



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

BEATRIZ SILVA DE PAULA

**O QUE PODE SER UMA EDUCAÇÃO ATIVA?  
UMA INVESTIGAÇÃO BASEADA NO PENSAMENTO DE SPINOZA**

BRASÍLIA  
2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BEATRIZ SILVA DE PAULA

**O QUE PODE SER UMA EDUCAÇÃO ATIVA?  
UMA INVESTIGAÇÃO BASEADA NO PENSAMENTO DE SPINOZA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientador: Rainri Back dos Santos

BRASÍLIA  
2020

BEATRIZ SILVA DE PAULA

**O QUE PODE SER UMA EDUCAÇÃO ATIVA?  
UMA INVESTIGAÇÃO BASEADA NO PENSAMENTO DE SPINOZA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação do professor Dr. Rainri Back dos Santos

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Rainri Back dos Santos (orientador)  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Rochelle Cysne Frota D'Abreu  
Universidade Católica de Brasília

---

Profa. Dra. Paula Gomes de Oliveira (suplente)  
Universidade de Brasília

*“Mas se Deus é as flores e as árvores  
E os montes e o sol e o luar,  
Então acredito nele,  
Então acredito nele a toda hora,  
E a minha vida é toda uma oração e uma missa,  
E uma comunhão com os olhos e pelos ouvidos.  
Mas se Deus é as árvores e as flores  
E os montes e o luar e o sol,  
Para que lhe chamo eu Deus?  
Chamo-lhe flores e árvores e montes e sol e luar;  
Porque, se ele se fez, para eu o ver,  
Sol e luar e flores e árvores e montes  
Se ele me aparece como sendo árvores e montes  
E luar e sol e flores  
É que ele quer que eu o conheça  
Como árvores e montes e flores e luar e sol.”*

*Fernando Pessoa*

## RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa sobre os conceitos elementares da ética do filósofo Baruch Spinoza, a fim de, por meio deles, pensar os problemas da educação. Ele está apoiado não só no pensamento do próprio filósofo, em particular, na obra *Ética*, como também na interpretação de comentadoras/es. O eixo do trabalho é a compreensão sobre a afetividade e o objetivo dele é pensar os afetos nas relações educativas. Para tanto, pretende-se expor o entendimento de Spinoza sobre *substância* para demonstrar os conceitos de corpo, alma, ideia e imagem. A partir disso, será promovida a compreensão sobre ideia adequada e ideia inadequada, baseada no entendimento sobre as afecções corporais, com o intuito de compreender como Spinoza pensa o *conatus* e, por conseguinte, os afetos e as paixões que o determinam. Por fim, será desenvolvida a diferença entre atividade e passividade e, a partir disso, objetiva-se uma reflexão sobre os problemas que cercam as relações educativas no contexto da afetividade.

**Palavras-chave:** Spinoza. Afetividade. Educação. Atividade. Passividade.

## ABSTRACT

This thesis consists of a research on the elementary concepts of ethics by the philosopher Baruch Spinoza, in order to think through the problems of education. It is based not only on the philosopher's own thinking, in particular, on the literary work *Ethics*, but also on the interpretation of commentators. The focal point of the project is the understanding of affectivity and its objective is to think about affections in educational relationships. Therefore, it is intended to expose Spinoza's understanding of *substance* to demonstrate the concepts of body, soul, idea and image. Then, the understanding of adequate and inadequate ideas will be promoted, based on the understanding of body affects, in order to understand how Spinoza thinks about the *conatus* and, therefore, the affections and passions that determine it. Finally, the difference between activity and passivity will be developed and, based on that, the aim is to reflect on the problems that surround educational relationships in the context of affectivity.

Keywords: Spinoza. Affectivity. Education. Activity. Passivity.

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A RELAÇÃO CORPO E ALMA COM O MUNDO</b>	
1.1. <i>A substância</i> .....	10
1.2. Atributos e modos: a nova concepção de corpo e alma .....	11
1.3. Efeitos e causas das afecções: imagem, ideia inadequada e ideia adequada .....	16
<b>CAPÍTULO 2 - A NATUREZA DOS AFETOS</b>	
2.1. <i>O conatus</i> .....	19
2.2. O desejo como essência humana e as paixões que o determinam .....	24
<b>CAPÍTULO 3 - PASSIVIDADE, ATIVIDADE E O DEVIR ÉTICO .....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 4 - SPINOZA, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO</b>	
4.1. A relação entre Spinoza e educação: um breve histórico .....	38
4.2. O desejo na educação .....	40
4.3. O desejo dos estudantes: relações educativas passivas .....	41
4.4. O desejar passivo dos educadores .....	44
4.5. A coletividade na educação: o que pode ser uma educação ativa? .....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>53</b>

## MEMORIAL

Meu interesse pela educação não surgiu das minhas vivências educativas no ambiente escolar, não foram elas que me inspiram a seguir a área da educação. O meu período escolar foi muito conflituoso, porque eu poucas vezes consegui me reconhecer e me inserir nos espaços desse ambiente e nas interações propostas por ele.

Nasci em uma família composta, em sua maioria, por professores e professoras, com os quais aprendi a respeitar e admirar a profissão. Ingressei no curso de Pedagogia por admirar, sobretudo, a forma como minha avó, professora aposentada, exerceu de maneira tão bonita a profissão, mas iniciei a graduação sem nenhuma certeza, apenas fui tomada por uma inspiração e decidi arriscar. A ideia de me tornar uma educadora se consolidou, de fato, no decorrer do curso de Pedagogia.

A universidade me ofereceu uma experiência muito autônoma e reveladora, diferente de tudo que eu havia vivenciado no passado. No primeiro momento, me assustou estar dentro de um ambiente tão diferente da realidade a qual eu estava acostumada, mas logo me permiti fazer parte dele. As disciplinas ofertadas pelo curso direcionaram meu olhar para alguns problemas presentes no sistema de ensino e, assim, percebi que a minha dificuldade em me sentir parte das relações promovidas pela escola, durante minha infância e adolescência, não foi culpa minha, mas da forma como o sistema de ensino se instituiu.

Participei de projetos de natureza educativa, estágios e atividades de extensão que serviram para expandir os meus saberes e desenvolver uma leitura mais crítica acerca dos problemas educacionais. Percebi, durante as minhas práticas no curso, que há outras possibilidades de educação e consolidei, de fato, o meu desejo de ser educadora a fim de promover, para os meus futuros educandos, relações educativas contrárias às que eu tive na educação básica.

Hoje, anseio por uma educação que se proponha a ser inclusiva, transformadora, crítica e reflexiva, pois entendo que são fatores imprescindíveis para a promoção de uma sociedade mais justa e cidadã. Me posiciono contra um sistema impotente e almejo uma educação capaz de permitir uma participação ativa, significativa e sensível dos estudantes nos processos de aprendizagem.



## INTRODUÇÃO

A estrutura deste trabalho baseia-se em um estudo do pensamento de Spinoza acerca da afetividade e promove uma conexão entre Filosofia e Pedagogia por meio de uma reflexão filosófica sobre as relações educativas. O objetivo do trabalho é efetivar a compreensão do pensamento de Spinoza sobre a afetividade humana e inseri-lo na educação, problematizando a passividade presente nas interações promovidas pelos espaços educativos.

Alguns conceitos elementares do pensamento do filósofo serão apresentados a fim de permitir uma reflexão sobre a forma como nos constituímos no mundo e nas nossas relações afetivas com os outros. Pretende-se, assim, promover um diálogo acerca da conveniência entre o pensamento de Spinoza e as relações educativas que estão inseridas no contexto da educação formal. O trabalho será dividido em cinco capítulos e alguns deles estarão divididos também em partes.

O primeiro capítulo será dedicado à exposição e reflexão acerca do que Spinoza propõe sobre a relação entre corpo, alma e mundo. Para isso, na primeira parte, será explicado o que Spinoza entende por Deus ou Natureza e como ele se posiciona de forma contrária a toda uma tradição. Na parte seguinte, serão desenvolvidos os conceitos de atributo e modo com o objetivo de compreender ainda mais a oposição de Spinoza à tradição e provocar uma reflexão e compreensão sobre corpo e mente e qual relação eles estabelecem entre si e com o mundo. Para efetivar esse entendimento, a terceira parte contemplará os efeitos e as causas das relações, apontadas na parte anterior, por meio da ênfase nas afecções corporais e nos conceitos de imagem, ideia adequada e ideia inadequada.

O segundo capítulo será dividido em duas partes. Considerando as noções relacionais de corpo e alma, será desenvolvido, na primeira parte, o pensamento de Spinoza sobre *conatus*, apetite, desejo e essência, bem como a diferença entre consciência e conhecimento. Na segunda parte, assim sendo, pretende-se contemplar a compreensão sobre as paixões que direcionam a vida afetiva e o entendimento dessas paixões nas determinações do corpo e da alma a partir afecções e a diferença entre causa adequada e inadequada.

O terceiro capítulo não será dividido em partes. Nele, objetiva-se aprofundar a exposição sobre as paixões a fim de promover o entendimento sobre a

passividade e a vida imaginária. Pretende-se ainda explorar a passagem da passividade à atividade, diferenciando os afetos ativos e passivos, aprofundando as composições do *conatus* e do desejo e as noções de imaginação, ideia adequada e inadequada (expostas nos capítulos anteriores). Será ainda destacado o papel da imaginação para a passagem à atividade, a compreensão da razão afetiva e o que Spinoza entende por devir ético.

Por fim, o quarto e último capítulo relacionará a síntese do pensamento de Spinoza, apontado nos capítulos anteriores, com aspectos que permeiam a educação formal no que se refere às relações entre instituição, educador e educando. Portanto, o capítulo será dividido em cinco partes.

A primeira parte retratará, brevemente, como o pensamento de Spinoza foi, aos poucos, sendo atrelado às concepções de educação. A segunda parte retratará o desejo inserido na educação a fim de promover, na terceira parte, uma reflexão sobre as relações educativas passivas que determinam o desejo dos estudantes. Nesse sentido, a quarta parte será dedicada a promover pensamentos sobre os aspectos da relação do educador com o conhecimento que podem o tornar passivos na sua prática.

Na última parte, enfim, será discutida a educação inserida nos poderes instituídos pela moral. Além disso, será discutido também o entendimento de Spinoza sobre o viver coletivo, bem como a compreensão da educação no contexto coletivo e como o desejo singular de cada estudante combina com a coletividade, isto é, os corpos-mentes que compõem as relações educativas. A partir disso, será promovido um questionamento sobre o que pode ser uma educação ativa, diferenciando moral e ética.

Neste trabalho, não pretendo, contudo, elaborar métodos que constituam uma educação ativa. Não pretendo elaborar possibilidades de atividades pedagógicas capazes de promover uma educação ativa. Não pretendo discutir diretamente sobre o desejo das crianças na educação. Pretendo, portanto, apontar como a educação, no sentido geral, pode se constituir baseada em relações passivas e, a partir disso, promover um questionamento reflexivo sobre o que poderia vir a ser uma educação ativa, considerando a passagem da moral para a ética.

## CAPÍTULO 1 - A RELAÇÃO CORPO-ALMA COM O MUNDO

### 1.1. A *substância*

Spinoza rompe com ideias tradicionalistas da filosofia, como será exposto mais adiante, quando atribui um significado muito próprio ao corpo e à alma e também à relação deles com o mundo. Para compreender como esse novo pensamento revolucionou toda uma tradição, é preciso entender o primeiro conceito básico que faz surgir uma nova concepção relacional de corpo-alma: *substância*.

O termo *substância* é também compreendido por Spinoza como Deus. No entanto, esse Deus não deve ser confundido com uma visão teológica-metafísica da palavra. O Deus de Spinoza é uma oposição total a uma imagem personificada e transcendente, aquele que governa a vida de todas as pessoas e todos os acontecimentos do mundo. Não é aquele quem criou todas as coisas a partir do nada. Não é aquele capaz de punir e recompensar a humanidade e nem tampouco uma divindade separada da humanidade e do mundo (CHAUÍ, 1995, 43-45).

