



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
CURSO DE PEDAGOGIA

MAYARA MARIA CORREIA DA SILVA

O AFETO NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE BARUCH SPINOZA

MACEIÓ
2026

MAYARA MARIA CORREIA DA SILVA

O afeto na Educação a partir da perspectiva de Baruch Spinoza

Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva

Maceió

2026

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

S586a Silva, Mayara Maria Correia da.
O afeto na educação a partir da perspectiva de Baruch Spinoza / Mayara Maria Correia da Silva. – 2026.
52 f.

Orientadora: Marina Rebeca de Oliveira Saraiva.
Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2026.

Bibliografia: f. 50-52.

1. Afeto. 2. Educação. 3. Spinoza. 4. Prática pedagógica. 5. Aprendizagem. I. Spinoza, Baruch. Título.

CDU: 37:159.922.72

Folha de Aprovação

MAYARA MARIA CORREIA DA SILVA

O afeto na Educação a partir da perspectiva de Baruch Spinoza

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à banca examinadora do
curso de Pedagogia da Universidade
Federal de Alagoas e aprovada em
10 de junho de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **MARINA REBECA DE OLIVEIRA SARAIVA**
Data: 25/06/2026 13:28:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Orientadora – Profa. Dra. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva, CEDU/UFAL)

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **WALTER MATIAS LIMA**
Data: 02/07/2026 14:25:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador Interno – Prof. Dr. Walter Matias Lima, UFAL)

Documento assinado digitalmente
 **JOAO CARLOS NEVES DE SOUZA E NUNES DIAS**
Data: 26/06/2026 08:48:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador Interno – Prof. Dr. João Carlos Neves de Souza e Nunes Dias,
UFAL)

*À minha mãe Dona Marcia e à minha
avó Dona Maria, que me mostraram
com ações seus afetos por mim e são
as responsáveis por eu saber o que é o
amor.*

AGRADECIMENTOS

Em uma pesquisa que fala sobre como o afeto atravessa corpos e influencia potências, faz-se necessário agradecer a todos aqueles que foram fundamentais nessa jornada árdua da graduação, sobretudo nesta reta final, por me afetarem positivamente e, assim, contribuírem efetivamente na minha formação docente e no meu fortalecimento pessoal. Assim, agradeço:

A Deus pela sua infinita bondade, pela oportunidade de reencarnar e, assim poder, todos os dias, buscar evoluir e ser uma pessoa melhor.

A toda equipe espiritual que me ampara, me rege e me guarda ao longo desta e de tantas outras vidas.

A mainha, dona Marcia, e a voinha, dona Maria, os amores da minha vida, aquelas que estão comigo em e para tudo. Vocês são a base que me sustenta, minhas referências em força, resiliência e coragem, meu motivo para (con)seguir e para onde eu sempre vou voltar. Eu não seria quem sou se não fosse por vocês. Eu não conseguiria se não fosse por vocês. E ao meu padrasto, Talvanes, que, por tantas vezes, me auxiliou nessa jornada, como somente um pai faria. Obrigada por sempre acreditarem em mim e me apoiarem em tudo. Eu amo vocês!

A minha orientadora, e amiga, Profa. Dra. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva, que me viu entrar, crescer e me construir na Universidade, e, hoje, me ajuda a encerrar esse ciclo. Eu nunca esquecerei do cuidado que teve comigo ao longo desses anos, de todo o auxílio, encorajamento e por você acreditar em mim muito mais do que eu mesma acreditei nesta caminhada. Não existe pessoa melhor para ser exemplo de afeto e de como eles nos atravessam. Tinha que ser você a me orientar. Obrigada!

Aos meus amigos que acompanharam de perto as dores e os amores da graduação. Em especial à Wanessa, minha irmã de alma há mais de 20 anos, por ter acreditado que daria certo desde quando levantei a hipótese de cursar Pedagogia, por ter sonhado esse sonho junto a mim, por ter me escutado, aconselhado e caminhado ao meu lado. Eu consegui, irmã! E você sempre acreditou! Ao Douglas, meu amigo de infância, por estar sempre aqui, por tornar o percurso mais leve, por todas as demonstrações de cuidado e amor, e por, em várias oportunidades, assim como Wanessa, ter cedido espaço na sua casa, que é tão pertinho da UFAL, sabendo que isso facilitaria meu deslocamento e

garantiria minha presença. Aos meus amigos, Felipe e Alef, por enxergarem um potencial em mim além do que eu acredito ter, pelo encorajamento, pelo olhar carinhoso, pelas atitudes que demonstram cuidado e pelas palavras que falam amor em todas as nossas trocas. Não à toa eu denomino essa configuração como Constelação. Meu agrupamento de estrelas que iluminam a escuridão e se mantém presente mesmo quando há luz. Eu amo e admiro cada um de vocês.

As minhas Marias, Caroline e Allycia, a nossa amizade foi um dos grandes presentes que a UFAL me deu! E que amizade linda! Que orgulho da história que construímos! Eu serei eternamente grata por todo o apoio, pela paciência, pelos puxões de orelha, por serem discernimento nos meus momentos de insensatez, por me ouvirem falar mil vezes sobre o mesmo assunto e sobre mil outros assuntos, mas, principalmente, por terem segurado a minha mão ao longo dessa trajetória.

A minha turma tão amada, composta por mulheres incríveis, com histórias lindas, que se uniu de uma forma admirável para compartilhar angústias, lágrimas, sorrisos e vitórias, para oferecer força e celebrar conquistas, que deu as mãos na caminhada em busca do mesmo propósito: transformar vidas por meio da Educação. Que orgulho em fazer parte dessa turma!

Aos meus professores queridos, que eu não posso citar apenas um, quando absolutamente todos contribuíram para a minha formação, levando-me a pensar, refletir, indagar e acreditar: em mim e na potência da Educação. Toda a minha admiração a vocês e gratidão pela troca ao longo desses anos.

Aos meus educandos que me atravessam nas nossas trocas, que me permitem efetivar minha prática docente fundamentada no afeto, que me fazem sorrir, chorar, refletir e querer ser sempre o melhor que eu puder, que me fazem acreditar em mim, na Educação e na transformação social. A Tia May só é a Tia May porque vocês existem!

A todos que acreditaram, vibraram, torceram, mandaram boas energias e estiveram aqui: deu certo! Muito obrigada!

E, por último, mas, com certeza, não menos importante, minha gratidão a mim mesma, e a todas as versões que me compõem, sobretudo aquela que não desistiu diante de tantas dificuldades que surgiram, que entendeu a importância do tempo, que acreditou que daria certo, que abriu mão de coisas e pessoas para que desse certo. Deu! Eu consegui! Graças a Deus, a mim, e a vocês.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar como os afetos atravessam a prática educativa, investigando de que maneira as ações do professor afetam a construção do conhecimento e contribuem para o desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos ativos nesse processo, tendo como base a perspectiva de afeto cunhada pelo filósofo Baruch Spinoza. A pesquisa, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, articulando contribuições teóricas da educação, da filosofia e da psicologia acerca das relações entre afeto, aprendizagem e prática pedagógica. Ao longo do estudo, buscou-se compreender o afeto para além de manifestações emocionais imediatas, entendendo-o como elemento constitutivo das relações humanas e do processo educativo. Nesse sentido, discutem-se as implicações das práticas docentes na produção de experiências que podem potencializar ou limitar a aprendizagem, a autonomia e a participação dos educandos. Os resultados da pesquisa apontam que as relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar possuem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e humano dos estudantes, evidenciando a importância de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação crítica, sensível e humanizadora.

Palavras-chave: Afeto; Educação; Spinoza; Prática pedagógica; Aprendizagem.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis aims to analyze how affects permeate educational practice, investigating how teachers' actions affect the construction of knowledge and contribute to the development of students as active subjects in this process, based on the concept of affect proposed by the philosopher Baruch Spinoza. This exploratory research, adopting a qualitative approach, was conducted through a bibliographic review, drawing upon theoretical contributions from the fields of education, philosophy, and psychology concerning the relationships among affect, learning, and pedagogical practice. Throughout the study, affect is understood beyond immediate emotional manifestations, being conceived as a constitutive element of human relationships and of the educational process. In this regard, the study discusses the implications of teaching practices in producing experiences that may enhance or limit students' learning, autonomy, and participation. The findings indicate that the affective relationships established within the school environment play a fundamental role in students' cognitive, social, and human development, highlighting the importance of pedagogical practices committed to a critical, sensitive, and humanizing education.

Keywords: Affect; Education; Spinoza; Pedagogical Practice; Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O QUE É O AFETO?	12
3 O AFETO PARA BARUCH SPINOZA	26
4 O AFETO NA EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA SPINOZANA	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

Apesar de ser uma perspectiva que tem caído em desuso, ainda é possível observar a existência de uma educação magistrocêntrica, ou seja, uma prática que coloca o professor como figura central no processo de ensino-aprendizagem. Nessa concepção, o professor¹ é aquele quem rege a sala de aula em uma posição de superioridade, autoridade e rigidez em demasia, sendo considerado como único detentor do conhecimento e do poder nesse espaço. Em contrapartida, os estudantes são meros receptores deste conhecimento, subordinados às ordens colocadas pelos seus professores, atuando de forma passiva no processo de ensino-aprendizagem.

Abordagens contemporâneas da educação, advindas das transformações sociais, culturais e pedagógicas, que ocorreram ao longo dos anos, apresentam a necessidade de compreender o sujeito em sua totalidade, considerando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e relacionais, envolvidos de forma concomitante, na construção do conhecimento.

É a partir dessas novas teorias pedagógicas que o afeto passa a ocupar um lugar significativo nas discussões educacionais, especialmente por, de acordo com essas teorias, influenciar diretamente a maneira como os indivíduos se relacionam com o saber, com o ambiente escolar e com os sujeitos que compõem esse espaço. Embora não tenha cunhado uma teoria educacional, o pensamento do filósofo Baruch Spinoza apresenta relevantes contribuições para a compreensão do afeto no campo educacional.

Dessa forma, ao analisarmos os paradigmas pedagógicos que compõem a história da educação, sob uma perspectiva temporal, identificamos que cada abordagem educacional, ao longo da história, foi responsável por atribuir diferentes papéis ao professor, ao aluno e ao próprio conhecimento, influenciando diretamente as formas de ensinar, aprender e construir saberes no âmbito escolar. Concomitante a isso, a partir da compreensão acerca da filosofia spinozana e da sua transposição para o contexto educacional, emerge o

¹ Reconhecemos a relevância das discussões contemporâneas acerca da visibilização do feminino na linguagem acadêmica e da adoção de formas mais inclusivas de escrita. Contudo, para fins de padronização textual e adequação às normas convencionais da língua portuguesa empregadas neste trabalho, optamos pela utilização do masculino genérico, sem que isso implique apagamento ou desconsideração das múltiplas identidades de gênero contempladas na pesquisa.

questionamento acerca de como as práticas pedagógicas docentes impactam o processo de aprendizagem do educando. Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre a atuação docente e como suas ações podem ampliar ou limitar o desenvolvimento do estudante e sua relação com o processo educativo.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como os afetos atravessam a prática educativa, investigando de que maneira as ações do professor afetam a construção do conhecimento e contribuem para o desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos ativos nesse processo. Explorar o afeto no contexto escolar e apontar como o afeto afeta o educando, permite-nos refletir acerca das nossas práticas docentes e, caso necessário, modificá-las com a finalidade de contribuir de forma efetiva para a aprendizagem do indivíduo.

Para elucidarmos o questionamento apresentado e atingirmos o objetivo proposto realizamos um levantamento bibliográfico de referenciais teóricos que tratam sobre afeto e educação, a fim de conhecer a fundo o que está sendo escrito acerca da temática, compreendê-la com maior clareza e fundamentá-la de maneira fidedigna, caracterizando a presente pesquisa como exploratória. Segundo esse caráter investigativo, a pesquisa exploratória possibilita maior aproximação com o objeto de estudo, permitindo compreender fenômenos ainda pouco discutidos ou analisados sob determinadas perspectivas teóricas.

