



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
CURSO DE FILOSOFIA LICENCIATURA

ANA PAULA COSTA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL PRÁTICA
PEDAGÓGICA À LUZ DA FILOSOFIA DE BENEDICTUS DE SPINOZA.**

São Luís

2025

ANA PAULA COSTA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL PRÁTICA
PEDAGÓGICA À LUZ DA FILOSOFIA DE BENEDICTUS DE SPINOZA.**

Monografia apresentada ao Curso de Filosofia da
Universidade Estadual do Maranhão, como requisito
parcial para obtenção do grau de Licenciada plena em
Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola da Silva Caldas

São Luís

2025

Oliveira, Ana Paula Costa de.

Educação e Afetividade: reflexões sobre uma possível prática pedagógica à luz da filosofia de Benedictus de Spinoza./ Ana Paula Costa de Oliveira . – São Luís(MA), 2025.

60p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Filosofia Licenciatura) Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola da Silva Caldas.

1. Afetividade. 2. Educação. 3. Autonomia. 4. Liberdade. 5. Servidão. I.Título.

CDU: 101.1:37.01

ANA PAULA COSTA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL PRÁTICA
PEDAGÓGICA À LUZ DA FILOSOFIA DE BENEDICTUS DE SPINOZA.**

Monografia apresentada ao Curso de Filosofia da
Universidade Estadual do Maranhão, como requisito
parcial para obtenção do grau de Licenciada plena em
Filosofia.

Aprovada em: 22/01/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FABIOLA DA SILVA CALDAS**
Data: 27/01/2025 22:52:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fabíola da Silva Caldas (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão/Colégio Universitário

Documento assinado digitalmente
 **LUIS MAGNO VERAS OLIVEIRA**
Data: 30/01/2025 21:33:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Luís Magno Veras Oliveira

Universidade Estadual do Maranhão 1º
Examinador

Documento assinado digitalmente
 **FRANCISCO VALDERIO PEREIRA DA SILVA JUNIC**
Data: 28/01/2025 09:23:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Valdério Pereira da Silva Júnior

Universidade Estadual do Maranhão 2º
Examinador

Ao Deus Altíssimo e Soberano tributo toda Glória e honra e a minha família pelo incentivo, compreensão e ajuda nos momentos de dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço eternamente a Jesus Cristo, meu Senhor e Salvador que nunca me desamparou nem por um momento diante dos desafios, dificuldades e problemas; Ele sempre esteve ali para me fortalecer, animar e renovar minhas forças nos momentos de lutas e nos cuidados com minha mãe. A Ele dou toda glória, honra e louvor.

Gratidão à minha família pelo suporte que me permitiu dedicar-me ao trabalho de conclusão do curso.

À professora Fabíola Caldas, pelo inestimável apoio, pela paciência durante todo o processo; sua ajuda na elaboração do trabalho, correção e orientação nos diversos aspectos da pesquisa, apresentações e comunicações. Agradeço especialmente por seu compromisso e compreensão diante dos obstáculos ao longo desse percurso, pela sua disposição e disponibilidade para me orientar e ensinar.

Minha gratidão à Marisa Cavalcante, irmã na fé, por todo o suporte espiritual, com orações e incentivo durante esse percurso.

Aos professores do curso de filosofia da Uema, especialmente a todos que direta ou indiretamente que contribuíram para o meu amadurecimento como futura profissional da educação.

Ao professor Valdério, pela incansável motivação e incentivo desde o começo do curso; sua maturidade e competência profissional.

A Miqueas Protásio, colega de sala, que me acompanhou em praticamente a maior parte da jornada de estudos e trabalhos em grupo.

Minha especial gratidão à secretária Lindanir, pela atenciosa dedicação ao meu processo formativo, pelo suporte nas matrículas, nos horários e na orientação durante todo o percurso.

Ao professor Luís Magno Oliveira pela disposição em compor a banca avaliadora.

Agradeço à Uema, por proporcionar as condições para que essa formação se tornasse realidade com tanto amparo.

[...] quem tenta regular seus afetos e apetites exclusivamente por amor à liberdade, se esforçará tanto quanto puder, por conhecer a virtude e as suas causas, e por encher o ânimo do gáudio que nasce do verdadeiro conhecimento delas [...]

(EVP10Esc)

RESUMO

Benedictus de Spinoza é considerado um dos filósofos racionalistas que rompeu com o dualismo advindo da filosofia antiga e medieval. Desse modo, através do seu tratado sistemático ético e afetivo, Spinoza inaugura uma filosofia teórica e prática, sobretudo no que se refere a política, teologia, ontologia e epistemologia. Portanto, essa pesquisa tem como princípio básico investigar e refletir por meio de uma pesquisa bibliográfica a partir dos livros como a *Ética Demonstrada em Ordem Geométrica*, *Tratado da Emenda do Intelecto (TIE)* e *Spinoza como educador*, de Louis Rabenort, a relação da afetividade ligada a uma possível prática pedagógica. Com efeito, sabe-se que a educação tem sido um tema desafiador e amplo atualmente, pois tem passado por diversas modificações ao longo dos anos, principalmente no que se refere à prática curricular de ensino e como esse educando tem se comportado diante desse processo. Para Spinoza, os indivíduos são permeados de afetos e eles podem ser considerados afetos ativos ou passivos. Os afetos ativos, são aqueles que podem aumentar a nossa potência de agir, a fim de produzir encontros alegres, dito de outro modo, os afetos passivos, que podem produzir tristeza, são aqueles que podem diminuir a nossa potência de agir no mundo, conseqüentemente levará esse indivíduo ao estado de servidão dos seus afetos, logo, se deparará com maus encontros. Diante do posto, ao se pensar uma educação afetiva, será que estamos pensando em uma alternativa que poderá levar esse aluno, a uma educação voltada para a liberdade? Ou o que seria uma educação segundo os conceitos spinozanos voltado para a liberdade humana? E de que modo uma educação permeada de afetividade poderá contribuir para uma possível prática pedagógica? Diante dessa problematização investigaremos por meio dos conceitos spinozanos sob um vislumbre de uma educação alegre, potente, autônoma e ativa no mundo.

Palavras-chave: afetividade; educação; autonomia; liberdade; servidão

ABSTRACT

Benedictus de Spinoza is considered one of the rationalist philosophers who broke with the dualism arising from ancient and medieval philosophy. Therefore, through his systematic treatise *Ethics and Affective*, Spinoza inaugurates a theoretical and practical philosophy, especially political, theological, ontological and epistemological. Thus, this research has as its basic principle to investigate and reflect through a bibliographical research based on books such as *Ethics in the Manner of Geometers*, *Treatise on the Correction of the Intellect (TIE)*, *Spinoza as an Educator* by Louis Rabenort, the relationship between affectivity and a possible pedagogical practice. In fact, it is known that education has been a challenging and broad topic today, as it has undergone several changes over the years, mainly with regard to curricular teaching practices and how students have behaved in this process. For Spinoza, individuals are permeated by affects and they can be considered active or passive affects. Active affects are those that can increase our power to act in order to produce happy encounters. In other words, passive affects, which can produce sadness, are those that can diminish our power to act in the world, and consequently lead this individual to a state of servitude to his or her affects, and thus, he or she will encounter bad encounters. Given this situation, when thinking about affective education, are we thinking about an alternative that can lead this student this educator, to an education focused on freedom? Or what would an education according to Spinoza's concepts focused on human freedom be? And how can an education permeated by affectivity contribute to a possible pedagogical practice? Given this problematization, we will investigate through Spinoza's concepts under a glimpse of a joyful, powerful, autonomous and active education in the world.

Keywords: affectivity; education; autonomy; freedom; servitude.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Ap	Apêndice
Ax	axiomas
Cap	capítulo
Cor	corolário
Def	definições
Dem	demonstração
<i>E</i>	<i>Ethica ordine geometrico demonstrata</i>
<i>Ep</i>	<i>Epistolæ</i>
Esc	escólio
P	proposição
Post	postulado
Pref	prefácio
<i>TIE</i>	<i>Tractatus de Intellectus Emendatione</i>
<i>TTP</i>	<i>Tractatus Theologico-Politicus</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONHECIMENTO E AFETIVIDADE	16
2.1 A teoria do conhecimento	16
2.2 Teoria da afetividade.....	20
2.3 A relação entre o paralelismo psicofísico, mente-corpo.....	24
3 PEDAGOGIA DOS AFETOS	28
3.1 A relação da afetividade com a <i>práxis</i> pedagógica	28
3.2 Spinoza como educador, segundo Rabenort	36
4 EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE	41
4.1 O conceito de liberdade em Spinoza	41
4.2 A educação como afirmação da servidão? (TIE E EIV)	44
4.3 A educação como meio para alcançar e promover a liberdade individual e coletiva.....	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade apresentar aspectos conceituais e epistemológicos a respeito da teoria da afetividade em Spinoza, tendo como fundamento principal a *Ética Demonstrada em Ordem Geométrica* (1677). Dessa forma, a estrutura do trabalho é voltada à análise reflexiva sobre a teoria da afetividade ou ético-afetiva, de Spinoza, como uma possibilidade de pensar – a partir dela – uma prática pedagógica voltada para a liberdade. Esses conceitos e reflexões serão contextualizados e ligados à educação, assim como à prática pedagógica, de modo a propor uma pedagogia afetiva nesse contexto educacional. A *princípio* teremos como fundamento as bases epistemológicas de Spinoza no que se refere à natureza dos afetos que está situado na EIII¹, a servidão humana ou as paixões, na EIV, e a liberdade, na EV.

Partiremos desses principais conceitos no sistema ético de Spinoza, tendo em vista a relação com outros comentadores que trataram sobre a educação, mediante os conceitos do filósofo. Foi constatado que Spinoza não tratou de modo direto sobre a educação em si, mas que seu sistema pode ser considerado um modelo ético e pedagógico para quem o estuda. Com efeito, iremos apresentar os seus constructos epistemológicos relacionados à educação, no que se refere a uma possível prática pedagógica com base na teoria da afetividade humana.

Louis Rabenort (1870-1938), foi um dos primeiros a tratar e investigar sobre um possível sistema educativo na *Ética* de Spinoza, logo após outros autores como Juliana Merçon, Fernando Bonadia fomentaram a existência de um modelo sistemático voltado a educação de modo indireto. Eles utilizaram-se dos conceitos de Spinoza para montarem um sistema voltado à prática pedagógica, de modo a incentivar e a estimular esse educando a ser um ser ativo, potente e autônomo. O trabalho será composto por três capítulos, cada um dos quais compostos por subseções complementares.

O primeiro capítulo será dedicado à apresentação da temática referente ao conhecimento e afetividade. Na primeira parte discorreremos sobre a teoria do conhecimento em Spinoza, de que modo seu sistema no *Tratado da Emenda do Intelecto*² (TIE) funciona na busca de um caminho seguro para a construção de um conhecimento verdadeiro, levando-se em

¹ Para a *Ética*: nome da obra, em algarismo romano a parte, em algarismo arábico definições, axiomas, postulados, lemas, proposições, corolários e escólios antecedidos da letra correspondente. Exemplos: EIP33S2 = *Ética*, parte I, proposição 33, segundo escólio; EIVPref = *Ética*, parte IV, prefácio.

² Para o *Tratado da Emenda do Intelecto*: nome da obra, em algarismo arábico antecedido por sinal de seção “§” o parágrafo. Exemplo: TIE§32 = *Tratado da Emenda do Intelecto*, parágrafo 32. TIEAdm = *Tratado da reforma do intelecto*, aviso ao leitor.

consideração a importância dos gêneros do conhecimento. Spinoza afirma que o nosso intelecto precisa ser corrigido, para alcançar o conhecimento verdadeiro, isto é, para que se atinja as ideias adequadas a respeito das coisas de modo a contribuir para a liberdade humana. Na parte seguinte, discorreremos sobre a teoria da afetividade em Spinoza, encontrada na EIII, aqui apresentaremos sobre a natureza dos afetos, as afecções, os afetos ativos, passivos, a relevância de se conhecer os próprios afetos e como o conhecimento dos afetos poderá contribuir em uma prática pedagógica no contexto educacional, como o educando ou o educador poderá usufruir de uma prática pedagógica afetiva para tornar o aluno um ser potente, autônomo e livre. A terceira parte contemplará a atividade do corpo e da mente, se Spinoza os tem como uma forma dualista ou monista do pensamento e como eles agem entre si, levando em consideração de que forma o corpo pode ser afetado e afetar os outros, o que pode o corpo e o paralelismo corporeamente em sua atividade na contribuição e formação das ideias adequadas.

No segundo capítulo será tratado sobre a pedagogia dos afetos, nele será discorrido sobre os comentadores da teoria de Spinoza e como eles se utilizaram de sua teoria para montar um sistema pedagógico voltado à afetividade. Utilizaremos como obra principal *Spinoza como educador* de Louis Rabenort e outros comentadores e intérpretes dos escritos de Spinoza, sobretudo a sua obra póstuma, a *Ética* (1677). Neste capítulo, será abordado com base na interpretação de Rabenort, Juliana Merçon, Ravá e Gomes uma interpretação indireta sobre a existência da educação nos escritos de Spinoza e aplicá-la à teoria da afetividade, pois estes utilizam-se como metodologia de ensino uma prática voltada a afetividade em Spinoza. Desse modo, irão ser destacados assuntos como: educação de si, educação ético-afetiva e educação coletiva ou social como virtude. Os comentadores irão fazer um paralelo entre a ética e a pedagogia, com o objetivo de aplicar a teoria da afetividade voltada a educação, sobretudo, ligada a prática pedagógica, de modo a contribuir para uma educação autônoma e cooperativa.

Por fim, no terceiro e último capítulo será analisado propriamente as reflexões acerca da possibilidade de pensar sobre uma prática pedagógica para a liberdade, à luz do pensamento de Benedictus de Spinoza. Este capítulo encontra-se subdividido em três partes. A primeira parte, apresenta o conceito de liberdade em Spinoza com base nos livros da EIV e EV. Falaremos, neste subtópico, a respeito da natureza das paixões e como os afetos, se não mediados de forma adequada, podem levar o indivíduo a um estado de servidão, ao contrário, esses afetos uma vez mediados de forma correta poderão levar esse indivíduo às ideias adequadas, claras e distintas utilizando-se da razão, dessa forma aproximando-se da liberdade. Na segunda parte, iremos esclarecer sobre o que seria uma educação voltada a servidão? Aqui discorreremos assuntos como autonomia, meritocracia e a educação voltada à competitividade.

Apontaremos como a educação tem cada vez mais sido aliada a um saber eurocêntrico e mecanicista voltada de forma recorrente a um pragmatismo econômico, de modo a enfraquecer o exercício crítico, dialógico, reflexivo do saber, portanto, mantendo esse educando sob um estado de servidão, ou seja, tornando-o um ser passivo diante de suas potencialidades e de sua relação com a exterioridade. A terceira e última parte elenca em seu subtópico a relevância da autonomia e a construção de um cidadão cívico, crítico e ativo na sociedade, de modo a descobrir suas potencialidades por meio do conhecimento de seus afetos.

Neste trabalho, não há pretensões de ser aplicado um modelo correto referente a uma possível prática pedagógica e nem exercer suas aplicações. Mas refletir sobre uma possível contribuição da teoria de Spinoza voltada à afetividade ligada a uma prática pedagógica e educativa. Não desconsidero os modelos pedagógicos vigentes, pois cada escola encontra-se inserida em um contexto e cada aluno aprende à sua maneira. O principal objetivo desta pesquisa é contribuir como meio alternativo a realização de uma reflexão sobre a utilização da afetividade no nosso ensino, isto é, a sua possível inclusão, pois muitos alunos têm apresentado diversas dificuldades quanto às práticas pedagógicas, pois em seu dia a dia o saber tem se tornado cansativo e às vezes até maçante, a fim de os levarem a um cansaço mental e físico devido as exigências institucionais e curriculares.

Diante do posto, com as mudanças implementadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), observamos as discrepâncias desse modelo com o antigo, sobretudo em relação a atividades voltadas para um pragmatismo do saber. Os alunos têm emergido de uma prática curricular conteudista, com a valorização da filosofia quanto a sua prática reflexiva em sala para um modelo técnico e produtivo, logo, distanciam-se de uma prática de ensino filosófico voltado ao seu caráter argumentativo -reflexivo. Com isso, observa-se a minimização da autonomia desse aluno/professor no espaço educacional. Não somente referente a isto, mas as consequências e atitudes em como o sistema político pedagógico tem se movimentado a fim de acarretar: o individualismo, a competitividade a meritocracia e a inautenticidade do saber.

Com efeito, refletimos a princípio sobre a relevância da liberdade e autonomia desse ensino inserido nesse novo modelo e de que modo essas práticas pedagógicas, tem cooperado para o desenvolvimento e autonomia a fim de proporcionar esse aluno um caminho do saber voltado para uma liberdade de pensamento. Sabe-se que a criatividade e a imaginação são aspectos primordiais nas fases iniciais do desenvolvimento humano, a fim de possibilitar a esse indivíduo a construção de sua personalidade ao longo dos anos. Desse modo, é pertinente retomarmos esses aspectos gerais que norteiam a prática filosófica e o saber de forma geral, na articulação com base nos conceitos spinozanos. Pensar sobre uma prática pedagógica afetiva

em relação à filosofia, com intuito de refletirmos sobre o conhecimento de si e do outro, não somente do objeto, mas voltar as raízes do próprio conhecimento de si, possibilita a filosofia uma nova alternativa para se pensar sobre as novas práticas vigentes em sala de aula ou de modo amplo sobre a educação.