Chauí (1995, p. 46), diante dessa contraposição ao significado de Deus, explica como Spinoza desenvolve o conceito de *substância*. Dessa forma, esse conceito condiz com tudo aquilo que é explicado por si próprio, tudo aquilo que é causa de si e tudo aquilo que, se não existisse, nada mais poderia existir também. Spinoza compreende que “uma substância não pode ser produzida por outra coisa [...] Ela será, portanto, causa de si mesma, isto é [...] a sua essência necessariamente envolve a existência, ou seja, à natureza pertence o existir.” (SPINOZA, 2019, p.16).

Gleizer (2011, p. 18) explica que a relação da *substância* com a existência de outras coisas se dá pelo fato de a essência dela ser expressada por uma potência. Potência, então, significa “uma atividade causal inesgotável na qual a substância é determinada exclusivamente por sua própria essência a produzir, nela mesma, infinitas coisas em infinitos modos, isto é, tudo que é concebível.” (loc. cit.).

Vale, portanto, destacar que “Deus, a natureza, não age em vista de nenhum fim” (loc.cit). Isso significa que os efeitos que a natureza produz não são qualificados por um caráter incerto, ou seja, a Natureza não age buscando um fim que pode ou não ser alcançado. Nesse sentido, não há dúvida se eles podem ou não ser

produzidos. Esses efeitos são necessários. A *substância* produz, incessante e necessariamente, efeitos que são exprimidos, na natureza, por uma infinidade de coisas finitas. Por ser capaz de produzir esses efeitos inesgotáveis ela é, então, uma causa eficiente.

Chauí (1995, p.46 - 48) argumenta, portanto, que a *substância*, por ser causa de si mesma e causa eficiente de todos os seres que existem na natureza, ela é absoluta. Sendo assim, a *substância* se qualifica pela sua própria potência de se expressar por infinitas formas e infinitas qualidades, tendo em vista sua potência de autoprodução e de produção de todas as coisas. Em vista disso, entende-se que todas as coisas existentes no mundo são expressões de uma mesma e única *substância*. Chauí, então, afirma que, de acordo com Spinoza, não há possibilidade de existir duas substâncias:

Ora, se uma substância é o que existe por si e em si pela força de sua própria potência que é idêntica à sua essência, e se esta é a complexidade infinita de infinitas qualidades infinitas, torna-se evidente que só pode haver uma única substância no universo, caso contrário teríamos de admitir um ser infinito limitado por outro ser infinito, o que é absurdo. (CHAUÍ, 1995, p. 47).

Assim sendo, nota-se que a *substância* é única, absoluta e se expressa por infinitas coisas. Além disso, ela também é causa eficiente imanente, tendo em vista que, sendo responsável por produzir todas as coisas, ela não se separa delas, como acontece com o Deus judaico-cristão, que é o criador de todos os seres e todas as coisas, mas se separa da sua criação pois é um ser que a transcende.

Logo, a *substância* se opõe a essa relação de transcendência na medida em que ela não está separada daquilo que ela produz, mas sim se expressando naquilo enquanto aquilo a expressa. Se aquilo que a *substância* produz é uma expressão dela mesma, como nós a percebemos? Para compreender essa questão, é necessário conhecer o significado de atributos e *modos da substância*.

## **1.2. Atributos e modos: a nova concepção de corpo e alma**

Nesse sentido, “há duas maneiras de ser e existir: a da substância e seus atributos (existência em si por si) e a dos efeitos da substância (existência em outro e por outro). A essa segunda maneira de existir Espinosa dá o nome de *modos da substância*. ” (CHAUÍ, 1995, p. 47). O conceito de atributo é definido como “aquilo

que, de uma substância, o intelecto percebe como constituindo a sua essência. ” (SPINOZA, 2019, p.13).

Ramond (2019, p. 27), no entanto, destaca que é importante perceber que Spinoza não afirma que o atributo é a essência da *substância*, mas aquilo que percebemos dela. Como se dá, então, essa percepção? Entende-se que, se pesarmos na *substância* como um objeto e tentarmos percebê-la no mundo, não conseguimos ter uma percepção concreta dela, mas sim abstrata. O atributo, como será melhor abordado mais adiante, compreende aquilo que conseguimos perceber concretamente, ou seja, “a coisa tal como ela é em si mesma” (loc. cit). Vale ainda destacar: “Cada atributo, com efeito, é concebido por si mesmo, independentemente de qualquer outro [...]” (SPINOZA, 2019, p.55).

Gleizer (2011, p. 17-18) explica que, mesmo os atributos sendo formas infinitas de expressão da *substância*, nós conhecemos apenas dois deles: extensão e pensamento. No entanto, não significa dizer que esses dois atributos são finitos, pois eles continuam sendo infinitas expressões, diferentes umas das outras, de uma única *substância*. Esses dois atributos, então, são responsáveis por produzir uma infinidade de modos finitos deles. O que isso significa?

Os modos compreendem “as afecções de uma substância, ou seja, aquilo que existe em outra coisa, por meio da qual é também concebido” (SPINOZA, 2019, p.13). Dessa forma, Ramond (2019, p.56) sustenta que ser em outra coisa significa ser produzido por outra coisa, ou seja, a existência dos modos é provocada por outra coisa que não eles mesmos. Em suma, a *substância* e seus atributos, causadas por si e em si, concebem a existência dos modos finitos, se exprimindo neles.

Ezcurdia (2008, p. 13-16) explica que o “Uno”, sendo a substância e os atributos dela, se afirma como tal quando se expressa no “múltiplo”, isto é, nos modos finitos. Essa expressão de Deus na multiplicidade pode ser compreendida como uma lei natural. Deus, então, se constitui como uma ordem necessária, que se manifesta no surgimento de leis naturais, ou seja, a Natureza produz, necessariamente, expressões dela mesma nos modos finitos e, por seguir uma ordem necessária, eles são entendidos como leis naturais.

Gleizer (2011, p.18-20) destaca que o atributo extensão é expressado pelos corpos enquanto o atributo pensamento é exprimido pelas mentes ou almas.

Portanto, quando é dito que os atributos produzem infinitos modos finitos significa, por exemplo, que existem diferentes corpos e diferentes mentes. Porém, cada corpo e cada mente se expressa de uma maneira singular e finita, ou seja, somos um modo finito da *substância* e imanentes a ela, tendo em vista que cada corpo e cada mente constitui modos finitos dos atributos extensão e pensamento<sup>1</sup>.

Considera-se que essa finitude é explicada pelo fato de que nosso corpo e nossa mente são limitados por outros modos finitos dos mesmos atributos. Ou seja, os modos não são causa de si, assim como a *substância* e seus atributos. Eles dependem da existência de outros corpos:

Assim, caracterizar algo como modo finito equivale a mostrar que ele não dispõe de nenhuma auto-suficiência absoluta, que ele só pode ser compreendido a partir de sua relação com a substância e com outros modos da substância, isto é, com as outras coisas naturais finitas contidas no mesmo atributo. (GLEIZER, 2011, p.20).

Sabendo, então, que cada corpo e cada alma constituem modos finitos da *substância*, resta compreender como Spinoza afirma a relação desses modos entre si e com o mundo. Chauí (1995, p. 55-57) explica que, na tradição da filosofia, defendia-se a ideia de que a alma era uma entidade que se instalava dentro de um corpo para poder comandá-lo ou de que o corpo era uma ferramenta da alma, a qual utilizava-o para poder se expressar no mundo.

Em contraposição a essa tradição, surge a ideia cartesiana de pensar o corpo e alma de forma separada. O corpo era considerado uma substância regida por leis mecânicas de movimento e repouso, ou seja, cada corpo seria semelhante a uma máquina que, automaticamente, responde às leis físicas e se movimenta de acordo com elas. A alma, portanto, era considerada uma substância diferente do corpo, qualificada por uma essência pensante, responsável pelos sentimentos, pensamentos, memória e vontade.

---

<sup>1</sup> Considerando este ponto, Ezcurdia (2008, p. 18-22) discorda que o Deus de Spinoza abandone toda a tradição judaico-cristã. Ele afirma que um elemento dessa tradição está inserido na concepção de imanência e coexiste com os elementos modernos da teoria de Spinoza. Ele defende, nesse sentido, que esse elemento é percebido à medida que Deus ou a *substância* adquire consciência e conhecimento de si a partir das suas expressões infinitas, ou seja, dos infinitos modos finitos. Dessa maneira, o autor sustenta que Deus possui, em síntese, a forma de todas essas expressões (extensão e pensamento), possuindo um *intelecto infinito*. Esse intelecto pertence a essas infinitas expressões dela mesma e permite Deus conhecer a si, tendo em vista que a “*expressão da substância divina*, encontra sua forma no intelecto infinito de Deus, que mostra a Deus sua própria forma: Deus, como num espelho, conhece-se em seu intelecto infinito e nesse conhecimento é que se determina como infinito poder de pensar [...] Deus [...] determina-se como pessoa justamente ao conhecer-se e amar-se como causa de si mesmo.” (EZCURDIA, 2008, 21-22).

Nessa concepção, não há como haver comunicação entre o corpo e a alma, já que se considera a existência de duas substâncias distintas e autônomas, em que a atividade pensante da alma em nada interfere nas movimentações do corpo, pois este é compreendido unicamente pelas leis mecânicas da física. Nesse sentido, o corpo também não se torna responsável pela atividade pensante da alma, já que este é explicado unicamente pela sua essência de pensar de forma independente.

Como conceber a ideia de que, rigorosamente, não há comunicação entre corpo e alma? Se pensamos em qualquer situação em que nosso corpo interage com outros corpos, veremos que a nossa mente expressa sentimentos, sensações ou pensamentos que condizem ao que aconteceu durante aquela interação. Veremos, ainda, que aquilo expressado pela nossa mente poderá mudar ou transformar as próximas reações do nosso corpo.

Portanto, Gleizer explica como Spinoza desenvolve o significado de corpo, oposto ao conceito tradicional, que se resume às funções de movimento e repouso:

O corpo humano, segundo a física de Espinosa, é um indivíduo extremamente complexo, sendo composto de vários corpos, cada um dos quais também muito composto. Graças a essa complexidade, ele é apto a afetar e ser afetado de diversas maneiras pelos corpos exteriores, sendo capaz de reter essas afecções, isto é, as modificações nele causadas por essas interações. (GLEIZER, 2011, p.22).

Chauí (1995, p. 55-58) argumenta, então, que Spinoza rompe com a tradição filosófica e a ideia cartesiana sobre a relação corpo e mente, se opondo a uma relação hierárquica da alma sobre o corpo ou à ideia que separa alma e corpo pela crença de que são duas substâncias distintas. Deleuze (2002, p.24) explica, então, que o rompimento dessa concepção tradicionalista se dá pela teoria do *paralelismo*, que se contrapõe à crença de uma superioridade da alma sobre o corpo. Isso não significa, todavia, que o corpo é superior à alma.

A relação que Spinoza propõe é uma relação mútua entre corpo e alma que se explica pelo fato de elas serem modos finitos de uma única *substância*, ou seja, elas são expressões de uma mesma coisa e não duas substâncias que se expressam separadamente. Não há como conceber duas substâncias, como já foi dito.

Dessa forma, dizer que alma e corpo são expressões de uma mesma *substância* não significa que alma é igual ao corpo e se expressa da mesma forma que ele. Merçon (2009, p. 39) defende que há uma espécie de correspondência

entre esses dois modos. Eles são, dessa forma, a mesma coisa (modos finitos da *substância*), porém se expressando de maneiras diferentes, cada um seguindo leis próprias.

Deleuze (2002, p. 74) explica que a alma e o corpo são autônomos e aquilo que acontece a eles acontece também de maneira autônoma. No entanto, autonomia e correspondência devem ser pensadas conjuntamente. Mesmo que exista autonomia em cada corpo e cada alma, não deixa de existir correspondência entre eles, tendo em vista que a *substância* produz expressões próprias dela mesma em todos os atributos, seguindo uma ordem única. Não existe, assim, uma relação em que a alma se sobrepõe ao corpo ou em que o corpo se sobrepõe a alma.

Meçon (2009, .40-50) reforça, então, que aquilo que acontece no âmbito do corpo reflete na mente na medida em que esta é constituída pela ideia das afecções do corpo. As afecções do corpo se explicam pela capacidade que os corpos têm de afetar e ser afetados por outros corpos na relação que cada um estabelece com o mundo. A *Ética* propõe: “O que, primeiramente, constitui o ser atual da mente humana não é senão a ideia de uma coisa singular existente em ato.” (SPINOZA, 2019, p. 59). Sendo assim, a mente é constituída pela ideia do ato ou da ação corporal. Vale ainda adiantar que nossa mente não forma ideia apenas do ato, mas também do outro corpo que compõe o ato. Essa afirmação será melhor discutida no capítulo próximo.