A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, pois busca compreender os significados, relações e interpretações presentes nas produções teóricas acerca do afeto na educação. A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos subjetivos e sociais da realidade, permitindo analisar de maneira mais aprofundada as relações entre afeto, aprendizagem e prática docente, considerando os sujeitos em sua complexidade e em suas interações com o meio.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como campo de investigação a literatura acadêmica. Para a construção do referencial teórico, foram utilizados livros, artigos científicos, dissertações e teses que discutem os conceitos de afeto, a filosofia de Spinoza, teorias educacionais, prática pedagógica e construção do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica possibilita reunir diferentes contribuições teóricas, promovendo uma análise crítica e reflexiva sobre o tema investigado. A

análise do material selecionado ocorreu por meio de leituras exploratórias, analíticas e interpretativas das obras consultadas, selecionadas através de um viés crítico-reflexivo, considerando sua relevância teórica e contribuição para a pesquisa. A pesquisa desses textos foi feita em periódicos e plataformas acadêmicas como a plataforma de dados *SciELO*, o site de buscas google acadêmico e repositórios institucionais.

Quanto à sua estrutura, a presente pesquisa organiza-se em quatro capítulos. O primeiro corresponde a esta introdução, onde apresentamos uma contextualização geral do tema, bem como a justificativa da pesquisa, o problema investigado, os objetivos propostos, a metodologia utilizada para sua construção e, por fim, a organização estrutural do trabalho.

No capítulo seguinte, discorreremos acerca do conceito de afeto. Considerando que não há uma definição universalmente consolidada para o termo, apresentamos diferentes perspectivas teóricas que consideramos relevantes para a construção dessa pesquisa, buscando compreender de que maneira o afeto é conceituado em algumas perspectivas, bem como identificar aproximações e divergências entre essas concepções.

Enquanto no terceiro capítulo apresentamos, de maneira mais detalhada, o conceito de afeto a partir da perspectiva de Baruch Spinoza, debruçando-nos, também, sobre outros conceitos fundamentais de sua filosofia para compreender, de forma aprofundada, o que o autor entende por afeto. No quarto capítulo voltamos-nos à inserção dessa concepção no campo educacional, transpondo a filosofia spinozana para o contexto da educação e refletindo sobre como o conceito de afeto pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais, onde expomos uma análise geral acerca das discussões desenvolvidas ao longo do estudo.

2 O QUE É O AFETO?

Desde a formação das primeiras sociedades, uma característica marcante presente nesses agrupamentos são as relações de interação entre os seres que as compõem. As conexões sociais estabelecidas entre esses pares são fundamentais tanto para o desenvolvimento dos espaços sociais aos quais pertencem quanto para o indivíduo. No entanto, um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento de relações sociais entre os sujeitos são os vínculos que estabelecem por meio do afeto. Ioras e Cunha (2022, p.10) nos lembram que

“mesmo com o avanço tecnológico, o ser humano ainda depende do outro para as relações primárias, troca de afeto e suprimentos em prol da sobrevivência. [...] É nessa disposição genuína para as relações que emergem os afetos, como empatia; e se iniciam processos, como de autoconhecimento”.

O termo afeto tem sido bastante utilizado na atualidade. Nos últimos anos, podemos observar o uso crescente dessa expressão em campanhas publicitárias, *slogans*, redes sociais, poemas e poesias que trazem essa palavra e as caracterizam como forma de expressão dos sentimentos. No senso comum, o afeto é tido como um sentimento, que, muitas vezes, refere-se a carinho, bem-querer e amor, porém, em outras perspectivas, o afeto não se limita a isso, mas, também, mobiliza relações de diferentes formas e influencia no desenvolvimento de sentimentos. Os sentimentos expressados podem ser positivos ou negativos, categorização apontada por Baruch Spinoza como veremos no decorrer desta pesquisa.

Apesar da recente popularização do termo, o afeto já vem sendo estudado há algum tempo por algumas vertentes, dentre elas a Psicanálise, a Filosofia, a Educação e mais recentemente pelas Ciências Sociais. No entanto, mesmo sendo objeto de estudo destas teorias, o afeto ainda não possui um conceito universal, possuindo, assim, para cada uma dessas vertentes, um significado distinto, específico e direcionado à ciência que o estuda, porém com similaridades que fazem com que os conceitos sejam complementares.

Ao buscarmos o conceito de afeto na Psicanálise, vemos que “a história do afeto, assim como a história da psicanálise, está estreitamente ligada à histeria” (Green, 1982, p. 26). Isso ocorre, pois, as primeiras considerações

sobre o afeto na Psicanálise foram apontadas por Freud durante seus estudos acerca desta psicose.

A pesquisadora Larissa Rangel, aponta que

O conceito de afeto desempenha um papel central em praticamente todos os modelos formulados para especificar e descrever os fenômenos psicológicos na teoria psicanalítica freudiana. No entanto, apesar da importância do conceito, não há uma definição uniforme do mesmo, o que nos permite considerá-lo como um dos pontos poucos claros da teoria freudiana (Rangel, 2015, p. 1).

Ainda a partir do que diz Rangel (2015), Freud apresenta em suas obras o afeto em diversas perspectivas. Em cada uma delas, o autor traz uma noção de afeto equivalente a um sentimento, como angústia, melancolia e histeria. O que há em comum nos seus estudos é a premissa de que o afeto está articulado à dinâmica do inconsciente humano.

Com isso, notamos, então, que mesmo sendo um termo relevante para a construção da teoria freudiana, e concebido de forma concomitante com o surgimento da psicanálise, o conceito de afeto não é bem explicitado pelo psicanalista.

Os estudos realizados por Freud influenciaram o desenvolvimento de pesquisas sobre o afeto. Autores como Corrêa (2005) e Winograd (2011) dedicaram-se à compreensão deste termo na busca de defini-lo.

Para Corrêa (2005), na psicanálise o afeto é

Entendido como um estado emocional, inclui toda a gama de sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável, manifestado de forma violenta, física ou psíquica, de modo imediato ou adiado. Assim, estamos diante de um acontecer permanente e intenso na vida do homem, companheiro desde o nascimento até a morte (Corrêa, 2005, p. 61).

Epicteto (2012, p. 29) ao dizer “não é insolente quem ofende ou agride, mas sim a opinião segundo a qual ele é insolente. Então, quando alguém te provocar, sabe que é o teu juízo que te provocou”, leva-nos a reflexão de que os significados que o indivíduo dá às situações que lhe acontecem é o que ocasionará o surgimento de emoções. Dessa forma, podemos perceber a relação entre os conceitos, uma vez que o afeto enquanto estado emocional, a partir do que coloca Corrêa em concomitância com a constatação de Epicteto, é

resultante do impacto que os acontecimentos observados e/ou vivenciados causam no indivíduo.

Assim, concebemos que as situações externas impactam diretamente no estado emocional do sujeito, e o resultado disso depende de como ele se sente a respeito delas. Dessa forma, caso sejam positivas, consequentemente, os sentimentos e as manifestações do ser humano serão igualmente positivas. No entanto, se as situações são negativas, tanto os sentimentos gerados quanto as manifestações do indivíduo possuirão este teor.

Entendemos, portanto, que na psicanálise, o afeto pode ser compreendido como o resultado dos acontecimentos externos ao indivíduo, levando-o a desenvolver sentimentos que podem ser positivos ou negativos, isto é, as ações externas quando direcionadas ao indivíduo fazem com que ele desenvolva afetos, e o fator determinante para aflorá-lo como positivo ou negativo é a forma como o sujeito recebe essas ações externas e se sente diante delas, como veremos mais adiante.

Ainda a partir da premissa trazida por Corrêa (2005), o impacto causado pelo estado emocional em que o indivíduo se encontra manifesta-se de forma violenta, física ou psíquica. Nesse sentido, podemos perceber que as ações, além de influenciarem o desenvolvimento de sentimentos, influenciam também o corpo do indivíduo por meio de manifestações físicas, como alterações na expressão facial, tonalidade da voz e postura corporal.

Tal concepção pode ser observada em Winograd (2011), que, ao se debruçar sobre a teoria freudiana, compreende o conceito de afeto como uma ligação entre os campos do corpo e do psiquismo, bem como entre outras áreas do conhecimento, como a biologia e a filosofia. Essa relação entre afeto e corpo, evidenciada na psicanálise, também pode ser identificada em outros campos de estudo, como as Ciências Sociais e a Filosofia.

Enquanto diversos pesquisadores da área da Psicanálise traziam o afeto como objeto de estudo de suas pesquisas, os estudiosos das Ciências Sociais, campo responsável por estudar questões que envolvem a sociedade, como seus hábitos, costumes e comportamentos, direcionavam suas pesquisas a outros âmbitos. De Paula (2020) aponta que os afetos são comumente ignorados no campo das Ciências Sociais por serem considerados como uma questão

subjetiva, ou seja, aquela em que sua resposta depende da interpretação pessoal de cada indivíduo.

As emoções começam a aparecer neste campo de estudo, relacionando-se com aspectos sociais, a partir do Socioconstrucionismo, movimento teórico multidisciplinar que engloba as premissas da Sociologia, da Pedagogia e da Psicologia, sobre a estrutura e a forma de funcionamento da mente humana, para justificar que o desenvolvimento pleno do ser humano é resultado da interação social entre o indivíduo e seus pares, por meio da linguagem, e dos indivíduos com o meio em que estão inseridos, através da cultura, e não apenas resultado de processos internos biológicos individuais.

Desta forma, os construcionistas sociais defendiam que a construção da realidade dava-se a partir da interação, e da comunicação, entre os indivíduos e destes pares com a sociedade e suas instituições.

Os socioconstrucionistas entendem que a plenitude do desenvolvimento do indivíduo (sua humanização no sentido mais elevado) ocorre no bojo do seu contato com as instâncias sociais e culturais que o envolvem e o constituem como ser eminentemente social (Abreu, 2021, p. 95).

Inserida no socioconstrucionismo há uma corrente de pensamento que visa analisar a realidade social e as culturas humanas a partir da identificação de estruturas, ou seja, dos sistemas de relações entre elementos sociais: o estruturalismo. Se no socioconstrucionismo o afeto encontra o caminho das Ciências Sociais, é no estruturalismo que o afeto passa não só a traçar o mesmo caminho, mas interligar-se à sociedade e seus elementos, tornando-se elemento fundamental para a engrenagem dessa vertente.

Dizemos que é nessa perspectiva que o afeto encontra o caminho das Ciências Sociais, pois o estruturalismo é a teoria que investiga o afeto sob um ponto de vista social. Abreu (2021, p. 98) afirma que o estruturalismo “olha para os afetos a partir de uma perspectiva eminentemente social, buscando entender na estrutura da sociedade as raízes e as causas para as nossas paixões”, ou seja, no estruturalismo os afetos emergem a partir do desenvolvimento das instituições sociais de maior poder, impulsionando as ações dos indivíduos.

Partindo das premissas confabuladas pelos intelectuais do estruturalismo, o afeto emerge como resposta às perspectivas das estruturas sociais de maior

influência, poder e relevância, como o sistema político por exemplo. Assim, o estruturalismo aponta que as ações tomadas pelos indivíduos partem como resposta ao que é posto pelas estruturas sociais, uma vez que os afetos são as emoções norteadoras dos posicionamentos adotadas pelos sujeitos.

Vemos, então, nesta perspectiva, as esferas macrossociais, os indivíduos e os afetos como elementos de uma cadeia, pois: as ações advindas das esferas macrossociais influenciam o surgimento dos afetos nos indivíduos, tais afetos determinam as ações destes indivíduos enquanto sujeitos sociais e estas ações nos move enquanto sociedade.

