education, as the school, while assuming the differentiation of the pragmatic and calculative nature of thought, and the harmless state of affection, further stretches the division between the two. Therefore, it is pertinent to turn our attention to the pathways for resolving the conflict between thought and affect presented in the field of education, with a particular emphasis here on the notion of emotional intelligence as being, perhaps, one of the most visible attempts – and, in our opinion, more problematic – of understanding, at the same time, the split and the attempt to overcome the split.

Keywords: Thought; Affect ; Emotional Intelligence ; Disciplinary Power.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Professor Adjunto II do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: pabloseverianobenevides@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2248099925961284>

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: paulinhagadelha1001@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4557863223247192>

Introdução

Podemos criar uma série de critérios possíveis para conceber o que há de ser a educação de qualidade, mas existe uma máxima de difícil discordância de que a promoção do desenvolvimento cognitivo em paralelo a um ambiente escolar afetivo e acolhedor pode dar as coordenadas para uma educação dita de qualidade. É desse pressuposto que iremos partir, pois nele assume-se, primeiramente, que existe uma nítida segmentação entre aquilo que preenche o campo do pensamento, da cognição, da razão, e aquilo que compõe o campo do afeto e das emoções, e em segundo lugar que a escola, nesse caso, deve se dedicar a acabar com essa separação.

À primeira vista, o que nos chama atenção, é esse conflito perene entre razão e emoção: um embate que atravessa o tempo e os mais diversos campos do conhecimento e que também se personifica em oposições como mente e corpo, pensamento e afeto, teoria e prática, entre outros. Uma cisão decorrente da própria diferenciação entre o caráter do pensamento e do afeto, pois presumimos que o pensamento se apresenta em uma disposição um tanto calculista, de movimento minucioso, estrategista, elaborador de ideias e, por consequência, norteador da prática. Enquanto isso, percebemos o afeto muito atrelado a noções de cuidado, amparo, amor e união, por exemplo, o que confere a ele toda a carga emocional da relação, sendo, por isso, um possível condutor do erro, do desvio, da falha.

Já com um olhar um pouco mais apurado, podemos nos voltar para o imprescindível dever da escola de atenuar esse embate para se tornar bem qualificada. Como pode, então, a escola se encarregar de tal tarefa, tendo em vista uma cisão praticamente atemporal e que ocupa desde o discurso popular até o discurso acadêmico? Frente a dois objetos de estudo que, sob tal ótica, não se tangenciam em aspecto algum, se comprometer a findar com tal conflito pode parecer uma tentativa falida, fadada a dar errado.

Assim, passando de um olhar atento para um estado de desconfiança, o presente texto se dedica a investigar as manifestações da relação entre o pensamento e o afeto, bem como a posição da escola perante tal conflito, pois na medida em que tal conciliação parece impossível, a própria tentativa da educação cai por terra e aquilo que parecia uma tentativa infundada de unir pensamento e afeto, pode passar a se mostrar mais um dilatador dessa cisão. Nesse sentido, nos cabe hipotetizar que o fadado objetivo da escola de balancear pensamento e afeto se traduz num esforço de alargamento dessa separação, o qual se concretiza na medida em que o pensamento é reduzido ao seu aspecto calculista e o afeto ao seu estado inofensivo, benfazejo. Eis que nos debruçaremos sobre este problema.

De todo modo, entendendo que tal movimento se articula na educação através de um discurso que se desdobra e se dispersa com certa facilidade, assumimos estar lidando com o que Foucault (2004) chama de *formações discursivas*, ou seja, enunciados que se propagam através de diversas manifestações discursivas:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (p. 43).

Portanto, temos como um enfoque principal organizar tais enunciações de forma que seja possível criar um cenário ligeiramente mais nítido do campo da educação no que tange a referida cisão.