Nesse sentido, compreende-se que a alma é ideia o corpo. Na medida em que cada corpo afeta e é afetado nessas relações, Spinoza explica que a mente percebe essas afecções:

A mente humana é capaz de perceber muitas coisas, e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode ser arranjado [...] O corpo humano, com efeito [...] é afetado de muitas maneiras, pelos corpos exteriores, e está arranjado de modo tal que afeta os corpos exteriores de muitas maneiras. Ora, tudo que acontece no corpo humano [...] deve ser percebido pela mente. (SPINOZA, 2019, p.66).

Em suma, o corpo afeta e é afetado de diferentes formas na sua relação com outros corpos e com o mundo e, à vista disso, a mente percebe de diferentes formas essas afecções. Mas como, então, se dá essa percepção da mente? A partir da experiência da interação de um corpo com o outro, a mente compreende os fatos daquela interação como uma ideia ou como uma imagem.



### **1.3. Efeitos e causas das afecções: imagem, ideia inadequada e ideia adequada**

Isto posto, Chauí (1995, 37-40) desenvolve que, durante essas interações, o corpo é afetado por coisas externas a ele. O resultado disso é, naturalmente, a formação de uma imagem dessa afecção. A imagem é, dessa forma, um efeito que os corpos externos causam em nós. Um exemplo disso é a imagem que a mente percebe do sol. Quando se olha para o sol, nota-se que ele é um pequeno círculo, menor que nós e que a terra. Nesse caso, o sol é um objeto externo a nós, enquanto a imagem que nossa mente cria dele é uma percepção subjetiva da interação entre o corpo e o sol.

Quando, por exemplo, visualizamos um cubo geométrico com apenas uma face de frente à nossa visão, percebemos apenas uma figura plana quadrada com quatro lados, tendo em vista que o campo de visão não está alcançando as outras cinco faces do cubo. Desse modo, a única face, percebida pela mente durante essa experiência, é uma imagem da afecção entre o corpo e o cubo.

Gleizer (2011, p.24-36), portanto, afirma que a imaginação cria representações das coisas exteriores ao corpo humano. Sendo assim, a imagem surge como efeito resultante da interação do nosso corpo com fatores externos e depende tanto da natureza dos outros corpos quanto da natureza do nosso próprio corpo. A imagem, no entanto, indica apenas a forma como a natureza da nossa visão foi afetada por outro corpo e não significa um conhecimento verdadeiro.

O sol, percebido como um pequeno círculo menor que nós e que a terra, indica apenas a percepção do nosso corpo sobre ele e não suas verdadeiras dimensões. O cubo, quando percebido apenas como uma face quadrada plana, também indica apenas nossa percepção, sem considerar sua verdadeira natureza de dimensão e propriedades.

Chauí (1995, p. 37-40) afirma que, ao contrário de imagem, a ideia se dá pelo ato de conhecer pela causa. Sendo assim, a ideia se consolida quando se busca a origem daquilo que se pretende conhecer e quando se conhece as causas que permitiram a existência do objeto de conhecimento. Dessa forma, esse conhecimento significa “a ideia verdadeira do objeto conhecido, dando-nos a razão ou causa necessária de sua essência e de sua existência” (CHAUÍ, 1995, p.40).

A imagem, entretanto, não é falsa, por mais que não seja condizente com a real natureza dos corpos. Ela é verdadeira, enquanto entendida apenas como uma percepção imediata de uma determinada afecção. Ela é falsa, entretanto, quando afirmada como uma ideia. Por esse motivo, como veremos, afirmar que a alma é ideia do corpo, não significa dizer que a mente é um conhecimento verdadeiro das afecções do corpo.

Dessa forma, um pensamento imaginativo é aquele guiado pela imagem que se forma a partir da experiência imediata com outros corpos ou outros objetos. Um pensamento racional, por sua vez, é aquele guiado pelas ideias verdadeiras que surgem da busca pelas causas que permitem a existência do objeto de conhecimento. No entanto, nem toda ideia é considerada verdadeira e, à vista disso, é preciso compreender a diferença entre ideia adequada e ideia inadequada.

Chauí (1995, 2011 p. 81-84) entende que a imagem, enquanto percebida como imagem, é verdadeira, pois somos seres imaginativos em constante movimento de afetar e sermos afetados pelo mundo e, naturalmente, percebemos, na mente, imagens decorrentes daquilo que acontece no corpo. Porém, compreender a imagem enquanto ideia, isto é, quando a imagem é compreendida como ideia da mente, ela, a imagem, se torna outra coisa; ela se torna ideia inadequada.

Em contrapartida, a ideia adequada é concebida quando a mente exerce sua potência de pensar. Dessa forma, busca-se as causas necessárias da essência do ser que se pretende conhecer. Isto é, a mente, a partir da experiência imediata com o objeto, sai do âmbito da imaginação na medida em que almeja a gênese daquele objeto e todas as causas que o sucederam.

Deleuze (2002, p. 83-84) sustenta que as ideias adequadas são ideias verdadeiras daquilo que não só está em nós como também daquilo que está na *substância*. É uma ideia que ultrapassa o reconhecimento do estado de uma coisa, dos efeitos das nossas ações ou daquilo que acontece nas nossas relações. Ela representa aquilo que verdadeiramente somos e aquilo que as coisas verdadeiramente são, e não o que aparentam ser. Elas constituem, portanto, “um conjunto sistemático com três vértices: ideia de nós mesmos, ideia de Deus, ideia das outras coisas [...]” (loc. cit.).

A diferença entre ideia adequada e inadequada se dá, basicamente, pela diferença entre a relação imediata, irrefletida da mente com o mundo, e a relação da mente como potência pensante com o mundo. Como salienta Chauí: “Enquanto a ideia inadequada é imediata, nascida diretamente das imagens corporais, a ideia adequada exige o trabalho ou a atividade da mente enquanto potência de conhecimento.” (CHAUÍ, 2011, p.83).

Nesse sentido, como a relação entre corpo e mente é mútua, a mente percebe as afecções corporais, no momento imediato, como uma imagem. Porém, ela passa de imagem para ideia adequada quando a mente se dispõe a buscar um conhecimento verdadeiro. Contudo, se esse esforço de buscar o conhecimento verdadeiro não é exercido pela mente, a imagem acaba sendo, equivocadamente, compreendida como uma ideia verdadeira da alma, configurando-se como uma ideia inadequada.

Vimos, até então, como o corpo e a mente são constituídos finitamente na Natureza infinita e como se dá a relação deles entre si e com o mundo, considerando a noção paralela e mútua entre eles e como as afecções corporais promovem, na alma, ideias adequadas ou inadequadas sobre todas as coisas da Natureza. Veremos, no próximo capítulo, o significado de *conatus* para aprofundar a compreensão das afecções corporais, promovendo o entendimento dos efeitos dessas afecções e como esses efeitos determinam o nosso estar no mundo e o nosso desejar.

## CAPÍTULO 2 - A NATUREZA DOS AFETOS

### 2.1. O *conatus*

Chauí (1995, p. 63 - 65), considerando o caráter relacional mútuo entre alma e corpo, questiona qual a motivação destes na relação que eles estabelecem entre si e com o mundo e qual a importância de aprofundar essa relação. Nesse sentido, sabe-se que o corpo é condicionado a interagir com outros corpos e que, a partir dessas interações, ele pode ser compreendido, sabe-se ainda que a alma, necessariamente, promove pensamentos originários dessas interações.

Dessa forma, deve-se questionar o que move um corpo a interagir com outro e o que move a alma a exercer sua potência pensante. Compreende-se, então, que as afecções corporais e as ideias, na alma, provenientes dessas afecções, não acontecem sem nenhum motivo, interesse ou sentido, tendo em vista que essas experiências “[...] são modificações da vida e do corpo e significações psíquicas dessa vida corporal, fundadas no interesse vital [...]” (CHAUÍ, 1995, p. 63).

Isso significa dizer que a motivação tanto do corpo quanto da alma se dá por um interesse, no que diz respeito às afecções e aos pensamentos, sendo ele a própria existência e tudo aquilo que os permita mantê-la e preservá-la. Esse interesse, de acordo com Spinoza, é entendido por uma força ou um esforço que todos os seres têm de perseverarem na existência, ou seja, todas essas experiências das relações corpo-alma com o mundo são movidas por uma força natural pela qual os seres buscam continuar existindo. Spinoza entende, portanto, que todos os seres, por natureza, são constituídos por uma força de autoconservação, sendo que somente os humanos possuem a consciência desse esforço.

Um animal irracional, por exemplo, tem naturalmente um instinto que busca sua sobrevivência. No entanto, como a própria expressão já explica, eles apenas agem por instinto da natureza de autopreservação, mas não compreendem que essas ações partem de uma força natural de perseverar na existência. Sendo assim, Spinoza denomina essa força como *conatus* e determina que todos os seres possuem essa força, enquanto os humanos não só possuem como também são *conatus*, uma vez que são conscientes dele.

Gleizer (2011, p. 29-30) argumenta que a compreensão acerca do esforço que todo ser possui de perseverar na sua existência se dá pela relação de causalidade da *substância* sobre as coisas finitas. O que isso significa? Sabe-se que a *substância divina* tem como essência sua potência, responsável pelo dinamismo causal capaz de produzir de forma incessante infinitas coisas que se expressam de maneiras finitas.

À vista disso, a *substância* se define como causa eficiente imanente das coisas finitas, já que são estas os efeitos do exercício da potência substancial. Como todas as coisas finitas fazem parte desse dinamismo, sendo efeitos da essência da *substância*, e como essas coisas finitas a expressam, elas também são constituídas por uma potência. No entanto, nesse caso, não é uma potência capaz de produzir todas as coisas, mas uma potência de agir, ou seja, uma potência de ação sobre as coisas. Sendo assim, Gleizer explica que “as essências de todas as coisas finitas participam do dinamismo causal da substância divina produzindo efeitos em conformidade com seu grau de potência” (GLEIZER, 2011, p. 29).

Qual, então, a relação dessas essências com o *conatus*? “Se Espinosa define a essência, é precisamente porque a entende de uma maneira muito original. ” (Ramond, 2019, p.36). Portanto, em um sentido comum e geral da palavra, ela pode ser constituída e definida por aquilo pelo qual a existência dessa coisa é explicada, aquilo que dá sentido a essa existência. No entanto, esse conceito pode ser mais aprofundado. Gleizer (2011, p.30) enfatiza que a essência não pode envolver nenhuma contradição interna, ou seja, ela não pode ser concebida se for contraditória à existência daquilo a qual ela pertence. Spinoza, portanto, defende uma relação de dependência entre a essência e aquilo a qual ela pertence:

Digo pertencer à essência de uma certa coisa aquilo que, se dado, a coisa é necessariamente posta e que, se retirado, a coisa é necessariamente retirada; em outras palavras, aquilo sem o qual a coisa não pode existir nem ser concebida e vice-versa, isto é, aquilo que sem a coisa não pode existir nem ser concebido. (SPINOZA, 2019, p.51).

Gleizer (2011, p. 30 – 32), então, reforça a ideia de autoconservação do *conatus* afirmando a impossibilidade de haver uma pulsão de destruição inserida na essência de alguma coisa. A essência de nenhum ser pode ser concebida por uma força que busca a autodestruição, tendo em vista que ela seria contraditória à sua essência.

Desse modo, sabe-se que um ser, dotado de *conatus* e que, além disso, é o próprio *conatus*, naturalmente se esforça para perseverar na sua existência. Sabe-se, também, que os modos finitos só são compreendidos no contato com outros modos finitos e que esse contato é movido pelo esforço de perseverar. Sendo assim, esse esforço é a essência atual do ser. Vale destacar, no entanto, que o termo “esforço” não deve ser confundido com a definição do senso comum, que se refere àquilo que se faz com desempenho para conquistar alguma finalidade.