Ao perceber como as ações estão presentes de forma demasiadamente influente na emergência dos afetos, surge o conceito de estruturalismo dos afetos, apontado como uma “perspectiva que enxerga a sociedade e os próprios indivíduos como diferentes circuitos dos afetos” (De Paula, 2020, p. 121).

Para esse autor, a filosofia de Spinoza é a “perspectiva epistemológica capaz de associar de forma consistente as questões clássicas das Ciências Sociais com a discussão afetiva” (De Paula, 2020, p. 123). Esse pensamento decorre da perspectiva spinozana de que as instituições sociais influenciam a ação dos sujeitos, ações essas que, por sua vez, são realizadas de forma tanto racional quanto afetivas, mas sempre decorrentes do funcionamento das estruturas sociais, ou seja, reforçando a circularidade da iminência dos afetos.

Percebemos, assim, a relação existente entre as Ciências Sociais e a Filosofia nos estudos acerca do afeto. Enquanto na primeira as estruturas sociais são as influenciadoras do desenvolvimento de afetos que levam o indivíduo a agir, a segunda tem os afetos como a força motriz para a elevação da potência de agir do ser humano.

Para Luckesi (1994, p. 22), “filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo”. Este corpo de conhecimento mencionado pelo autor, refere-se ao conjunto, coerente e organizado, de entendimentos acerca da realidade, que expressam a percepção acerca do mundo, a partir dos desejos e anseios e aspirações do indivíduo.

Diante disso, pode-se dizer que a filosofia é um campo do conhecimento que nos permite refletir sobre as situações do nosso cotidiano, partindo das mais

simples, como o encontro de pessoas a reflexões mais complexas, como o pensamento sobre qual o sentido da humanidade, levando o indivíduo a compreender racionalmente sobre si e sobre o contexto o qual está inserido, atribuindo-lhe significado a partir das suas reflexões e, a partir disso, nortear as suas ações.

Quando falamos sobre filosofia é comum lembrarmos dos filósofos gregos Aristóteles, Platão e Sócrates, responsáveis pelos primeiros estudos filosóficos. No entanto, nenhum desses filósofos apresenta, de forma clara, conceitos sobre o que é o afeto, notando-se em seus escritos sobre a temática, apenas, reflexões acerca dos estados emocionais da natureza humana, específicas de cada autor.

Platão, em seu escrito *O Banquete* (2016), explora o Eros como força impulsionadora que move a alma em direção ao bem e à verdade. Eros não é apenas desejo carnal, mas uma energia que, ao elevar-se, busca a beleza e a justiça, conduzindo a alma à contemplação do divino. No *Mênon* (2010), Platão discute a relação entre conhecimento e prazer, sugerindo que a verdadeira sabedoria envolve moderar os apetites sensíveis pelo bem superior. A ideia central é que os afetos podem ser formadores de virtude quando guiados pela razão e pela busca do bem.

Já Aristóteles, em *Ética a Nicômaco* (2009), trata o afeto a partir da noção de paixão (*pathē*) e de como as emoções devem estar sob o controle da razão para que a virtude seja adquirida. Para ele, o temperamento adequado envolve encontrar o meio termo entre excessos e deficiências, o que inclui saber regular os afetos como parte da vida ética. A fortuna, a alegria, o orgulho e a raiva, são afetos que, quando bem modulados, ajudam a agir de acordo com a virtude. O filósofo enfatiza a importância das relações sociais, com o meio e com as pessoas próximas, na regulação afetiva, já que as relações humanas moldam e são moldadas pelos nossos sentimentos.

Assim, os filósofos tratam o afeto como uma dimensão essencial da experiência humana, que envolve sentimento, inclinação, desejo e emoção, mas sempre com base na teoria que busca compreender como esses sentimentos influenciam a ação, o juízo e a ética.

Reformulando o que vinha sendo posto sobre o afeto, tanto pela psicanálise quanto pelos filósofos supracitados, sobre o afeto, Gilles Deleuze e Félix Guattari, inspirados no filósofo Baruch Spinoza, escreveram a coleção

Capitalismo e Esquizofrenia, composta pelos livros *Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia* (2010) e *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia* (1995-1980).

Nestes escritos, os autores exploraram as relações entre o desejo, o capitalismo e a subjetividade humana, tecendo críticas, sobretudo, à Psicanálise, mais precisamente a teoria freudiana, e ao capitalismo enquanto sistema econômico social que se sobrepõe e influencia a percepção de mundo individual e singular do indivíduo, defendendo a necessidade de libertar o desejo das estruturas consideradas repressivas e propondo uma nova maneira de pensar o papel do desejo e da subjetividade humana na sociedade capitalista.

Em *Anti-Édipo*, os autores exploram as relações entre o desejo, o capitalismo, as estruturas sociais e a subjetividade humana. A obra tece críticas, sobretudo, à Psicanálise, mais precisamente a teoria freudiana do Complexo de Édipo, no que se refere ao que era posto com relação ao desejo, ao capitalismo enquanto sistema econômico social que se sobrepõe e influencia a percepção de mundo individual e singular do ser e às estruturas sociais consideradas repressivas. Assim, os autores propõem uma nova maneira de pensar o papel do desejo e da subjetividade humana na sociedade capitalista.

Como indica o título, a obra apresenta críticas veementes à teoria do Complexo de Édipo cunhado por Freud em 1910, que descreve a dinâmica de desejo e repressão dentro da família. De acordo com os autores, Freud vê o desejo como algo não realizado, que se origina a partir de um conflito edipano no qual a criança deseja o pai ou a mãe, mas é reprimida pela autoridade daquele que vier a representar a figura paterna.

Para Deleuze e Guattari, o modelo edípico é uma construção cultural, que impõe uma estrutura repressiva e normatizadora que limita o potencial criativo do desejo humano e, por consequência, a experiência da subjetividade. Para os autores, a teoria freudiana do Édipo ignora a dinâmica social e política mais ampla que molda a subjetividade e limita o entendimento sobre a liberdade do desejo.

De acordo com os autores, a subjetividade humana não é algo fixo, mas, sim, uma produção social que tem o desejo como figura central na construção dessa subjetividade. Dessa forma, as relações sociais que o indivíduo possui, o meio que está inserido, o sistema econômico que opera a sociedade a que pertence e as formas culturais de organização interferem na maneira como o

desejo é despertado e vivido. Assim, Deleuze e Guattari propõem que para transformar a subjetividade é necessário liberar o desejo das formas repressivas, abrindo novas possibilidades para a criação de formas alternativas de existência.

Dessa maneira, em vez de ver o desejo como algo a ser controlado ou reprimido, os autores trazem uma perspectiva do desejo como uma força produtiva e criativa, que produz realidades, subjetividades e até mesmo novas formas de organização social, e não como uma falta ou frustração, podendo ser manifestado em fluxos sociais, econômicos e culturais que se movimentam e se conectam em diversas direções. Esses fluxos, que também podem ser tidos como sistemas, por onde o desejo circula e se organizam, são nomeados como máquinas desejantes.

As máquinas desejantes, para Deleuze e Guattari, não funcionam de maneira isolada, elas precisam se relacionar com outras máquinas, que podem ser outros seres, objetos ou espaços, para que o desejo circule e se organize. É a partir da noção de máquinas desejantes que os autores apontam a ideia de que o desejo é uma força de produção que opera em todos os níveis da sociedade, sendo seu funcionamento coletivo e social que não existe máquina desejante sem estar acoplada a uma máquina social, sem uma máquina técnica, sem uma máquina de registro. Essas máquinas desejantes estão em constante fluxo, criando e recriando formas de subjetividade e realidade.

Assim, o desejo não é algo interiorizado ou subjetivo, e, sim, um processo mecânico que se efetiva nas conexões entre corpos, objetos, espaços e ações. Nesse contexto, o corpo não opera apenas como um organismo biológico, mas como espaço que faz parte deste sistema de máquinas, no qual os fluxos são interrompidos, redirecionados e recombinações, a partir do que a sua própria subjetividade coloca como desejável.

Partindo dessa premissa, os autores afirmam que o inconsciente não deve ser compreendido como espaço para representações, mas como um espaço produtor de realidades, instituições e formas de vida. Com isso, ainda com base em suas perspectivas, aquilo que a mente produz é, simultaneamente, produção desejante e produção social, sendo as produções do inconsciente, também, produções sociais, pois ao produzir desejo o indivíduo gera concomitantemente formas e aspectos que impulsionarão ações que afetarão a construção da sociedade. Assim, toda produção desejante é, simultaneamente, uma produção

social tendo o desejo no centro das ações norteadoras para constituição histórica das sociedades.

Ao se colocar como parte desse sistema de fluxo de produção de desejos, o indivíduo desprende-se da organização e funções primordiais do organismo e busca uma realidade de potencial consciente, livre da interferência das estruturas e normas sociais, tornando-se um Corpo sem Órgãos (CsO). Dessa forma, o CsO é uma forma de vivenciar e experimentar novas potências com base no desejo produzido e atuando como um plano de imanência no qual pulsões, fluxos e afetos se desenvolvem livremente, possibilitando a criação de novas formas de vida e subjetividade sem seguir as limitações impostas pelo corpo humano e/ou pelas estruturas sociais.

Alcançar esse plano de imanência se colocando como parte de uma estrutura que permite o desenvolvimento dos fluxos é romper com o que impõe as estruturas sociais e culturais para os corpos, o consciente e o inconsciente, uma vez que desde a antiguidade as sociedades organizam e operam o desejo.

No atual regime socioeconômico, o capitalismo, os fluxos são liberados, mas ao mesmo tempo aprisionados pela lógica do capital, que captura o desejo em termos de produção e consumo, comercializando-o. Assim, tudo aquilo que é desejado pode, e deve, segundo a premissa capitalista, ser adquirido. Nesse processo, os autores identificam duas formas de funcionamento do desejo e da sociedade: a paranoia e a esquizofrenia.

A paranoia corresponde à tendência de captura, repressão e centralização, característica das estruturas de poder, como o Estado ou o próprio Édipo. A esquizofrenia, por sua vez, designa um movimento de fuga, de desterritorialização, no qual o desejo resiste à captura e abre novas possibilidades de criação. Aqui, a esquizofrenia não é entendida como patologia clínica, mas como potência crítica e criadora.

É partindo dessa compreensão acerca da esquizofrenia, que surge a Esquizoanálise, uma proposta alternativa à Psicanálise. A Esquizoanálise, ao invés de tentar “normalizar” o sujeito, busca compreender como as pulsões, desejos e experiências humanas podem ser liberados das estruturas opressivas, como o Estado e as instituições sociais, conectando os fluxos desejantes às suas dimensões sociais, históricas e políticas.

Assim, em vez de ver o desejo como algo a ser reprimido ou direcionado para um fim específico, como a reprodução das normas sociais, os autores veem o desejo como algo produtivo, criativo e irrestrito. Dessa forma, tal proposta é um método de análise e uma prática de liberação, que tem como objetivo liberar o desejo das formas de poder que o aprisionam e permitir que sua potência produtiva se realize.

Percebemos, portanto, que a obra oferece uma crítica profunda à forma como a sociedade capitalista e suas estruturas de poder moldam os desejos, identidades e subjetividades das pessoas. Ao desafiar a psicanálise e o conceito de Complexo de Édipo, Deleuze e Guattari buscam abrir espaço para uma nova forma de entender o desejo humano, que não é repressiva, mas, sim, criativa, fluida e livre de estruturas limitantes.

A proposta de Deleuze e Guattari neste livro é, propor uma revolução no entendimento do desejo e da subjetividade. Ao contestar a psicanálise tradicional e as formas de controle social, eles buscam abrir espaço para novas formas de viver, novas maneiras de se relacionar com o desejo e com o mundo social. O livro é subversivo, pois oferece uma visão de que a liberação do desejo pode ser uma ferramenta de resistência e transformação social, desafiando tanto as normas psíquicas quanto às estruturas de poder estabelecidas, e serve como base para o aprofundamento sobre o desejo na obra *Mil Platôs*, da mesma coleção.