Logo, em conformidade com o campo de atuação possível de tal pesquisa, utilizaremos a noção de inteligência emocional como ferramenta chave. Ainda que possa parecer um movimento brusco e talvez até desconexo do próprio caminhar do texto, compreendemos que os discursos tomados por essa temática têm ganhado força na área da pedagogia, além de entendermos ser relevante selecionar uma formação discursiva como ponto de apoio para o decorrer do artigo.

Para isso, nos dedicamos a uma busca por um grupo de discursos acerca da inteligência emocional e que atravessam a educação, mas levando em consideração a suspeita de ser um movimento voltado mais para uma preservação dessa dicotomia, que para sua sutura. Sob essa ótica, admitimos a inteligência emocional como um componente caro para a perpetuação do embate entre pensamento e afeto, que sob diversas vestes se prolifera, com uma capilaridade quase imensurável, pela educação. Por isso, de forma breve e, ao mesmo tempo, muito significativa utilizamos os descritores do google acadêmico como instrumento de pesquisa para buscar e reunir artigos que se referissem à inteligência emocional e à educação, enfatizando aqueles que apareciam na primeira página, tendo em vista que seriam esses os mais acessados. Caminhando assim, acreditamos criar um esboço da relação que a educação tem estabelecido com o pensamento e o afeto.

DESENVOLVIMENTO

Quando nos deparamos com o imensurável empenho da escola em se desembaraçar de qualquer resquício do conflito existente entre aquilo que cabe à cognição e aquilo que habita as imediações do afeto, nos percebemos imersos em uma problemática quase irresoluta. Não por

ser impossível reinventar a relação entre o pensamento e o afeto que vem pairando sobre a escola, mas sim por a encontrarmos encurralada pelo seu objetivo final e pela verdadeira ressonância de seus esforços. Contudo, para não adiantar o trajeto que o texto se propõe a fazer, podemos nos ater a essa histórica e cultural segmentação entre razão e emoção, a mesma que encontrou solo fértil na educação e que vem sendo cultivada através de métodos quase imperceptíveis:

[...] Isso implica que as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNCC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responder a essas demandas. Ao definir que os currículos sejam elaborados considerando o desenvolvimento integral dos estudantes, a BNCC estabelece que a velha dicotomia entre conhecimento e prática, desenvolvimento cognitivo e socioemocional, deve ser superada. Essa mudança de paradigma representa um avanço no que se estima ser uma educação de qualidade, que, ao deixar de centrar-se na clássica transmissão de conteúdo, passa a centrar-se no objetivo de potencializar o desenvolvimento humano pleno dos estudantes de modo conectado com as demandas do século XXI. Ao mesmo tempo, essa mudança deflagra a necessidade de um olhar especial e de uma formação atualizada do corpo docente que realizará o efetivo trabalho pedagógico com os estudantes nas salas de aula do país (MEC, 2019, p. 12).

Diante do parecer CNE/CP nº 22/2019, cabe questionar como pode a educação tensionar ainda mais esse conflito ao mesmo tempo que se dispõe a cessá-lo. Todavia, na medida em que o parecer institui uma atuação voltada para sutura da cisão, assume uma diferenciação intangível do caráter do pensamento e do afeto, colocando-os em posições aproximadas às que hipotetizamos anteriormente: um pensamento unicamente calculista e um afeto imprescindivelmente benfazejo. Dois movimentos que, em confluência, se desdobram na restauração, senão no alargamento, da distância entre os dois objetos.

Com efeito, em se tratando de uma deliberação maior que qualquer proposta pedagógica, é de se esperar que os contornos daquilo que há de ser a escola seja delineado pela incansável e questionável tarefa de balancear conhecimento e prática. Entretanto, coloca tal objetivo sob a responsabilidade de um gesto certamente vago, pois indetermina as vias possíveis para suturar essa ferida. E é através dessa ferida aberta – e num intuito sutil de mantê-la aberta – que a inteligência emocional encontra caminho. Não à toa o encontro com o parecer supracitado se deu, não em uma busca por embasamento legal, mas sim em um dos artigos sobre inteligência emocional, o que nos leva a crer que a educação abriu vias legais para o assentamento de propostas que, sob o pretexto do balanceamento da teoria e da prática, tensionam ainda mais o referido conflito.