Nesse caso, Gleizer explica que esse esforço se dá nas interações das coisas finitas entre si e com o mundo, em que elas exercem naturalmente sua potência de agir, sendo esse esforço “[...] apenas aquela produção necessária de efeitos num contexto de interação com o mundo circundante.” (GLEIZER, 2011, p. 30). Isso significa que um corpo, na medida em que interage com outros corpos e com o mundo, é provocado por uma condição necessária de efeitos. Conforme ele afeta e é afetado, os efeitos dessas afecções são, necessariamente, gerados nessas relações, sendo esse esforço uma produção necessária de efeitos que são percebidos a partir das afecções corporais.

Nesse mesmo contexto de perseveração no próprio ser, é reforçado ainda que o fato de que todo ser é dotado de um esforço que busca manter a sua existência não significa dizer que esse ser busca se manter no mesmo estado, assim como o princípio da inércia. Esse princípio se encaixaria apenas para corpos simples. No contexto do *conatus* humano isso não se encaixa, pois enquanto um ser dotado de complexidade, ao contrário dos corpos simples, ele necessita alterar de forma dinâmica o estado do seu corpo para perseverar na existência.

Isso acontece a partir do exercício da potência de agir dos corpos nas interações entre eles. Nesse sentido, Gleizer (2011, p. 31-32) argumenta que esse esforço humano está além de uma ideia apenas de preservação: “O *conatus* humano, portanto, não é apenas um princípio de autoconservação, mas também de auto-expansão e realização de tudo que está contido na sua essência singular.” (loc. cit.). Sabe-se, então, que o *conatus* humano é mais complexo comparado aos demais seres que o possuem.

Como se dá essa complexidade? O *conatus*, portanto, pode se referir somente à alma e à alma e ao corpo simultaneamente. Quando é estabelecida uma relação desse esforço apenas com a mente, ele é concebido como vontade. Quando

relacionado à alma e ao corpo, por sua vez, o *conatus* recebe o nome de apetite. Isto é, a vontade reflete apenas na mente e não provoca nenhum efeito ou modificação no corpo. O apetite, em contrapartida, reflete efeitos imediatos na alma e no corpo. Até esse ponto, não há como diferenciar o *conatus* humano dos outros seres, tendo em vista que todos são dotados de corpo e alma.

No entanto, sabendo que a principal diferença do *conatus* humano ao de outros seres é a consciência que se tem deles, esse esforço, associado à alma e ao corpo e acompanhado da consciência que se tem dele, recebe o nome de desejo. Isto posto, o desejo é o apetite somado à consciência que se tem dele. Mas como, então, compreender, de fato, a diferença entre o apetite e o desejo?

Se pensarmos na fome, por exemplo, nota-se que ela está ligada à alma e ao corpo simultaneamente. Até aqui temos apetite. Porém, se tomamos consciência da fome, então, ela se torna outra coisa, desejo. Podemos, então, matar a fome, o apetite, pela satisfação de desejos distintos: comendo um biscoito ou uma fruta. No primeiro caso, é um desejo de comer algo gostoso. No segundo caso, é um desejo preocupado com a própria saúde. Mas, em ambos, se trata do mesmo apetite, do mesmo esforço para fazer um corpo finito perseverar na existência. Caso aquela consciência não existisse, a fome continuaria existindo como um apetite. Dessa forma, o apetite continua existindo independente da consciência que se tem dele, ao contrário do desejo.

Voltemos ao exemplo do animal irracional em comparação ao ser humano. Compreendendo que tanto um quanto o outro são dotados de corpo e alma e sendo a fome associada a esses dois modos, podemos concluir que a fome é sentida pelo animal e também pelo ser humano e, portanto, os dois são dotados de apetite. No entanto, o que diferencia um do outro é a consciência dessa fome (do apetite) que o humano tem, enquanto o animal não. A fome como um apetite continua sendo sentida pelo animal mesmo que ele não tenha consciência dela. Ele é um ser dotado de alma, o que não significa que ele tenha consciência. Como, então, deve ser compreendida essa consciência?

Para responder a essa questão, é fundamental, sobretudo, que não haja confusão entre alma e consciência. Sabemos, até então, que o *conatus* associado à alma e ao corpo chama-se apetite. No entanto, não se deve supor que um ser,

por ser dotado de alma, é dotado de consciência. Alma e consciência são coisas distintas.

A alma, como salienta Ramond (2019, p. 24), é aquilo dotado de faculdades como a memória, imaginação, entendimento e afetos, isto é, aquilo pelo qual o ser é dotado de ideias. Em contrapartida, Deleuze (2002, p. 67) propõe que a consciência se dá pela capacidade de refletir sobre a ideia que se forma na alma, isto é, uma “reflexão da ideia no espírito” (loc. cit.).

Sendo assim, ainda no exemplo anterior: um animal sente a fome como um apetite e, sentindo isso, ele entende o momento que precisa buscar seu alimento. O ser humano, no entanto, sente a fome como um desejo. Ele não só sabe quando precisa se alimentar como também tem consciência para refletir sobre essa fome, ou seja, ele reflete sobre como ou onde ele quer comer, sobre os alimentos que podem saciar sua fome naquele momento ou sobre o que pode ou não fazer mal à sua saúde.

Merçon (2009, p. 83 – 85) explica, então, que essa consciência que diferencia o desejo do apetite é uma expressão das nossas relações com outros corpos, com as coisas e com o mundo. Dessa forma, o desejo é compreendido a partir das afecções dos corpos, ou seja, quando interagimos com outros corpos, nosso desejo é determinado por essa dinâmica afetiva, pelas ideias formadas dessa afecção. Portanto, a essência do ser humano é o desejo na medida em que ele é determinado pelas afecções humanas.

No entanto, quando se fala em essência humana é comum encontrar respostas que generalizam essa essência, como se ela fosse a mesma para todos os seres humanos. Nesse sentido, o desejo como essência humana em nada diz respeito a algo universal. Para entender o desejo como nossa essência, é preciso levar em consideração que os seres humanos existem de formas particulares. Apesar de existirem no conjunto de interações com outros seres, cada ser se diferencia do outro de uma maneira particular e individual. O desejo, então, se expressa de diferentes formas em cada ser humano.

Merçon desenvolve ainda que ter consciência desse esforço não significa ter o conhecimento pleno dele. Isso significa dizer que direcionamos nosso desejo a objetos e a outros corpos sem entender como essas afecções se constituem no nosso corpo e como esse esforço se determina por essa dinâmica de interação



constante com outros corpos. Dessa forma, por mais que tenhamos a consciência desse esforço, podemos não ter o conhecimento daquilo que o determina:

O desejo como consciência do nosso esforço para preservar esses arranjos variáveis que são os nossos corpos-mentes acaba, muitas vezes, por constituir-se como desconhecimento dessas combinações ou das causas que as determinam e que, segundo a explicação genética de Spinoza, lhes dão existência. (MERÇON, 2009, p.84-85).

Deleuze (2002, p. 25) reforça ainda que consciência “é naturalmente o lugar de uma ilusão” (loc. cit.). Isso acontece quando ela se apropria e reconhece apenas os efeitos de uma afecção, ignorando sua causa, ou seja, aquilo que compõe e descompõe as relações que afetam a Natureza infinita. Ignoramos um todo que define e faz parte das nossas interações e do nosso estar no mundo e nos direcionamos por aquilo que aconteceu no imediatismo de uma interação:

Encontramo-nos numa tal situação que recolhemos apenas “o que acontece” ao nosso corpo, “o que acontece” à nossa alma, quer dizer, o efeito de um corpo sobre o nosso, o efeito de uma ideia sobre a nossa. Mas o que é o nosso corpo sob sua própria relação, e nossa alma sob sua própria relação, e outros corpos e outras almas ou ideias sob suas relações respectivas, e as regras segundo as quais todas essas relações se compõem e decompõem – nada sabemos disso tudo na ordem de nosso conhecimento e da nossa consciência. (loc. cit.).

## **2.2. O desejo como essência humana e as paixões que o determinam**

Merçon (2009, p. 53) argumenta, então, que o desconhecimento das causas das nossas afecções nos determina como seres imaginativos. Sabemos que, a partir das nossas interações corporais, nossa mente projeta imagens que se formam pelo imediatismo dessas interações e que somos, naturalmente, imaginativos, tendo em vista que as afecções produzem na alma, em um primeiro momento, a imaginação sobre o que compõe o âmbito corporal.

Nesse sentido, a imaginação persiste na nossa mente na medida em que nossos corpos absorvem mudanças que surgem a partir do contato com outros corpos e, sem compreender a causa dessas afecções e desses outros corpos em nós, consideramos esse outro corpo parte do que compõe o nosso, mesmo quando eles deixam de se encontrar. Desse modo, a imaginação nos provoca a sensação de uma percepção confusa dos outros corpos em nós, fazendo com que as modificações no nosso corpo sejam sempre associadas ao corpo externo mesmo que este já tenha deixado de nos afetar.

Relembrando o que foi exposto no capítulo anterior, sabemos que a mente forma a ideia daquilo que acontece em ato no nosso corpo, das ações que compõem nossas interações corporais. É necessário, portanto, perceber que o ato não se constitui sozinho, mas a partir da relação com outros corpos externos ao nosso, fazendo com que a mente também forme ideias e imagens desse outro corpo. De acordo com a tradução de Tomaz Tadeu, Spinoza (2019, p. 67) explica a relação da afecção com o corpo exterior ao nosso:

“Se o Corpo humano é afetado de uma maneira que envolve a natureza de um corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo exterior como existente em ato ou como algo que lhe está presente, até que o corpo seja afetado de um afeto que exclua a existência ou a presença desse corpo.” (loc. cit.).

Oliva (2008, 48-50) utiliza dessa mesma afirmação, no entanto, com outra tradução, na qual o verbo “considerará” dá lugar ao verbo “contemplará”, e explica o significado dessa contemplação no âmbito das afecções. Nesse sentido, “a contemplação é a afirmação de presença, seja da própria afecção, seja do corpo externo” (OLIVA, 2008, p. 50). O autor explica ainda que essa presença não precisa ser efetiva pois, uma vez tendo causado um efeito, ela não deixa de fazer parte da ideia da afecção, pois a mente continua percebendo o efeito dessa afecção.

Nas nossas relações, por exemplo, quando interagimos com alguém e essa interação nos gera um afeto de tristeza, continuamos associando a tristeza a essa pessoa, isto é, voltamos nossa memória e nosso pensamento a ela sempre que estamos tristes. Mesmo que não exista mais nenhum contato com esse outro corpo, mesmo que ele não nos afete mais diretamente, a lembrança dele continua nos afetando. Temos, assim, consciência dos efeitos que corpos externos causam ao nosso quando identificamos as mudanças que aconteceram em nós, mas não temos o conhecimento da causa dessas afecções, das causas dos efeitos dos corpos externos ao nosso.

Oliva (2008, p. 51) indica o problema de consolidar a presença do corpo externo: “Afirmar a existência atual ou presença da causa, que é o que se dá na contemplação, é desconsiderar o fato de que as ideias dos corpos externos indicam mais uma constituição do nosso corpo do que a natureza dos corpos externos.” (loc. cit). Nesse sentido, é essa afirmação que define as ideias confusas e nos determina imaginativos, uma vez que deixamos de compreender as constituições

do nosso próprio corpo, considerando a natureza falsa de um corpo alheio e desconsiderando nossa verdadeira natureza, confundindo causa e efeito:

Ou seja, a afirmação da existência do corpo externo contida na ideia da afecção não pode extrapolar a afirmação de existência de uma dada constituição do nosso corpo, a qual, como efeito, aponta para uma causa, mas não garante sua presença ou existência atual. (loc. cit.).

Além de percepções confusas, essas modificações, que acontecem no nosso corpo como efeito da dinâmica de afetar e ser afetado, nos provocam uma diversidade de sentimentos que, derivados do ódio ou do amor, da alegria ou da tristeza, variam de forma positiva ou negativa. Como estamos em contato constante com outros corpos e como, na imaginação, temos percepções confusas da causa dessas afecções, a mente cria associações, na memória, baseadas na semelhança dos diferentes corpos e nos efeitos deles sobre o nosso (MERÇON, 2009, p. 53-54). Dessa forma, como afirma Spinoza, a habitualidade com que os corpos nos afetam determina a forma como podemos nos sentir:

Simplesmente por imaginarmos que uma coisa tem algo de semelhante com um objeto que habitualmente afeta a mente de alegria ou de tristeza, ainda que aquilo pelo qual a coisa se assemelha ao objeto não seja a causa eficiente desses afetos, amaremos, ainda sim, aquela coisa ou a odiaremos. (SPINOZA, 2019, p. 110).