Dando continuidade a *Anti-Édipo*, e finalizando a coleção *Capitalismo e Esquizofrenia*, Deleuze e Guattari escrevem *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia* onde ampliam e radicalizam as críticas realizadas no primeiro livro, focalizando em uma reflexão sobre o próprio modo de pensar, propor e produzir conhecimento.

O livro é composto de diversos artigos escritos pelos autores, que para a obra, foram denominados como platôs. Cada platô é um capítulo independente, que pode ser lido em qualquer ordem, sem que haja, de forma determinada, um ponto de partida ou chegada, com exceção do capítulo final que deve ser, de fato, a última parte a ser consumida pelo leitor. Essa forma rizomática expressa a recusa dos autores a um pensamento totalizante e a abertura a múltiplas trajetórias de sentido.

Após tecerem críticas à psicanálise, ao sistema capitalista e as estruturas sociais que manipulam a manifestação dos desejos do indivíduo, em *Mil Platôs* os autores trazem uma filosofia que busca romper estruturas fixas, hierarquias e centralizações, propondo uma lógica da multiplicidade e da imanência. Para isso, no decorrer do livro os autores apresentam diversos conceitos chave primordiais na fundamentação e essência de sua filosofia, sendo rizoma o conceito principal e que permeia toda obra.

Deleuze e Guattari (1995) trazem este conceito como uma metáfora ao pensamento que pretendem construir. Em oposição à lógica arbórea, linear e hierárquica presente em algumas áreas da psicanálise, os autores definem o rizoma como um modelo de conexão não centralizada que em qualquer ponto pode se ligar a outro ponto, construindo correntes e conexões. Ainda seguindo essa lógica, o rizoma cresce de modo horizontal, disperso e imprevisível, assim como o caule subterrâneo de algumas plantas.

No decorrer do livro percebemos outros conceitos fundamentais para a compreensão do pensamento dos autores e alguns deles nos levam a uma construção sobre o que é o afeto. Inspirando-se em Baruch Spinoza, os autores trazem uma perspectiva acerca do afeto distinta das que eram disseminadas à época. Contudo, o afeto aparece na obra como um conceito variável, apresentado em diferentes partes do escrito de diversas formas e com distintas características, permeando muitas noções centrais do escrito, como a de intensidade, potência e devir. Assim, a partir do que conceitua Spinoza, Deleuze e Guattari deslocam o que, até então, era considerado um problema do sujeito e das representações para um plano de relações imanentes.

Dentre os 15 platôs presentes na obra, o afeto pode ser visto de forma mais desenvolvida no platô 6 “Como criar para si um corpo sem órgãos?” no qual é visto como intensidade e campo de imanência, no platô 8 estando presente na criação estética e literária, no platô 10 “Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível” sendo a variação de potência e relação entre os corpos, e no platô 12 quando é visto como força e composição entre multiplicidades. Dentre os platôs que compõem o livro e os citados neste parágrafo, é no platô 10 que podemos compreender em totalidade a ideia central do que é o afeto para os autores.

De acordo com Deleuze e Guattari, o Devir é compreendido como o movimento de transformação que leva a transição de um estado identitário estático do indivíduo para outro, envolvendo intensidades e conexões, e, assim, produz novas realidades que permitem novas possibilidades. No entanto, é importante destacar que nesta transformação, o indivíduo não passa a ser aquilo que deseja, mas se apropria de características daquilo que se relaciona para transformar a si mesmo: o devir não é uma correspondência entre relações, mas uma captura de códigos, uma aliança de potências.

Trata-se, portanto, de um movimento real e não representativo, no qual um corpo entra em composição com outro em uma zona de vizinhança, tornando-se algo diferente de si mesmo sem jamais se reduzir ao modelo do outro. Dessa forma, o devir é uma forma de o indivíduo escapar das identidades impostas a ele e criar novas possibilidades de existência.

No entanto, essa concepção só é possível porque os corpos, em Deleuze e Guattari, são definidos por suas capacidades de afetar e ser afetados. Inspirados em Spinoza, os autores afirmam que um corpo é definido por um conjunto de afetos, isto é, por aquilo de que ele é capaz. Assim, o afeto não é um sentimento, mas uma variação real da potência de agir e não se confunde com emoção ou com representação psicológica, sendo, então, o movimento de uma força que altera o modo de existência de um corpo. Assim, quando os autores fazem a relação entre afetos e devires afirmando que eles são a mesma coisa, indicam que toda transformação de potência é também um processo de devir.

Desta forma, Deleuze e Guattari constroem uma filosofia das intensidades e dos fluxos, na qual os conceitos de devir e afeto possuem um papel central. Ambos os conceitos articulam um modo de pensar a vida para além das formas e das representações, situando-se num plano de imanência onde tudo o que existe é definido pela variação das potências e pelas relações que os corpos estabelecem entre si. O pensamento dos autores desloca o foco da identidade para o movimento, do ser para o poder de afetar e ser afetado, revelando o devir como processo e o afeto como intensidade.

O vínculo entre devir e afeto aparece na concepção do corpo sem órgãos, desenvolvida no platô “Como criar para si um corpo sem órgãos?”. O corpo sem órgãos é o campo de imanência das intensidades, onde as forças deixam de ser

organizadas em funções, formas ou identidades. Os autores descrevem o CsO como um corpo distinto daquele que é biologicamente conhecido, com órgãos e funções, mas como instrumento de afetos e de intensidades. Dessa forma, criar para si um corpo sem órgãos significa libertar as intensidades dos circuitos existentes e abrir espaço para que novos devires possam ocorrer. Nesse processo, o afeto atua como responsável pelas mudanças, uma vez que permite ao corpo experimentar novas composições e ultrapassar os limites de sua organização prévia, criando novas existências para si.

Essa possibilidade que o indivíduo possui de criar novas existências para si, são apontadas pelos os autores como uma ligação à ideia de desterritorialização. Para Deleuze e Guattari (1995), território, diferente do que aponta a Geografia, é, também, um conjunto de hábitos, instituições e modos de vida. Assim, desterritorializar é romper com esses limites impostos por algo ou alguém, desfazer estruturas sólidas e abrir espaço para novas possibilidades. Com isso, ao abrir espaço para o novo, o indivíduo encontra-se em um processo de reterritorialização, que se refere ao novo estado vivenciado pelo ser. Percebemos, então, que a sociedade é atravessada por fluxos contínuos de fuga, captura e recriação, em resumo: um ciclo no qual o indivíduo foge dos dogmas impostos a si, encontra múltiplas possibilidades de ser e de existir, e, por fim, recria a sua existência.

Assim, o devir é o processo pelo qual as intensidades se deslocam e se recombinaem, e o afeto é a variação dessas intensidades que torna o devir possível. Ambos operam sobre o plano de imanência, recusando toda forma preexistente. O devir-afeto é a experiência fundamental de uma vida que se experimenta como variação de si mesma, como composição de forças em movimento. Em tal perspectiva, o pensamento não busca representar o mundo, mas intensificar a vida, fazer do pensamento, como do corpo, um espaço de passagem para os afetos e os devires que o atravessam.

Dessa forma, diante das facetas apresentadas sobre o que é o afeto, podemos perceber que elas se complementam fazendo com que o afeto seja uma força imanente que altera potências e composições atuando no plano das intensidades e que é crucial para compreendermos mudanças, sobretudo individuais. Assim, o afeto, para os autores, é a força responsável pela modificação dos corpos a partir das interações com outros corpos, em uma

afetação mútua, ou seja, ele expressa o modo como os corpos e os pensamentos se relacionam, se alteram e produzem novas realidades.

Ao comparar *O Anti-Édipo* e *Mil Platôs* podemos notar uma continuidade conceitual e uma ampliação filosófica. Em *O Anti-Édipo*, o desejo é o motor da produção social e psíquica, uma força que se opõe às instâncias de repressão e codificação. Já em *Mil Platôs*, o desejo se torna parte de uma cartografia mais ampla de intensidades, em que o afeto aparece como a forma concreta e experiencial dessa potência. Se o desejo, no primeiro volume, é a máquina produtora do real, o afeto, no segundo, é o modo como essa máquina se faz sentir, como ela vibra e transforma os corpos em sua passagem.

Corrêa (2005, p. 63) aponta que diversos filósofos, tanto antigos quanto contemporâneos, dedicaram-se à reflexão sobre o afeto, apresentando diferentes perspectivas e discordâncias acerca da temática. Nesse contexto, Baruch Spinoza destaca-se como um dos principais referenciais teóricos sobre o tema, conferindo ao afeto centralidade em sua filosofia, sobretudo ao compreendê-lo como força motriz das ações humanas e como elemento fundamental na constituição de sentimentos e na formação de vínculos afetivos.

3 O AFETO PARA BARUCH SPINOZA

Baruch Spinoza foi um filósofo racionalista do século XVII, que se destacou pelos seus estudos sobre Deus e pelas suas críticas à Bíblia. Descendente de judeus de origem portuguesa, nasceu em Amsterdã, no ano de 1632, lugar onde sua família se refugiou após fugir da Inquisição da Península Ibérica. Foi batizado como Bento de Espinosa, mas com a variação de escrita a partir de diferentes línguas, ficou conhecido como Baruch Spinoza, uma transliteração do Hebraico, idioma das assinaturas que apareciam em seus textos, sendo essa a forma pela qual iremos nos referir ao filósofo ao longo deste escrito.

Spinoza cresceu e foi educado em uma comunidade judaica de Amsterdã. Além de estudar a tradição e a literatura rabínicas, após aprender latim, passou a aprofundar suas pesquisas nas áreas de linguagem, teologia, política e filosofia, inspirando-se em filósofos racionalistas daquele período, como Francis Bacon e René Descartes, mas dedicou seus estudos a área da filosofia e desenvolveu sua própria ideia, que a posteriori tornaria-se a sua filosofia.

No entanto, o filósofo decidiu mudar-se de cidade e de nome, substituindo Bento por Benedictus Spinoza, uma versão em latim para o seu nome de batismo. A mudança foi consequência do aprofundamento, desenvolvimento e disseminação das suas ideias, consideradas uma afronta ao judaísmo e que levaram à sua excomunhão. Suas concepções filosóficas, que identificavam Deus e Natureza como uma única unidade² contrariavam o que era pregado pelos teólogos da época, gerando fortes críticas e resultando no apagamento do seu trabalho.

A rejeição, porém, não o parou. Spinoza continuou a desenvolver seus estudos e a abranger sua teoria. Nos últimos anos de sua vida residiu em Haia passando a ter uma vida modesta e pacata, e escreveu suas obras *Tratado da reforma do intelecto* (1661), *Os princípios da filosofia cartesiana* (1663), *Tratado Teológico Político* (1665) e *Ética* (1677). Spinoza faleceu em 1677, aos 44 anos, em decorrência de uma pneumonia.

Publicada postumamente, *Ética* foi a obra magna de Spinoza. Escrita sob a forma de um tratado, apresenta as principais ideias e conceitos do filósofo

² Posteriormente chamada de substância, com atributos infinitos.

holandês por meio de definições, axiomas, proposições, definições, demonstrações e escólios, e está dividida em cinco partes: I. Deus; II. A natureza e a origem da mente; III. A origem e a natureza dos afetos; IV. A servidão humana e a força dos afetos; e V. A potência do intelecto ou a liberdade humana. É neste escrito, especificamente na parte III, que o autor discorre profundamente sobre a origem e o conceito de afeto.