Talvez o único direcionamento precisamente apontado pelo parecer é de que a educação deve se inovar em prol das mudanças decorrentes dos novos tempos, o que pode abrir um vasto diálogo acerca das exigências desse novo momento histórico, de como isso recai sobre a escola e, até mesmo, do motivo da noção de inteligência emocional se encaixar tão perfeitamente nessas novas exigências. Todavia, a título de encaminhamento, o que a presente pesquisa se propõe a fazer é se voltar, não para os motivos, mas sim para a articulação que a inteligência emocional vem consolidando com a escola e seus respectivos desdobramentos.

Nesse caso, encaramos a inteligência emocional como um dos mais diversos componentes desse esforço meticuloso de sustentar essa relação bifásica entre pensamento e afeto. É como uma pintura em um museu que, vista a longa distância, se apresenta harmoniosa, todavia cabe ressaltar que um quadro só se compõe pela união dos detalhes, pela força da pincelada, pela quantidade de tinta, pelo tipo de pincel etc. Desse modo, enquanto componente de um cenário que nos chama atenção, a noção de inteligência emocional nos exige um olhar redobrado, “uma observação minuciosa do detalhe” (FOUCAULT, 2014, p. 138-139).

Ao adotarmos uma postura mais detalhista frente a uma movimentação minuciosa como essa, alocamos lado a lado a inteligência emocional e as *formações discursivas*. Quando Monteiro e Nunes-Valente (2016) nos colocam que “vários autores mostram que as competências emocionais são fundamentais para a adaptação do ser humano aos ecossistemas em que se encontra” (p. 8), é possível presumir que há um vasto espaço para a propagação do discurso, valendo-se não apenas do campo da pedagogia, mas sim da ampliação de possibilidades para a difusão do mesmo. Assim, a noção de inteligência emocional, com certa *transversalidade*, se dispersa por diversas áreas do conhecimento e se sustenta pela pressão da *regularidade* do discurso. Em outros termos, a inteligência emocional, enquanto *formação discursiva* se infiltra em diversos campos e se conserva através de uma repetitividade exaustiva. Entretanto, essa difusão se concretiza, em grande parte, pelo pouco embasamento teórico enfatizado em muitos dos artigos encontrados (VALENTE, 2019; VALENTE, LOURENÇO, 2022; NUNES-VALENTE, MONTEIRO, 2016; TELASKA, MINHO, 2022; WEDDERHOFF, 2001), conferindo um esvaziamento na própria noção de inteligência emocional.

Em vista disso, a inteligência emocional abriu caminho para si mesma e se tornou elemento indispensável no processo educativo, ou melhor, inventou a própria necessidade. Para que tomasse tal proporção, foi necessário, a priori, acentuar o retrato da escola diretamente atrelado a um conteudismo exacerbado, ainda que não houvesse grande descontentamento com isso. A frustração apresentada parece se voltar mais para a as vias de apreensão desse conteúdo, que pelo seu excesso. Diante disso, importa “controlar condições do ser humano como a

motivação, a aprendizagem, o bom desempenho(...)”(MEJIAL et al., 2021, p. 8), ou seja, para garantir esse bom desempenho é imprescindível controlar aquilo que o circunda, sendo, nesse caso, as emoções. Eis que é através dessa brecha que a inteligência emocional se manifesta como alternativa promissora.