A filosofia de um modo específico trata sobre o conhecimento de si, desde Sócrates na antiguidade ao falar do termo central do seu pensamento o: “conhece-te a ti mesmo”. Sócrates aborda aqui, que para se conhecer as coisas, precisamos conhecer a princípio nós mesmos e esse exercício é um ato virtuoso, logo, um caminho para a sua epistemologia. Com afinco, traçaremos diante desses dilemas um caminho crítico e reflexivo baseado no pensamento de Spinoza e a sua contribuição no que se refere a aspectos norteadores da educação. Spinoza não foi considerado um educador de modo institucional, mas um educador no quesito ético do seu pensamento. Diante desse contexto, retomamos as seguintes questões que norteiam essa pesquisa que são: Qual a contribuição de Spinoza para uma educação voltada para a liberdade e autonomia? De que modo a relação do conhecimento e a afetividade segundo Spinoza poderá contribuir na formação desse educando/educador? Quais os efeitos que uma educação afetiva poderá corroborar na formação de um cidadão em uma sociedade?

2 CONHECIMENTO E AFETIVIDADE

O conhecimento é considerado, para Spinoza, o mais potente dos afetos. É por meio dele, que os indivíduos caminham para uma liberdade, a fim de agirem ativamente no lugar que estão inseridos. Quando o conhecimento dos afetos passa de um estado de transição de perfeição para o outro, o *conatus* aumenta. À medida que o corpo conhece, a mente produzirá ideias advindas desses afetos, ou desse corpo que foi afetado. Essas ideias poderão produzir, ideias que favoreçam a própria existência ou ideias que poderão prejudicar essa mesma existência. É por meio dessa atividade que a razão executa no sistema epistemológico de Spinoza os conceitos e as virtudes que serão alcançadas ao longo desse processo. Um corpo que padece e uma mente que não conhece torna-se refém de suas causas. Nesse sentido, o sistema ético spinozano, a partir do seu modelo geométrico e lógico (conceitos, postulados, axiomas, proposições, demonstrações, escólios e definições) propõe um caminho epistemológico e racional, que constitui seu sistema filosófico.

2.1 A teoria do conhecimento

A teoria do conhecimento em Spinoza consiste na investigação de um caminho seguro, segundo critérios de verdade para a construção do conhecimento verdadeiro. Spinoza inicia sua investigação em seu *Tratado da Emenda do Intelecto* (1677). Nesta obra inacabada, ele traça caminhos que o leve a um conhecimento verdadeiro e seguro, fazendo a distinção do verdadeiro bem, o sumo bem, ideias verdadeiras ou adequadas, ideias falsas ou inadequadas.

O filósofo em seu tratado ensina a nos afastar da imaginação e nos direciona ao conhecimento, apontando dessa forma os quatro tipos de percepção, havendo uma hierarquia entre elas, logo, define o IV tipo de percepção mais adequada para o conhecimento. Ele afirma que somente o IV modo compreende a essência adequada da coisa e mais confiável, por esse motivo nos aconselha a utilizarmos. São os quatro modos de percepção segundo Spinoza:

- I – Conhecer exatamente a nossa natureza, que desejamos aperfeiçoar, e, ao mesmo tempo, saber da natureza das coisas tanto quanto for necessário.
- II – Daí deduzir corretamente as diferenças, concordâncias e oposições das coisas.
- III – Conceber corretamente o que podem sofrer ou não.
- IV – Conferir isso com a natureza e a potência do homem. Assim, aparecerá facilmente a suma perfeição a que o homem pode chegar. (*TIE* §19).

Depois de estabelecer esses modos, Spinoza constata que o conhecimento nos é necessário e, portanto, cumpre estabelecer o caminho e o método pelos quais serão conhecidas as coisas. Ele destaca que esse conhecer não é um caminho infinito, ou seja, sem fim; se fosse

dessa forma, nunca se chegaria ao conhecimento da verdade. Spinoza afirma que, para ter a certeza dessa verdade, é necessário ter uma ideia verdadeira, pois a verdade não depende de nenhum sinal, senão das essências objetivas das coisas ou das ideias; e para que isso aconteça, necessitará do método verdadeiro e tudo em sua devida ordem. No início do TIE, Spinoza discorre sobre a relevância em buscar o verdadeiro bem e o sumo bem. Para ele, o verdadeiro bem é o meio pelo qual o ser humano se relaciona, persegue e atinge seu próprio ideal. Já o sumo bem é a forma como ele desfruta desse ideal, dessa realidade com os outros. Desse modo, o conhecimento verdadeiro e a vida boa estão conectados à vida verdadeiramente boa. Spinoza traça no TIE em ordem o seu método para o alcance do conhecimento verdadeiro, afirma que para fazê-lo adequadamente deve fornecer:

[...] primeiramente distinguir a verdadeira ideia de todas as outras percepções, coibindo a mente para que não se ocupe com estas. Em segundo lugar, dar as regras para que percebamos segundo tal norma as coisas desconhecidas. Em terceiro lugar, estabelecer uma ordem a fim de não nos cansarmos com inutilidades. Depois que conhecemos esse método, vimos em quarto lugar que ele será perfeitíssimo quando tivermos a ideia do Ser perfeitíssimo. Portanto, desde o começo se observará principalmente que devemos chegar o mais cedo possível ao conhecimento desse Ser. (TIE §49).

Ao contrário de Descartes, Spinoza não rejeita os sentidos como fonte de conhecimento, mas propõe que a mente distinga e separe as percepções, renunciando às falsas em busca da verdade. No início do TIE, ele apresenta, portanto, uma espécie de purificação intelectual, visando prevenir erros e otimizar a compreensão. O objetivo principal de Spinoza, além da correção e ordenação do intelecto para a obtenção de ideias adequadas, é a perfeição humana. Para tanto, ele utiliza a *Ética*, integrando-a a outras disciplinas – como arte, mecânica, filosofia moral, pedagogia e medicina – para alcançar seu propósito.

A investigação da teoria do conhecimento no TIE parte de uma análise ética da atribuição de valores em sociedade. Esses valores prescrevem a aquisição de “bens”, no entanto, Spinoza reconhece a presença de “males” que devem ser renunciados para a aquisição de um bem verdadeiro e útil. Spinoza considera o conhecimento científico superior, um instrumento a ser aprimorado em seu projeto. Seu objetivo, como mencionado, é distinguir e identificar os modos de conhecimento para selecionar e aperfeiçoar o melhor método de apreensão da realidade. Conforme Marilena Chauí (1995), o tratado “serve de suporte à inteligência para alcançar o bem verdadeiro”. No TIE, afirma a respeito do conhecimento verdadeiro:

[...] aquele que envolve objetivamente a essência de algum princípio que não tem causa, conhecendo-se por si e em si. Portanto, a forma do conhecimento verdadeiro deve achar-se no próprio conhecimento, sem relação com outros (conhecimentos), nem conhece o objeto como causa, mas deve depender do próprio poder e natureza do intelecto. (TIE, §70-§71).

Para Spinoza, o conhecimento verdadeiro independe de objetos exteriores. Trata-se de um conhecimento da essência, portanto adequado, derivado de ideias claras e distintas. O erro, por sua vez, surge daquilo que é duvidoso e não se conforma a um conceito simples e claro. Quanto a distinção entre pensamentos adequados (verdadeiros) e inadequados esclarece esse ponto.

[...] quando afirmamos de alguma coisa algo que não está contido no conceito que dela formamos, isso indica um defeito da nossa percepção, ou seja, que temos pensamentos ou ideias como que mutiladas e truncadas. Verificamos, com efeito, que o movimento do semicírculo é falso desde que se encontra isolado na mente, mas é verdadeiro se se junta ao conceito do globo ou ao conceito de alguma causa que determina esse movimento. De modo que, se é da natureza do ser pensante, como parece logo à primeira vista, formar pensamentos verdadeiros, ou adequados, é certo que as ideias inadequadas nascem em nós apenas enquanto somos parte de um ser pensante, do qual alguns pensamentos constituem ao todo a nossa mente, outros só em parte. (TIE §73).

A priori, a mente não conhece inicialmente as relações necessárias como um todo; não se distinguem as concatenações dos corpos, apenas suas experiências primárias. Ela nasce confusa, distorcida, truncada, produto de uma ideia inadequada. É nas relações que Spinoza irá trabalhar e desenvolver essas ideias; ou seja, é a partir dos afetos e de suas relações que partimos para uma compreensão que vai da causa ao efeito. Ou seja, saímos da imaginação (efeito) e entramos nas relações (causas); em outras palavras, utilizamos as leis de determinação causal.

Na EIID4 explica-se a definição clara por ideias adequadas: “Por ideia adequada compreendo uma ideia que, enquanto considerada em si mesma, sem relação com o objeto, tem todas as propriedades ou denominações intrínsecas de uma ideia verdadeira”. Como já mencionamos, nas ideias adequadas somos plenamente ativos; o nosso intelecto conhece as causas e os efeitos das coisas e das ideias; elas encontram-se organizadas, oferecendo o conhecimento da “essência” das coisas de forma singular.

Em contraponto, o conhecimento inadequado é proposto de maneira que as ideias se encontram confusas; ali perdura o engano; o corpo é afetado pelas afecções, porém da ordem comum da natureza, portanto, não possui um conhecimento adequado dos corpos exteriores nem de si mesmo, sendo, desse modo, um conhecimento mutilado. Na EIIP35 afirma-se: “A falsidade consiste na privação de conhecimento que as ideias inadequadas, ou seja, mutiladas e confusas, envolvem”.

No TIE, Spinoza apresenta os três gêneros do conhecimento: imaginação, razão e intuição intelectual. O primeiro gênero refere-se ao nível mais baixo e provisório, onde se situam experiências vagas e incompletas; conhecido como imaginação, ele é que produz as ideias inadequadas. O conhecimento que se tem a partir desse gênero advém das afecções; não

há uma relação completa e concatenada entre a mente e o corpo, nem uma distinção clara entre o objeto e o que se experiencia por meio das relações.

Na *Ética*, encontramos as palavras *affectio* (o que há em outra coisa e é concebido pela mesma) e *affectus* (as paixões ou ideias confusas produzidas pelas afecções com outros corpos) para distinguir os fenômenos do modo finito. Por afecções entende-se o efeito que um corpo produz sobre outro corpo; como, por exemplo, quando uma mão tem contato com a neve, a mão sente o frio, detectando, portanto, que a neve é gelada. Esse efeito indicaria a resposta de um corpo afetado.

As afecções se dão pelo modo como somos afetados pelo mundo e pelos outros; ou seja, é um encontro pontual de um corpo com outro corpo. Já os afetos derivam-se e desdobram-se uns dos outros; assim como da alegria advêm afetos alegres, da tristeza nascem afetos tristes e outros afetos semelhantes.

O segundo gênero do conhecimento, a razão, é definida de forma diferente da imaginação. Nesse gênero, o sujeito não se torna passivo ou somente afetado; ele busca compreender as causas e os efeitos daquilo que o afetou. A razão funciona como uma potência que age na alma e se reflete no corpo, pois são uma só e mesma coisa.

É por meio da razão que conseguimos produzir bons encontros, e isso vem do processo de conhecimento das nossas afecções. Quanto mais se conhece, mais ativo o sujeito se torna, menos padece e menos maus encontros ele tem. Por fim, o conhecimento intuitivo é superior aos outros dois gêneros; nele aponta-se o caminho para a perfeição, que parte de uma razão adequada no campo da essência formal de certos atributos de Deus. Aqui somos natureza naturante, parte da essência de Deus, pois participamos das coisas eternas na medida em que nosso intelecto é parte do intelecto de Deus. Ele age de modo a nos aproximarmos de Deus; aqui as ideias adequadas são as ideias adequadas de Deus. Não se busca somente conhecer o produto, mas, para além, o produtor. O homem sai do estado de servidão para a liberdade, da capacidade passiva para a ativa. Spinoza esclarece que o homem se une intelectualmente a Deus. “Desse terceiro gênero do conhecimento provém a maior satisfação da mente que pode existir” (EVP27).

Em suma, a intuição é o conhecimento íntimo das essências por trás das relações, sob um vislumbre da eternidade. Dessa maneira, a relação entre os afetos e a razão humana torna-se uma condição *sine qua non* para o caminho da liberdade. Pois, é por meio do conhecimento e da produção de ideias adequadas que o sujeito poderá permitir bons encontros, de modo que se viva uma vida alegre, potente e livre. Essa liberdade significa que o sujeito não

está mais na condição de servidão das suas paixões e das ideias inadequadas, mas em uma condição em que as ideias adequadas se encontram postas, ou seja, claras e distintas (EI Def7).

2.2 Teoria da Afetividade

A tradição filosófica medieval, em particular, concebe os afetos negativamente, desconsiderando sua inerência à natureza humana. Embora muitos filósofos tenham se debruçado sobre o tema, frequentemente desconsideraram a própria dinâmica da natureza humana, atribuindo aos afetos um caráter de defeito, como se a condição humana fosse uma condenação à existência corpórea, ao sentir, desejar e, paradoxalmente, à posse de uma potência absoluta sobre as próprias ações.

Spinoza, ao contrário, concebe o afeto como uma forma de autoconhecimento, fundamental para a autenticidade e autonomia humanas. Como afirma na EIIIDef3: "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". A afetividade, inerente à natureza humana, manifesta-se nas variações de potência, produzindo transições entre estados existenciais.

O ser humano afeta e é afetado pela natureza, num processo que contribui para o conhecimento de si e de suas próprias afecções. Estes afetos se derivam e se desdobram: da alegria, surgem afetos alegres; da tristeza, afetos tristes, e assim por diante. Não se trata, portanto, de uma mera comparação intelectual, mas de uma experiência ativa e fundamental para a perseverança da existência, mediada pela razão.

Esta pesquisa se concentra na relação entre conhecimento e afetividade, tarefa crucial considerando que, em Spinoza, a razão possibilita ideias adequadas, afastando-nos do conhecimento imaginativo, fonte de erro e engano. Conceber o conhecimento como o mais forte dos afetos aponta para um caminho de beatitude, um novo estilo de vida. A partir de sua teoria do conhecimento, Spinoza utiliza o conceito de "ideia".

É a partir das ideias que nasce o nosso conhecimento; para Deleuze (1978), o conhecimento é "um modo de pensamento que representa alguma coisa, um modo de pensamento representativo". Por isso, quando vemos algo e somos afetados por ele, concomitantemente formaremos um conceito mental disso. Conceitos que nos acompanharão todas as vezes que nos referirmos a ele de alguma forma, conceitos que estarão formados em minha mente todas as vezes que ele estiver presente ou não. Spinoza não contrasta a felicidade ou a tristeza com o amor ou o ódio, mas elas se fazem presentes tanto na servidão quanto na

liberdade. A única diferença é que o homem livre torna-se causa ativa de seus afetos; por outro lado, no homem servo, eles provêm de sua própria natureza (embora de forma passiva).

Por isso, o homem livre e virtuoso é aquele que compreendeu, através de sua análise, a capacidade atual de afetar e ser afetado, de modo que ele interage com o mundo, evitando maus encontros e possibilitando os bons encontros. Como já dito acima, Spinoza considera o conhecimento como o mais potente dos afetos, porque a mente tem a força de afirmar e negar certas ideias, e este é o caminho mais próximo da liberdade.

Segundo Deleuze, em seu texto *Espinosa e o problema da expressão* (2017):

Tudo se passa, então, como se devêssemos distinguir dois momentos da razão ou da liberdade: aumentar a potência de agir e ao mesmo tempo nos esforçarmos para experimentar o máximo de afecções passivas alegres; e dessa maneira, passar ao estágio final no qual a potência de agir aumentou tanto que é capaz de produzir afecções elas mesmas ativas. (Deleuze, 2017, p. 180).

É aqui que se tece uma ética, nos modos de relações em que todos possam crescer de forma mútua e reforçar a alegria dos outros. Quanto mais a capacidade de agir cresce, de fazer conexões, de agir em conjunto e criar interdependências, mais há uma diminuição da dependência infantil.

Destarte, só se torna livre aquele que age segundo a sua natureza, natureza esta possuidora da natureza divina, que é parte da potência de ser. Somos parte da natureza de Deus; ele é a substância, ou a natureza, e estamos mergulhados nele. Dos infinitos atributos de Deus, participamos da extensão e do pensamento, ambos limitados no tempo e no espaço. Tornamo-nos escravos por não entendermos a essência eterna de Deus; isto é, tornamo-nos confusos e, conseqüentemente, equivocamos-nos. Portanto, faz-se necessária uma análise, uma reflexão profunda dos afetos e de sua natureza, de modo a compreendê-los e aproximar a razão e a emoção.