Merçon (2009, p.53-54) explica o porquê de, quando interagimos com um novo corpo, que a priori desconhecemos, podemos amar ou odiar apenas pelas associações que fazemos com as imagens, presentes na memória, de outros corpos semelhantes e dos efeitos deles sobre nosso. Dessa forma, essas variações positivas ou negativas dos nossos afetos podem aumentar ou diminuir nossa potência de agir e, por conseguinte, nosso *conatus*.

Spinoza (2019, p. 152), então, afirma que a paixão é “uma ideia confusa” (loc. cit.). Por ser uma ideia confusa, subentende-se que “na vida imaginária, as afecções corporais e os afetos são paixões” (CHAUÍ, 1995, p. 65). Isto posto, sabe-se que as paixões são afetos originários da imaginação.

Portanto, Merçon (2009, p.54-55) expõe que as ideias relacionadas às paixões são inadequadas na medida em que formam imagens confusas acerca do nosso corpo e das nossas interações com outros corpos, além de misturar a imagem do nosso com a de corpos externos e a de outros corpos entre si. Isso demonstra uma falha em conhecer adequadamente as interações do nosso corpo com outros corpos e com o mundo e entender as causas dessas relações corporais. Sendo

assim, “[...] tomamos o efeito como causa, além de identificarmos como exteriores as fontes de nossa alegria ou tristeza – somos, portanto, apenas causas parciais daquilo que experienciamos.” (loc. cit.).

No entanto, apesar de sua inadequação, as paixões não são consideradas afetos que nos tornam viciosos, como explica Chauí:

As paixões, diz Espinosa, não são vícios nem pecados, nem desordem nem doença, mas efeitos necessários do fato de sermos uma parte finita da Natureza circundada por um número ilimitado de outras partes que, mais poderosas e mais numerosas do que nós, exercem poder sobre nós. (CHAUÍ, 1995, p. 65).

Sabe-se que, no imaginário, os efeitos de corpos externos ao nosso podem nos causar variações positivas ou negativas dos nossos afetos e, à vista disso, aumentar ou diminuir nossa potência de agir e o nosso *conatus*. Como isso acontece? Merçon (2009, p. 73 - 74) sustenta que, quando encontramos com outro corpo, somos capazes de identificar semelhanças desse corpo que convém com as composições do nosso. A partir dessa identificação, o efeito desse corpo externo sobre o nosso é de uma variação positiva dos nossos afetos, ou seja, um afeto de alegria passivo (derivado das paixões), que nos aproxima da nossa potência de agir.

Isso acontece porque devido à conveniência proporcionada por esse encontro, o efeito de alegria nos aproxima do esforço de compreender as ações daquele corpo sobre o nosso e continuar experienciando afetos alegres. Assim, podemos ser influenciados a exercer nossa potência de agir e pensar sobre essa afecção. Dessa forma, estamos mais propícios a manter o nosso esforço para continuar existindo.

Em contrapartida, quando não experienciamos qualquer coisa em comum no contato com um corpo externo, além de nos proporcionar um afeto de tristeza, essa afecção também nos afasta da nossa potência de pensar e existir, tendo em vista que, quando estamos tristes, a tendência natural da mente é não pensar nesse afeto e se afastar daquilo acredita-se ter gerado esse afeto<sup>2</sup>. Quando isso acontece,

---

<sup>2</sup> Sévérac (2009, p.30) aponta que podemos sentir alegria ou tristeza sem que esses sentimentos estejam direcionados a um corpo externo, ou ao nosso próprio corpo, ou seja, estar alegre ou triste sem saber o motivo. No entanto, mesmo nessa situação, somos determinados a pensar e desejar alguma coisa. “Sem dúvida isso se deve à própria essência de nossa mente, que se esforça por conservar-se: afetados por um afeto de alegria ou de tristeza, desejamos conhecer os meios para conservar essa alegria ou destruir essa tristeza (desejamos simplesmente conhecer a sua causa, se a ignoramos, ou desejamos conhecer os meios de reproduzir ou impedir sua ação, se a conhecemos).” (loc. cit).

nosso esforço para compreender os efeitos dessa afecção em nós é diminuído e nossa potência de existir também, diminuindo nosso *conatus*.

No entanto, mesmo que os afetos relacionados à paixão possam nos aproximar e aumentar nossa potência de existir, eles não são considerados afetos que nos tornam ativos diante da nossa capacidade de afetar e ser afetado, ou seja, eles são afetos passivos já que à paixão “[...] corresponde a ideia imaginativa de uma causa externa [...]” (MERÇON, 2009, p.74).

Em suma, as paixões são afetos que podem ter variações positivas ou negativas e, mesmo que essas variações sejam positivas, elas não deixam de ser passivas. Os afetos passivos de alegria, como vimos, aumentam nosso esforço para continuar existindo na medida em que nos provoca afetos alegres que nos mantém perseverantes na nossa existência. Os afetos passivos de tristeza, no entanto, apenas diminuem nosso *conatus*. Veremos no capítulo próximo capítulo que em oposição aos afetos passivos existem os afetos ativos, os quais necessariamente são compostos apenas por variações positivas. O que determina um afeto ser ou não passivo é a quem atribuímos sua causa. Essa afirmação nos leva, então, a compreender o que é, para Spinoza, causa adequada e inadequada dos nossos afetos.

Sabe-se que a causa dos afetos passivos é atribuída a uma coisa externa a nós. Isso significa dizer que, na vida passiva e imaginária, quando interagimos com outros corpos, atribuímos a responsabilidade das nossas alegrias e tristezas ao outro corpo externo, pois acreditamos que ele tenha despertado esses afetos em nós.

Chauí (1995, p.64), dessa forma, expõe que, quando isso acontece, ou seja, quando somos apenas causas parciais dos nossos afetos e quando costumamos atribuir a causa deles aos corpos externos, somos causas inadequadas dos nossos afetos. Em contrapartida, quando atribuímos somente a nós mesmos a causa dos afetos, que surgem da nossa interação com outros corpos, somos capazes de compreender que somente nós somos causa desses afetos, não o outro. Quando isso acontece, somos, então, causa adequada dos afetos que se passam em nós.

Em suma, na vida imaginária, somos guiados pela paixão que, sendo um afeto passivo, nos determina como causas inadequadas do que se passa em nós. Isso é explicado pelo poder que as coisas externas têm sobre nós. Como

convivemos constantemente com um número infinito de outros corpos, colocamos nossas forças em detrimento das forças externas e vivemos na passividade.

Vimos, até aqui, como somos determinados na vida passiva em relação às nossas paixões. No capítulo seguinte, será aprofundada as questões relacionadas à vida passional, bem como as condições que nos levam a uma vida ativa e como nos tornamos causa adequada dos afetos que se passam em nós.

### CAPÍTULO 3 - PASSIVIDADE, ATIVIDADE E O DE VIR ÉTICO

Se somos seres imaginativos, passionais e causa inadequada dos nossos afetos e formamos ideias inadequadas das nossas relações com outros corpos, como a ética de Spinoza considera a afetividade para uma vida ativa e um devir ético?

A ética supõe e exige seres autônomos, mas somos naturalmente heterônomos; a ética supõe e exige seres racionais, mas somos naturalmente afetos e desejos. Como sair do imaginário sem sair dos afetos? Como sair da passividade sem separar corpo e alma? Em suma, como passar da paixão à ação? Ou, na linguagem Espinosana, como nos tornamos causa adequada, isto é, causa total dos efeitos daquilo que se passa em nós? (CHAUÍ, 1995, p. 68).

Sabe-se que a paixão sentida como uma variação positiva, ou seja, uma paixão derivada da alegria, aumenta nosso esforço para perseverar na existência e que ela faz parte da nossa natureza. No entanto, Chauí (1995, p. 67-68) destaca que, mesmo que sejamos naturalmente imaginativos e passionais, não podemos deixar de reconhecer que os efeitos das paixões alegres podem nos tornar seres meramente ilusórios.

Quando a variação positiva da paixão nos faz querer permanecer nesse estado e aumenta nosso *conatus*, esse aumento é imaginário na medida em que ele é causado pela imagem de uma causa exterior. Se tratando de uma variação negativa da paixão, ela diminui verdadeiramente o *conatus*. Dessa forma, as duas situações podem nos levar a uma passividade destrutiva: a servidão:

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 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. (SPINOZA, 2019, p. 155).

Na passividade, somos determinados e guiados pela exterioridade, nos entregamos às imagens exteriores e voltamos nossos apetites e desejos a elas, deixando de nos perceber como parte dos nossos afetos. A servidão, portanto, é compreendida quando o poder das forças exteriores sobre os nossos corpos se torna tão intenso que enfraquece a nossa própria força interna a ponto de nos fazer depender totalmente dos efeitos que os corpos externos causam em nós. Nessa perspectiva, deixamos de viver por nós mesmos e de agir por nossas próprias forças e passamos a reconhecer a força da imagem externa como nossa.

Isso acontece tendo em vista que “[...] a servidão é deixar-se habitar pela exterioridade, deixar-se governar por ela [...]” (CHAUÍ, 1995, p. 67). Mesmo que o efeito de uma afecção nos gere uma paixão alegre, na servidão, nos deixamos levar pela ilusão e pela carência de buscar incessantemente na imagem do outro a satisfação dos nossos desejos. A servidão, por isso, pode nos levar à nossa própria destruição.

A servidão às forças exteriores pode ser entendida, por exemplo, em um relacionamento amoroso em que uma das partes se torna totalmente dependente da outra. Quando estamos em um relacionamento afetivo com outra pessoa e nos tornamos tão dependentes dela a ponto de acreditar que só estaremos bem enquanto estivermos com ela, passamos a odiar tudo aquilo que imaginamos ameaçar essa relação. Sendo assim, a partir de uma afecção que nos proporciona uma paixão alegre, podemos nos tornar servos da vida imaginária. Spinoza nos alerta, então, sobre a força de uma paixão sobre a nossa potência:

A força de uma paixão ou de um afeto pode superar as outras ações do homem, ou sua potência, de tal maneira que este afeto permanece, obstinadamente, nele fixado [...] A força e a expansão de uma paixão qualquer, assim como sua perseverança no existir, são definidas pela potência, considerada em comparação com a nossa, da causa exterior [...] Logo [...] essa força pode superar a potência do homem. (SPINOZA, 2019, p. 162).

Merçon (2009, p. 90) ressalta ainda que, quando estamos com as nossas forças internas enfraquecidas, a potência daquilo ao qual se volta o nosso desejo pode nos possuir, nos fazendo ultrapassar um estado no qual deixamos de exercitar nossas forças para investir apenas nos corpos externos e na força imaginária que eles nos provocam e nos afastando de nossas próprias potências. Quando ultrapassamos esse estado, “corremos o risco de sermos ‘possuídos’ pelos objetos de nossos desejos” (loc. cit).

Vale destacar, entretanto, que a passividade, apesar de também poder ser um fator de risco às nossas potências, também são o ponto de partida para a passagem à vida ativa, como veremos mais adiante. Chauí (1995, p. 68-69), introduzindo como se dá essa passagem, salienta como Spinoza pensa nossa força para nos conservar na existência como “o primeiro e único fundamento da virtude” (SPINOZA, 2019, p. 171). No entanto, vale destacar que a ética Spinozana não considera a virtude no sentido moral, mas no sentido de um esforço que se concretiza por uma força do interior humano.



Merçon (2009, p. 94) reforça ainda que, no que se refere à ética de Spinoza, quando se fala em virtude como nosso esforço ou nosso desejo, não significa que por meio dela devemos almejar “uma recompensa ou um estado superior alcançado” (loc. cit). Nosso corpo e nossa alma são dotados de potência, que nos coloca a pensar e agir diante do mundo. Essa virtude, portanto, significa apenas o nosso exercício de ação em relação a outros corpos e ao mundo e de pensamento acerca das afecções corporais.

Nesse sentido, Chauí (1995, p. 69) reforça que o esforço ou a força interna do corpo se dá naturalmente pela interação com outros corpos e o efeito de afetá-los e ser afetado por eles, tendo em vista que o corpo só pode ser compreendido plenamente na composição com outros corpos. A força da alma se dá pelo pensamento.