O que talvez seja curioso pontuar é que a inteligência emocional não se edifica em prol do alívio da tensão entre pensamento e afeto, mas se apoia nela para conceber seus fundamentos. Ao passo em que alimenta a imagem de um pensamento essencialmente calculista, avança uma educação voltada para a transmissão de informações de um sujeito a outro. Cabe, portanto, à inteligência emocional assegurar que esse objetivo se concretize. Consequentemente, o afeto passa a ser cerceado, administrado e vigiado, pois é no cerne do campo do sensível que se alicerçam os “comportamentos de risco” (NUNES-VALENTE, MONTEIRO, 2016, p. 5). De algum modo, encarar as manifestações do sensível significa lidar com o inesperado, com aquilo que parece imprevisível, o que denota um enfrentamento perigoso.

Assim, para efetivar aquilo que se propõe a fazer – atenuar a tensão –, a inteligência emocional se empenha em conduzir tudo aquilo que habita os entornos do afeto em vias da edificação do pensamento calculista, do acúmulo de conteúdo, da educação por resultado. Se o afeto oferece perigo em algum âmbito, urge que ele seja colocado em um estado de inocência, benfazejo. Aos poucos, o afeto, as emoções, o sensível e todas as suas devidas ramificações passam a ser colocadas a serviço desse pensamento frio e calculista, e a promessa de suturar essa cisão encobre o verdadeiro movimento de conservação da segmentação pensamento e afeto, razão e emoção, mente e corpo, etc.

Há, portanto, uma expectativa sobre o sujeito que se pretende gerar: aquele que dá as coordenadas certas para o sensível e que consegue garantir o espaço prioritário da cognição. É esse também o sujeito que se espera ser útil e produtivo. Sob esse ponto de vista, o destoante seria um sujeito emocionalmente iletrado (NUNES-VALENTE, MONTEIRO, 2016). Em função disso, cabe enfatizar o questionamento levantado por Kohan(2003): “como chegamos a ser aquilo que somos?” (p. 83), pergunta esta que nos leva a questionar e revirar os caminhos tomados pela inteligência emocional para a composição do sujeito que se deseja construir.

Sob esse viés, muito se fala acerca da gestão das emoções (CARDEIRA, 2012; NUNES-VALENTE, MONTEIRO, 2016; MEJIAL et al., 2021; VALENTE, 2019; LOURENÇO, VALENTE, 2022; RÊGO, ROCHA, 2009), que pode ser entendida como uma série de medidas estratégicas de contenção e de controle dos afetos de modo a garantir, em algum âmbito, o tão almejado desenvolvimento cognitivo. Logo, é imprescindível que uma educação dita de

qualidade promova o desenvolvimento daquilo que se conhece por *habilidades socioemocionais*, pois serão estas que irão conferir o caráter desejado ao sujeito que se espera edificar.

Autoconhecimento, autocontrole, automotivação e empatia (MEJIAL et al., 2021; CARDEIRA, 2012; RÊGO, ROCHA, 2009) são algumas dessas habilidades promovidas pela educação emocional. Enquanto as três primeiras se referem a competências de autogestão, a última se formula na relação com terceiros. O autoconhecimento habilita o sujeito a reconhecer os próprios sentimentos, suas forças e suas limitações, podendo ser entendida, também, como uma forma de mapeamento de si. O autocontrole se confirma na indispensável capacidade de cercear e reger o sensível. A automotivação diz respeito ao estímulo à produtividade. E, por último, a empatia nada mais é que a capacidade de “(...)colocar-se no lugar do outro, de reconhecer as emoções dos outros indivíduos e entender o porquê de se portarem como tal”(MEJIAL et al., 2021, p. 12). Aos poucos constrói-se um campo de observação e de controle sobre os afetos, de modo a subsidiar a produtividade do sujeito, este que, ao mesmo tempo, regula os seus afetos e os daqueles que o circundam. Desse modo, em vias de uma prática de controle de si e dos demais, o sujeito agora vigilante, comedido, produtivo e empático tem por tarefa“(...) gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos” (GOLEMAN, 2001, p. 337).