Na medida em que afetamos e somos afetados por outros corpos, ocorre uma alteração no indivíduo, de forma que a potência poderá aumentar ou diminuir devido aos efeitos dessas relações. Essa ação que a potência executa tem como objetivo exercer um esforço de perseveração da existência, denominado *conatus*, conforme encontra-se na EIIP6: “Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser”. O *conatus* é a expressão do corpo e da mente, de forma que se conectam entre si, ao mesmo tempo com atributos diferentes; a sua relação se dá por meio de uma mobilidade, isto é, um desdobramento de suas habilidades que proporciona novas maneiras de comportar-se, relacionar-se ou agir. Portanto, é tomado como um atributo intrínseco ao homem, uma vez que toma consciência própria do seu esforço como autoconsciência. Spinoza, na EIV (a servidão humana ou força

dos afetos), afirma que a potência do homem, enquanto explicada por sua essência atual, é uma parte da potência infinita de Deus, ou da natureza, isto é, de sua essência. Spinoza afirma na EIIP21Esc:

Compreende-se muito mais claramente esta prop. Pelo que foi dito no esc. Da prop. 7. Mostramos ali, com efeito, que a ideia do corpo e o corpo, isto é (pela prop. 13), a mente e o corpo, são um único e mesmo indivíduo, concebido ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão. É por isso que a ideia da mente e a própria mente são uma só e mesma coisa concebida, neste caso, sob um só e mesmo atributo, a saber, o do pensamento. Afirmando que o existir da ideia da mente e o existir da própria mente seguem-se, ambos, em Deus, da mesma potência do pensar, e com a mesma necessidade. Pois, na realidade, a ideia da mente, isto é, a ideia da ideia, não é senão a forma da ideia, enquanto esta última é considerada como um modo do pensar, sem relação com o objeto. Com efeito, quando alguém sabe algo, sabe, por isso mesmo, que o sabe, e sabe, ao mesmo tempo, que sabe o que sabe, e assim até o infinito.

A mente humana conhece as coisas segundo a ordem comum da natureza; ela não possui, por si mesma, nenhum conhecimento adequado a respeito das coisas e dos corpos exteriores a ela. Portanto, a priori, as coisas chegam como um conhecimento distorcido e mutilado de suas afecções. O objetivo de Spinoza é que nós, seres humanos, possamos nos apropriar do conhecimento adequado do nosso corpo e de outros corpos que nos afetam, e com isso sair de uma zona de servidão para atingir a liberdade, ou seja, ser um ser potente. Segundo a EVP10:

Os afetos que são contrários à nossa natureza, isto é (prop. 30 da P. 4), que são maus à medida que impedem a mente de compreender (prop. 27, P. 4). Portanto, durante o tempo em que não estamos tomados por afetos que são contrários à nossa natureza, a potência da mente, pela qual ela se esforça por compreender as coisas (prop. 26, p. 4), não está impedida. E, por isso, durante esse tempo, ela tem o poder de formar ideias claras e distintas se de deduzir umas das outras (vejam-se o esc. 2 da prop. 40 e o esc. da prop. 47 da P. 2). Consequentemente (pela prop. 1), durante esse tempo, nós temos o poder de ordenar e de concatenar as afecções do corpo segundo a ordem própria do intelecto.

Essa forma como o intelecto ordena e concatena corretamente as afecções do corpo aponta como fazer para que elas não sejam afetadas pelas paixões. O melhor que se pode fazer quando não temos um conhecimento total de nossas paixões é engendrar princípios certos de vida, imprimi-los na memória e aplicá-los continuamente em nossos modos particulares. A partir dessa ideia, a razão opera a função de pesar os afetos, aprendendo a medi-los, refreá-los e moderá-los, diferente daqueles que sempre excluíram os afetos de forma que o homem fosse totalmente capaz de dominá-los, submetendo-se à servidão, à miséria, à humilhação.

Spinoza jamais reprime a alegria, a tristeza, o ódio ou o amor, pois eles fazem parte da natureza humana. O homem só é livre quando se torna causa ativa de seus afetos; por isso,

para Spinoza, o sábio é mais potente que o ignorante pelo fato de este deixar-se afetar e afetar, interagindo assim com o mundo de forma que o possibilita evitar maus encontros e potencializar bons encontros, de modo que lhe seja dada a liberdade.

A afetividade em Spinoza corresponde a diversas temáticas em torno do nosso contexto, principalmente quando se refere à educação. Na obra *Spinoza como educador* (2010), Rabenort afirma: “O poder da educação reside justamente na abertura que promove para que o pensamento possa se afirmar, nos estímulos que oferece para que cada um experimente, por conta própria, o pensar, levando-o cada vez mais longe.”. O pensar é uma ferramenta indispensável no processo de aprendizagem, pois por meio dele o educando aprende a criar e recriar a partir da articulação de suas ideias. Esse movimento se efetua somente por meio do contato com outros corpos e suas vivências; é que a afetividade é dada. Portanto, pensamento e afeto estão inextricavelmente associados. Pensamos pelo fato de estarmos em contato com outros corpos e, por meio das ideias, é que nos chega a compreensão daquilo que vivenciamos. Cada corpo é afetado de múltiplas formas. No TIE §1 afirma:

[1] Desde que a experiência me ensinou ser vão e fútil tudo o que costuma acontecer na vida cotidiana, e tendo eu visto que todas as coisas de que me arreceava ou que temia não continham em si nada de bom nem de mau senão enquanto o ânimo se deixava abalar por elas, resolvi, enfim, indagar se existia algo que fosse o bem verdadeiro e capaz de comunicar-se, e pelo qual unicamente, rejeitado tudo o mais, o ânimo fosse afetado; mais ainda, se existia algo que, achado e adquirido, me desse para sempre o gozo de uma alegria contínua e suprema.

Neste parágrafo, Spinoza argumenta que as afecções corporais e o conhecimento inicial das coisas são, em si mesmos, neutros: nem bons nem maus. Seu valor moral depende, portanto, da forma como o intelecto as apreende, ou seja, do conhecimento de suas causas. Assim, a mente e o corpo não são arrastados por impulsos cegos, mas, pela atividade intelectual, aproximam-se do sumo bem (*a causa sui*), de modo a trilhar um caminho de liberdade e alegria. Essa proposta spinozista, portanto, conduz à autonomia do saber, configurando-se como um exercício pedagógico de caráter crítico-reflexivo.

[13] Como, porém, a fraqueza humana não alcança aquela ordem pelo seu conhecimento, e, entretanto, o homem concebe alguma natureza humana muito mais firme que a sua, vendo, ao mesmo tempo, que nada obsta a que adquira tal natureza, sente-se incitado a procurar os meios que o conduzam a tal perfeição: e tudo o que pode ser meio para chegar a isso chama-se verdadeiro bem. O sumo bem, contudo, é chegar ao ponto de gozar com outros indivíduos, se possível, dessa natureza. Qual, porém, seja ela mostrará em seu lugar, a saber, o conhecimento da união que a mente tem com toda a Natureza. (TIE §13).

Spinoza, no TIE§13, diz que essa atividade efetuada pelo intelecto, na busca do conhecimento, tem por natureza a busca de meios que conduzam à perfeição, que é o sumo bem. Para Spinoza, participamos dessa natureza, ou seja, somos extensão do sumo bem,

participamos dos atributos divinos por meio da união mente-corpo, tornando-nos, portanto, livres.

É a partir desse conceito de liberdade que o conhecimento possui um papel relevante em conjunto com a afetividade, pois esta última torna-se uma ferramenta de aprendizagem para o educando e o educador. Quando o educador estimula o educando a bons encontros na atividade laboral do saber, esses encontros alegres aumentam nossa potência de pensar e agir, formando um componente significativo no desempenho educativo. Livros, conversas, dinâmicas, rodas de conversa, lugares, pessoas e gestos poderão contribuir como forma de abertura de novos caminhos, aumentando, portanto, a capacidade de pensar. Rabenort (2010) apresenta:

Educar o outro, como exercício atento, provedor, até onde possível, de condições que promovam a emergência do pensamento, é um processo que alia-se notavelmente à educação de si. Pelo menos duas são as razões que explicam esta aliança. Parece-me, primeiramente, que a alegria ativa, sinônimo spinozista da expressão máxima do pensamento, por constituir uma experiência de valor incomensurável, impulsiona o desejo de que outros também a vivenciem. (Rabenort, 2010, p.16).

A capacidade de ensinar aumenta a potência de ação do educador, gerando nele alegria. Esse ato de exteriorizar-se, simultaneamente, promove sua própria autoeducação, consolidando-o como agente ativo no mundo. Ao se perceber como ator na educação e ao perceber os outros, o educador desenvolve sua sensibilidade e reconhece suas próprias capacidades, favorecendo encontros positivos nesse processo educativo afetivo. Essa autopercepção o leva a identificar as necessidades de aprendizado dos outros, impulsionando, assim, a educação alheia.

A forma como o educador pensa influencia profundamente sua prática. A atenção ao que o toca, a força de seu pensamento e o desejo que surge nas descobertas do saber o impulsionam a pensar ativamente, despertando nele a vontade de compartilhar o conhecimento adquirido.

2.3 A relação entre o paralelismo psicofísico, mente-corpo

A mente humana conhece as coisas segundo a ordem comum da natureza; ela não possui, por si mesma, nenhum conhecimento adequado a respeito das coisas e dos corpos exteriores a ela. Portanto, a priori, as coisas chegam como um conhecimento distorcido e mutilado de suas afecções.

Na EIIP23, afirma: “A mente não conhece a si mesma senão enquanto percebe as ideias das afecções do corpo”. Spinoza demonstra:

A ideia ou o conhecimento da mente (prop. 20) segue-se em Deus e a Deus está referida da mesma maneira que a ideia ou o conhecimento do corpo. Ora, como (pela prop. 19) a mente humana não conhece o próprio corpo humano, isto é, (pelo corol. da prop. 11) como o conhecimento do corpo humano não está referido a Deus enquanto este constitui a natureza da mente humana, tampouco o conhecimento da mente humana está referido a Deus enquanto este constitui a essência da mente humana. E, portanto, (pelo mesmo corol. da prop. 11) enquanto tal, a mente humana não conhece a si mesma. Em segundo lugar, as ideias das afecções pelas quais o corpo é afetado envolve a natureza do próprio corpo humano, (pela prop. 16) isto é, (pela prop. 13) estão em concordância com a natureza da mente. Ora o conhecimento dessas ideias existe na própria mente humana. Logo, é enquanto tal que a mente humana conhece a si mesma.

O objetivo de Spinoza é que nós, seres humanos, possamos nos apropriar do conhecimento adequado do nosso corpo e de outros corpos que nos afetam, e com isso sair de uma zona de servidão para atingir a liberdade, ou seja, ser um ser potente. Desse modo, surge a seguinte questão trabalhada por Spinoza, com base na teoria cartesiana: o que pode o corpo? Apesar de Spinoza não focar em uma metodologia puramente racionalista, ele, atribui a sua teoria a uma visão monista corpo-mente. O corpo e a mente, segundo ele, não são vistos como atributos inseparáveis nem dissociativos, mas simultâneos entre si, descrito dessa forma em seu escólio:

Compreendem-se mais claramente essas coisas pelo que foi dito no esc. Da prop. 7 da P. 2: que a mente e o corpo são uma só e a mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão. Disso resulta que a ordem ou a concatenação das coisas é uma só, quer se conceba a natureza sob um daqueles atributos, quer sob o outro e, conseqüentemente, que a ordem das ações e das paixões de nosso corpo é simultânea, em natureza, à ordem das ações e das paixões da mente. (EIIP2Esc).

Desconhece-se, portanto, as ações que o corpo possui. Sabe-se que ele age concomitantemente com a mente; a mente não é superior ao corpo, nem o corpo à mente. Aqui, a mente não funciona como um centro de comando sobre o corpo. Segundo a ideia spinozista, ela é colocada em paridade com a mente. Spinoza rompe com o pensamento de sua época, em que o corpo era tido como algo mecânico ou de funções puramente orgânicas. O corpo, apesar de suas relações extrínsecas e intrínsecas e de suas relações com outros corpos, possui uma estrutura dinâmica e propriedades específicas que formam, em sua composição múltipla e ontológica, o atributo pensamento, chamado mente. Esse corpo constitui-se, segundo Spinoza, de propriedades cinéticas e dinâmicas intrínsecas ao movimento e ao repouso (EIIP13Ax1 e EIIP13Ax2).

Spinoza pensa o corpo e a mente como atributos de uma substância infinita que se relaciona com a natureza. É a partir do conhecimento da relação entre os corpos que são produzidos os afetos, produto das afecções.

As afecções são nomeadas como um efeito que um corpo produz sobre outro, ou seja, as relações estabelecidas e seus efeitos. A ideia, portanto, das maneiras pelas quais o corpo é afetado por um corpo externo a ele inclui a natureza do corpo humano e a do corpo exterior. Por exemplo, quando uma pessoa aproxima as mãos de uma fogueira para esquentá-las, suas mãos são aquecidas pelas ondas de calor que a fogueira produz; logo, o corpo responde que aquele corpo é quente e está aquecendo a mão. Aqui envolve não somente o corpo a ser aquecido, mas a natureza do outro corpo que o está aquecendo, o corpo afetante (a fogueira), e o corpo afetado (a mão).

A relação da experiência entre os corpos é uma relação sensorial. Nela, consegue-se perceber que tipo de corpo o outro é: quente, frio, mole, duro etc. Vale destacar que, quando existe uma afecção corpórea, há uma ideia correspondente produzida na mente, já que o corpo é o objeto da mente em extensão. Desse modo, afirmamos o porquê de Spinoza crer em um monismo, e não em um dualismo como o de Descartes.

À medida que o corpo padece, a mente padece, como já mencionamos acima. Portanto, Spinoza apresenta uma nova concepção filosófica e ontológica do indivíduo como um ser potente à medida que se conhece e vive experiências com outros corpos. A maneira como o corpo reage a essas experiências dirá se ele é um ser livre ou escravo de suas paixões. A EIIP13 afirma que: “O objeto da ideia que constitui a mente humana é o corpo, ou seja, um modo definido da extensão, existente em ato, e nenhuma outra coisa”.

Compreende-se aqui que a mente não somente se encontra unida ao corpo, mas que, se quisermos conhecer a natureza da mente, é necessário compreendermos a ideia do seu objeto, que é o corpo. Cada corpo difere do outro, podendo um ser mais potente que o outro, e essa potência varia conjuntamente com a mente.

Na EIIP7 afirma-se que “A ordem e a conexão das ideias é a mesma que a ordem e a conexão das coisas”. Fragoso (2009) destaca que se trata do paralelismo, ou seja, a afirmação de uma só e única ligação de causas, isto é, as mesmas coisas seguindo-se umas às outras, quer se proponha o atributo extensão ou o atributo pensamento.

Segundo o pensamento de Gueroult (*apud* Klein, 2018, p. 44), “Spinoza trata de dois conceitos referentes à ideia: ideia como ideia do objeto e ideia como ideia da ideia.” A primeira concepção se dá por meio de sua terceira proposição no livro II, em que afirma que “em Deus existe uma ideia tanto de sua essência quanto de tudo o que se segue dela necessariamente”. (EIIP1).

Na proposição 1, como forma de demonstração, estabelece-se que o pensamento possui o poder de pensar uma infinidade de coisas em uma infinidade de modos, portanto, sendo

um atributo divino (pois é infinito em seu gênero), aquilo que é infinito produz uma infinidade de coisas, seus modos. Portanto, uma vez que o pensamento é produzido por si mesmo, de modo autônomo, sem depender do atributo extensão, ele é detentor de uma produção infinita de ideias, conforme é apresentado abaixo:

[...] sendo o Pensamento concebido por si, isto é, sem a ajuda de qualquer outra coisa, ou ainda, não sendo explicado como efeito da Extensão ou de outro atributo, ele é a produção infinita de ideias). Isto significa que o Pensamento é um poder que expressa o poder da substância. Como a substância é aquilo que é em si e por si, não em seu gênero, mas absolutamente, isto é, como ela é causa de si, a única e a mesma e infinita, o seu poder de pensar – isto é, de produzir ideias – é o poder de produzir a ideia de si mesma e de todas as coisas que ela produz, ou seja, de tudo que existe. (Klein, 2018, p. 44).

Uma ideia é um modo de pensar que tem como objeto um ente real. Portanto, o pensamento, como poder de pensar, é tido como um atributo divino, pelas suas infinitas possibilidades de formar ideias. O poder de pensar, de modo a conceber uma infinidade de coisas e modos, permitiu acessar a essência infinita, ou seja, o atributo.

O pensamento é dado como um atributo, isto é, uma potência divina, pois tem o poder de produzir ideias, pois elas são modos de pensar os entes que necessariamente existem, os objetos reais (substância e modos). Como o atributo pensamento é a potência da Substância para produzir ideias de todos os modos, ele produz ideias de seus próprios modos, ou seja, ideias de ideias. A esse ponto, podemos afirmar que as ideias se desdobram umas nas outras como forma de potência dessa substância, possuindo assim uma capacidade infinita desse atributo.

Em seu gênero, o atributo é infinito; por isso, existem infinitas coisas que são desdobradas pelo atributo extensão ou pelo atributo pensamento e outros da mesma natureza. Pelo fato de o pensamento ser um atributo infinito da Substância, ela tem o poder e a potência de produzir outras ideias de todos os modos e atributos de forma infinita. Nesse contexto, destacamos os pontos principais do atributo pensamento e sua capacidade de se desdobrar e produzir novas ideias e ideias de suas ideias.

O atributo extensão possui a mesma característica, pois ele não está fora do pensamento, mas age consoante ao atributo pensamento, e isso advém das afecções e dos afetos que o corpo experiencia.

3 PEDAGOGIA DOS AFETOS

A afetividade é um dos temas principais que Spinoza aborda na *Ética*. Sua relação com outros contextos é condição *sine qua non* para se viver eticamente em sociedade. Podemos pensar em várias esferas da sociedade em que a afetividade pode ser aplicada, sobretudo na natureza das relações entre os homens. Nesse aspecto, torna-se de suma relevância refletir sobre a afetividade no âmbito da educação, principalmente no que concerne à relação entre educador e educando nesse caminho formativo, tanto no que diz respeito às suas vivências, ao contato com o conhecimento, com o corpo escolar e com a comunidade em geral.