A partir das afecções do corpo, a alma exerce o esforço de pensar e interpretar os efeitos dos corpos externos sobre o nosso. A priori, essa interpretação se dá pela imagem, mas exercendo sua força natural de pensar, podemos passar das ideias inadequadas para as ideias adequadas e, assim, nos tornamos causa adequada dos nossos afetos. É dessa forma, portanto, que Spinoza afirma ser possível passar da paixão para um afeto ativo:

Um afeto que é uma paixão deixa de ser uma paixão assim que formamos dele uma ideia clara e distinta [...] Um afeto que é uma paixão é uma ideia confusa [...] Se, pois, formarmos uma ideia clara e distinta desse afeto não haverá entre essa ideia e o próprio afeto, enquanto referido exclusivamente à mente, senão uma distinção de razão [...] O afeto deixará, portanto, de ser uma paixão. (SPINOZA, 2019, p. 217).

O desejo é formado na mente diretamente com a ideia que formamos daquilo que é desejado. Sabemos que, na passividade, aquilo que desejamos nos é percebido como uma imagem de uma causa externa. Na atividade, entretanto, o desejo surge no momento em que nos compreendemos como causa do que se passa em nós, nos permitindo ativar nossa força natural pensante e formular uma ideia adequada daquilo que nos afeta e daquilo que é objeto do nosso desejo.

Merçon (2009, p. 90-92) explica que o pensamento ativo se dá pela razão afetiva e acontece no momento em que o nosso *conatus* está sendo expressado ao máximo. A atividade, então, consiste no uso da razão para o entendimento e o conhecimento sobre os efeitos da relação que estabelecemos com o mundo; ou seja, passamos a compreender adequadamente aquilo que sentimos em relação ao

outro e as nossas conexões com o mundo; passamos a compreender que nossos afetos não são causados pela imagem que temos das nossas relações pessoais ou pela falta ou presença daquilo com que nos relacionamos, mas são causados por nós mesmos. Passamos, portanto, a nos enxergar como protagonistas daquilo que sentimos, sem depender do outro.

Esse entendimento acontece não só no âmbito intelectual, ele não depende apenas da nossa capacidade racional, mas acontece de forma correspondente ao nosso corpo. Como isso acontece? Como já foi citado, a relação corpo-alma acontece de forma mútua e, nesse sentido, a partir da ativação do nosso pensamento e da formulação de ideias adequadas das nossas afecções, nós além de conhecermos adequadamente a causa daquilo que sentimos, transformamos a nossa maneira de se relacionar com o outro e com o mundo. “A mudança no pensar não é, portanto, uma mudança meramente intelectual, uma modificação de perspectiva, mas uma mudança na nossa maneira de ser afetadas, sentir e agir no mundo – é uma mudança em nosso desejo.” (MERÇON, 2009, p. 91).

Quando ativamos nosso pensamento com o uso da razão afetiva mudamos, então, nossa maneira de interagir com o mundo e nossa maneira de desejar. Isso acontece conforme começamos a buscar viver situações que nos permitam permanecer nesse estado ativo de alegria e passamos, assim, a direcionar nosso pensamento ao conhecimento adequado, potencializando nossa potência de pensar e agir. Nesse sentido, a potência de pensar é aumentada quando exercitamos nossa mente de forma a querer buscar o conhecimento e, correspondentemente, nossa potência de agir se potencializa quando buscamos mudança nas nossas conexões corporais.

Gleizer (2011, p. 39) salienta as diferenças fundamentais entre atividade e passividade na ética de Spinoza. Desse modo, a passividade é um resultado da nossa interação imaginativa com o mundo exterior, na qual somos colocados em uma situação de instabilidade e dependência em relação aos outros, nos fazendo perder o poder de agir por nós mesmos. A atividade, contudo, se concretiza pela ação em conformidade com a nossa própria natureza, nos provocando a maximização do nosso *conatus*, bem como a libertação da alienação promovida pela passividade.

Apesar de apresentar um risco destrutivo ao nosso *conatus*, as paixões fazem parte do processo que nos permite passar para a atividade, pois elas não deixam de fazer parte do que nos compõe, elas não deixam de ser um efeito possível das nossas afecções. Por isso, Spinoza não se volta contra as paixões, mas as considera parte da mudança do nosso pensar. “Pela primeira vez, depois de séculos [...] a filosofia deixa de diabolizar e culpabilizar os afetos, para tomá-los como essência do humano.” (CHAUÍ, 1995, p. 71). Sévérac (2009, p 23-24) sustenta ainda que um corpo ativo não significa um corpo sem afetos, um corpo movido à insensibilidade. “A atividade não nasce de um processo de ‘desafecção’ ou ‘insensibilização’.” (loc. cit.).

Qual, então, é o ofício da imaginação e das paixões para o devir ético? Para compreender essa questão, é fundamental examinar como Spinoza põe em oposição as forças de uma paixão triste em relação à alegre. Sobre o *conatus* em geral, ele diz que “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (SPINOZA, 2019, p. 105). Essa proposição nos diz que a natureza do *conatus* é perseverar. Seguindo, então, a ordem natural do *conatus*, a *Ética* demonstra que “a mente esforça-se, tanto quanto pode, por imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir do corpo” (SPINOZA, 2019, p. 108). Logo, é possível concluir que a natureza tende a favorecer os afetos alegres na medida em que eles permitem que o *conatus* continue seguindo sua lógica natural.

Chauí (1995, p. 70-72) explica que, na passividade, como a alegria e todos os sentimentos que dela derivam (amor, amizade, generosidade) aumentam nossa força para existir, o caminho para a vida ética se inicia a partir e dentro dessas paixões conforme fortalecemos os afetos alegres (variações positivas) e enfraquecemos os afetos tristes, isto é, as variações negativas, que derivam da tristeza (ódio, orgulho, ciúmes). Isso acontece tendo em vista que, aumentando nossa força para existir, estamos mais propícios a buscar aquilo que nos faça querer continuar perseverando na nossa existência e, conseqüentemente, exercer nosso pensamento sobre as causas desse afeto alegre.

Dessa forma, cada vez que vivenciamos uma paixão alegre, buscamos nos distanciar daquilo que nos deixa triste. Conforme esse distanciamento acontece, queremos cada vez mais continuar vivenciando aquilo que nos faz felizes, fazendo

com que nosso *conatus* aumente de maneira a preparar nosso corpo e nossa alma para a atividade.

Sévérac (2009, p. 24) defende que a atividade surge de dentro da nossa sensibilidade. Nossa capacidade afetiva, portanto, tem um papel fundamental para a formação de um corpo ativo, tendo em vista que, conforme nossa disposição afetiva aumenta, mais apta a nossa mente se torna para pensar mais coisas, para formar mais ideias e, assim, compreender adequadamente as relações que compõem nossas afecções. Nesse sentido, tornamo-nos ativos quando não mais sofremos passivamente, quando o corpo, aos poucos, torna-se capaz de “não mais viver segundo um número reduzido de normas afetivas, que polarizam o corpo em alegrias e tristezas obsessivas” (loc. cit.).

Um corpo ativo, portanto, é um corpo ainda dotado de sensibilidade, mas uma sensibilidade fortalecida. Ser ativo, nesse sentido, não é ser insensível, não é estar livre de afetos e sentimentos, não é ser contrário a eles. A insensibilidade, na verdade, se estabelece de maneira contrária. Quanto menos o corpo dispõe a afetar e ser afetado, menos aptidão ele tem para compreender suas relações, suas composições e, dessa forma, mais ele se torna um corpo incapaz de responder às situações do mundo exterior e solucionar problemas que surgem delas. Logo, ele se torna um corpo insensível a muitas coisas:

É na conveniência com os corpos e mentes exteriores que se dá o tornar-se ativo; isto equivale, portanto, a uma abertura da sensibilidade humana, a um aumento de sua aptidão a ser afetado e afetar. Aumento da sensibilidade afetiva do corpo e aumento da potência de pensar da mente, portanto, vão de par: o que uma mente pode conhecer é correlato ao que um corpo pode experimentar. (loc. cit).

Nesse sentido, o momento em que podemos sentir a atividade é quando conseguimos, por fim, conhecer adequadamente um afeto e, dessa forma, perceber que, como diz Nietzsche (MARTINS, 2009, p. XVII, grifo do autor), em uma carta a seu amigo Franz Overbeck, o conhecimento é “*o mais potente dos afetos*”. É quando, então, passamos a querer buscar o conhecimento, ativando o nosso pensar. Assim, “[...] descobrimos a essência de nossa alma e sua virtude no instante mesmo em que a paixão de pensar nos lança para a ação de pensar.” (CHAUÍ, 1995, p. 71). Assim, atividade acontece quando percebemos o nosso pensar imaginário e damos lugar a um pensar adequado e ativo. Nos tornamos livres na medida em que “nos reconhecemos [...] como causa eficiente interna dos apetites

e imagens, dos desejos e ideias, afastando a imagem ilusória das causas finais externas. ” (CHAUÍ, 1995, p. 72).

Merçon (2009, p. 69) ressalta ainda que a imaginação pode ainda ter uma função produtiva quando deixa de ser exercitada para tomar como verdade um mundo místico e fictício e, a partir de um pensamento ativo, passa a ser fonte de uma crítica social sobre os efeitos da atividade imaginativa no nosso interior e no mundo. Nesse sentido, o aprendizado afetivo também se dá no instante em que aproveitamos os cenários imaginativos para adequar nossos pensamentos com base em críticas e reflexões que nos façam perceber que eles só existem na imaginação. Isso acontece conforme nossas potências fortalecem a busca por conhecimento adequado que se contrapõe àquilo que nos é ilusório.

Spinoza (2019, p. 179) defende que o devir ético é um processo que não envolve apenas o bem-estar individual no mundo, mas um bem-estar coletivo, posto que “[...] aquele que busca a virtude desejará, também para os outros homens, o bem que apetece para si próprio [...]” (loc. cit). Logo, conforme nosso desejar se torna ativo, aumentando, assim, nossa força interna e nosso perseverar no existir, almejamos que outras pessoas também vivenciem esse estado.

Merçon (2009, 94-98) explica que, apesar de quisermos que outras pessoas também ativem seus desejos, não significa que o processo para essa ativação é o mesmo para todos. Vimos no capítulo anterior que o desejo é a essência humana e que ela não é universal. Cada ser pensa e age de maneira singular. Aquilo que permite, então, um desejar ativo para si é diferente para o outro, tendo em vista que cada corpo se relaciona de formas diferentes com o outro e com o mundo e cada alma percebe de diferentes formas as afecções.

Dessa maneira, o processo de fortalecimento das nossas potências ao mesmo tempo que acontece de forma singular, acontece também de forma múltipla e coletiva, pois vivemos em conexão com outros corpos e, assim, buscamos partilhar o devir ético. Portanto, “por ética compreendemos um processo de ativação do nosso desejar, processo este que, longe de constituir-se como um caminho solitário, é fomentado pelo aprendizado dos (e vivido nos) encontros que nos potencializam” (MERÇON, 2009, p. 97). Nossas conexões, assim, se tornam mais convenientes para as nossas forças interiores, pois o encontro com quem se direciona pela razão afetiva é o que melhor pode manter nosso desejo ativo.

Veremos mais adiante como a coletivização dos afetos alegres não necessariamente anula a singularidade de cada um.

Merçon (2009, p. 92) alerta que é fundamental, entretanto, compreender que a ativação do nosso desejo não nos livra totalmente de um afeto passivo, não nos livra da tristeza. Nossa parte imaginativa da alma não deixa de existir, nós apenas aprendemos que é possível viver eticamente sob a orientação da razão afetiva, mas a qualquer momento podemos nos deparar com uma ideia imaginativa que nos faça sentir tristeza.

Sabe-se, até este ponto, como podemos fazer a passagem de uma vida passiva para a vida ativa sem descartar ou se voltar contra os afetos, já que a razão que nos direciona à atividade, nessa perspectiva, não é uma razão apenas intelectual, mas uma razão afetiva, que leva em consideração a afetividade humana. Vimos, ainda, a atividade e a passividade inseridas em um contexto mais geral das relações humanas. No próximo capítulo, então, será analisada a passividade a partir de pontos específicos relacionados à educação formal que tornam os envolvidos passivos no contexto das interações escolares.