Com o seu caráter racionalista, Spinoza seguiu seu pressuposto e buscou tanto racionalizar os afetos, no sentido de levar o homem tanto a compreendê-lo como inato e como responsável pelas suas ações, quanto a entendermos como as causas internas e externas podem influenciar na nossa potência de agir e, assim, nos sentimentos que afloram em nosso âmago. No entanto, para compreender de forma mais assertiva como o filósofo conceitua o afeto, é necessário, a priori, conhecer alguns de seus conceitos chave presentes na obra supracitada.

Spinoza inicia *Ética*³ apresentando sua concepção sobre Deus, como uma substância, infinita, eterna e causa de si mesma. “Por Deus compreendo um ente absolutamente infinito, isto é, uma substância que consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita” (Spinoza, 2009, P I, Def. 6)⁴. Apesar de Deus possuir infinitos atributos, segundo o autor, os humanos só conhecem dois: pensamento e extensão.

O filósofo aponta que “O pensamento é atributo de Deus, ou seja, Deus é coisa pensante” (Spinoza, 2009, P II, Propos. 1) e que “A extensão é atributo de Deus, ou seja, Deus é coisa extensa” (Spinoza, 2009, P II, Propos. 2). Essas proposições expressam a compreensão que Spinoza possui acerca do universo como a expressão e existência de Deus, assim “Tudo que existe, existe em Deus, e sem Deus, nada pode existir nem ser concebido” (Spinoza, 2009, P I, Propos. 15). Assim, podemos concluir que tudo o que existe é concebido em Deus, sendo, então, sua extensão.

Como mencionado no início deste tópico, a filosofia central de Spinoza identifica Deus e Natureza como uma só unidade, sendo, então, uma única

³ Nesta pesquisa, utilizamos a versão traduzida da obra, por Tomaz Tadeu, em 2009.

⁴ Por não possuir paginação, as citações serão identificadas com o nome do autor, ano da obra e sua localização no texto pela Parte (P) em que se encontram, seguidas da indicação de sua natureza textual: Axioma (Ax.), Proposição (Propos.), Definição (Def.), Demonstração (Dem.), Explicação (Expl.), Corolário (Cor.) ou Escólio (Esc.)

substância do universo. “Por substância compreendo aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado” (Spinoza, 2009, P I, Def. 3), portanto são consideradas como causa de si, ou seja, substâncias que não precisam, nem derivam, de outras coisas para que possam existir. “Por causa de si compreendo aquilo cuja essência envolve a existência, ou seja, aquilo cuja natureza não pode ser concebida senão como existente” (Spinoza, 2009, P I, Def. 1). Assim, Deus é uma substância única e infinita, e tudo o que existe para além disso são modos dessa substância.

Deus, enquanto substância, expressa-se por meio de atributos, definidos por Spinoza como “aquilo que, de uma substância, o intelecto percebe como constituindo sua essência” (Spinoza, 2009, P I, Def. 4), ou seja, os atributos são todos os aspectos que compõem o indivíduo. Amaral aponta que

os atributos são, igualmente, infinitos em seus respectivos gêneros, e derivam destes modos. Os modos são formas determinadas do ser, ou seja, são entes que possuem uma forma bem específica, bem como um conjunto finito de predicados (Amaral, 2021, p. 63).

Para Spinoza, modo é tudo aquilo que deriva e/ou que existe em alguma coisa, “Por modo compreendo as afecções de uma substância, ou seja, aquilo que existe em outra coisa, por meio da qual também é concebido” (Spinoza, 2009, P I, Def. 5). Ainda de acordo com Amaral

os modos derivam de uma longa cadeia de existência, até que se alcance o estágio mais ‘imperfeito’ da realidade, que são os modos finitos. Enquanto finitos, os modos possuem limite, finitude e, logo, negação; portanto, são imperfeitos (Amaral, 2021, p. 63, 2021, grifo do autor).

Com base no que fora supracitado, os seres humanos são, portanto, modos caracterizados como finitos, tanto devido ao seu caráter limitado, efêmero e imperfeito quanto por expressarem atributos divinos, como o pensamento. Francisca Lima traz que “os homens, por sua vez, são modos finitos que expressam de forma certa e determinada a potência infinita de Deus (ou Substância) através dos atributos Pensamento e Extensão” (Lima, 2023, p. 30).

Dessa forma, o ser humano, enquanto extensão divina com conhecimento limitado aos atributos Pensamento e Extensão, expressa-se em corpo e mente.

Enquanto o pensamento se refere aos aspectos mentais e materiais, a extensão refere-se aos aspectos físicos e materiais. Spinoza define corpo como “um modo que exprime, de maneira definida e determinada, a essência de Deus, enquanto considerada como coisa extensa” (Spinoza, 2009, P II, Def. 1) enquanto que “por ideia compreendo um conceito da mente, que a mente forma porque é uma coisa pensante” (Spinoza, 2009, P II, Def. 3). Com isso, o corpo é um modo finito do atributo extensão e a mente é a ideia do corpo, derivada do atributo pensamento.

Uma característica marcante na filosofia de Spinoza é sua ideia de que corpo e mente atuam em consonância, não podendo, portanto, ser consideradas substâncias separadas. O autor aponta que “Do que precede, compreendemos não apenas que a mente humana está unida ao corpo, mas também o que se deve compreender por união de mente e corpo” (Spinoza, 2009, P II, Esc. Propos. 13).

Assim, quer concebemos a natureza sob o atributo da extensão, quer sob o atributo do pensamento, quer sob qualquer outro atributo, encontraremos uma só e mesma ordem, ou seja, uma só mesma conexão de causas, isto é, as mesmas coisas seguindo-se uma das outras (Spinoza, 2009, P II, Propos. 7, Esc.).

Deste modo, de acordo com Carlos Peixoto Junior o corpo, ou suas ações, não é o responsável pelas ideias da mente, assim como a mente não é o motivo pelo qual o corpo se movimenta para agir, uma vez que “mente e corpo exprimem ao seu próprio modo o mesmo acontecimento” (Peixoto Junior, 2013, p. 3).

No entanto, as ideias produzidas pela mente não surgem de forma conexa ao que é real de fato, elas são resultado das interações entre os corpos. Assim, a mente forma ideias a partir dessas interações, que podem, ou não, condizer com a realidade e, então, levar o corpo a sentir e agir após essa interação.

Quando existe uma compreensão clara de como determinada causa agiu sobre o indivíduo e sobre o corpo afetado, levando-o a agir ou sentir, a ideia é chamada de adequada. Em contrapartida, quando há uma compreensão errônea ou imprecisa da causa que o afeta, que leva o indivíduo a desenvolver ideias ou pensamentos desconexos da realidade, que o impedem de compreender a verdadeira natureza das coisas, a ideia é classificada como inadequada.

Para que as ideias, enquanto natureza do corpo afetado, sejam elas adequadas ou inadequadas, surjam no indivíduo, elas necessitam da interação

com o corpo exterior que a afetará. Assim, quando uma ação, realizada por um corpo exterior que afetará o indivíduo, reverbera em seu corpo e o leva a desenvolver uma ideia adequada, ela é tida como causa adequada. Spinoza denomina como causa adequada “aquela cujo efeito pode ser percebido clara e distintamente por ela mesma” (Spinoza, 2009, P III, Def. 1). Ao ser compreendida de forma fidedigna pelo indivíduo, tal ação tende a gerar emoções ou afetos positivos, uma vez que as ideias adequadas estão mais próximas à natureza do ser à sua ação.

No entanto, quando a ação não tem seu efeito compreendido de forma clara, ela é determinada como causa inadequada (Spinoza, 2009), resultando no surgimento das ideias inadequadas que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de afetos negativos, na medida que afastam o ser do entendimento real e racional dos fatos.

As relações construídas com outros indivíduos e a interação com o espaço social em qual está inserido são as causas que farão com que as ideias da mente surjam e as ações do corpo existam. A forma como este corpo é atingido e modificado nessas interações é o que impulsiona suas ações, reações e o desenvolvimento de sentimentos, isso ocorre, pois, toda interação que o indivíduo estabelece deixa marcas no outro e em si próprio. E para que essa interação aconteça é necessário um instrumento.

Na filosofia spinozana o corpo é a ferramenta com a qual o indivíduo interage, relacionando-se com o outro e com o meio, realizando ações e, sobretudo, sentindo e expressando seus sentimentos, enquanto matéria ocupante do espaço que vive.

Sobretudo, [...] por essência, o corpo relacional: é constituído por relações internas entre seus órgãos, por relações externas com outros corpos e por afecções, isto é, pela capacidade de afetar outros corpos e ser por eles afetado sem se destruir, regenerando-se com eles e os regenerando (Chauí, 1995, p. 54).

No livro *Dicionário de filosofia*, escrito por Nicola Abbagnano, o filósofo italiano traz a definição de afecção como “todo estado, condição ou qualidade que consiste em *sofrer uma ação* ou em ser influenciado ou modificado por ela” (Abbagnano, 1971, p. 19, grifo do autor). Partindo desse pressuposto, se as afecções consistem em sofrer uma ação, podemos constatar que uma ação só

pode ser sofrida se realizada por outrem no momento de interação. Assim, a partir da perspectiva de Spinoza, as afecções são as modificações que o corpo sofreu após ser atingido pelas ações exteriores.

Essas modificações surgem das relações que os sujeitos desenvolvem ao longo da vida e, “suas ideias englobam ao mesmo tempo a natureza do corpo afetado e a do corpo exterior afetante” (Deleuze, 2002, p. 55). Concluímos, portanto, que as relações construídas com o mundo exterior e com outros indivíduos e as ações destes para com o indivíduo deixam marcas que resultam no aumento ou na diminuição da potência de agir. E o que seria a potência de agir?

Para Spinoza, “Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (Spinoza, 2009, P III, Propos. 6), isso significa dizer que a força necessária para impulsionar o esforço que virá a ser realizado para alcançar aquilo que deseja, ou seja, a força que levará o sujeito a agir, é a crença que ele possui em si próprio. Essa força intrínseca foi nomeada por Spinoza como *conatus*.

Sendo o *conatus* a força interior, a potência de agir é sua concretização, ou seja, é aquilo que leva o indivíduo a realizar as ações que julga como necessárias para alcançar melhorias ao seu ser, com base na crença de si e da sua capacidade, sendo isso a sua essência.

A potência de uma coisa qualquer, ou seja, o esforço pela qual, quer sozinha, quer em conjunto com outras, ela age ou se esforça por agir, isto é (pela pro. 6), a potência ou o esforço pelo qual ela se esforça por perseverar em seu ser nada, mais é do que a sua essência dada ou atual (Spinoza, 2009, P III, Propos. 7, Dem.).

Como mencionamos anteriormente, os socioconstrucionismas entendem que o desenvolvimento pleno do indivíduo ocorre por meio da sua interação com as estruturas sociais e culturais do ambiente em que está inserido. Enquanto que para o estruturalismo social, os afetos emergem a partir do desenvolvimento das instituições sociais de maior poder, impulsionando as ações dos indivíduos. Assim, ao relacionar tais teorias com a filosofia spinozana, entendemos que o impulso promovido pelas ações externas ao indivíduo nesta interação entre ambos, faz com que os afetos aflorem.

Ainda de acordo com o que advoga Spinoza, isso ocorre, pois, as ações externas do meio ou do outro atingem o conatus do sujeito, levando-o a sentir, agir ou se reprimir. Caso as ações conectem-se de forma convergente ao conatus do ser, emergirão afetos positivos, que, por sua vez, elevarão a potência de agir do ser. Em contrapartida, se as ações externas divergirem do conatus, o indivíduo desenvolverá afetos negativos que reprimirão sua potência de agir. Mas, o que é afeto?

Ao longo da Parte III de *Ética*, podemos encontrar duas definições acerca do que é o afeto para o filósofo. A primeira delas encontra-se no início da referida parte, na seção das definições, o autor aponta que “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2009, P III, Def. 3).