3.1 A relação da afetividade com a *práxis* pedagógica

No prefácio de *Spinoza como educador*, Rabenort traça o percurso intelectual de Spinoza e a riqueza interpretativa de sua filosofia, especialmente sua ética, em relação à educação, política e religião. Juliana Merçon, também no prefácio, destaca a multiplicidade de interpretações possíveis da ética e da vida do filósofo, um pensador rejeitado e considerado herege pela comunidade judaica por suas ideias. Apesar disso, Spinoza persistiu em sua obra, elaborando reflexões a partir de seu contexto histórico. Rabenort, extraindo da *Ética* e de outras obras, como o TP (*Tratado político*) e o TTP (*Tratado Teológico Político*), constrói, no capítulo V, uma análise de critérios educacionais à luz do pensamento spinozano. Marçon, no prefácio, levanta os seguintes questionamentos:

“E o que teria Spinoza, um filósofo do século XVII, a ensinar-nos sobre educação hoje?” Justo ele que aprendeu o que ninguém lhe pôde ensinar? A que gestos e caminhos educativos nos inspira? E qual seria a relevância desta centenária leitura de Rabenort para os nossos dias e para o nosso contexto sócio-político? (Rabenort, 2016, p. 18).

Merçon, no prefácio, prefere não responder diretamente às questões propostas, mas utiliza-as como ponto de partida para a reflexão, instigando o leitor a aprofundar-se na obra de Rabenort. Inspirando-se em Spinoza, ela define o ato educativo como aquele que permite a cada indivíduo expressar seu potencial de pensar e agir. Critica, então, o modelo escolar vigente, excessivamente curricularizado e com métodos predefinidos que moldam as ideias dos alunos segundo os objetivos de outrem.

A autora destaca a crescente dificuldade, quase impossibilidade, de se trilhar um caminho autônomo de pensamento, devido a fatores sociais, políticos e outros desafios que precisam ser superados. A tarefa do educador, portanto, é criar as condições necessárias para que esse aprendizado autônomo se efetive. Essa autonomia, inspirada em Spinoza, contrapõe-se à educação monopolizada pelas instituições. Trata-se de um pensamento que transcende o

currículo institucional, num processo educativo afetivo. Para Merçon, pensamento e afeto estão intrinsecamente ligados, como ela mesma descreve:

[...]Pensamos porque somos afetados – por ideias que nos chegam através de encontros com outros corpos, por ideias que nos chegam através de nossa própria compreensão. Cada corpo é afetado de maneiras múltiplas. Nenhum corpo é afetado das mesmas formas que outro corpo. O que nos toca e nos move a pensar sempre difere, embora as ideias possam ser entendidas e compartilhadas entre muitos corpos. (Rabenort, 2016, p. 20).

A afetividade humana é singular e multifacetada. A forma como cada indivíduo é afetado varia, e o impacto de uma experiência pode mudar ao longo do tempo. Por isso, Merçon argumenta que não existem fórmulas para o ensino e aprendizado das potências do pensamento, pois cada pessoa aprende em seu próprio ritmo e estilo. Citando Deleuze, leitor de Spinoza, ele explica que os encontros alegres aumentam a potência de pensar e agir, enquanto o oposto leva à sua diminuição. No prefácio, Merçon também aborda a autoeducação, concebendo-a como um exercício atento à educação do outro, provendo as condições para a emergência do pensamento. Sobre a autoeducação, Merçon afirma :

Este ‘colocar-se a si mesmo para fora’ que é a autoeducação, este parir-se a si como potência afirmada no mundo, é ato espontâneo e, também, busca diligente, leitura fina das próprias sensibilidades. Nutrir a si mesmo com o que permite que o pensamento irrompa envolve um tipo de consideração afetiva ampla e refinada que talvez nos torne mais atentos aos processos alheios. (Rabenort, 2016, p.22).

Segundo a autora, a educação de si é uma forma de auxiliar na educação do outro. O exercício do pensar ensina ao educador a relevância de pensar ativamente e de compartilhar essa experiência com outros. Spinoza denomina “fortaleza”, em relação à educação, como o processo dedicado a ensinar e aprender as potências em termos de compreensão. Isso se dá pelo fato de que o educador sustenta um tipo de motivação pessoal ou desejo individual de preservação e expansão do próprio modo de pensar, ou seja, suas potências; e isso de modo conjunto com a generosidade, que é a capacidade ou desejo de ajudar aos outros. Merçon discorre:

A educação de si exige firmeza, desejo ativo de seguir vendo a vida própria tecer-se com as forças do pensamento. A educação de si exige firmeza, desejo ativo de seguir vendo a vida própria tecer-se com as forças do pensamento. A educação do outro é trabalho generoso, desejo ativo de que realizem ao máximo as próprias potências. Em ambos os casos, o desejo é o que movimenta estes esforços complementares. Rabenort (*apud* Merçon, 2016, p. 22)

O desejo aqui encontra-se na própria atividade do pensamento; é quando o indivíduo se lança nessa atividade e em sua mais alta expressão. Portanto, educar, nesse aspecto, é o desejo da atividade de pensar, e ver-se torna desejoso de si e do seu pensamento. O motor da educação, para Spinoza, reside nesse desejo, nessa disposição em querer que o outro amplie

e se afirme em sua potência de pensar. Esse desejo de querer ajudar não está condicionado a uma atitude de caridade ou a meios para uma recompensa divina, mas ao ato e ao desejo de que outros compartilhem e vivam o seu pensamento. Dito de outro modo, esse caminho que Spinoza pensa sobre a generosidade do pensamento direciona para a liberdade do pensamento; portanto, não condicionado a um conhecimento sob um viés somente institucionalizado e conteudista, mas ao desejo de compartilhar o prazer de um pensamento com outros; daí nasce, portanto, a amizade.

O pensamento que se torna o pensamento de outros leva os educandos ao prazer do pensamento, aumentando, portanto, a sua potência de agir e o seu *conatus*, possibilitando uma abertura de sentidos e de caminhos para uma vida alegre, potente e livre. Nessa perspectiva, Rabenort, em seu livro *Spinoza como educador*, dirige-se para alguns indícios referente a educação nos escritos de Spinoza.

O filósofo não se retratou sobre educação de forma direta, mas em alguns estilhaços de seus pensamentos podemos pensar sobre uma atitude educativa, mesmo possuindo pensamentos contrários à formação de um indivíduo voltado a um modelo institucional e de certa forma “tradicional”.

No livro *Spinoza como educador* (2016), de Rabenort, o autor, no capítulo 1, trata sobre o pensamento de Spinoza sobre a educação, destacando a pouca importância que o filósofo dava a essa temática; no entanto, era instigante a visão com que os autores e filósofos abstraíam alguns estilhaços sobre a educação embutidos no pensamento spinozano.

O filósofo Spinoza, graças a seus escritos e ao pensamento da época, recebeu convites para ocupar cargos de professor. No entanto, recusou algumas propostas, como a cátedra de Filosofia em Heidelberg. Sua recusa se deveu a vários fatores: a preocupação com a possível incompatibilidade entre suas interpretações e o contexto religioso do período; a dificuldade em evitar controvérsias; e a relutância em abandonar sua pesquisa filosófica para dedicar-se ao ensino de jovens.

Essa decisão não se baseava em insegurança quanto à sua capacidade ou metodologia, mas provavelmente em sua própria avaliação da virtude humana. Spinoza demonstrava resistência em ensinar as suas ideias, temendo prejudicar outras pessoas por causa de suas doutrinas, vistas com desfavor pela Igreja. Embora tenha aceitado orientar alguns indivíduos, como Casarius, limitou-se a ensinar-lhe física, baseando-se nos princípios da filosofia cartesiana.

O trabalho do *Tratado Teológico-Político* (TTP) foi considerado por poucos estudiosos devido a uma brusca ruptura no pensamento teológico de Spinoza. Logo, ele fundou

sua própria teologia, na tentativa de desvencilhar a teologia da política e defendeu seu conceito político referente à democracia. Spinoza, bastante recluso quanto a seus ensinamentos e pensamentos, provavelmente não recomendaria seu tratado para toda a humanidade, pois as pessoas não encontrariam nele algo que as agradasse. Ele, portanto, aconselharia aqueles que tivessem interesse em ler seu tratado a negligenciar a leitura, em vez de interpretá-lo mal, como sempre fizeram, o que dificultaria o verdadeiro entendimento de sua filosofia, ou seja, de seus pensamentos.

Percebemos, com isso, a dificuldade que Spinoza enfrentou ao querer desvencilhar a sua filosofia da religião da época, sendo, portanto, mal vista por muitos devido à disparidade entre os conceitos spinozanos e a religião: conceitos sobre Deus, mente, corpo, natureza, entre outros. Alguns estudiosos de Spinoza, como Juliana Merçon, Fernando Bonadia e até mesmo o próprio Rabenort, analisaram sua filosofia e seus escritos e constataram que Spinoza não se reportou nem tratou sobre a educação especificamente. Porém, Spinoza fez referência indireta à educação na EIII e EIV, com um vislumbre voltado para uma pedagogia social que não foi desenvolvida devido ao seu breve tempo de vida (Gomes, 2023). Diante disso, Ravá aponta:

Eis como Espinosa desde o princípio indica claramente ser a pedagogia parte essencial do seu sistema filosófico. Não só; ele traça ao mesmo tempo um programa genuinamente social para ela: a educação dos jovens ao amor e ao conhecimento do verdadeiro é para Espinosa uma das bases da organização da vida coletiva. (Ravá, 2013, p. 263).

Ravá, mediante suas leituras em Spinoza, afirma a existência de uma educação afetiva em seus escritos; isto é, um caminho epistemológico com o objetivo de uma convivência harmoniosa e livre entre os seres. Esse caminho envolve o conhecimento de si mesmo, como Sócrates já havia preconizado na filosofia antiga, e o alcance da virtude, que implica compartilhar o aprendido com outras pessoas, levando-as à beatitude. Diante disso, fala-se aqui da educação já esmerada em sua obra (EV).

A autoeducação intelectual e a educação do outro são formas de alcançar a verdade. Esse conhecimento advém da relação das afetividades (afetos e afeções), do modo como cada um interpreta o mundo e a si mesmo e como somos afetados; em suma, aí consiste a doutrina spinozista. Esse conhecimento, como mencionado, passa por graus de elevação à medida que somos afetados e conhecemos a si e ao mundo. A afirmação de Ravá (2013) sobre a pedagogia no sistema spinozano está contida na sistematização dos conceitos construídos em sua *Ética*, apontando como proposta a elevação desse conhecimento e seu objetivo primordial: a virtude do compartilhar e o “educar” o outro. Segundo Ravá:

A segunda parte De mente desenvolve, como é noto, a doutrina dos três sucessivos graus do conhecimento (prop. XL, schol. II), para a qual da *cognitio primi generis*,

correspondente à *imaginatio*, passa-se à *cognitio secundi generis*, correspondente à *ratio*, e então à *cognitio tertii generis*, ou *scientia intuitiva*. (Ravá, 2013, p. 264).

Como há uma passagem progressiva de conhecimento, sem que se trate especificamente de como ocorre essa passagem, podemos inferir que há uma evolução da mente, à medida que esse conhecimento é elevado grau a grau até a elevação suprema na busca da verdade e, ao mesmo tempo, de si mesma. Quando a razão toma consciência de si e entende que todas as coisas são necessárias, acalmam-se aquelas emoções que são tidas como contrárias à vida comum. Portanto, Ravá (2013) parte de uma epistemologia acerca da doutrina de Spinoza, sob uma ótica da educação social, ou seja, coletiva.

Ravá explica ainda o delineamento da perspectiva de Spinoza no segundo capítulo, tratando *a priori* do intelecto humano na parte da *Ética*, para só depois desenvolver, na terceira e quarta partes, os conceitos acerca da afetividade humana, pois estes são interligados com as outras partes do livro da *Ética*. Dessa forma, o terceiro capítulo trata sobre a teoria das paixões e como estas são desenvolvidas em seu ápice como forma de conservação da existência humana.

A quarta parte, portanto, torna-se para Ravá uma extensão ou aplicação dessas paixões na vida social, entendida como resultado máximo destas para aproximar-se dos fins da existência humana. Em tese, para ele, essas duas partes tratam-se de uma pedagogia social com raízes psicológicas. Para Spinoza, segundo Ravá, não há nada mais desafiador para o homem do que dominar suas paixões e viver segundo a razão; fazendo isso, ele conseguirá conviver socialmente com outros homens que fazem o mesmo. Ele afirma da seguinte forma:

Nada há portanto de mais excelso e de mais socialmente útil que o homem que se guia pela razão; mas nada é mais difícil e portanto também mais meritório que educar os homens a isso: *Deinde quia inter res singulares nihil novimus quod homine qui ratione ducitur sit praestantius, nulla ergo re magis potest unusquisque ostendere quantum arte et ingenio valeat quam in hominibus ita educandis, ut tandem ex proprio rationis imperio vivant*³. (Ravá, 2013, p. 265).

O domínio das paixões só pode dar-se mediante a razão; diante disso, o homem que utiliza a razão para conhecer a si e seus afetos vive uma vida equilibrada e livre. Pois suas paixões não o dominam, portanto, ele não vive sob uma vida de servidão, conforme diz Spinoza. Na EIII, a definição geral dos afetos diz que “O afeto, que se diz *pathos* [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.” Dito isso, as ideias advindas das paixões são ideias

³ “Além disso, como não conhecemos nada, entre as coisas singulares, que seja superior ao homem que se conduz pela razão, em nada pode, cada um, mostrar melhor quanto valem seu engenho e arte do que em educar os homens para que vivam, ao final, sob a autoridade própria da razão” (Tradução de Ravá, 2013).

mutiladas, confusas, isto é, ideias inadequadas. Se não reconhecidas pelo intelecto de modo adequado, poderão levar o indivíduo a padecer ou a estar sob servidão (passividade).

Aquele que vive uma vida sob a servidão é refém de suas paixões e não vive de modo autêntico; portanto, a epistemologia da razão, ou a doutrina spinozana, estabelece pontes entre a razão e a afetividade, ou seja, entre mente e corpo. Spinoza é um filósofo que comporta em sua doutrina não somente um conhecimento teórico, mas também prático; por esse motivo, a interpretação de seus compêndios alia-se a um modo de vida humano. Desse modo, podemos aferir que Spinoza retoma, quanto à vida prática, as filosofias do estoicismo e do epicurismo, a modo de uma vida virtuosa e social, e isso já perpassando ao terceiro grau do gênero do conhecimento.

Das pesquisas contemporâneas a respeito de Spinoza, temos Juliana Merçon e Fernando Bonadia. Segundo Merçon, as pesquisas realizadas a respeito do lugar da educação em Spinoza foram forçosamente implícitas, pois não utilizaram, por meio dos conceitos spinozanos, outras interpretações que pudessem se equivaler à educação. Portanto, essas pesquisas não se utilizaram de meios interpretativos para expandir o conceito de educação. Merçon foi além no que se refere aos conceitos sobre a afetividade em sua ética. Gomes diz que:

A filosofia de Spinoza nos faria pensar em um ensino ético com base na formação de indivíduos conscientes e livres. O problema dos afetos e da potência em Spinoza, tema que o filósofo trabalhará principlamente nas partes III e IV de sua *Ética*, aparece para Merçon como esforços e contribuições teóricas para se pensar num ensino ético e afetivo. A educação é um esforço (*conatus*); afirmação da nossa potência de agir, é o desejo de conhecer e de ser livre dos educandos e dos educadores. (Gomes, 2023, p. 207).

Nesse contexto, Merçon trabalha uma pedagogia chamada pedagogia dos afetos, com o objetivo de explorar a afetividade como ponte para uma educação livre ou libertária, isto é, uma educação contrária à pedagogia tradicional, como é o caso do adestramento, castigo e meios “opressivos” de aprendizagem. Para Merçon, pensar uma pedagogia fundamentada na teoria de Spinoza, principalmente no que tange à afetividade, é pensar uma educação de estímulos de afetos alegres, aumentando, assim, a nossa potência de agir.

Spinoza, por ter sido considerado um racionalista, não tinha um olhar sobre a educação de modo intelectualista ou racionalista; antes, seu olhar estava baseado em uma epistemologia da natureza dos afetos de modo livre e em uma praxis social.

Ademais, segundo Gomes (2023), a ética spinozana não era considerada uma ética voltada a um dever-ser, mas a um poder-ser, pois vislumbra uma reflexão sobre o agir humano,

isto é, uma doutrina do conhecimento que o homem pode ter diante de sua relação com a natureza dos afetos (afetos e afecções). Spinoza recusou ser professor em universidades públicas devido a seus postulados quanto a Deus, mente, corpo e liberdade. Desse modo, ensinou somente alunos particulares e compartilhou algumas de suas ideias com colegas estudiosos, sendo, no entanto, muito cauteloso, pois seu pensamento, em seu período, era recusado pela teologia judaica.