Nesse sentido, sob a face de uma inovação pedagógica, a inteligência emocional se instala na escola propondo uma educação voltada para a edificação de cidadãos mais produtivos, em outros termos, mais úteis. Porém, é exatamente através do caráter de anonimato que se estabelece o poder disciplinar: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. (FOUCAULT, 2014, p. 135)

Assim, enquanto instrumento de exercício do poder (KOHAN, 2003), a disciplina mais se utiliza dos corpos, que se impõe sobre eles. Trata-se de uma articulação política para a produção da individualidade (FOUCAULT, 2014), que ao se organizar sobre e através dos corpos, cria uma rede de propagação de si, assegurando a sua conservação. Contudo, é importante enfatizar que, em se tratando das disciplinas, o anonimato é um atributo indispensável (FOUCAULT, 2014), pois estas se estabelecem por meio de atitudes precisamente discretas. E é com movimentações minimalistas, como um sussurro ao pé do ouvido, que edifica os corpos à sua maneira. Por isso, Foucault (2014) afirma que “o poder

disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar ainda mais e melhor.”(p. 167).

Em paralelo a isso, Kohan (2003) nos afirma que etimologicamente a palavra “disciplina” se constitui da relação entre “poder” e “saber”: “(...) apresentar determinado saber à criança e produzir estratégias para mantê-las nesse saber.”(p. 70). Efetivamente, o saber deve sobrepor o sujeito de maneira que viabilize a propagação do poder. É um saber que impregna no sujeito, coloca-o nas mãos do poder disciplinar e o formula como instrumento desse mesmo poder. A irremediável relação saber-poder – um poder que se institui sob a égide do saber – exige técnicas para assegurar a permanência de um sujeito no saber, por essa razão a inteligência emocional organiza uma série de competências e habilidades que garantem que o sujeito se auto organize dentro das demarcações do saber.

Restringir o sujeito aos limites do saber para garantir a difusão do poder, se traduz em uma atitude de cerceamento do próprio sujeito sobre si e os demais. Na medida em que o saber traça os contornos das movimentações possíveis de um sujeito, impossibilita que o mesmo se desvirtue, que se manifeste em sua forma caótica. É a esse caos que o discurso acerca da inteligência emocional se empenha em cessar quando se volta para a prevenção de comportamentos conflituosos (ABUD, CARVALHO, MEDINA, MEJIAL & SOUZA, 2021; VALENTE, 2019; LOURENÇO, VALENTE, 2022; NUNES-VALENTE, MONTEIRO, 2016; CARDEIRA, 2012; RÊGO, ROCHA, 2009). Não à toa Foucault (2014) enfatiza a relevância de “romper as comunicações perigosas” (p. 141) para a produção dos corpos dóceis, que trataremos mais adiante. Portanto, estamos lidando com estratégias que induzem a produção de corpos que se mantenham dentro de padrões pré-estabelecidos, corpos tão previsíveis que não oferecem qualquer ameaça aos pilares do poder disciplinar.

No que tange a relação afeto-pensamento, é cabível remontar a primazia do caráter calculista do pensamento em um paralelo com o indispensável esforço em manter um sujeito dentro do saber disciplinar, visto que estamos tratando de um âmbito do pensamento que se sobressai em sua capacidade de acumular informações, elaborar estratégias e, conseqüentemente, dar os devidos direcionamentos ao corpo. Simultaneamente, tomando o corpo como uma falange do afeto, passa a ser nítido o processo de sujeição do campo do sensível ao campo da cognição: ao passo em que o saber impera sobre o afeto, impossibilita a manifestação do caótico, do problemático, do confuso, etc. É, portanto, um saber indispensável para a prevalência do poder disciplinar.