## CAPÍTULO 4 - SPINOZA, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO

### 4.1. A relação entre Spinoza e educação: um breve histórico

A educação nunca aparece diretamente como um problema no pensamento de Spinoza e, por esse motivo, ele não é considerado um filósofo da educação. No entanto, estudos recentes têm surgido com o intuito de aproximar e relacionar seu pensamento a ela. William Louis Rabenort escreveu, em 1911, o texto “*Spinoza como educador*”, que pode ter sido a primeira tentativa de unir a teoria de Spinoza à educação. Rabenort (2019, p. 94-95) considera que o princípio fundamental do pensamento de Spinoza capaz de contribuir para a educação é o fato de que a própria essência do indivíduo é o que o faz tornar-se racional, tendo em vista que a sua essência é o próprio desejo de viver e, quanto mais busca-se viver e perseverar, mais o indivíduo busca se conduzir pela razão.

Adolfo Ravá foi o primeiro estudioso a tratar o pensamento de Spinoza como uma pedagogia social. Ele desenvolve essa relação no seu *ensaio “A Pedagogia de Espinosa”*, publicado em 1933. Ravá (2013, p. 264-266), nesse sentido, relaciona a ética Spinozana a uma pedagogia social, enfatizando o foco no conhecimento, que se constrói pela elevação da mente humana, promovendo a libertação da servidão dos afetos passivos pelo ato de buscar o conhecimento adequado da vida humana.

Nessa perspectiva, a pedagogia social do pensamento de Spinoza se dá conforme a razão afetiva nos leva a entender todas as coisas necessárias para o nosso bem-estar e nossa libertação e, assim, nos ensina a perseverar na nossa existência. Dessa maneira, nos afastamos daquilo que é contraditório à nossa existência, aprendemos a não sentir ódio ou qualquer outro sentimento derivado dele. Quando a ética proposta por Spinoza alcança um patamar coletivo, ela pode ser considerada como uma pedagogia social na medida em que, quanto mais sujeitos vivem sob a condução da razão afetiva, mais satisfatória é a vida coletiva.

Mais recentemente, Abreu (2013, p. 11-13) buscou apontar aspectos pedagógicos relacionados, implicitamente, à dedicação de Spinoza ao entendimento da vida humana, bem como à compreensão da Natureza e da ideia adequada que surge dessa compreensão e ao entendimento da relação humana com a Natureza e seus modos. O aspecto pedagógico do pensamento de Spinoza

tem como base o conhecimento da Natureza e, sobretudo, da nossa conexão com ela. Para isso, Spinoza deixa nítido a existência de uma atividade educativa que se concretiza não só na perspectiva intelectual, mas no conjunto de efeitos gerados na relação corpo-alma com a Natureza. Essa atividade é compreendida pelo esforço ou pelo exercício da força humana para a construção de sujeitos livres e felizes.

Abreu (2013, p. 17-19) destaca ainda a inovação do pensamento de Spinoza acerca da razão afetiva e busca compreendê-la no âmbito educativo. A razão, nesse sentido, é o ponto crucial para educar o ser humano à vida ativa e harmoniosa com a Natureza na medida em que ela interfere na confusão que a vida afetiva pode gerar ao passo que essa mesma razão não tem o domínio absoluto dessas paixões. Na visão Spinozana, essa interferência se concretiza apenas a fim de compreender o aspecto caótico que pode surgir da vida afetiva, sem desconsiderar os afetos e sem compreender a razão como um poder absoluto, já que razão e afetividade estão mutuamente conectadas.

Dessa forma, a pedagogia dos afetos se dá pela promoção do conhecimento adequado da vida afetiva e pelo empenho em ensinar o governo dos afetos e das paixões. Portanto, “governar os afetos e domar as paixões é tarefa que depende do progresso que o homem pode e deve efetuar à medida que avança no conhecimento de si próprio e do lugar que ocupa no conjunto da natureza” (ABREU, 2013, p. 19).

O ponto fundamental da ética de Spinoza é o desejo, que se destaca sendo a essência do ser humano e aquilo que perpassa nossa forma de se relacionar com o mundo afetivo. Como já se sabe, essa essência tem um caráter singular, se compondo de diferentes formatos para cada sujeito. Cada sujeito se diferencia, então, pela forma específica de se conectar com a Natureza e com outros sujeitos que fazem parte dela.

Juliana Merçon, doutora em Educação e em Filosofia e professora da Universidade Veracruzana, no México, também em um contexto mais recente, estreita a relação entre o pensamento de Spinoza e a educação. Ela sai da esfera da educação atrelada à vida humana no geral e promove um diálogo entre Spinoza e as relações educativas na educação formal, isto é, as interações que acontecem no ambiente físico das instituições de ensino. As próximas partes deste capítulo, portanto, terão como destaque principal alguns dos pensamentos da autora.



## 4.2. O desejo na educação

Merçon (2013, p. 31-32) estabelece, então, uma relação do desejo com a educação. Nesse contexto, assim como o desejo se constitui pelas inúmeras formas que os sujeitos podem afetar e ser afetados e pelas diferentes formas de esforço, a educação também se constitui de diferentes formas para cada sujeito envolvido nela. Assim como a ética do desejo se caracteriza pelo esforço para formar ideias e conhecimento, a educação também visa essa formação, que é concebida por diferentes formas de ensino e aprendizagem.

A educação é, portanto, indicada pelo desejo humano e, assim como há várias formas diferentes de manter o esforço conativo, há também diferentes experiências educativas que podem ou não permitir ao aumento das potências dos educandos e educadores. A educação se expressa de maneira singular à medida que cada sujeito se apropria de uma experiência educativa única, focada na sua individualidade, como também de maneira múltipla e coletiva, tendo em vista que os ambientes da educação formal promovem encontros de corpos afetivos. Veremos, em princípio, a educação como uma marca do desejo no aspecto singular e, mais adiante, no coletivo.

O desejo como a essência do ser humano nos permite, além de diferenciar os indivíduos, diferenciar momentos e situações vivenciadas pelo mesmo sujeito. Nos permite, então, identificar, no mesmo sujeito, diferentes formas de desejar, constituídas nesses diferentes momentos e situações. Isso acontece pois o nosso desejar, apesar de singular, não se conserva em um só estado. É importante não confundir singularidade e conservação. Esta significa, de modo geral, a resistência de algo em ser diferente do que é, algo que é relutante a mudanças. Aquela poderia ser compreendida, também, como uma característica que, por ser única, seria resistente a mudanças. Todavia, ser único não significa necessariamente se manter no mesmo estado ao longo do tempo; significa apenas ser algo que não se repete. Logo, o indivíduo pode se modificar e, ao mesmo tempo, ser único, singular em sua modificação.

O mesmo indivíduo deseja de diferentes formas no decorrer da vida afetiva, pois o desejo é mutável e se adapta conforme transformamos nossa forma de nos

relacionar e nos conectar, conforme afetamos e somos afetados por novos corpos e mentes. Essa força mutável também é percebida na educação:

O educar a si e a outros, enquanto atividade básica ou manifestação humana essencial, também ocorre de formas distintas ao longo de uma mesma vida. Neste sentido, não apenas conhecemos imaginativa ou racionalmente, como também variam os conteúdos e os tipos de relação ou atração que estabelecemos com ideias imaginativas e racionais em nossa experiência. A educação como movimento do desejo é, assim, pluriforme; marcada [...] por afetos predominantemente passivos ou ativos. (MERÇON, 2013, p. 32).

#### 4.3. O desejo dos estudantes: relações educativas passivas

Recapitulando o que foi explorado no capítulo terceiro, sabemos que a passividade pode oferecer graves riscos ao nosso *conatus*: a servidão e a possessão. Tornamo-nos servos das causas exteriores quando estamos totalmente dependentes delas e possuídos por aquilo que desejamos. Nossa potência interna pode vir a estar tão enfraquecida, por tamanha dependência, que permitimos a nossa própria destruição.

Merçon (2013, p. 36-37) relaciona a educação aos princípios da possessão e da servidão afirmando que o desejo que perpassa as experiências de aprendizagem e ensino é, em sua maior parte, passivo. Percebendo as situações educacionais, os objetos de ensino, o compartilhamento e a produção, ou não, de conhecimento e as relações que compõem a educação formal, nota-se que ela se estabelece em bases imaginativas, promovendo ideias e sensações pouco úteis para o fortalecimento das potências internas. Como podemos perceber essas experiências educacionais imaginativas?<sup>3</sup>

Um exemplo possível de ser destacado é a organização meritocrática da educação formal. Não é difícil observar, no ambiente escolar, situações em que os estudantes são submetidos a atividades que os separam entre bons e maus,

---

<sup>3</sup> O foco deste trabalho não é discutir especificamente os aspectos da infância na educação, porém ela não deixa de estar inserida nos aspectos educacionais, uma vez que a educação a perpassa. Nesse sentido, vale indicar um trecho da *Ética* em que é mencionado o corpo infantil para pesá-lo na educação: “[...] diz-se que é infeliz quem morre quando ainda é bebê ou criança. E, de fato, aquele que, tal como um bebê ou uma criança, tem um corpo capaz de pouquíssimas coisas e é extremamente dependente das causas exteriores, tem uma mente que, considerada em si mesma, quase não possui consciência de si, nem de Deus, nem das coisas [...] Assim, esforçamo-nos, nesta vida, sobretudo, para que o corpo de nossa infância se transforme [...] em outro corpo, que seja capaz de muitas coisas e que esteja referido a uma mente que tenha extrema consciência de si mesma [...]” (SPINOZA, 2019, p. 235-236). É válido perceber que as relações educativas são, para o corpo infantil, uma causa exterior que pode ser determinante.

ganhadores e perdedores. Situações em que as instituições promovem condições com moldes uniformizados e padronizados de preparo para a formação do conhecimento, colocando a potência externa do sistema de aprendizagem em detrimento da potência interna de cada estudante.

Percebemos isso nas recompensas que são destinadas aos estudantes que cumprem deveres e ações que não incentivam o pensamento ativo e o fortalecimento das forças interiores. “As notas ou qualificações, assignadas, por exemplo, após uma prova ou um curso, atuam frequentemente como sinais imaginários que transmitem a impressão de se haver terminado um processo epistêmico relevante. ” (MERÇON, 2013, p.37).

Nesse contexto, as forças interiores são enfraquecidas tendo em vista que o sujeito passa a buscar aquilo que o sistema, ou seja, uma causa externa, determina o que é bom ou ruim para a sua vida. O estudante, então, concentra sua força em uma exterioridade que o afasta dos seus próprios pensamentos, ações e julgamentos. Ele deixa de pensar e agir por si e passa a ter seus pensamentos e ações condicionados ao sistema institucional:

Não obstante, o que realmente ocorre em muitos casos é: 1. o controle externo da inversão afetiva feita pelo estudante; 2. a determinação de um aprendizado pouco útil ou ativo; 3. o fomento a uma busca por honras ou glórias refletidas na classificação escolar ou comparação entre estudantes. No lugar de um pensamento ativo, auto-orientado e discernidor das relações mais favoráveis ao próprio desenvolvimento, prevalece a conformação do desejo a critérios extrínsecos [...] (MERÇON, 2013, p. 37).

Desse modo, isso interfere no desejo dos estudantes pois ele passa a corresponder de forma contraditória às suas forças. Nessa perspectiva, o desejo se volta a um bem imaginário e ilusório e, assim, se constitui passivamente. Ocorre, então, que os estudantes o direcionam a opiniões externas às suas potências. Assim, a opinião de uma autoridade da instituição começa a ter mais valor do que a do próprio estudante.

Além disso, a qualificação do estudante passa a ser definida por noções de honra, que são atribuídas apenas pelo rigor de outras pessoas, afastando totalmente a participação do estudante nesse processo. Surge, assim, uma falsa sensação de bem-estar do sujeito a ser educado ocasionada pela interferência alheia, sensação esta que o sujeito toma como verdade e acredita, ilusoriamente, fazer parte do seu próprio esforço. Isso reforça, então, o que foi apontado no

capítulo anterior: o sujeito passa a ser servo das paixões, mesmo que elas sejam alegres, tendo em vista que tende a buscar no outro a satisfação.