Diante das pesquisas contemporâneas quanto à afetividade spinozana, Gomes (2023) ressalta a perspectiva quanto à imanência da filosofia em Spinoza, ou seja, levando a uma experiência da realidade de modo a se pensar sobre uma prática pedagógica imanente. Essa prática, portanto, não é articulada com ideias que transcendem a realidade, conforme ressalta:

[...] uma pedagogia que tenha como objetivo preparar racional e intuitivamente o indivíduo para um mundo mais compreensível, sem quimeras e sem confusões. Uma pedagogia que opere em função de ideias adequadas, ou seja, verdadeiras (claras e distintas) pela qual conheceríamos a natureza conforme suas leis necessárias, com suas ordens e causalidades. (Gomes, 2023, p. 211).

Pelo seu pensamento a respeito da realidade ser imanente, a interpretação contemporânea da pedagogia spinozista aplica essa ideia a uma educação humanista, ou, podemos supor, centrada no homem e na realidade, no contexto em que este se encontra inserido. Dessa forma, desvencilha-se de todo pensamento ou influência transcendente. A pedagogia com viés spinozista busca as potencialidades do homem e assume um papel de autonomia no contexto educativo. Conforme Gomes (2023, p. 210) descreve,

[...] uma pedagogia que tenha como objetivo preparar racional e intuitivamente o indivíduo para um mundo mais compreensível, sem adequadas, quimeras e sem confusões. Uma pedagogia que opere em função de ideias ou seja, verdadeiras (claras e distintas) pela qual conheceríamos a natureza conforme suas leis necessárias, com suas ordens e causalidades.

A partir da teoria sobre a pedagogia de Spinoza, Gomes propõe, como alternativa em seu modelo, uma educação racional e intuitiva, aproximando-se de um conhecimento mais objetivo e verdadeiro, livre de preconceitos. Mas, também, outro fator importante que pode auxiliar e contribuir na formação educacional é a imaginação como forma de tecer a criatividade humana, fazendo, portanto, parte da natureza própria do homem.

Há vários caminhos pelos quais podemos utilizar a epistemologia de Spinoza como método educativo; no entanto, o mais relevante aqui seria uma educação afetiva, ou seja, voltada para os afetos e sua potência. Não seria apenas uma educação intelectualista, que se aproximaria mais do modelo tradicional de educação, mas uma educação permeada por afetos e paixões, em que o homem estaria em contato com suas próprias experiências, sejam elas

positivas ou negativas. Desse modo, ele poderá se tornar o agente da aprendizagem, e o professor, um mediador para que esse conhecimento seja adequado. Esse caminho que leva o homem à aprendizagem ou ao conhecimento exige esforço. É nesse esforço (*conatus*) que ele tem a possibilidade, por meio das experiências, de aumentar sua potência de agir ou diminuir sua potência de agir. Gomes (2023, p. 212) afirma:

[...] pensando de forma spinozana, não haveria uma hierarquia de potência humana, mas antes um grau ou variação dessa potência de acordo com o modo de existência do indivíduo (seja a partir de um bom ou mau encontro afetivo) e a ação (adequada e inadequada, consciente ou não das causas que nos determinam a agir) de cada indivíduo. Isso também valeria para a potência da mente ou potência de pensar (conhecer); não haveria também hierarquia de inteligência já que não está escrito na natureza de determinados indivíduos qualidades inatas inferiores ou superiores aos demais.

Considerando o exposto, podemos conceber uma pedagogia spinozana antimeritocrática, na qual cada indivíduo, com sua singularidade e potencialidades, é valorizado. Não haverá hierarquias de capacidade, pois o desenvolvimento dependerá da estimulação afetiva, dos encontros alegres ou tristes que vivencia. Assim, essa pedagogia seria inclusiva, coletiva ou social, voltada para o descobrimento das potencialidades individuais.

Uma educação afetiva, à luz do pensamento spinozano, prioriza o livre pensamento e a autonomia. O educando se descobre e se desenvolve por meio de encontros, especialmente os alegres. Ao contrário, uma educação agressiva, rígida e inflexível, impossibilita a liberdade e o prazer na aprendizagem, tornando o indivíduo um sujeito passivo, meramente cumpridor de regras e currículos. Portanto, a pedagogia spinozana aqui proposta é inclusiva e permite que o educando aprenda com base em suas experiências, sem, contudo, prescindir das regras e normas escolares. Diferencia-se, porém, de modelos pedagógicos técnicos, mecanicistas e rígidos, que suprimem a liberdade e a autonomia necessárias para uma aprendizagem prazerosa e um desenvolvimento pleno. Segundo Bonadia (2019) há uma certa consequência ao que se refere a supressão dessa autonomia, ele afirma:

[...] ao zelarem pelos estudos dos filhos, os pais frequentemente não ensinam a busca do saber pelo próprio prazer de saber ou por aquela vontade nascida do saber, enaltecida por Stirner; eles instigam os filhos ao ato de estudar pelo desejo de superioridade e pela aversão à inferioridade, custe o que custar, nem que seja necessário fraudar os exames. (Bonadia, 2019, p. 14)

O filósofo Bonadia (2019), faz uma breve crítica sobre a educação parental, focando na visão distorcida que muitos pais têm da aprendizagem dos filhos. Uma parcela significativa deles não estimula o aprendizado como fonte de prazer e deleite, mas como instrumento de competição exacerbada, ganho pessoal e ascensão social, buscando a aquisição de bens materiais. Essa postura fomenta o egoísmo, contrastando fortemente com o pensamento de

Spinoza, que valoriza o conhecimento compartilhado como caminho para a virtude e a alegria. Consequentemente, essa abordagem pode gerar frustrações nos filhos, manifestando-se em sofrimento psíquico, ansiedade, insegurança profissional (devido à imposição dos desejos parentais) e até mesmo abandono de carreira. Em seu processo formativo, esses jovens podem se tornar desprovidos de autoconhecimento, desconhecendo suas habilidades e vocações. Sem o desenvolvimento da consciência de si e do seu entorno, correm o risco de se tornarem cidadãos inautênticos, subjugados por um "saber" imposto.

3.2 Spinoza como educador, segundo Rabenort

No prefácio e no capítulo V de sua obra "Spinoza como educador" (2016), Louís Rabenort, traça um breve panorama da aquisição do conhecimento e da natureza humana. O autor discute o desenvolvimento humano, desde a infância até a vida adulta, analisando a percepção do indivíduo na sociedade e sua natureza. Rabenort destaca a importância da vida social, contrapondo-a a uma perspectiva egoísta ou egocêntrica na busca de bens em si mesmos. Ele reconhece que o homem vive em sociedade e se associa a outros por meio da "razão" em busca de um benefício próprio e não para um fim virtuoso como modo de cooperação em sociedade, no que concerne à natureza dos desejos.

No capítulo V, Rabenort discute a complexa relação entre o homem e a sociedade. Ele reconhece o homem como um animal social, incapaz de prosperar em isolamento, destinado à cooperação e harmonia. Dotado da capacidade de planejamento, negociação e análise das consequências de suas ações em relação a seus desejos, o homem, no entanto, também é apresentado como um ser egoísta, buscando incessantemente a satisfação de seus interesses e o próprio engrandecimento. Como afirma Rabenort: "Os homens são inimigos de coração; o altruísmo é egoísmo, afinal, a honestidade é a melhor política, pois ela compensa, e a autopreservação é a primeira lei da natureza".

Para Rabenort, o aparente altruísmo humano é, na verdade, um meio de alcançar objetivos egoístas em contexto social. A busca desenfreada pelas paixões – fama, sucesso, riqueza, prazer sensorial – impossibilita a harmonia social, já que tais bens são escassos e disputados. Contudo, em uma sociedade guiada pela razão, essa busca incessante por objetivos individuais cede lugar a uma compreensão mais profunda da realidade. O homem racional busca não apenas a satisfação imediata, mas a construção de uma sociedade composta por indivíduos semelhantes, guiados pela razão. Essa perspectiva transcende a mera sobrevivência passiva, vislumbrando um futuro que extrapola as expectativas convencionais.

Segundo Rabenort (2016), o conhecimento exato da nossa natureza é necessário porque “pelo aumento do autoconhecimento, ela (a mente) pode dirigir-se mais facilmente e estabelecer regras para sua própria orientação; a necessidade de um conhecimento da natureza é estipulada porque “por um maior conhecimento da natureza, pode-se mais facilmente evitar o que é inútil”.

Rabenort constata que, com o conhecimento da natureza, facilmente se evitam conhecimentos inúteis. Esse conhecimento da natureza por meio da razão permite conhecer o desconhecido a partir do conhecido, ou seja, da prossecução das premissas à sua conclusão legítima; logo, é identificado como um dos métodos destacados em Rabenort.

Dessa maneira, Spinoza destaca, em seu primeiro livro, a natureza de Deus e do homem, assim como suas relações eternas. Assim, os dilemas que, em torno da filosofia, se destacavam ainda nos dias de hoje, Spinoza tratou em sua *Ética*, como um meio de instrução para a vida humana.

Segundo a teoria spinozista, a distinção entre experiência e razão, sendo ambos modos de consciência, é o pilar para o estudo dos processos educativos. No entanto, Spinoza rejeita o método do conhecimento pela experiência, pois não há um compromisso em apresentar uma cadeia de argumentos, percepção e moderação, além de encadear alguns axiomas e colocá-los em ordem lógica para tirar suas conclusões. Para o filósofo, o método da experiência se torna mais viável para a mente popular, pois uma grande parte da população pensa entender suficientemente alguma coisa quando deixa de refletir sobre ela. Dessa forma, quando esse ensino, imposto com base em uma autoridade na forma de preceitos e não compreendido, torna-se banal para o pensamento, isto é, acaba se tornando um conhecimento dogmático que não abre precedente para uma boa razão. Em relação a educação Rabenort aponta:

Os critérios da educação implícitos na filosofia de Spinoza estão contidos na própria natureza humana. O fim para o qual o homem deve ser educado é para que ele possa exercer o seu poder ao máximo. O fim determina o método, bem como o método regula o assunto (Rabenort, 2016, p.193).

O método se encontra a partir da natureza humana; ela irá direcionar os critérios da educação, pois a essência humana faz parte dessa natureza e, portanto, não se limita a apenas uma única pessoa, mas a todas. Ou seja, Spinoza defende um critério social, não individual, da educação. Ao mesmo tempo em que ele é capaz de aprender, ele tem a capacidade de ensinar o que aprendeu. Dessa forma, o princípio diretivo que rege a essência humana é o *conatus*, pois ele permeia a vida do homem em toda a sua atividade, tornando-o auto ativo.

É o conhecimento da essência que possibilita ao homem conhecer a si e ao mundo por meio da razão. Diante disso, a educação é a forma como o homem conhece seus afetos e como é afetado pelo mundo, pois a educação se torna fundamental para o exercício da razão, na medida em que ela abre portas para que esse homem se emancipe no mundo, tenha bons encontros e minimize os maus encontros, com a finalidade de viver uma vida alegre com base em uma educação voltada para a liberdade. Nesse contexto, a filosofia spinozista no processo educativo parte de um conceito singular para o universal. Uma vez que a proposta referida nessa pesquisa é sobre uma educação emancipatória, autônoma e potente, ela delinea caminhos para uma educação social, coletiva e cooperativa.

A ética spinozista direciona a caminhos para que o homem possa criar bons encontros alegres e emancipatórios; ou seja, encontros que o direcionem à liberdade e não à servidão, ameaça ou opressão. A relevância da teoria de Spinoza no espaço da educação corrobora de forma significativa para o crescimento e a emancipação dos alunos, no aprimoramento de suas práticas educativas e curriculares, na relação professor-aluno, no autoconhecimento do aluno enquanto ser em construção e em como transpor as barreiras daqueles alunos que se sentem inadequados ou impotentes diante do método de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a filosofia de Spinoza pode se tornar um método que facilita as relações ético-pedagógicas, com a finalidade de transformar o ambiente em que esses alunos, professores e todo o corpo escolar se encontram inseridos, com o intuito de contribuir para a formação humanística dos estudantes, de modo consciente de seu papel no mundo e de suas relações afetivas. Spinoza via Cristo como um professor pelo fato de conduzir as pessoas à verdade, pois para ele a verdade liberta o homem, tornando-o livre. Portanto, o papel do professor é levantar os homens para fora da legislação, onde conhecerão a verdade.

Rabenort descreve que: “Uma vez que o ofício da razão é libertar o homem da escravidão das emoções, a parte cinco da *Ética* intitula-se ‘Da liberdade humana’. Só é livre quem vive com consentimento livre, guiado completamente pela razão” (Rabenort, 2016, p. 202). A educação, portanto, segundo a perspectiva de Rabenort, é considerada uma educação para a alegria. Conforme descreve:

A melhor maneira de influenciar as mentes dos homens, à exceção da razão, segundo a qual a mente influencia a si, é a alegria, que brota da devoção. A partir destes exemplos, parece que os meios de controle são apenas as causas que se observou para a produção de efeitos. (Rabenort, 2016, p. 203).

Rabenort (2016) não defende a abolição dos mecanismos de controle ou a ausência de governança, reconhecendo seu papel na mediação e facilitação das relações sociais e na sobrevivência humana. Contudo, argumenta que um governo leve e harmonioso é mais eficaz do que um regime tirânico. Assim, a educação, em sua perspectiva, deve ser alegre e inspiradora, e não um instrumento de controle rígido e manipulação social. Embora esses mecanismos contribuam para a interação social, devem estar em consonância com o *conatus*. Afinal, quem não domina a si mesmo não pode governar os outros. Conforme apresenta:

A educação de acordo com a filosofia de Spinoza, deve ser compreendida e estimada através do estudo da natureza humana. Esta entidade existe como um princípio ativo, exercendo-se não em um, mas em um número indeterminado de pessoas, determinadas pelas condições de sua existência em inúmeros graus de eficiência. [...] podemos formular os critérios da educação apenas em termos de natureza humana, mas aplicação desses critérios a indivíduos específicos deve sempre ser um problema específico [...]. (Rabenort, 2016, p.204).

Apesar de Spinoza não se comprometer a considerar a criança como terra fértil quanto à razão, no entanto, ele afirma que a educação é um processo, pois todos os homens nascem ignorantes das causas das coisas. A criança, em seu processo de desenvolvimento nas fases iniciais, ainda é refém de suas paixões e desejos, e é no processo ou ato de conhecer as coisas e se autoconhecer por intermédio da razão que esse homem adquire maturidade intelectual, dependendo de como ele utiliza sua razão com o objetivo de uma prática e vida que reflita a virtude ou a beatitude humana.

O direito natural de cada homem determina-se, portanto, não pela reta razão, mas pelo desejo e pela potência. Nem todos, com efeito, estão naturalmente determinados a agir segundo as regras e as leis da razão; pelo contrário, todos nascem para ignorar tudo e, antes que possam conhecer o verdadeiro modo de viver e adquirir o hábito da virtude, vai-se a maior parte da sua vida, ainda quando tenham sido bem-educados. (TTP §190).

Para Spinoza, o desenvolvimento humano é um processo gradual. A criança, ao nascer, ainda não utiliza plenamente sua capacidade intelectual, encontrando-se em seu estado natural. Seu desenvolvimento ocorre por meio do exercício de suas capacidades físicas e intelectuais, levando-a gradualmente ao uso da razão e à fase adulta. O filósofo encara esse processo com otimismo, pois reconhece a inerente capacidade da criança para a transformação e o crescimento. Seu desejo é que, à medida que sua natureza o permite, ela desenvolva a capacidade de realizar diversas atividades, culminando no desenvolvimento de uma mente consciente de si, de Deus e do mundo, permitindo assim o crescimento intelectual e a capacidade de cooperação social, alcançando, finalmente, a virtude.

No *Tratado da Emenda do Intelecto* (ou Reforma da Inteligência), Spinoza destaca a relevância da educação para o desenvolvimento da ética e da liberdade humana. Nessa obra,

ele expressa o desejo de que muitos compartilhem sua perspectiva e enfatiza a importância de uma doutrina educacional para as crianças, conforme descreve:

Eis, pois, o fim a que tendo: adquirir essa natureza e esforçar-me para que, comigo, muitos outros a adquiram: isto é, faz parte de minha felicidade o esforçar-me para que muitos outros pensem como eu e que seu intelecto e seu desejo coincidam com o meu intelecto e o meu desejo; e, para que isso aconteça, é necessário compreender a Natureza tanto quanto for preciso para adquirir aquela natureza; e depois formar a sociedade que é desejável para que o maior número possível chegue fácil e seguramente àquele objetivo. Em seguida, deve dar atenção à Filosofia Moral e também a Doutrina da Educação das crianças; e, como a saúde não é de pequena monta para chegar àquele objetivo, deve-se preparar para isso toda a Medicina [...] Mas, antes de mais nada, é necessário pensar no modo de corrigir a inteligência e de purificá-la o mais possível desde o início, a fim de que possa compreender com mais facilidade as coisas, sem erro, perfeitamente. (TIE, §14 e §16).

Conforme observamos, a educação torna-se a finalidade de sua filosofia, tendo como tripé a união da mente, da natureza e do esforço, de modo que outros o adquiram. Para que isso ocorra, é necessário, a priori, a correção do intelecto; ou seja, ter o conhecimento da própria mente a partir de suas elaborações a respeito das coisas ou de suas ideias, à medida que estas lhe afetam. Sendo assim, para alcançar uma natureza elevada de modo a comunicar aos demais (ato de educar), é crucial corrigir o intelecto.