Sob esse viés, o afeto pode se tornar perigoso, não necessariamente por promover a rebeldia, mas por ocasionar a improdutividade. Nesse caso, é de suma importância buscar saídas

eficientes para a conservação da soberania do saber do poder, para a garantia de seu eco entre os sujeitos e para a prevalência do poder disciplinar. Por isso, a inteligência emocional carrega em seu âmago a subordinação do sensível à cognição. Importa, então, o adestramento dos corpos (FOUCAULT, 2014) para concebê-lo enquanto destino do saber e como catalisador da disseminação do mesmo. Entretanto, anteriormente a isso, Foucault (2014) nos fala da importância de produzir corpos úteis para a preservação do poder disciplinar, corpos que não apenas são sujeitados ao poder, mas também o compõem:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’ que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. (p. 135)

Assim, os corpos dóceis são componentes indispensáveis nessa rede de articulação do poder disciplinar, este que se organiza nas brechas, nas pequenas rachaduras. É o poder que se arrasta e se faz caber nas pequenas fissuras, ao mesmo tempo as causa. O mesmo que é estrondoso sem precisar fazer barulho. O poder disciplinar se movimenta na minúcia e foge das percepções comuns. E é sob tais facetas que o poder disciplinar induz uma racionalização do corpo, dando espaço, assim, aos “dizeres” da inteligência emocional.

A inteligência emocional se encarrega de controlar os afetos ao ponto de docilizá-los, criando uma nítida barreira entre estes e o pensamento – que, aqui, ganha a face da funcionalidade – até desembocarem no maquinário do poder disciplinar. Docilizar os afetos significa torná-los benfazejos, que segundo o dicionário Oxford Languages (2023) quer dizer: “(...) que pratica ou proporciona o bem; que é afetuoso; amigo, generoso; que tem ação favorável, benéfica ou útil; cuja influência é boa”. Torná-lo inofensivo, certifica um campo de ação dentro dos parâmetros da disciplina. Observar o afeto dentro dos limites estabelecidos pela inteligência emocional nos coloca frente a um plano de movimentação estritamente delimitado. Foucault (2014) afirma que é fundamental, para a produção de corpos dóceis, que se estabeleça o percurso e o espaço que o corpo pode transitar, pois assim este corpo está passível de uma vigilância constante. Desse modo, o afeto deve ser colocado sob o olhar discreto da vigilância hierárquica:

Graças às técnicas de vigilância, a ‘física’ do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. (p. 174)

É como colocar o afeto dentro de um plano cartesiano e enquadrá-lo de forma tal que seja possível observá-lo. Valente (2019) cita integração, anuência, dominação, evitação e compromisso como alguns desses trajetos já traçados para a condução do afeto no que se refere a inteligência emocional, são todas estratégias utilizadas para a gestão de conflitos. Ou seja, não adianta apenas cercar, delimitar as fronteiras, é necessário, de todos os modos, que haja “(...) um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 168), a entender a vigilância.

Até então, falamos da inteligência emocional enquanto formação discursiva, analisamos sua inserção no campo da educação e colocamos seus dispositivos de funcionamento em um paralelo com o poder disciplinar, mas nos interessa também questionar a própria posição da escola perante tal cenário. É certo que, na medida em que a escola se apresenta enquanto um espaço disposto a receber e abrigar discursos como o da inteligência emocional, a mesma torna-se um componente indispensável na estruturação do poder disciplinar. Conseqüentemente, é também um espaço de dicotomização, pois além de restringir o afeto a sua forma inofensiva e o pensamento a sua face estrategista, conteudista, a educação também se alimenta dessa separação, precisa que ela exista para se constituir instrumento do poder disciplinar. Então é prudente afirmar que a escola se alicerça na diferenciação apresentada por Benevides (2013) entre: a “(...) racionalidade, epistemologia, conhecimento e controle (...) e os elementos que desse campo são expulsos e expurgados, (...) a ilusão, o erro, a loucura, o delírio, o esquecimento, as paixões” (p. 464).