Analizando de forma segmentada este primeiro conceito de afeto trazido pelo autor, ao dizer “por afeto compreendo as afecções do corpo” (Spinoza, 2009, P III, Def. 3), podemos concluir que Spinoza se refere- às mudanças que o corpo sofre após se relacionar com o outro e com o meio e como essas mudanças impactam na potência de agir, e, conseqüentemente, no surgimento de afetos. Dessa forma, essas mudanças sofridas pelo corpo advêm das ações externas a ele, que, por sua vez, impactam no seu conatus e impulsionam sua potência de agir.

Ao apontar que a potência de agir pode ser aumentada, diminuída, estimulada ou refreada a partir das relações estabelecidas, entendemos que as interações ocorridas e as ações sofridas durante essas interações impactam diretamente no pensar, sentir e agir do ser, uma vez que, ao atingirem o conatus do indivíduo, de forma convergente ou divergente, as ações externas, ou seja, as causas externas, são as responsáveis pela alteração da sua potência de agir.

Dando segmento, a ideia de uma afecção, refere-se a compreensão da mente diante da modificação que o corpo sofreu durante ou após a interação. Esta modificação corporal, percebida pela mente como uma ideia, que ocasiona o aumento ou diminuição da potência de agir, são as responsáveis pelo surgimento de afetos.

Assim, quando as afecções que atingem o indivíduo decorrem de causas adequadas, isto é, quando estão em acordo com o seu conatus, o afeto é

compreendido como ação. Em contrapartida, quando o indivíduo é determinado principalmente por causas externas que não se harmonizam com o seu conatus, o afeto assume a forma de paixão.

Partindo desta premissa, Spinoza traz uma explicação acerca da primeira definição de afeto encontrada em seu escrito apontando que “quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão” (Spinoza, 2009, P III, Def. 3, Expl.). A partir desta concepção, podemos compreender que ao ser afetado por uma causa adequada, o indivíduo eleva seu conatus e isso o levará a realizar uma ação, desenvolvendo, então, um afeto ativo. Em contrapartida, quando a afecção advém de uma causa inadequada, esta, por sua vez, ao atingir o conatus do ser minará sua potência de agir, tornando o indivíduo passivo a isto, concebendo, assim, um afeto passivo.

A nossa mente, algumas vezes, age; outras, na verdade, padece. Mais especificamente, à medida que tem ideias inadequadas, ela necessariamente age; à medida que tem ideias inadequadas, ela, necessariamente, padece (Spinoza, 2009, P III, Propos. 1).

Falar de afeto enquanto ação e enquanto paixão nos leva ao segundo conceito de afeto trazido por Spinoza ao final da parte III do livro *Ética*, onde aponta que

o afeto, que se diz *pathema* [paixão] do ânimo, é uma ideia confusa, pela qual a mente afirma a força de existir, maior ou menor do que antes, de seu corpo ou de uma parte dele, ideia pela qual, se presente, a própria mente é determinada a pensar uma coisa em vez de outra (Spinoza, 2009, P III; Def. Geral dos Afetos).

Com base no que fora dito pelo autor, o afeto enquanto paixão é uma ideia confusa que expressa uma variação na potência de existir do corpo e que, ao mesmo tempo, faz com que a mente pense determinada coisa ao invés de outra, ou seja, aqui, o afeto não é apenas sentimento nem tampouco somente pensamento, neste ponto, de acordo com Spinoza, o afeto é uma modificação que o corpo sofre percebida pela mente de forma inadequada.

Ao vermos que o afeto a que Spinoza se refere é aquele que se diz paixão do ânimo, entendemos que são afetos passivos, ou seja, aqueles em que a causa externa atravessa o indivíduo, modificando o seu corpo, sem que ele esteja ciente de qual é a causa, sendo, portanto, uma ideia confusa.

Apesar de confusa, essa ideia gera uma modificação corporal no indivíduo, pois a causa externa desconhecida encontra-se com seu conatus. De acordo com Spinoza

durante todo o tempo em que a mente imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir do nosso corpo, o corpo estará afetado de maneiras que aumentam ou estimulam sua potência de agir (veja-se o post. 1) e, conseqüentemente (pela prop. 11), durante esse tempo, a potência de pensar da mente é aumentada ou estimulada (Spinoza, 2009, Propos. 12, Dem.).

Dessa forma, podemos dizer que todo afeto indica aumento ou diminuição na potência de agir do ser, e o que vai determinar isso é a compreensão acerca da causa externa como causa adequada ou inadequada.

É a partir dessa função seletiva do afeto sobre o pensamento que se torna possível distinguir afetos positivos e afetos negativos em Spinoza, e é neste ponto que os sentimentos, como conhecemos, aparecem na teoria spinozana: o afeto positivo, aquele que corresponde ao aumento da potência de agir do ser, é expresso como alegria, enquanto a tristeza é o afeto negativo que indica sua diminuição.

Por alegria, compreenderei, daqui por diante, uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior. Por tristeza, em troca, compreenderei uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor. Além disso, chamo o afeto de alegria, quando está referido simultaneamente à mente e ao corpo, de excitação ou contentamento; o da tristeza, em troca, chamo de dor ou melancolia. Deve-se observar, entretanto, que a excitação e a dor estão referidos ao homem quando uma de suas partes é mais afetada do que as restantes; o contentamento e a melancolia, por outro lado, quando todas as suas partes são igualmente afetadas (Spinoza, 2009, P III, Propos. 11, Esc.).

Em Spinoza os afetos diferenciam-se de acordo com a variação que produzem na potência de agir do indivíduo. A alegria, enquanto afeto positivo, expressa o aumento dessa potência, na medida em que amplia simultaneamente a capacidade do corpo e da mente de agir e pensar de modo mais adequado. A tristeza, enquanto afeto negativo, por sua vez, manifesta a diminuição dessa potência, caracterizando um estado de passividade no qual o indivíduo é determinado por causas externas, tendo sua capacidade de agir restringida.

Os afetos positivos correspondem, assim, àqueles que, ao determinarem o pensamento, favorecem um aumento da potência do corpo e da mente, sendo

sua expressão central a alegria, enquanto os afetos negativos se caracterizam por uma determinação que enfraquece o campo mental fazendo com que a capacidade de agir do indivíduo seja diminuída, ocasionando, assim, na tristeza como afeto central.

No entanto, Spinoza identifica alegria e tristeza, assim como o desejo como afetos primários, dos quais todos os demais afetos derivam. O desejo ocupa um lugar central nesta pirâmide, pois reflete o próprio conatus, enquanto dele temos consciência, uma vez que o conatus, enquanto essência do indivíduo, determina-o a buscar aquilo que aumentará sua potência de agir. Ele não é, em si, positivo ou negativo, mas pode assumir diferentes determinações conforme os encontros que afetam o corpo e a mente.

A mente, quer enquanto tem ideias claras e distintas, quer enquanto tem ideias confusas, esforça-se por perseverar em seu ser por uma duração indefinida, e está consciente desse seu esforço (Spinoza, 2009, P III, Propos. 9)

Esse esforço, à medida que está referido apenas à mente, chama-se apetite, o qual, portanto, nada mais é do que a própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para a sua conservação, e as quais o homem está, assim, determinado a realizar. Além disso, entre apetite e desejo, não há nenhuma diferença, executando-se que, comumente, refere-se o desejo aos homens à medida que estão conscientes do seu apetite. Pode-se fornecer, assim, a seguinte definição: o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem (Spinoza, 2009, P III, Propos. 9, Esc.).

Quando a potência de agir é ampliada pelas afecções que decorrem dos encontros com outros corpos, o desejo é acompanhado pela alegria, afeto que indica a passagem a um grau menor de perfeição para um maior, ou seja, o aumento da potência de agir do ser. Nesse sentido, a alegria constitui o afeto positivo fundamental, pois indica que o indivíduo foi afetado por um encontro que compôs suas relações internas, fortalecendo sua capacidade de afetar e ser afetado. Mesmo quando experimentada como paixão, a alegria exprime uma variação afirmativa da potência, mesmo quando a causa desse aumento não seja plenamente compreendida pela mente.

Em contrapartida, quando as afecções produzem uma diminuição da potência de agir, o desejo é acompanhado pela tristeza, que exprime a passagem de um grau maior para um grau menor de perfeição, colocando o

indivíduo em um estado de maior passividade diante das causas externas. É, portanto, um afeto negativo fundamental, uma vez que indica que um encontro desorganizou ou desfez determinadas estruturas do corpo, reduzindo sua capacidade.

A partir dessa tríade, originam-se outras derivações de afetos positivos e negativos. O amor, a esperança e a confiança derivam da alegria associada a determinadas ideias, enquanto afetos como ódio, medo e desespero derivam da tristeza associada à representação de causas externas. Para o filósofo, “O amor nada mais é do que a alegria, acompanhada da ideia de uma causa exterior, e o ódio nada mais é do que a tristeza acompanhada de uma causa exterior” (Spinoza, 2009, P III, Propos. 13, Esc.).

Dessa forma, desencontrando-se da ideia presente no senso comum de que o afeto são sentimentos, a partir da teoria Spinozana vemos que o afeto é, portanto, a mudança interna do indivíduo advindas da sua interação com outros corpos ou com o meio, que, ao conectarem-se com o seu conatus, podem impulsionar sua potência de agir levando-o a ações, quando motivado por afetos positivos, e/ou refrear seu comportamento, quando motivado por afetos negativos. Compreendemos, portanto, que o afeto não se restringe, apenas, a emoção, mas, envolve corpo e mente de forma simultânea, e é impulsionado por causas externas ao indivíduo.

Quando as causas externas se relacionam de modo convergente com o conatus do indivíduo, emergem afetos que aumentam sua potência de agir, sendo o afeto, nesse caso, compreendido como ação, por decorrer de causas adequadas. Em contrapartida, quando tais causas divergem do conatus, o afeto configura-se como paixão, uma vez que implica a diminuição da potência de agir e coloca o indivíduo em uma condição de maior passividade.

Assim, decorrente do que fora apresentado ao longo deste capítulo, concluímos que a forma como a ação realizada pelas causas externas afeta o indivíduo é a principal propulsora do surgimento de afetos, pois determina a variação da potência de agir que impulsionarão ações ou reprimirão comportamentos.

4 O AFETO NA EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA SPINOZANA

Quando falamos sobre afeto na Educação, a primeira referência que fazemos é a relação de carinho, cuidado, paciência e acolhimento entre professor e aluno. Muitas pessoas ainda associam o afeto à ideia de oferecer de forma excessiva, amor, gentileza e compreensão, além de cuidado e promoção de um ambiente emocionalmente confortável para que a criança aprenda melhor. Tal compreensão não está equivocada, uma vez que estudos (Moraes; Santos, 2021; Carvalho; Faria, 2010) nos mostram o impacto que uma relação afetiva possui no processo de aprendizagem no indivíduo.

No entanto, essa perspectiva que é colocada de forma simplificada, faz com que o afeto seja limitado a uma relação em que o profissional docente deve ser carinhoso ou tratar a criança com doçura, desconsiderando a existência de uma dimensão pedagógica, social e psicológica mais profunda. Em algumas situações, há até a ideia equivocada de que a afetividade significa ausência de limites ou excesso de permissividade no âmbito escolar.

Sob uma perspectiva teórica mais ampla, a afetividade não se limita às demonstrações emocionais, mas integra os processos de desenvolvimento humano, aprendizagem e constituição das relações sociais.

Autores da psicologia, como Lev Vygotsky, Henri Wallon e Jean Piaget, compreendem a afetividade como elemento fundamental na formação do sujeito e na produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o afeto participa diretamente das interações sociais e da construção da aprendizagem, sendo indissociável dos aspectos cognitivos e culturais do desenvolvimento humano. Assim, o estudo do afeto na educação ultrapassa a visão do senso comum e passa a ser entendido como um componente estruturante das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Em contrapartida, ao analisarmos historicamente a Educação observamos a ausência do afeto nas concepções pedagógicas que constituíram os primeiros modelos de ensino desse processo formativo.