4 EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

A educação, para Spinoza, é parte daquilo que leva o homem ao sumo bem (*summum bonum*), ou seja, ela encontra-se contida naquilo que o filósofo nomeia como “verdadeiro bem” (*verum bonum*), um meio que direciona o conhecimento da união da mente com o sumo bem (Deus). A educação para a liberdade volta-se para uma atitude próxima ao conhecimento de Deus e à participação em seus atributos. O ato de conhecer desenvolve no homem atributos advindos do sumo bem; quanto mais o homem utiliza a razão para promover não somente o seu bem, mas um bem cooperativo, isto é, o bem do outro, mais próximo da liberdade se encontra.

Uma educação para a liberdade também é definida, segundo os conceitos spinozanos, como uma educação voltada para a alegria. Quando a afetividade é estimulada de modo a aumentar a potência de agir, esse aluno/educando terá capacidade de desenvolver, em seu entorno, encontros que lhe favoreçam e favoreçam o aprendizado do outro. Seu entorno torna-se favorável para o exercício de novas habilidades com aquilo que está sendo conhecido; esse exercício de se conhecer e conhecer outros corpos possibilitará a capacidade de fazer escolhas mais assertivas, tornando-o, portanto, um ser ativo no conhecimento.

4.1 O conceito de liberdade em Spinoza

Spinoza, por meio de sua epistemologia, traça um caminho para a liberdade, firmada na razão. Ele não faz contraposição aos afetos, portanto, sendo contrário a dualismos, mas afirma que estes fazem parte da natureza humana e são necessários para a relação com o outro. Esses afetos encontram-se presentes tanto na servidão quanto na liberdade; a diferença reside na capacidade do homem de se tornar causa ativa ou passiva de seus afetos.

Como já mencionamos, o homem torna-se causa passiva de seus afetos quando esses não são compreendidos de forma clara e distinta, produzindo, portanto, maus encontros. Dito de outro modo, torna-se causa ativa de seus afetos quando age de modo racional, a fim de compreendê-los e utilizá-los para promover bons encontros, logo, considerados potentes. Quando a mente possui esse poder de afirmar e negar ideias e fazer essa distinção, aí reside, de modo mais curto, um caminho para a liberdade.

Spinoza define liberdade no livro I da *Ética*, def. VII, que: “diz-se livre a coisa que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e que por si só é determinada a agir. E diz-se necessária, ou melhor, coagida, aquela coisa que é determinada por outra a existir e a operar de maneira definida e determinada”. (EIDef.7).

Na EI, Spinoza faz alusão à Substância eterna como a única capaz de usufruir de uma liberdade total, pois não é gerada por ninguém e nem comandada. Ela é autônoma, livre e é causa de si mesma (*causa sui*). Na EIII e EIV, existe, de certa forma, uma relação conceitual entre a afetividade humana e a servidão. O modo como gerenciamos nossos afetos determina se somos seres passivos ou ativos no mundo; portanto, com o uso da razão na mediação corpo/mente e no conhecimento dos afetos, esse homem afetado pelo mundo que o circunda determinará se ele se torna servo de suas paixões ou um ser potente/ativo, causa ativa de suas ideias.

Os afetos só podem ser gerenciados ou refreados de modo adequado na medida em que são conhecidos pela razão; o *conatus* funcionará como um termômetro dessas emoções, a fim de utilizá-los da melhor forma com o objetivo de preservar a existência desse indivíduo. No entanto, sabe-se que esse mesmo indivíduo, por ser permeado de afetos, pode tornar-se causa passiva pela falta de conhecimento destes, ou poderá ser fruto de infortúnios durante sua existência.

As paixões não são vistas por Spinoza como afetos negativos ou causadores de males, mas como afetos pertencentes e necessários à nossa natureza humana. Com isso, sendo intrínseco ao ser humano, o homem pode padecer se não regulado de forma eficaz pela razão, conforme afirma Gomes (2010): "[...] em razão da interação entre um sujeito de pensamento e seus objetos, que é necessariamente permeada pela afetividade, a mente humana parece estar irremediavelmente enredada na sua própria passividade e, assim, subjugada aos seus afetos." (Gomes, 2010, p. 9). Portanto, na medida em que a mente é afetada, o corpo também o é, gerando ideias advindas dessas afeções; isso determinará, por intermédio da razão, se o homem proporcionará bons ou maus encontros (servidão), conforme afirma Gomes (2010).

A alma humana, pela PXVI, não conhece os objetos com os quais interage senão mediada pelo seu corpo próprio e pelas afeções resultantes da sua relação com os outros corpos. Ora, a ideia da alma, ou seja, seu corpo mais os afetos resultantes da interação com os demais corpos não pode fornecer à alma senão um conhecimento imaginativo e constituído por ideias inadequadas. E, se é assim, nada mais resta à alma senão a passividade ou servidão às suas paixões. (Gomes, 2010, p. 9).

As ideias primárias, produto das afeções do corpo, só podem fornecer à mente imaginações desses objetos em um primeiro contato. Elas são denominadas ideias inadequadas dos objetos; no entanto, quando não são produtos de uma atividade racional, resta à alma apenas a passividade desses afetos, quando o homem se torna servo desses encontros ou de suas paixões.

Na EIV, o filósofo trata da natureza das paixões e de sua força, no que se refere à servidão e ao movimento de causa adequada em direção à liberdade racional, assim como

aponta para as noções comuns de bem e mal. Isto é, a mediação entre os dois pontos limites da experiência humana, quanto à passividade servil (ideias inadequadas) e à atividade racional (ideias adequadas), esta última exercida pelo sábio. Spinoza define servidão na EIV, como:

Chamo de servidão a impotência humana para regular e refrear os afetos. Pois o homem submetido aos afetos não está sob seu próprio comando, mas sob o do acaso, a cujo poder está a tal ponto sujeitado que é, muitas vezes, forçado, ainda que perceba o que é melhor para si, a fazer, entretanto, o pior. (EIVPref).

No prefácio de sua obra sobre a servidão, o filósofo define a incapacidade humana de reagir ativamente ao que lhe é apresentado. Suas ideias são confusas e fragmentadas, alheias à razão. Contudo, esse mesmo homem pode ser vítima de infortúnios – como um luto, por exemplo – sobre os quais não tem controle. Ele se torna, assim, um produto do acaso, afetado por uma multiplicidade de sentimentos diante das adversidades da vida, o que o leva à passividade. No entanto, com o tempo, pode reinterpretar significativamente essa experiência, ressignificando sua dor e experimentando novos afetos.

Como afirma no prefácio da obra em questão:

A servidão é definida por um negativo: impotência humana (*humanam impotentiam*) para impor medida (*moderandis*) e freio (*coercendis*) aos afetos. Em lugar de submetê-los, o homem está submetido (*obnoxius*) a eles. Essa impotência tem como contrapartida um poderio que o domina, a Fortuna (*fortunae potestate*), contingência desagregadora, pois, como no verso de Ovídio, “vejo o melhor e o aprovo, mas sigo o pior”. (Chauí, 2011, p. 143).

No livro IV, Spinoza descreve ideias semelhantes acerca da natureza do bem e do mal. Ele argumenta que a experiência de algo – a música, por exemplo – é suscetível a múltiplas interpretações. Uma pessoa pode desaprová-la, outra apreciá-la, e uma pessoa surda pode permanecer indiferente por não a perceber auditivamente. O filósofo também aborda a perfeição e a imperfeição, definindo-as como meros modos de pensar, ou seja, noções construídas por nós para comparar coisas ou indivíduos da mesma espécie. Em relação aos afetos – as paixões –, a proposta de Spinoza não é julgá-los como bons ou maus, mas investigar o que há de bom ou de mal em sua constituição. Como afirma Chauí (1993):

Impotência humana, a servidão é perda da potência de agir e de pensar do *conatus* corpo-mente. Em que se manifesta ela? Na incapacidade humana para dominar os afetos, impondo-lhes medida e freio. Assim, não é a mera existência dos afetos, como julgaria um estoico, que faz existir a servidão, mas a maneira pela qual o *conatus* se relaciona com eles. (Chauí, 2011, p. 144).

Os afetos passivos não são considerados doenças, distúrbios emocionais, ausência de discernimento moral, vícios contrários à natureza, ou perturbações naturais. São, antes, interpretações mentais, simultaneamente adequadas e inadequadas, da ação e da ordem da natureza. Essa afetividade, experienciada e interpretada pela mente-corpo, revela não apenas a autopercepção do indivíduo, mas também sua compreensão – adequada ou inadequada – do

mundo. A servidão e a impotência, nesse contexto, são interpretadas de forma confusa e inadequada pela mente-corpo, assim como as experiências de ausência ou não-ser. As ideias derivadas desses afetos são, portanto, pouco claras e imprecisas, dificultando o autoconhecimento, a ação e, conseqüentemente, o caminho para a liberdade. Para Spinoza, a liberdade consiste em agir racionalmente, possuir a capacidade de afetar e ser afetado de múltiplas maneiras e promover relações positivas. No entanto, os infortúnios da vida podem diminuir a capacidade de ação humana, ou seja, sua potência. Somente Deus, a substância absoluta, é totalmente livre, pois é *causa sui* e gerador de todas as coisas, agindo conforme sua própria essência e possuindo potência absoluta.

Spinoza afirma na proposição 40 que “quanto mais uma coisa tem perfeição, tanto mais age e tanto menos padece; e, inversamente, quanto mais age, tanto mais perfeita ela é” (E5P40). A substância absoluta não padece, mas tem o poder de agir e, quanto mais age, de acordo com sua potência, torna-se perfeita, logo, livre.

Com efeito, a mente e o corpo participam desses atributos divinos, à medida que nossa mente compreende e é determinada por um modo eterno do pensar, e assim por outros modos de pensar, até o infinito, de modo que todos, de forma conjunta, constituem o intelecto eterno de Deus. Portanto, liberdade não é ausência de causa, mas a necessidade da natureza interna, ou seja, a necessidade de ser aquilo que se deve ser. Só se torna livre no mundo aquele que age de acordo com sua natureza e não a extingue, e tem capacidade, por meio da razão, de interpretar e compreender seus afetos a fim de agir no mundo, proporcionando bons encontros.

É por meio dessa multiplicidade de ser afetado e afetar que esse conhecimento pode ser adquirido; logo, o homem é constituído parte da natureza divina, parte da potência do ser. Fazemos parte de dois atributos divinos: o pensamento e a extensão. Deus, por sua vez, possui infinitos atributos; portanto, dessa forma, somos considerados limitados no tempo e no espaço, logo, nossa liberdade é limitada. Quanto mais o homem compreende e conhece seus afetos, mais ele ama a Deus e mais se aproxima dele.

4.2 A educação como afirmação da servidão? (TIE e EIV)

A educação contemporânea, paradoxalmente, pode se configurar como uma forma de servidão no que se refere ao ensino puramente conteudista e burocrático. Essa servidão, em termos spinozanos, representa um estado passivo e inativo do indivíduo frente ao que lhe é imposto, resultando na castração de sua liberdade de pensamento. No TIE, Spinoza, semelhante a Descartes, desenvolve um método para alcançar o conhecimento verdadeiro. Ele parte da

premissa de que somos contaminados por paixões como a busca por riqueza, concupiscência e honras, que distraem a mente e impedem o acesso ao sumo bem. A abstinência desses desejos, portanto, é necessária para alcançar o conhecimento verdadeiro.

A busca incessante de bens materiais em si mesmos, e não como meios para outros fins, alimenta apetites insaciáveis, escravizando o indivíduo à suas paixões. Similarmente, o conhecimento perseguido não como um bem supremo para uma vida sábia, prática e social, torna-se egoísta, servindo apenas à satisfação de desejos pessoais e impedindo a aquisição do conhecimento verdadeiro. Em sua obra TIE, Spinoza afirma sobre a busca do sumo bem:

[10] Mas o amor de uma coisa eterna e infinita alimenta a alma de pura alegria, sem qualquer tristeza, o que se deve desejar bastante e procurar com todas as forças. Entretanto, não é sem razão que usei destes termos: se pudesse seriamente deliberar. Porque, ainda que percebesse mentalmente essas coisas com bastante clareza, nem por isso podia desfazer-me de toda avareza, concupiscência e glória. (TIE §10).

A verdadeira alegria e a virtude surgem apenas da busca do eterno, da aproximação com o divino. Contudo, mesmo buscando a liberdade e a diminuição de sua passividade, o homem não é totalmente livre, permanecendo sujeito às vicissitudes da vida e ao assalto das paixões. Nesse sentido, Spinoza argumenta no TIE que, apesar do desejo e da busca pelo sumo bem, a avareza, a concupiscência e a vaidade persistem. Ele destaca a importância de buscar as coisas não como fins em si mesmos, mas como meios para um bem comum. Dessa forma, afirma:

Apenas via que, enquanto a mente se ocupava com esses pensamentos, afasta vá-se daqueles e refletia seriamente no novo empreendimento, o que me servia de grande consolo, pois percebia que aqueles males não eram de tal espécie que não cedessem aos remédios. E embora no começo esses intervalos fossem raros e durassem por muito pouco tempo, tornavam-se mais frequentes e mais longos depois que o verdadeiro bem mais e mais me ficou sendo conhecido; principalmente depois que vi a aquisição de dinheiro ou a concupiscência e a glória só prejudicarem enquanto são procuradas por si e não como meios para as outras coisas; se, porém, são buscadas como meios, terão então uma medida e não prejudicarão de modo algum, até, pelo contrário, muito contribuirão para o fim pelo qual são procuradas, como mostraremos no devido lugar (TIE, §11).

À medida que o filósofo buscava o conhecimento verdadeiro e se aproximava do sumo bem, percebia os males que a aquisição de dinheiro, a avareza e a concupiscência poderiam trazer a ele e aos homens. Quanto mais sua mente se ocupava em pensar sobre isso, mais refletia sobre a necessidade de viver de modo que a vida dos homens pudesse, de alguma maneira, ser verdadeiramente feliz e não escrava das paixões e desejos egoístas.

Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão sobre a educação segundo os moldes spinozanos, pois o TIE (*Tratado da Emenda do Intelecto*) nos ensina uma trajetória para alcançar o conhecimento verdadeiro das coisas, de modo a expurgar e limpar o intelecto

humano de tudo aquilo que o corrompe e o incentiva a buscar o conhecimento de modo frívolo, como um fim em si mesmo e não como um meio para o bem comum, a fim de conduzir a uma liberdade comum ao divino.

Nesse aspecto, é pertinente discorrermos sobre a relevância dos conceitos de Spinoza para uma educação libertária, tendo em vista que, de acordo com suas ideias e construtos éticos, sua defesa epistemológica consistia em uma pirâmide de definições, proposições, escólios e demonstrações para ratificar o conhecimento verdadeiro das coisas, no que tange à natureza divina, aos afetos, paixões, mente, corpo, liberdade e à verdadeira alegria. Spinoza, traça um caminho por meio desses conceitos, a fim de que se entrelacem uns aos outros, contribuindo assim para a edificação de seu sistema ético. Com isso, a educação em uma perspectiva spinozana nos leva a pensar sobre uma educação para a liberdade, pois o filósofo, em seus escritos, deixa claro seu descomprometimento com uma educação burocrática. Chauí comenta da seguinte forma:

[...] a finitude humana é tensionada até o limite máximo, pois a servidão não é uma inadequação qualquer, e sim a maneira total de ser e existir, viver e pensar sob a forma da impotência, da submissão à exterioridade e da ilusão de onipotência, que obscurece nossa fraqueza real. Servidão é nossa maneira de ser quando estamos literalmente possuídos pela exterioridade cujo nome a filosofia jamais cessou de pronunciar: a caprichosa fortuna. (Chauí, 2011, p. 139).

Segundo a EIV, quanto ao quesito servidão, o homem pode facilmente ser levado e conduzido por seus apetites. A forma de conhecer as coisas, se não interferida pela razão, o levará a uma atitude servil frente às suas experiências do dia a dia, mesmo que tenha objetivos a serem alcançados em sua vida, como, por exemplo, ser médico, engenheiro, astrônomo, entre outros. Até mesmo o próprio filósofo poderá adquirir uma forma servil e impotente frente à educação que está recebendo. Sobre ser impotente frente aos seus afetos, Chauí afirma:

Impotência humana, a servidão é perda da potência de agir e de pensar do *conatus* corpo-mente. Em que se manifesta ela? Na incapacidade humana para moderar os afetos, impondo-lhes medida e freio. Assim, não é a mera existência dos afetos, como julgaria um estoico, que faz existir a servidão, mas a maneira pela qual a potência do indivíduo se relaciona com eles. Os afetos, mesmo os passivos, não são doença do ânimo, ausência de razão sob os efeitos de falsas opiniões sobre o bem e o mal, vícios contra natureza, perversão do apetite natural, perturbação da ordem da Natureza — em suma, o que diriam um estoico e um cristão. São a maneira pela qual a mente humana afirma — imaginária e inadequadamente, na paixão, reflexiva e adequadamente, na ação — a existência atual de seu corpo e as ideias dessa afirmação, tanto na ordem comum da Natureza como na ordem necessária da Natureza. São a experiência psíquica das múltiplas afecções do corpo próprio quando afetado pelos demais corpos ou afetando-os de variadas maneiras, e a manifestação dessa multiplicidade em ideias da mente. (Chauí, 2011, p. 144).