Ainda que se apresente interessada em findar com essa cisão, é notável que a mesma se constitui de forma estratificada. É imprescindível para sua formulação enquanto instrumento disciplinar, definir aquilo que cabe ao corpo e aquilo que cabe à mente. Mais ainda, é preciso estabelecer a ordem sobre aquilo que se entende ser minimamente caótico. O afeto urge, sob essa ótica, se tornar útil. Através desse rearranjo dos afetos, da segmentação ressaltada, da submissão do sensível ao inteligível e do império da cognição, é possível denominar o sujeito “bem educado”:

[...] a educação tem se essencializado, fixando um único modo (e apenas um) de ser educado e de ser sadio, distinguindo e separando aquilo que não é distinguível nem separável. Qualificar alguém como educado implica uma dualização entre o civilizado e o bárbaro, o homem e o hetero, o uno e o múltiplo, o sadio e o enfermo, o verdadeiro e o falso. (RÍOS, 2002, p. 112).

Efetivamente, cria-se uma centralidade para nortear tais definições. Partindo do ponto de vista de um critério logocêntrico (RÍOS, 2002) é possível identificar o bárbaro, o hetero, o

múltiplo, o enfermo e o falso. A logicidade passa a deliberar aqueles que estão ou não passíveis de serem expurgados. Paulatinamente, a razão vai tomando conta dos afetos e vai se constituindo, segundo Schöpke(2004), “(...) austera juíza de valores, a razão condena tudo aquilo que lhe pareça um tanto ou quanto descentrado, desregrado.” (p. 23).

Nesse sentido, a educação de qualidade se entrelaça ao império da razão e se concebe uma educação logocêntrica. O afeto se encontra sufocado pela sobreposição da cognição enquanto o pensamento é demarcado pelo acúmulo de saberes, que, supostamente, deflagram aquilo que se define enquanto verdade. De acordo com Gallo (2003) o pensamento “(...) é marcado, assim, pelo viés teórico da interpretação da realidade, fundando uma noção de verdade que diz respeito à adequação da ideia à coisa mesma que a interpreta.”(p. 88). De fato, a escola se constrói e se sustenta sobre noções de verdade que se desdobram em um moralismo exacerbado. É de se preocupar que o cenário da educação se firme sobre certezas absolutas, sobre a impossibilidade de modificações, ou pior, sobre a tendência de sempre se voltar para a mesma centralidade:

Em vez da unidade de uma vida activa e de um pensamento afirmativo, vemos o pensamento dar-se por tarefa julgar a vida, de lhe opor valores pretensamente superiores, de a medir com esses valores e de a limitar, a condenar. Ao mesmo tempo que o pensamento se torna assim negativo, vemos a vida depreciar-se, deixar de ser activa, reduzir-se às suas formas mais fracas, a formas doentias só compatíveis com os valores ditos superiores. (DELEUZE, 1985, p. 18-19)

Certamente, seria no mínimo pessimista crer que encerrar aqui é o bastante. Mas isso seria tudo o que está disposto para o pensamento? Qual seria a potência do afeto se não cerceado? Importa agora desobedecer a ordem, distender as possibilidades do afeto, conceber um pensamento que é em si mesmo afeto, que acontece através do afeto, tentar de todos os modos, produzir um pensamento que não se paralise pelos pontos fixos das noções de verdade ou pelo moralismo. Acima de tudo, não nos interessa paralisar o que viemos proferindo até então. É de suma importância desdobrar aquilo que foi apresentado acerca do cenário da educação em novas formatações. Por isso, Kohan (2003) nos diz:

O pensar não está dado. Ele nasce, se gera, se produz, a partir do encontro contingente com aquilo que nos força a pensar, aquilo que instala a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. O pensar, então, encontra algo, um signo, que o obriga a pensar. É um encontro fortuito, desnecessário, produto do acaso. É ‘lançar os dados’. Não há ‘algo’ que encontrar, apenas o cruzamento, regido pelo acaso no primeiro lance, de um signo. Mas produzido o encontro, ele sensibiliza, desencadeia uma força irrefreável, que problematiza o não problematizado(...). (p. 224)