Durante muito tempo predominou no campo educacional um modelo de ensino centrado na autoridade do professor e na transmissão vertical do conhecimento, característica da chamada escola tradicional, predominante nos séculos XVIII e XIX, e fundamentada em um paradigma ontológico.

Em uma escola desta forma configurada, educar é transmitir fielmente as verdades estabelecidas como imutáveis e aprender é a assimilação passiva das verdades ensinadas, uma vez que o conhecimento está pronto, não precisa ser ressignificado, apenas aprendido. Ensinar é repetir, aprender é memorizar. Ensinar é função do professor, que detém o conhecimento, aprender é função do aluno que ignora o saber. Os métodos resumem-se à exposição, à memorização, à repetição e a avaliação assemelha-se a um juízo de valor, contabilizando os erros e os acertos (Soares Ferreira, 2003, p. 5).

Esse modelo traz o paradigma do magistrocentrismo, no qual o docente é a figura central do processo de ensino-aprendizagem, sendo o único detentor do saber e de poder na sala de aula, enquanto os alunos, em contrapartida, são colocados em uma posição de passividade, sendo meros receptores deste conhecimento, subordinados às ordens colocadas pelo professor.

Neste cenário, em que o professor é considerado como a principal, se não única, fonte de conhecimento, detentor da verdade e responsável pela condução das atividades escolares, a participação discente restringe-se à escuta, reprodução dos conteúdos, cumprimento de tarefas pré-estabelecidas e obediência às normas institucionais. Assim, vemos uma relação vertical de poder na sala de aula, na qual o saber é transmitido em uma única direção: do professor para o aluno.

No entanto, com o passar do tempo as mudanças nas concepções de aprendizagem, nas demandas sociais e nas teorias educacionais contemporâneas, decorrentes das transformações sociais e culturais de cada período, têm deslocado progressivamente esse paradigma, abrindo espaço para perspectivas que valorizam a participação ativa do estudante, a construção coletiva do conhecimento e a dimensão afetiva das relações pedagógicas.

Com isso, no panorama educacional contemporâneo, observa-se a presença de concepções de ensino mais relacionais e dinâmicas do processo educativo. As correntes pedagógicas que sucederam a escola tradicional, como a pedagogia crítica e as abordagens construtivistas e sociointeracionistas tendem a reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, valorizando suas experiências, seus contextos culturais e suas formas singulares de aprendizagem. Em decorrência, o papel do professor também se transforma: deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador, orientador e facilitador do processo formativo.

Paulo Freire é um nome que se destaca quando falamos sobre teorias pedagógicas críticas. Freire foi um educador, filósofo e pedagogo brasileiro que propôs uma concepção de educação baseada no diálogo e na problematização da realidade. Ao tecer críticas à pedagogia tradicional, o educador descreve as características dessa concepção pedagógica com o que chama de educação bancária, ou seja, o modelo de ensino tradicional e autoritário no qual o professor deposita conhecimento nos alunos, como se estes fossem recipientes vazios, sem que haja espaço para a construção crítica e conjunta do conhecimento.

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam, e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos (Freire, 1987, p. 66).

Para o educador, essa lógica reforça relações hierárquicas dentro da sala de aula, reduzindo os estudantes à condição de sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem, dificulta o desenvolvimento de autonomia intelectual dos alunos e, por consequência, a construção de um pensamento crítico acerca do mundo em que vivem.

Em contraposição a isso, Freire propõe uma pedagogia pautada na amorosidade, caracterizada pela presença do diálogo, da participação discente e na construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, ensinar consiste em criar condições para que os sujeitos produzam conhecimento a partir da sua própria experiência, contando com o professor como mediador deste processo, estimulando a participação e o pensamento crítico dos estudantes.

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (Freire, 1996, p. 11).

As críticas ao magistrocentrismo contribuíram para o surgimento de novas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, nas quais o estudante passa a ser reconhecido como sujeito ativo na construção do conhecimento. Neste contexto de renovação pedagógica, Jean Piaget, com a Epistemologia Genética, e Lev Vygotsky, com a Teoria Sociointeracionista, ganham destaque por inserirem os sujeitos no centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Apesar de serem teorias psicológicas, as perspectivas cunhadas por esses estudiosos, foram fundamentais para o desenvolvimento de teorias educacionais construtivistas e sociointeracionistas, respectivamente, baseadas nos estudos realizados pelos psicólogos. No entanto, nesta pesquisa, destacaremos apenas a teoria sociointeracionista, pois a consideramos como a que melhor se relaciona com os estudos aqui tratados, auxiliando no alcance do objetivo proposto.

A Teoria Sociointeracionista desenvolvida por Vygotsky parte da ideia central de que os indivíduos aprendem por meio das interações sociais, seja com o outro ou com o âmbito em que está inserido. Para o psicólogo, o desenvolvimento não é um processo exclusivamente individual ou biológico, mas, sim, construído a partir das relações que o indivíduo estabelece com outras pessoas e com o meio em que habita.

Para este autor, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. (Felipe, p. 2001, p. 29).

Assim, aprender é um processo coletivo, que acontece de fora para dentro, mediado pela convivência social e pela cultura do ser, sendo a mediação um dos conceitos centrais dessa teoria.

Dessa forma, portanto, a teoria de Vygotsky destaca que o desenvolvimento humano está profundamente ligado ao contexto social e cultural, evidenciando que é na interação com o outro que o aprendizado se torna possível e significativo. Assim, aprender é um processo coletivo, que acontece de fora para dentro, mediado pela convivência social e pela cultura do ser, sendo a mediação um dos conceitos centrais dessa teoria.

Diferentemente das concepções tradicionais que separavam emoção e razão, o sociointeracionismo entende que os aspectos cognitivos e afetivos estão profundamente interligados, atuando de maneira inseparável na formação do sujeito. Nessa perspectiva, o afeto não é visto como aspecto secundário ou apenas emocional da educação, mas como dimensão constitutiva do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano, uma vez que é nas relações sociais afetivamente construídas que o sujeito atribui sentidos ao conhecimento e à própria experiência educativa.

É neste ponto que o sociointeracionismo, e a teoria Spinozana se encontram e fazem emergir a teoria do afeto na educação por meio de outro viés. Ao analisarmos as duas teorias, percebemos uma ideia comum em ambas: a de que o conhecimento não está internalizado no indivíduo, mas, sim, é construído nas relações sociais que ele estabelece ao longo da vida.

Na teoria spinozana vimos que o filósofo aponta que a elevação ou diminuição da potência do agir do ser acontece em decorrência da relação estabelecida entre ele e o outro e/ou entre ele e o mundo, fazendo-nos refletir sobre os impactos que as nossas ações, enquanto responsáveis pelo surgimento de afetos, possuem na formação social do outro. Dessa forma, ao aplicarmos a teoria de Spinoza no campo educacional podemos compreender como as nossas ações impactam, também, no processo relacional de ensino-aprendizagem.

Embora Spinoza não tenha elaborado uma teoria pedagógica, sua filosofia nos permite compreender a educação para além da transmissão mecânica de conteúdos. Ao olharmos pelo prisma spinozano, enxergaremos que ensinar e aprender são processos atravessados pelos afetos, pois todo encontro produz efeitos sobre o corpo e a mente.

No capítulo anterior do presente escrito, vimos que Spinoza, em *Ética*, define o afeto como as mudanças sofridas por um corpo que aumentam ou diminuem a sua potência de agir e a compreensão sobre essas mudanças. Tal definição rompe com a tradição que opõe emoção e razão, uma vez que, nesta perspectiva, mente e corpo não constituem substâncias distintas, mas são expressões de uma única substância sob atributos diferentes. Com isso, todo afeto é, concomitantemente, corporal e intelectual. E o conatus é fundamental para compreender essa dinâmica afetiva estabelecida por Spinoza.

O filósofo define o conatus como o esforço pelo qual cada coisa persevera em seu ser, ou seja, a força interior do indivíduo que é motivada e concretizada pela potência de agir. Por sua vez, a potência de agir é aquilo que leva o indivíduo a realizar as ações consideradas como primordiais para evoluir. Isso ocorre com base em duas coisas: na convicção que o ser possui em si próprio e na sua capacidade, e na maneira como é afetado pelas relações interpessoais. No entanto, como vimos no conceito de afeto, isso pode ser estimulado ou refreado a partir das ideias das afecções, ou seja, com base em como o indivíduo compreende como aquela mudança o atingiu. E essa mudança é ou pode ser causada por algo, quando se relaciona com o espaço, ou por alguém, nas relações interpessoais estabelecidas.

Diante disso, quando compreendemos que as mudanças sofridas pelo indivíduo nas relações desenvolvidas, podemos estabelecer que, portanto, afeto é a reação do indivíduo à ação causada por alguém, ou por algo.

Transpondo a filosofia spinozana para o campo educacional, podemos compreender o afeto como elemento constitutivo das relações pedagógicas, uma vez que os encontros estabelecidos no ambiente escolar possuem a capacidade de ampliar ou reduzir a potência de agir e de aprender dos sujeitos. Dessa forma, o processo educativo deixa de ser entendido apenas como transmissão de conteúdos e passa a envolver experiências afetivas que influenciam diretamente o desenvolvimento humano.

Assim, com base na compreensão de afeto enquanto reação do indivíduo as ações causadas por algo externo, podemos refletir sobre como as nossas ações, enquanto educadores e mediadores do processo de aprendizagem, são importantes para o desenvolvimento do indivíduo, para uma aprendizagem efetiva e para sua manutenção no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, é importante considerar a operação do conatus. Ao nos relacionarmos com nossos educandos, estamos atingindo a sua potência de agir, então, nossas falas e ações são as responsáveis pela elevação ou diminuição dessa potência. Assim, se a postura adotada pelo docente é permeada por autoridade, rigidez ou hostilidade, ele se conectará ao conatus do indivíduo e refreará sua potência de agir, ocasionando no desinteresse escolar e no afastamento desse espaço, refletindo em um processo de ensino-aprendizagem marcado por dificuldades. No entanto, se o posicionamento é

marcado por escuta ativa, respeito, acolhimento dos sentimentos e questionamentos do educando, o conatus será atingido de forma que a potência de agir será elevada, fazendo com que os estudantes se sintam cada vez mais interessados em estar no ambiente escolar, em se relacionar com os atores que compõem esse processo e em construir conhecimento com afetos positivos.

Em suma, quando um estudante se sente acolhido, respeitado e reconhecido, sua potência de agir aumenta: ele participa mais, arrisca respostas, erra sem medo, cria sem pudor. Quando se sente humilhado, ignorado ou intimidado, sua potência diminui ocasionando em retração, silêncio e desconexão com o ambiente.

A reflexão sobre o impacto que as nossas ações possuem e a construção da relação professor-aluno, baseada nesta perspectiva de afeto, possibilita ao educador a manutenção ou readequação da sua prática pedagógica, de modo a se colocar ciente do efeito que toda e qualquer ação executada na sua relação com seus educandos possui e, assim, poder auxiliar no desenvolvimento e na construção social deste ser de forma mais assertiva.

Dessa forma, podemos compreender a sala de aula como espaço de encontros afetivos que interferem diretamente na potência de pensar. Assim, a aprendizagem não se reduz à apreensão formal de conteúdos, mas, sim, depende, também, das condições afetivas que sustentam ou inibem a atividade intelectual. Assim, um ambiente permeado por práticas pedagógicas autoritárias, marcadas pela humilhação, violência ou medo tende a produzir afetos tristes, que diminuem a potência de agir e dificultam o processo educativo, enquanto um ambiente de acolhimento, diálogo, escuta ativa, reconhecimento e respeito favorece afetos alegres, fortalecendo a autonomia, a curiosidade e o desejo de aprender, ampliando assim a capacidade de compreender e criar.