Chauí (2011) afirma que Spinoza não interpreta os afetos passivos de ponto de vista negativo, como já mencionamos acima. Os afetos passivos, ou paixões, tornam-se ruins na

medida em que não há uma interpretação clara das afecções, sobretudo quanto ao uso adequado da razão, a fim de produzir ideias adequadas daquilo que é vivenciado. Portanto, quando não há exercício da razão para conhecer e refletir sobre o desconhecido, esse homem torna-se um ser passional, tornando-se, conseqüentemente, causa inadequada. No contexto educacional, quando o educando não reflete sobre seu contexto ou sobre aquilo que está aprendendo, a fim de utilizar seu intelecto para ser um ser ativo e potente, ele se torna um ser passional da educação. Ele, portanto, irá cumprir prazos, tarefas e seguir o modelo curricular apenas para obter sua nota.

Diante disso, as motivações desse educando podem levá-lo a motivações frívolas, concernentes a um objetivo não comum ou universal, mas individualista e mecanicista. Daí, como está descrito no TIE, esse homem pode cair nas paixões ou apetites que o levam ao desejo pelo dinheiro, à avareza, ao desejo de ser reconhecido, à glória e à concupiscência. Diante desses desejos, já embutidos nele, o torna servil, escravo de seus desejos, e isso o levará mais distante do sumo bem, da verdadeira felicidade, escravizando-o a seus afetos passivos e diminuindo seu conhecimento de si mesmo e de Deus. Spinoza, em seu TIE, afirma da seguinte forma:

Como, porém, a fraqueza humana não alcança aquela ordem pelo seu conhecimento, e, entretanto, o homem concebe alguma natureza humana muito mais firme que a sua, vendo, ao mesmo tempo, que nada obsta a que adquira tal natureza, sente -se incitado a procurar os meios que o conduzam a tal perfeição: e tudo o que pode ser meio para chegar a isso chama-se verdadeiro bem. O sumo bem, contudo, é chegar ao ponto de gozar com outros indivíduos, se possível, dessa natureza. Qual, porém, seja ela mostrará em seu lugar, a saber, o conhecimento da união que a mente tem com toda a Natureza. (TIE, §13).

A proposta de Spinoza, diante desse contexto, é que o homem se esforce para desfrutar do sumo bem com outros indivíduos, conjuntamente com a natureza, a fim de que a união da mente e da natureza seja um só, ou seja, tornando-se um conhecimento universal. Com efeito, percebe-se, portanto, que não há competição de saberes; um não sabe mais que o outro, não há um patamar diferente do outro, nem disputa de quem é melhor. Mas há um compartilhamento do verdadeiro conhecimento, pois ele participa do conhecimento da natureza, ou seja, de Deus. Diante disso, observamos a relevância que os conceitos de Spinoza podem contribuir para a educação, principalmente nos dias de hoje. Pois, muitas vezes, temos observado, uma educação alienada ao mercado econômico, não desconsiderando sua relevância. Mas observa-se a vida frenética que jovens, adultos e adolescentes têm vivenciado.

Ainda no TIE, Spinoza ressalta, portanto, a relevância de se ter esse conhecimento uno, de modo que participemos da natureza.

[14] Este é, portanto, o fim ao qual tendo: adquirir uma natureza assim e esforçar-me porque muitos a adquiram comigo; isto é, pertence também à minha felicidade fazer com que muitos outros entendam o mesmo que eu, a fim de que o intelecto deles e seu apetite convenham totalmente com o meu intelecto e o meu apetite. E para que isso aconteça, é preciso entender tanto da Natureza quanto basta para adquirir semelhante natureza; a seguir, formar uma tal sociedade como é desejável para que o maior número chegue a isso do modo mais fácil e seguro. [15] Cumpre, além disso, dedicarmos à Filosofia Moral, bem como à Doutrina da Educação dos meninos;¹² e porque a saúde não deixa de ser um meio importante para conseguir esse fim, é mister estudar todas as partes da Medicina; e, ainda, como pela arte se tornam fáceis muitas coisas que são difíceis, podendo nós por ela ganhar muito tempo e muita comodidade da vida, não se deve desprezar de modo algum a Mecânica. (TIE, §14 e §15).

Neste texto, o filósofo expõe seu objetivo de alcançar a união com a natureza e o conhecimento inerente a ela, propondo uma sociedade que compartilhe essa experiência e, com ele, encontre felicidade na partilha desse saber. Spinoza não rejeita o conhecimento científico, desde que este não seja um fim em si mesmo, mas um meio para um fim maior. A forma como a educação é utilizada ou politizada molda as pessoas e os futuros profissionais. Instituições e currículos podem influenciar positivamente ou negativamente a formação dos alunos.

Em sua *Ética* e no *Tratado Teológico-Político*, Spinoza defende um conhecimento universal, acessível a todos, visando a autonomia, o poder e a atividade de cada indivíduo por meio do compartilhamento do saber. Entretanto, o acesso à educação não é equitativo; há desigualdades físicas, econômicas e psicológicas que impedem o acesso pleno para diversas pessoas e classes sociais. Políticas públicas buscam minimizar essas desigualdades, pois o acesso à educação é frequentemente percebido como um fator meritocrático, ignorando o contexto socioeconômico individual. Assim, um saber compartilhado, acessível e justo alinha-se melhor à perspectiva spinozana, que aponta para um conhecimento coletivo e social em prol do bem comum e, conseqüentemente, da alegria.

4.3 A educação como meio para alcançar e promover a liberdade individual e coletiva.

Os escritos e a teoria spinozista, conforme descrevemos, apontam para uma ética tanto individual quanto coletiva, tendo em vista a valorização da liberdade. Diante disso, segundo os pensamentos e comentadores de Spinoza, no que se refere à educação, é relevante falarmos sobre a autonomia do educando como um ser ativo, potente, livre na educação. Uma educação afetiva orienta-se para uma perspectiva não somente cooperativa, autônoma e criativa, mas também voluntária e autoconsciente.

A autonomia, em algumas literaturas acadêmicas, encontra-se adstrita à ideia de participação social; em outros casos, encontra-se atrelada à ampliação da participação política, no que se refere à descentralização e desconcentração de poder (Martins, 2002).

A autonomia voltada para a educação implica uma participação social e política tanto no âmbito escolar quanto no comunitário e em todo o contexto sociopolítico. Com isso, a participação define as ações que esse sujeito opera, se são voltadas para uma participação livre ou autônoma. Por autonomia entende-se que:

Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autosuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei). (Zatti, 2007, p. 12).

A autonomia, enquanto lei ou ação, implica existência independente. Entretanto, a análise de conceitos spinozanos sobre educação coletiva revela uma aparente antinomia. Nesta pesquisa, defende-se uma autonomia que pressupõe um ser livre para refletir criticamente sobre suas práticas e o mundo, sem se submeter a conceitos meramente reproduzidos.

Trata-se da capacidade de pensar, construir e reconstruir a partir das próprias habilidades e do pensamento crítico. Sob a perspectiva spinozana, a autonomia configura-se como ação potente e ativa, uma participação livre e autônoma no conhecimento. Em contraponto, a participação motivada e direcionada por necessidades organizacionais, frequentemente observada, não se caracteriza como livre e ativa, mas sim como imposta. Como aponta Martins (2022):

é importante assinalar que os processos de participação são constituídos por uma dinâmica individual e coletiva, que opera concomitantemente. Se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor fundante da ação. Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido a ações sociais, a projetos coletivos, a empreendimentos de mudança institucional. Nessa perspectiva, os movimentos autônomos e/ou participativos constituem o amplo cenário político e social que alimenta o antagonismo que fundamenta as relações sociais por força do desejo de mudanças, imprimidas pelas classes trabalhadoras. Esses movimentos alimentam, ainda, muitas das mudanças, operadas no âmbito da gestão das organizações. (Martins, 2022, p. 210).

Observa-se que, nesses contextos institucionais, muitos indivíduos são motivados a agir de acordo com as necessidades da organização, seguindo protocolos curriculares. Entretanto, essa prática contrasta com a filosofia que preconiza a abertura, a liberdade de expressão, a reflexão e a criação, permitindo ao aluno articular suas ideias não apenas no ambiente escolar, mas também discernir racionalmente seu papel no contexto sociopolítico. A

pedagogia de Paulo Freire critica veementemente o ensino centrado apenas no cumprimento de conteúdos e técnicas em sala de aula. Em contraposição, defende uma leitura crítica do mundo, contextualizada na realidade do indivíduo. Em *A sombra desta mangueira* (2015), Freire afirma:

[...] a perspectiva neoliberal, pragmática, reforça a pseudoneutralidade da prática educativa, reduzindo-a à mera transferência de conteúdos aos educandos a quem não se exige que os apreendam para que os aprendam. É essa mesma “neutralidade” que fundamenta o esvaziamento da formação do torneiro em simples treino no emprego de técnicas e procedimentos ligados ao domínio do torno. Toda prática educativa que vá mais além disto, quer dizer, que evite a dicotomia entre leitura do mundo e leitura da palavra, leitura do texto e leitura do contexto, perde o aval da pedagogia e se transforma em mera ideologia. Mais ainda: em palavreado inadequado ao momento atual, sem classes sociais, sem conflitos, sem sonhos, sem utopias. (Freire, 2015, p. 41).

A pedagogia freiriana, de caráter social, integra o contexto de vida do educando. Ensino desvinculado da realidade e da experiência do aluno é meramente pragmático e mecânico. A filosofia, nesse contexto, assume papel crucial, fomentando o pensamento crítico e reflexivo sobre o objeto de estudo. Trata-se não apenas da absorção de conteúdo, mas da construção de uma capacidade crítica para transformar o mundo. Freire utilizava instrumentos presentes no contexto do aluno, considerando sua visão de mundo e criatividade.

Para Freitag (*apud* Zatti, 2007, p. 17), "a educação para a razão e a liberdade transforma-se no objetivo positivo do projeto pedagógico de Rousseau". Em sua pedagogia, educar para a razão significa educar para a autonomia. Rousseau compartilha com Spinoza a concepção sobre a natureza dos apetites: "o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatuiu a si mesma é liberdade" Rousseau (*apud* Zatti, 2007, p. 17). Com base em *O Contrato Social*, Zatti (2007) afirma que:

No contrato social a vontade geral constrange a vontade particular a abrir mão de seus desejos inserindo a noção de dever. Na passagem do estado de natureza para o estado civil, o homem adquire moralidade, pode consultar sua razão antes de ouvir suas inclinações (cf. *idem*, p. 42). Mas como submeter indivíduos a leis comuns e assegurar autonomia? Rousseau postula uma identidade entre os indivíduos e faz dessa identidade um ideal a ser realizado pela vontade de cada um, os quais reconhecem a liberdade dos outros como condição para a própria liberdade. (Zatti, 2007, p.17).

A autonomia, segundo Rousseau, explicita o ato de dever moral. É a partir da tomada de consciência de um dever cívico que esse homem adquire sua liberdade, pensando no coletivo. Dito de outro modo, torna-se apenas servo dos seus apetites e vontades, não contribuindo, portanto, com o coletivo. Rousseau apresenta aqui uma verossimilhança com as ideias espinosanas, no que se refere à liberdade, servidão e à natureza da educação. A autonomia, aqui, refere-se à capacidade não somente de agir por si, mas pelo bem-estar do outro, ou seja, do coletivo.

A distinção reside na natureza civil (Rousseau) e na natureza divina (Spinoza) na garantia da liberdade. Já em uma concepção pós-moderna, um dos autores que contribuiu para a aquisição da autonomia foi o russo Lev Vygotsky (1896-1934). Para Vygotsky, segundo Coelho e Pisoni (2012):

[...] à relação indivíduo/ sociedade em que afirma que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são simplesmente resultados das pressões do meio externo. Elas são resultados das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo. A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. (Coelho; Pisoni, 2012, p. 146).

É somente a partir da aquisição do contexto sociocultural e de suas relações que a criança se desenvolve e, portanto, adquire autonomia. Nas fases iniciais, ela vai, com o passar do tempo, adquirindo experiência com o meio e os exemplos próximos a ela, desenvolvendo novas habilidades. Logo, ao chegar a essa maturidade, a criança começa a ganhar sua autonomia, levando-a à liberdade no que concerne à capacidade crítica e reflexiva. Em se tratando do contexto educacional, Coelho e Pisoni (2012) afirmam que:

A escola se torna importante a partir do momento que dentro dela o ensino é sistematizado sendo atividades diferenciadas das extraescolares e lá a criança aprende a ler, escrever, obtém domínio de cálculos, entre outras, assim expande seus conhecimentos. Também não é pelo simples fato da criança frequentar a escola que ela estará aprendendo, isso dependerá de todo o contexto seja questão política, econômica ou métodos de ensino. Conforme foi visto até aqui, aulas onde o aluno fica ouvindo e memorizando conteúdos não basta para se dizer que o aprendizado ocorreu de fato, o aprendizado exige muito mais. O trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. A escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades dando a possibilidade de este aluno superar suas capacidades e ir além ao seu desenvolvimento e aprendizado. Para que o professor possa fazer um bom trabalho ele precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões desenvolvendo diálogo criando situações em que o aluno possa expor aquilo que sabe. (Coelho; Pisoni, 2012, p. 149-150).

É a partir do auxílio do professor, ou mediador, que o aluno adquire conhecimento por meio de seu entorno, suas vivências e do contexto em que está inserido. A função do educador é estimular as potencialidades desse educando, a fim de levá-lo à autonomia e à capacidade própria de articular ideias, construir novos saberes e ajudar os outros, isto é, sua comunidade.

Com efeito, é pertinente destacar a importância de desenvolver a autonomia no processo educativo, pois ela possibilita não somente uma atitude proativa do educando, mas também o conhecimento que esse indivíduo terá de si mesmo, promovendo a articulação de

novos saberes, a abertura de novos mundos, o conhecimento de seus afetos e a formação desse educando como cidadão ativo e participativo na sociedade. Dessa forma, faz-se necessário que esse indivíduo seja educado não somente intelectualmente, mas também afetivamente. O ensino de filosofia é de suma relevância para transformar um contato antes técnico e enrijecido em um contato afetivo, nas conexões que se encontram ancoradas nesse processo de formação. Tendo em vista esse aspecto, Maciel (2019) discorre:

[...] construir uma concepção e prática educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, estética, política, e sobretudo, a defesa do projeto filosófico na escola não é uma tarefa fácil de ser realizada, mas que necessita ter um início imediato. Desta forma vemos que o ensino de filosofia no ensino médio presente nos currículos da escola é indiscutivelmente a chave de acesso para esta aproximação. (Maciel, 2019 p. 139).

O ensino de filosofia funciona como uma ponte de acesso não somente a outras ciências, mas também como um instrumento para que o educando, em seu processo de formação, estabeleça, de modo afetivo, contato com professores, alunos, o corpo escolar e até mesmo com o conhecimento adquirido. Com efeito, os processos burocráticos, o cumprimento da carga horária, a apreensão de conteúdos e as provas não serão tomados como uma questão de obrigação, mas como uma nova forma pela qual esses alunos se relacionam, de modo afetivo, com o conhecimento, levando em consideração suas emoções, habilidades, inabilidades, seu processo de aprendizagem, seu contexto familiar, a empatia etc. Isso determinará um novo vislumbre de um modelo educativo. Segundo Maciel (2019), aponta que:

Só a presença da filosofia nos currículos escolares não basta é necessária uma filosofia que desenvolva e desperte o lado afetivo de todas as pessoas ver e sentir o mundo tal como ele se apresenta para o ser, esta necessidade se a firma cada vez mais na atualidade a partir da necessidade de que seja oferecido novas formas de exercer a filosofia. Pensando por este viés e como já salientado na introdução, hoje “na filosofia temos um ensino que se caracteriza pelo desenvolvimento de habilidades. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, elencam inúmeras habilidades que caracterizam o ensino da Filosofia no Ensino Médio, por exemplo as habilidades afetivas: Prestar atenção, saber ouvir, ter empatia, respeitar, dialogar, considerar sentimentos, estar aberto para a crítica e para a autocorreção”. Estas habilidades entram em contato com a proposta apresentada por Henry, aonde que, a partir da vida “vivida” em sua subjetividade, o aluno passa a vivenciar de forma prática tais habilidades que vai se tornando visível em seu dia a dia. A prática plena dessas dimensões pode perder seu sentido se não for pensada de modo universal, para todos. (Maciel, 2019. p. 139).

A educação eficaz transcende a mera exposição de conteúdo em sala de aula. É fundamental dialogar com os alunos a partir de uma perspectiva que se conecte à sua realidade, integrando o conhecimento ao seu mundo. As críticas à aprendizagem, especialmente à forma como o conhecimento é transmitido, são frequentes. A educação afetiva se mostra crucial nesse contexto, pois torna o estudante um agente ativo e participativo, sentindo-se incluído e não

excluído do processo de construção do conhecimento. Isso o capacita a se tornar um agente de transformação pessoal e social, contribuindo para a universalização do conhecimento.

O processo formativo do indivíduo determina diretamente sua participação cívica. Uma postura passiva durante a aprendizagem dificulta a formação de um cidadão ativo e participativo na esfera sociopolítica. Por outro lado, a participação ativa, a interação e a contribuição crítica e racional durante o aprendizado aumentam a probabilidade de se tornar um cidadão engajado em seu contexto sociopolítico. Para contribuir para a formação cidadã, é necessário ir além do conhecimento de valores éticos.