Talvez, sob essa nova ótica seja possível conceber novos rumos para a escola. O que pode parecer uma expectativa minimamente pretensiosa, na verdade é o ensaio de um movimento em direção a novas composições de educação. Aqui estamos diante de um convite para traçar uma educação que se pautar não apenas nas faces repetidamente apresentadas aqui do pensamento e do afeto, mas sim de partir de um pensamento que é em si mesmo afeto, que se produz por ele, pelo encontro com aquilo que nos afeta de tal forma, a tal ponto, que nos faz pensar. Um pensamento que, ao mesmo tempo, não se contenta em apreender o novo, pois se dedica à criação do novo (DELEUZE & GUATTARI, 1992), que por ser diferença, produz novos afetos. Portanto, estamos apenas Tateando novos formatos de educação e tentando estruturar um entrelaçamento desta com toda a potência que o pensamento carrega.

Considerações finais

Longe de criar as definições exatas de uma educação de qualidade, ou ainda de finalizar uma formatação do ideal escolar, nos interessa muito mais mapear sintomas e performar possibilidades. Ao nos depararmos com cenário tão alarmante, colocamo-nos de prontidão, levantamos as orelhas, exercitamos a atenção para as particularidades dos detalhes e reunimos esforços. É de suma importância, portanto, que a resistência contra uma educação logocêntrica, seja mais que mirar problemas, pois se estamos refutando uma educação paralisada, só nos resta dar a ela movimento, impulsioná-la e, mais ainda, inventá-la.

Referências bibliográficas

BENFAZEJO. In: OXFORD, Languages. [s.l.], [s.n], [s.d]. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=benfazejo&oq=benfazejo&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqDggAEEUYJxg7GIAEGIoFMg4IABBFGCcYOxiABBiKBTIGCAEQRRhAMgYIAhBFGDsyBwgDEAAYgAQyBggEEEUYOzIHCAUQABiABDIHCAyQABiABDINCAcQLhivARjHARiABNIBCDI4NjIqMwo0qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso 27/11/2023

BENEVIDES, Pablo. *Psicologia, diferença e epistemologia: percorrendo os (des)caminhos de uma constituição paradoxal*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 422-479, 2013.

CARDEIRA, Ana. *Educação emocional em contexto escolar*. Portal dos Psicólogos, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles *Nietzsche*. (A. Campos, trad.). Lisboa: Edições 70, 1985.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

GOLEMAN, Daniel. *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MEC, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso em 31 de outubro de 2023.

MEJIAL, Ana Maria et al. Inteligência emocional como competência essencial para a formação em pedagogia. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas*, v. 4, n. 1, p. 7-23, 2021. Disponível em: <<https://www.revistaeletronicafunvic.org/index.php/c14ffd11/article/view/244>>. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

MONTEIRO, Ana Paula; NUNES-VALENTE, Maria. *Inteligência Emocional em Contexto Escolar*. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. v. 7, p. 1-11, 2016. Disponível em: <<https://encr.pw/F8vzw>>. Acesso em 22 de março de 2024.

RÊGO, Claudia; ROCHA, Nívea. *Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 17, n. 62, p. 135-152, 2009.

RÍOS, Guillermo. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, p.111-122, 2002.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Ed. Contratempo; São Paulo: Edusp, 2004.

TELASKA, Tatiele; MINHO, Araceli. *Inteligência emocional: revisão sistemática de literatura*. *Revista Educar Mais*, v. 6, p. 284-293, 2022.

VALENTE, Sabina. Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Portugal, v. 6, p. 101-113, 2019.

VALENTE, Sabina; LOURENÇO, Abílio A. Inteligência emocional e gestão de conflito na interação pedagógica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Portugal, v. 9, p. 181-192, 2022.