Oliveira (2019), permite-nos compreender que pensar em uma educação pautada no afeto vai em oposição às perspectivas de ensino presentes no nosso contexto escolar. O autor aponta a atividade docente de Spinoza, descrevendo-a como “não institucionalizada, desterritorializada e rizomática” (Oliveira, 2019, p.1), tais características estão presentes, também, no que Gallo (2002) conceitua como Educação Menor.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um (Gallo, 2002, p. 173).

Segundo Gallo (2002) a educação menor é aquela realizada no chão da escola, dentro da sala de aula, enxergando esse espaço como o local onde efetivamos nossas estratégias, que, por sua vez, são pautadas visando a transformação socioeducacional, e tem como prioridade as relações estabelecidas nesse espaço.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas (Gallo, 2002, p. 175).

Para caracterizar a educação menor, o autor utiliza como referência as características da literatura menor, proposta por Deleuze e Guattari (2015): desterritorialização da língua, ramificação política e valor coletivo, transpassando-as para o âmbito educacional e atribuindo um novo significado na educação menor.

A primeira característica é a desterritorialização. Esse conceito refere-se ao movimento de ruptura com estruturas fixas, rígidas e normativas que limitam os modos de pensar, agir e aprender, presentes nos modelos padronizados que compõem nossa legislação educacional. No campo educacional, a desterritorialização ocorre quando os sujeitos ultrapassam os modelos tradicionais de ensino e os espaços previamente delimitados pela instituição escolar, produzindo novas possibilidades de conhecimento, relações e experiências

Nesse sentido, educar não significa apenas transmitir conteúdos já estabelecidos, mas também criar condições para que o pensamento escape de padrões homogêneos e abra-se à diferença, à criação e à multiplicidade. Assim,

a educação torna-se um espaço de deslocamento e reinvenção constante, no qual novas formas de subjetivação e de existência podem emergir a partir das experiências coletivas e afetivas vivenciadas no cotidiano escolar.

Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pósmodernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle (Gallo, 2002, p. 175).

Ao romper com aquilo que está colocado apondo-se a isso, é necessário exercer uma prática que seja distinta da que se estabelece ou se espera do profissional docente, é o que vemos na segunda característica: a ramificação política.

Nessa concepção, a prática pedagógica constitui-se como um espaço de produção de subjetividades, resistências e transformações sociais, no qual diferentes sujeitos, saberes e experiências conectam-se de maneira múltipla e horizontal. Dessa forma, a política passa a manifestar-se também nas relações cotidianas estabelecidas no ambiente escolar, e a educação assume um caráter micropolítico, capaz de criar fissuras nos modelos tradicionais e normativos de ensino, possibilitando a construção de práticas mais autônomas, críticas e sensíveis às diferenças.

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (Gallo, 2002, p. 175).

O movimento de ruptura com as estruturas normativas realizado na desterritorialização, possibilita a multiplicação de conexões, relações e práticas que se desenvolvem no cotidiano da sala de aula. A partir dessas múltiplas conexões, constitui-se o valor coletivo, última característica da educação menor.

Para Gallo, a ideia de valor coletivo está relacionada à compreensão de que os processos educativos e as produções de conhecimento não se constituem de maneira individual e isolada, mas a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos em sociedade. O autor entende que as experiências humanas são atravessadas por múltiplas conexões, afetos e práticas coletivas que produzem sentidos compartilhados. Assim, o valor coletivo manifesta-se na construção conjunta do saber, na participação ativa dos indivíduos nos processos sociais e educativos e na possibilidade de criação de espaços de troca, cooperação e resistência.

Nesse contexto, a educação ultrapassa uma perspectiva individualista e passa a assumir um compromisso com a formação de sujeitos capazes de agir coletivamente, reconhecendo a importância das diferenças, da convivência e das relações sociais na constituição do conhecimento e da vida em comunidade.

Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva (Gallo, 2002, 176).

A compreensão sobre educação menor e suas características, possibilita-nos traçar o percurso que deve ser feito para inseri-la e efetivá-la nas instituições de ensino, considerando-a como uma prática docente que fundamenta o afeto na educação por este novo prisma, baseado na perspectiva de Spinoza.

A princípio é necessário alterar os métodos de ensino e a maneira de aprender que já estão instituídos e territorializados a fim de superar ou, ao menos, alcançar a hegemonia de métodos educacionais antiquados (tradicionais), que desconsideram e invisibilizam o educando. Quando estamos inseridos no sistema tal qual ele está posto, podemos ressignificar nossas ações pedagógicas, dando outro sentido aos processos educativos estabelecidos, ou seja, permitindo uma nova postura dos educandos.

Para isso, é necessário tratá-los de forma horizontal, mantendo uma postura respeitosa, mas desapegando-se da ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento no espaço escolar e estabelecendo novas conexões e formas de afetar os educandos.

Portanto, é preciso dar voz aos nossos estudantes, ouvir o que essas vozes têm a nos dizer e ecoá-las, tornando a educação um ato coletivo que visa, a partir do respeito às falas e às especificidades dos indivíduos, promover uma aprendizagem significativa, associada a contribuição para o desenvolvimento do ser humano, tornando-o um ser completo e preparado para se colocar de forma consciente na sociedade.

Essa conduta pode ser fundamentada a partir do que Gallo explica como professor militante, sendo aquele que, quando inserido em um espaço em que o magistrocentrismo é predominante, busca operar mudanças estruturais, por menores que elas sejam, ou pareçam ser. Neste ínterim, o professor militante efetiva práticas pedagógicas distintas daquelas que são (im)postas pelo sistema.

Ao analisarmos os métodos de ensino presentes no contexto educacional, como o método construtivista, o Montessori e as metodologias ativas percebemos que todos ganharam espaço nas redes de ensino, mas ainda vemos em muitos recintos, mesmo com metodologias atuais, a presença do magistrocentrismo. Então, se Gallo levanta o questionamento sobre como deve ser pensar e executar uma educação revolucionária, porque, hoje podemos pensar que essa educação revolucionária é fundamentada pelo afeto de Spinoza aplicado à educação?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, observando o que trazem os campos de estudos, as teorias educacionais e alguns estudiosos, vimos que o afeto está presente em todas as áreas da vida do ser humano. No contexto escolar, sobretudo na relação professor-aluno, a presença do afeto é de marcante necessidade. Isso porque quando essa relação está baseada no afeto permite que o educando, por meio das ações direcionadas pelo educador, sinta-se confortável naquele espaço e acolhido pelo docente.

Quando o aluno, quando percebe em seu professor alguém com quem pode contar e que pode confiar, este sente-se mais confortável para questionar, trazer informações para a aula, compartilhar suas dúvidas e angústias, buscando auxílio para saná-las, participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem e possibilitando, assim, que o educador faça as intervenções necessárias para auxiliar na aquisição do seu conhecimento e desenvolver suas competências.

Nesta perspectiva, o afeto não se limita ao carinho ou a gentileza presentes na relação entre educador e educando. O afeto refere-se às marcas produzidas pelas interações humanas e pelas experiências vividas no espaço escolar. Desse modo, o processo educativo é entendido como uma experiência relacional que mobiliza emoções, pensamentos, desejos e ações, e o conhecimento é melhor construído quando os afetos alegres permeiam a sala de aula.

Nesse contexto, o afeto influencia diretamente a qualidade das relações que o indivíduo constituirá, pois sentimentos como confiança, acolhimento, segurança e pertencimento favorecem o interesse, a participação e o desenvolvimento intelectual do estudante. Assim, o professor, enquanto mediador da aprendizagem, é responsável, também, pela criação de vínculos afetivos que possibilitem um ambiente propício ao aprendizado, pois quando o estudante se sente respeitado e emocionalmente seguro, tende a participar mais ativamente das atividades, desenvolve mais autonomia e constrói conhecimentos de maneira mais significativa.

Desse modo, a aprendizagem deixa de ser entendida apenas como um processo intelectual ou cognitivo, passando a ser reconhecida também como uma experiência atravessada por emoções, vínculos e interações humana. A

relação entre professor e aluno, portanto, assume um papel fundamental na criação de ambientes pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A partir disso, o afeto deixa de ser compreendido como um elemento secundário ou meramente complementar à prática pedagógica, passando a ser reconhecido como um componente estruturante das relações educativas. A presença do afeto na educação não implica a substituição do rigor intelectual ou da organização pedagógica, mas a construção de vínculos que favoreçam condições mais potentes de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho docente envolve não apenas a mediação do conhecimento, mas também a criação de ambientes relacionais que ampliem as possibilidades de expressão, participação e desenvolvimento.

Estabelecer uma prática de ensino que tem o afeto como eixo é revolucionário. Mesmo com a existência de teorias educacionais que visam superar o magistrocentrismo este ainda é muito presente no chão da escola. Portanto, é de fundamental importância construir uma nova metodologia de ensino pautada no afeto, que desconstrua a ideia de que para que o ensino seja eficaz ele precisa ser centrado em atos disciplinares e metodologia rígidos, com educadores mais conscientes dos impactos das suas ações e dispostos a afetar seus educandos com afetos positivos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU, Diego. A afetividade como construção social: a teoria das emoções no arcabouço filosófico do socioconstrucionismo. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 8, n. 2, p. 93-106, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2358-0666.2021v8n2.12730>.
- AMARAL, Guilherme Alexandre Martins. Espinosa e o sistema dos afetos: uma breve introdução ao livro III da Ética. **Pólemos – Revista de Estudantes de Filosofia da Universidade de Brasília**, v. 10, n. 19, p. 60-76, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/pl.v10i19.33870>
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Vinícius Chichurra. Petrópolis: Vozes, 2024.
- CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- CORRÊA, Carlos Pinto. O afeto no tempo. **Estudos Psicanalíticos**, Belo Horizonte, n. 28, p. 61-67, set. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372005000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2022.
- DE PAULA, Tiago Franco. Por um estruturalismo dos afetos: a inserção dos afetos nas Ciências Sociais pela perspectiva de Espinosa. **Pensata**, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/pensata.2020.v9.10527>
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de C. Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: Editora 34, 1995-1997. 5 v.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- EPICTETO. **O Encheirídion de Epicteto**. Edição bilíngue. Tradução do texto grego e notas de Aldo Dinucci e Alfredo Julien. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: <https://bibliotecahermetica.com.br/wp-content/uploads/2020/02/O-Manual-de-Epicteto.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2026.
- FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis

Elise P. da Silva (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 2 jun. 2022.

GREEN, André. **O discurso vivo: a conceituação psicanalítica do afeto**. Tradução de Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

IORAS, Anna Carolina; CUNHA, Thiago Colmenero. Afeto na educação: transgredindo o lugar de professor/a. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.17192.008>.

LIMA, Francisca Juliana Barros Sousa. Sobre a definição de afeto na EIII de Benedictus de Spinoza. **Revista Conatus - Filosofia de Spinoza**, v. 15, n. 26, p. 29-33, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conatus/article/view/13378>. Acesso em: 20 set. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia e educação: elucidações conceituais e articulações. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 21-33.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. A prática espinosana de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e81521, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623681521>.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Sobre o corpo-afeto em Espinosa e Winnicott. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jul. 2023.

PLATÃO. **Mênnon**. Texto em grego estabelecido por John Burnet. Tradução de Maura Iglésias. 6. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2010.

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução de José Cavalcante de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

RANGEL, Larissa Duarte. **O conceito de afeto na obra inicial de Freud**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/307/1/larissaduarterangel.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SOARES FERREIRA, Liliana. Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa clara em reflexão. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 33, n. 3, p. 1-9, 2003. DOI: 10.35362/rie3333140. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3140>. Acesso em: 27 out. 2023.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WINOGRAD, Monah. A noção de concomitância na metapsicologia de Freud. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 23, n. 33, p. 453-473, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rfa.v23i33.1576>