A abordagem da Declaração Universal dos Direitos Humanos em sala de aula é fundamental. A escola deve orientar seus alunos com base em princípios éticos, morais e cidadãos que regem a vida democrática. O trabalho com temas como justiça social, respeito mútuo, diálogo e solidariedade, juntamente com outros conteúdos, contribui para a formação de cidadãos livres, conscientes e capazes de discernir seus direitos e deveres na sociedade. Conforme Oliveira (2009) afirma que:

[...]A educação deve primar pela formação política para compreender a dimensão social do processo educacional, adequando sua prática a essa dimensão. Deve primar pela formação filosófica, fomentando vários discursos e ações. Na busca pela objetividade, pela consciência crítica, a Filosofia exerce papel importante ao intencionar a busca por um sentido histórico, preparando o humano para o enfrentamento de possíveis ideologias em sua convivência social. (Oliveira, 2009, p. 137).

A filosofia é um instrumento que prepara o educando para ser um cidadão ativo e participativo na vida social e política, tanto em seu discurso quanto em suas ações. A finalidade é respeitar opiniões e ideias antagônicas, não desmoralizar o outro, mas abrir espaços para a dialogicidade de opiniões e conhecimentos adversos, contribuindo não somente para o espaço educativo, mas também para o social. É responsabilidade desses facilitadores promover uma educação sem preconceitos, livre de exclusão e que não castre ou oprima o aluno, ensinando caminhos para que o saber contribua positivamente na formação de uma sociedade saudável.

Aos educadores compete promover uma visão crítica da realidade social, a fim de desenvolver objetivos político-educacionais para a formação de uma sociedade igualitária, com vistas ao bem comum. Desse modo, valorizar os profissionais da educação é de suma importância na execução de projetos e na construção do saber com o aluno.

Destarte, os conceitos spinozanos referentes à afetividade e à liberdade na educação são de peculiar relevância, tendo em vista a valorização do ser humano enquanto tal, em seus processos de formação enquanto cidadão. Quando uma pessoa se atém somente a processos burocráticos, a modelos mecânicos de ensino e não se atém ao humano, ao ser enquanto um ser

de potencialidades e possibilidades, a doença pode se instaurar, pois há um esquecimento desse ser, como diz o filósofo Heidegger. Com isso, a afetividade nos ensina a vislumbrar centelhas de esperança de uma educação saudável que respeite as limitações e a individualidade de cada educando, a fim de desfrutar de uma vida mais livre, não esquecendo, portanto, de seus direitos e deveres enquanto cidadão em formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar a teoria de Spinoza na perspectiva da educação é de grande valia para o corpo pedagógico e todos aqueles que se propõem, de alguma forma, a educar o outro. A teoria dos afetos nos insere não somente em um viés filosófico, mas também psicológico e pedagógico, a fim de nos voltarmos ao conhecimento de nossos afetos, isto é, de nossas emoções. Reconhecê-los nos ajudará a atuar no mundo e com os outros de modo mais assertivo e significativo, com a possibilidade de aumentarmos nosso *conatus*, conseqüentemente, promovermos com mais efetividade nossos bons encontros. Esta pesquisa teve como objetivo principal apresentar uma reflexão filosófica a partir da teoria spinozana para uma possível prática pedagógica em um contexto voltado para a educação, sobretudo os aspectos circundantes que norteiam a educação e a vida desse educando, levando em consideração seu aspecto socio-histórico-cultural. Portanto, essa pesquisa tem a finalidade de possibilitar tanto ao educando quanto ao educador uma reflexão sobre uma possível prática pedagógica como meio alternativo de manejo afetivo e processual do conhecimento dos afetos, a fim de corroborar, em todo o seu processo de formação, a aquisição da capacidade crítica, reflexiva, ativa e potente de conhecimento, assim como torná-lo um cidadão participante, ativo e autônomo.

Em torno dessa pesquisa, traçamos um caminho referente à afetividade e à educação, e aspectos norteadores da epistemologia spinozana, como os conceitos referentes ao *conatus*, ideias adequadas, ideias inadequadas, servidão e liberdade. Diante desses conceitos, a relação entre cada um se dá de modo dependente. Observamos que um indivíduo constituído de afetos pode ter muitas possibilidades em seu entorno, inclusive a impossibilidade, ou seja, ser refém de seus afetos.

Dito isso, a *Ética* de Spinoza, como já mencionamos, não aborda diretamente a educação, mas aponta diretrizes de um ensino ético de si para o outro como uma forma de virtude humana. Levantamos algumas questões referentes à possibilidade de se fazer uma prática pedagógica de modo afetivo segundo os conceitos spinozanos e o que seria uma educação para a liberdade. Nesse sentido, partimos da teoria do conhecimento de Spinoza no TIE, sobre os caminhos da aquisição de um conhecimento verdadeiro; logo após, vimos a relação e a atuação dos atributos extensão e pensamento, como a mente e o corpo atuam para adquirir o conhecimento e como eles interagem. Com efeito, observamos, de modo peculiar, o cerne da nossa pesquisa no que se refere à natureza dos afetos, isto é, o que é afetividade segundo os conceitos spinozanos e sua relação com o corpo/os corpos.

Desenvolvemos esses conceitos com intuito de colocarmos a teoria da afetividade voltada para a educação, no que tange a prática pedagógica educando e educadora e de que modo ela poderá contribuir para uma educação com liberdade.

Constatamos que, segundo os conceitos spinozanos articulados nessa pesquisa, uma educação voltada para a liberdade é aquela que estimula a autonomia do educando, que incentiva o educando e os educadores a um caminho voltado para a liberdade do conhecimento, em que o exercício do pensar se encontra presente, no qual as barreiras da burocracia são rompidas, mas que, ao mesmo tempo, haja respeito a todos nesse espaço. Para que haja essa liberdade, ratificamos a pertinência, sobretudo, do conhecimento de si e dos próprios afetos. Pois o indivíduo que não toma conhecimento de sua afetividade ou emoções torna-se servo delas, isto é, controlado pelos acasos. Um indivíduo que toma conhecimento de seus afetos, apesar de por um momento ser refém do infortúnio, poderá desenvolver, com isso, a ressignificação, transformando-se em um ser ativo e potente.

O que torna um indivíduo causa adequada é quando ele se utiliza da razão para conhecer suas afeções, de modo a produzir ideias adequadas; no entanto, quando ele se torna causa inadequada, diz-se que está em um estado servil de seus afetos, portanto, as ideias não são conhecidas, mas mutiladas, duvidosas, ou seja, suas ideias são inadequadas. Diante desses conceitos, partimos da importância de conhecermos nossos afetos e da importância de um exercício racional para que não nos tornemos reféns ou escravos de nossas emoções, mas para que as gerenciemos de modo a vivermos uma vida mais livre.

Desse modo, uma educação para a liberdade é uma educação voltada ao conhecimento de si e do outro, uma educação atuante no mundo, a fim de desenvolver e formar futuros cidadãos autênticos em qualquer esfera social. No entanto, observamos que, quando esses indivíduos não são estimulados ao livre exercício da razão ou ao conhecimento de sua afetividade, tornam-se passivos, alheios ao que está à sua volta. Para Spinoza, um ser potente é aquele que age de acordo com a razão, a fim de que haja uma perseverança de sua existência. Ou seja, estimular a potência de agir, a capacidade e as habilidades de uma pessoa na educação a levará a conhecer potencialidades antes inacessíveis, e isso produzirá alegria e motivação naquilo que ela está se propondo a fazer; com isso, poderá não somente crescer de modo individual, mas também de modo coletivo, a fim de ajudar outras pessoas. E essa é a proposta da ética spinozana: produzir conhecimento e desenvolvê-lo a fim de ensinar a outros aquilo que se aprendeu; nasce, portanto, aí a virtude.

No tocante aos modelos curriculares e à vivência desses educandos na escola, observa-se, em muitos casos, uma inadequação de muitos alunos ao modelo curricular, no que

tange à realização de provas, apresentações, seminários e cumprimento de tarefas. Não desconsidero a relevância dessas atividades; elas são pertinentes para o funcionamento da escola. No entanto, é necessário termos um olhar sensível para atender às necessidades pessoais e emocionais desses alunos, a fim de desenvolver ou articular entre eles uma relação mais afetiva, com o intuito de que esse saber se dê de forma saudável e prazerosa. Paulo Freire, Vygotsky, entre outros pedagogos e psicólogos, pensaram em uma educação voltada para o contexto sociocultural do educando, de modo a inseri-lo em seu espaço e a fazê-lo aprender com o outro, com o intuito de desenvolverem a autonomia do saber.

Saliento aqui mais uma vez que a minha proposta é refletir, por meio dessa pesquisa, uma possível prática pedagógica à luz da teoria da afetividade nos conceitos spinozanos, a fim de contribuir para a autonomia e a liberdade do educando/educador, tornando-os seres potentes e ativos no mundo, de modo a alcançar diversas esferas da sociedade. Possibilitará a reconstrução de um modelo curricular flexível a fim de valorizar o exercício filosófico em diversos saberes, na tentativa de produzir, nesse aluno, alegria e o conhecimento verdadeiro do que se está aprendendo, assim como a sua importância de modo singular. Diante disso, pretendo por meio dessa pesquisa, refletir sobre o pragmatismo do saber que, muitas vezes, acomete o educando, levando-o a viver uma vida servil, ou seja, como um indivíduo passivo em relação ao conhecimento e aos seus afetos, que, diversas vezes, experimenta de forma desmotivadora e sem significado, tornando-o impotente.

Destarte, a filosofia torna-se uma ponte para outras ciências, a fim de levá-las a refletir sobre suas teorias, práticas, erros e acertos. Nesse aspecto, ela nos ensina sobre novos caminhos e práticas, de modo a vislumbrarmos um futuro mais significativo e humano em sociedade. Nos leva também a refletir, sobretudo, sobre nossas ações individuais e nossas práticas em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. M. O lugar da pedagogia em Spinoza. In: **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 8–24, 2013. DOI: 10.20396/rfe.v5i1.8635409. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635409>>. Acesso em: 3 jan. 2025.
- CHAUÍ, M. **A nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa**. v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- CHAUÍ, Marilena. Ser Parte e Ter Parte: servidão e liberdade na *Ética*. **Discurso**, São Paulo, Brasil, n. 22, p. 63–122, 1993. DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discurso.1993.37973. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37973>>. Acesso em: 3 jan. 2025.
- CHAUÍ, M. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- COELHO, L. PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-ped-FACOS/ CNEC OSÓRIO**. v.2, n. 2, p. 144- 152, ago. 2012. ISSN 2237- 7077. S. Disponível em: <[vygotsky - sua teoria e a influencia na educacao-libre.pdf](#)> Acesso em: 3 jan. 2025.
- DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução: GT Deleuze. São Paulo: Editora 34, 2017.
- FRAGOSO, E. A. R. O conceito de liberdade na *Ética* de Benedictus de Spinoza. **Revista Conatus - Filosofia De Spinoza**, Fortaleza-CE, v. 1, n. 1, p. 27-36, jul. 2007. ISSN 1981-7509. Disponível em:<Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/conatus/article/view/1650>>. Acesso em: 3 jan. 2025.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. ISBN 978-85-7753-279-7. (recurso eletrônico)
- GIVIGI, L. O modelo do corpo na filosofia de Espinosa e a pedagogia do comum: conversas com quem gosta de geleia de groselha. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro**, v. 5, n. 3, p. 401-422, set./dez. 2019. "Educação: Corpo em movimento." DOI: 10.12957/riae.2019.45273. Disponível em: <[alexandre_assis,+revpeloautor45273 \(1\).pdf](#)>. Acesso em 3 de jan. 2025.
- GOMES, C. W. B. Contribuições de Spinoza para uma educação mais potente. Dossiê a filosofia e seu ensino no Ceará, Fortaleza- Ceará, In: **Revista dialectus**, ed. 2023, ano 12, n. 29, p. 205-217, anual. Disponível em: <[Vista do v. 29 n. 29 \(2023\): Dossiê A Filosofia e seu ensino no Ceará](#)>. Acesso em: 3 jan. 2025.
- GOMES, C. W. B. O Ensino Ético dos Afetos em Benedictus de Spinoza. In: **Ideação: Revista do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Filosóficas da Universidade Estadual de Feira de Santana - Feira de Santana** - v. 1, n. 1 (1997-) n. 35, jan./jun. 2017, p. 449- 478, sem. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/issue/view/88/25>. Acesso em: 3 jan. 2025.

GOMES, D. O problema do conceito de liberdade na ética de Spinoza. In: **Revista do Seminário dos Alunos do PPGLM/UFRJ**. n.1, 2010. Disponível em: <<http://seminarioppglm.wordpress.com/revistahttp://seminarioppglm.wordpress.com/revista-do-seminario-dos-alunos-do>>. Acesso em: 3 jan. 2025.

GONÇALVES, A. B. Liberdade em Spinoza. In: **páginas de Filosofia**, v. 7, n. 2, p.77-97, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/download/5678/5374>>. Acesso em: 3 de jan. 2025.

GUIMARÃES, J. G. A teoria da educação implicada na filosofia de Spinoza: possibilidade ou devaneio? Quem se aventura? In: **Conatus: filosofia de Spinoza**, v. 12, n. 22, p. 55-61, 2020. Disponível em: < [Dialnet-ATeoriaDaEducacaoImplicadaNaFilosofiaDeSpinoza-8949536\(1\).pdf](Dialnet-ATeoriaDaEducacaoImplicadaNaFilosofiaDeSpinoza-8949536(1).pdf) >. Acesso em: 3 jan. 2025.

KLEIN, G. C. Uma leitura da “dedução do paralelismo”. In: **Revista Conatus - Filosofia de Spinoza**, Paraná, v. 10, n.1, 20 – Dez. p. 41-48, 2018. Disponível em: < [conatus,+Revista+Conatus+V10N20+Dez+2018+Artigo+Glauber+Klein+\(1\).pdf](conatus,+Revista+Conatus+V10N20+Dez+2018+Artigo+Glauber+Klein+(1).pdf) >. Acesso em: 3 jan. 2025.

LEITE, A. O problema da decisão no TIE de Spinoza. In: **Revista Conatus – Filosofia de Spinoza** -v. 1, jul 2007, p. 11-18. Disponível em: <[Dialnet-OProblemaDaDecisaoNoTIEDeSpinoza-7037384\(1\).pdf](Dialnet-OProblemaDaDecisaoNoTIEDeSpinoza-7037384(1).pdf)> Acesso em: 3 de jan. 2025.

LEME, A. P. SPINOZA: o *conatus* e a liberdade humana. In: **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 28, p. 109–128, 2013. [DOI: 10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2013.81262](https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2013.81262). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/81262>.. Acesso em: 3 jan. 2025.

MACIEL, D. O papel da afetividade no ensino de filosofia: um estudo a partir de Martin Heidegger a Michel Henry. In: **REFile – Revista Digital de Ensino de Filosofia** | periodicos.ufsm.br/refilo |vol.5 n.1 – jan./jun. 2019. DOI: 10.5902/2448065735689. Disponível em: < [clenio,+35689+revisado+\(3\).pdf](clenio,+35689+revisado+(3).pdf) > Acesso em: 3 jan. 2025.

MARTINS, A. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar/ 2002, p. 207-232. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009> > Acesso em: 3 jan. 2025.

MERÇON, J. Prefácio. In: Rabenort, Louis. **Spinoza como educador**. Tradução do Coletivo GT Benedictus de Spinoza. Fortaleza: EdUECE. 2016, p. 22

MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MERÇON, J. O desejo como essência da educação. In: **Filosofia e Educação**. v. 5, n.1 – abr/Set 2013. ISSN 1984-9605. Disponível em: < <O+desejo+como+essência+da+educação.pdf> >. Acesso em 3 jan. 2025

OLIVEIRA, A. Da filosofia à educação para a cidadania. In: **Revista Saber Acadêmico** – n. 07, Jun. 2009. Disponível em: <[12 - DA FILOSOFIA À EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA](12-DA+FILOSOFIA+À+EDUCAÇÃO+PARA+A+CIDADANIA)>. Acesso em 10 de jan. 2025.

OLIVEIRA, F. B. O espinosismo é uma educação libertária? In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45. p. 17, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945189854>>. Acesso em 31 de jan. 2025

PAULA, B. **O que pode ser uma educação ativa?** Uma investigação baseada no pensamento de Spinoza. Brasília, 2020.

RABENORT, W. L. **Spinoza como Educador**. Tradução do Coletivo GT Benedictus de Spinoza. Fortaleza: EdUECE, 2016.

RAVÀ, A. A pedagogia de Espinosa. In: **Revista Filosofia e Educação**, v. 5, n. 1, p. 261-276, abr./set. 2013. Disponível em: < [cmrodrigues,+Ravà4757-16164-2-LE \(3\).pdf](#)>. Acesso em: 3 jan. 2025.

REZENDE, C. Os perigos da razão segundo Espinosa: A inadequação do terceiro modo de perceber no *tratado da emenda do intelecto*. In: **cad. Hist. Fil. Ci.**, campinas, série 3, v. 14, n. 1, p. 59-118, jan. jun. 2004. Disponível em : < [Vista do Os perigos da razão segundo Espinosa: a inadequação do terceiro modo de perceber no Tratado da Emenda do Intelecto](#)>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SILVA, R.V. Autonomia na BNCC: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire. In: **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 36, 27 de setembro de 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/36/autonomia-na-bncc-uma-analise-sob-a-perspectiva-de-paulo-freire>>. Acesso em: 3 de jan. 2025.

SPINOZA, B. **Tratado da Emenda do Intelecto**. Tradução e nota introdutória, Cristiano Novaes de Rezende. São Paulo: Editora Unicamp, 2015b.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2019.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. ISBN 978-85-7430-656-8. (recurso eletrônico)