Merçon (2013, p. 37) sustenta que essas situações passivas que sustentam a educação formal são marcadas pela identificação completa dos estudantes com as forças externas que determinam o seu processo de aprendizagem. Essa identificação corresponde, então, ao estado de possessão:

[...] o juízo e o mérito pautados em critérios que não se destinam necessariamente a promover a atividade do pensamento tomam posse da potência de distinguir aquilo que atua como um verdadeiro bem daquilo que meramente satisfaz o que é determinado por outros. (loc. cit.).

Outro fato de como as experiências educativas podem ser passivas e levar os educandos à servidão é a relação que as instituições estabelecem com o compartilhamento e a produção de conhecimento. O conhecimento, comumente, é compartilhado com os estudantes por sistemas ou métodos pautados em formatos padronizados e repetitivos, que pouco estimulam o pensamento ativo dos estudantes. Na educação básica, por exemplo, o ensino costuma ser determinado por livros didáticos, os quais direcionam quais conhecimentos são úteis e como eles devem ser fixados na mente dos estudantes.

Em relação à produção de conhecimento, as instituições pouco estimulam a participação ativa dos estudantes em projetos de pesquisa e experiências que estimulem um pensamento ativo focado no interesse e no desejo de cada um. Assim, os estudantes passam a ser reféns das formas de aprendizagem determinadas apenas pelo sistema institucional. O desejo, nesse sentido, passa a ser determinado por critérios de outras pessoas, ou seja, de causas externas, e não pela própria força interna e pelo próprio desejar dos estudantes. Assim, eles desejam conhecer aquilo que é determinado externamente, podendo correr o risco de se tornarem servos do ensino institucional na medida em que não buscam novas formas de se apropriar do conhecimento.

Essa servidão do desejo pode ainda ser constatada em casos nos quais o desejo parece munido de um afeto positivo, como a admiração. Merçon (2013, p. 37-38) sustenta que, esse desejo que o sistema educativo pode incitar é um desejo por ser o que não somos, que visa atender às expectativas externas ao nosso corpo-mente. Sendo assim, isso pode provocar uma fixação da mente correspondente à preocupação com essas expectativas: a admiração. “A admiração é a imaginação

de alguma coisa à qual a mente se mantém fixada porque essa imaginação singular não tem qualquer conexão com as demais. ” (SPINOZA, 2019, p, 142).

Sévérac (2009, 20-21) explica que Spinoza não considera a admiração um bom sentimento ou um mau sentimento. Ele não a conceitua considerando-a uma sensação prazerosa diante de alguma coisa nova e nem como uma sensação de espanto que deixa o corpo paralisado. A admiração é apenas um estado no qual a mente se encontra imobilizada, um estado em que ela é “parada pelo que a ultrapassa” (SÉVÉRAC, 2009, p.20):

Com efeito, habitualmente, quando percebemos uma coisa, ela nos faz pensar em outra coisa, faz-nos passar a outra coisa: o ordinário de nosso imaginário é cairmos do pensamento de uma coisa no pensamento de outra, conforme o encadeamento regrado das afecções de nosso corpo. Mas quando a coisa é para nós nova, não caímos – mantemo-nos fixados. A admiração é, pois, uma figura de enorme passividade: ela provém de uma imaginação fixa, obsessiva, que está em ruptura com a imaginação móvel, movente, própria a nossa memória. Logo, a admiração não pode ser, em Spinoza, o afeto que impele à aquisição dos conhecimentos; pelo contrário, ela equivale a uma ruptura no encadeamento ideal e à impossibilidade de pensar as relações entre coisas. (SÉVÉRAC, 2009, p.21).

Assim, quando nos deparamos com novos professores, que desenvolvem novas formas de aprendizagem, a mente pode desenvolver um afeto de admiração por eles. A fixação desse afeto, contudo, é passiva e pode ocasionar riscos aos estudantes: “os de tornar-nos reféns de forças externas que não necessariamente fomentam o uso de nossas próprias potências” (MERÇON, 2013, p. 38).

Vimos, até este ponto, como o desejo dos estudantes é, na maioria dos casos, passivo nas relações institucionais. Portanto, é fundamental que se pense também a passividade no desejo dos educadores para compreender o encontro intrínseco dessas relações: educador-estudante.

#### **4.4. O desejar passivo dos educadores**

Merçon (2009, p. 146) explica que a educação aponta para duas posições que determinam as relações educativas e dividem educadores e educandos, respectivamente, entre aqueles que detém o conhecimento e sabem o que é útil para todos, que sabem como provocar o estímulo das potências de pensar e agir de todos e, por outro lado, aqueles que não sabem o que é útil para si e se tornam reféns daqueles.

Disso ocorre que os educadores podem acabar se orientando por um desejo passivo na medida em que acreditam nessas posições imaginárias propostas pelo sistema educativo. Assim, ele acredita imaginariamente ter o poder de determinar como seus educandos devem se relacionar com o conhecimento, se prendendo a métodos baseados em afetos passivos de prepotência e arrogância, sem considerar as potências internas de cada estudante.

Merçon (2009, p. 152-156) argumenta ainda que, se sustentando no imaginário dessas posições organizadas pelo sistema educativo, a educação propõe formas de diminuir essas diferenças dos poderes do saber entre os educadores, aqueles que supostamente detém esse poder, e os estudantes. Dessa forma, o caminho imaginário para anular ou diminuir essas diferenças são traçados pelos professores, que correspondem ao sistema institucional e têm suas ações determinadas por ele.

Nesse sentido, os educadores desenvolvem conteúdos, atividades e avaliações que determinam a passagem de saberes aos educandos em esforços aplicados na forma de comandos passivadores. Assim, a potência de pensar e agir dos educadores se sustenta em métodos, ou seja, experiências tristes que os afastam da sua própria maneira de ensinar ou de desenvolver novos caminhos para a educação. Portanto, “o método como sinônimo de um processo prescritivo, orientado por fins normalizadores [...] não costuma ser o resultado do nosso pensar ativo ou do entendimento da nossa essência singular” (MERÇON, 2009, p. 152-153).

Nessa perspectiva, a crença no método corresponde à crença na finalidade, ou seja, no educar visando um fim ilusório determinado por um sistema alheio ao nosso desejo. Vimos no capítulo anterior que a virtude como nosso desejo não se configura na moralidade, que almeja como finalidade um estado de superioridade imaginário, mas no nosso esforço de afetar e ser afetado. O educador que, desejando passivamente, canaliza suas forças em um método prescrito por causas exteriores acaba se tornando um profissional que pouco explora as suas forças interiores na sua relação com o ensino e, assim, gera relações pouco potencializadoras com os estudantes.

Sendo assim, a própria relação do educador com o conhecimento é passiva conforme conseguimos notar que muitos professores não pensam efetivamente

sobre aquilo que eles se propõem a ensinar. Muitas vezes, esse conhecimento é tratado como dogma, ou seja, uma norma que não pode ser modificada ou debatida. Isso acontece tendo em vista que os educadores se acomodam na crença dessa norma, na crença de que é ela o conhecimento absolutamente verdadeiro, e não buscam formas de testar a veracidade desses conhecimentos.

Todas essas relações passivas apontadas entre instituição, conhecimento, educando e educador são compreendidas por um dos poderes que regem a educação: a moralidade. É esse poder que indica o certo e o errado, o que deve ou não ser seguido. Veremos, mais adiante, que a educação também pode se constituir por um devir ético na medida em que seus espaços formais proporcionam encontros que podem promover a atividade pois, como já compreendemos, o nosso desejo ativo se constitui pelas afecções.

Vimos, portanto, como essas relações podem determinar o desejo singular de cada um que participa dos processos educacionais. No entanto, a educação formal deve ser compreendida também no coletivo, tendo em vista que os seus espaços físicos abarcam uma diversidade de corpos-mentes e promovem encontros entre eles. Como o desejo singular de cada um pode ser combinado com o coletivo?

#### **4.5. A coletividade na educação: o que pode ser uma educação ativa?**

Merçon (2009, p. 111-123) destaca que, para Spinoza, o fato de vivermos em sociedade nos coloca em conexões constantes com outros corpos e mentes. Assim, essa condição nos leva à formação de um corpo-mente coletivo, que surge dos interesses em comum compartilhados entre a maior parte dos indivíduos que compõem uma sociedade. Dessa forma, como somos naturalmente imaginativos, a partir dos nossos medos ou esperanças em comum, ou seja, da nossa passividade, nasce os poderes do Estado<sup>4</sup>; pelo medo, por exemplo, do caos social ou pela esperança de melhores condições sociais. Assim, pela determinação de um corpo coletivo, ou seja, pela imagem de um corpo que une todos os medos e esperanças

---

<sup>4</sup> Essa ideia é confirmada no *Tratado Político*: “Dado que os homens, como dissemos, se conduzem mais pelo afeto que pela razão, segue-se que não é por condução da razão, mas por algum afeto comum que uma multidão se põe naturalmente de acordo e quer ser conduzida como que por uma só mente [...], por uma esperança ou medo comuns, ou pelo desejo de vingar algum dano comum.” (ESPINOSA, 2009, p. 47).

compartilhados por um todo social, são pautados direitos que visam o interesse comum desse corpo, formando um viver comum.

É importante, contudo, compreender que o fato de vivermos em coletividade e compartilharmos noções comuns de direitos, regras e opiniões não exclui nossa singularidade. O coletivo e o singular se combinam nos efeitos das interações que a coletividade nos proporciona. Vivemos e nascemos em comunidade e compartilhamos direitos e opiniões em comum ao mesmo tempo que somos singulares por nos constituirmos de diferentes formas a partir dos encontros vivenciados nesse meio comunitário.

A educação como um poder formativo do Estado funda-se também nas bases imaginativas de um todo social. Assim, ela é também uma organização capaz de promover encontros que buscam uma concórdia, entre os que nela estão envolvidos, e constituir um viver coletivo. Por mais que o que vimos, até este ponto, foram experiências educacionais passivadoras, a educação pode também se guiar pela razão e constituir um devir ético, pois “ninguém nasce fazendo uso da razão, mas todas nascemos já em uma comunidade” (MERÇON, 2009, p. 121).

Portanto, os poderes que direcionam o viver comum, por mais que se fundem na passividade, tendo em vista que não nascemos já conduzidos pela razão, mas pelas paixões, não impedem que a coletividade nos proporcione encontros potencializadores e proporcionadores de um devir ético. “Se a vida em sociedade faz possível a formação da razão, a educação como poder público opera intensificando esse processo [...] A educação tem, portanto, o poder de preparar e auxiliar nosso devir ativo, isto é, o devir da própria ética.” (MERÇON, 2009, p. 122-123).

Relembrando que nosso corpo-mente singular pode ser destruído quando determinado totalmente por paixões tristes e que isso é contrário à nossa própria essência, Merçon (2009, p. 126-127) explica que é também pela preservação e pelo benefício do corpo-mente coletivo que a educação, que tem seu poder formado passivamente, promove a ativação do nosso pensar. Dessa forma, a educação pode se direcionar tanto pela imaginação quanto pela razão. Por um lado, ela é sustentada por um poder moral e, por outro, ela é sustentada pela ética. Quando os indivíduos que a compõem começam a se direcionar pela razão afetiva formando um corpo-mente coletivo mais potente:



Assim como outros processos sociopolíticos necessários à preservação do viver comum, a educação tende à passividade como à atividade, pois constitui-se, em sua base imaginativa, tanto por elementos que podem vir a gerar conveniência, composição ou racionalidade, como também através de mecanismos que geram coesão por meio de restrições, mitos, ilusões ou superstições. O princípio que movimenta a educação, tanto no exercício de ser poder produtor de paixões alegres como de seu poder controlador por meio das paixões tristes, é o *conatus* da coletividade. (MERÇON, 2009, p. 126).

Seguindo a lógica do corpo-mente coletivo, que é formado pelas noções comuns dos indivíduos e constituem o viver comum, o *conatus* da coletividade se funda no interior desse corpo-mente e busca, assim como cada indivíduo singular, a perseverança na existência. Desse modo, firmada por bases imaginárias, a educação tem poderes reguladores que permitem as vivências comunitárias e sua organização, pois os poderes que regem o viver comum são formados pela passividade humana. As paixões derivadas do medo e da esperança, os pilares do poder regulador, são úteis por proporcionarem o viver comunitário. No entanto, o que fortalece de fato as nossas potências de conhecer, pensar e agir e, conseqüentemente, a vida comum e o corpo-mente coletivo é a difusão de afetos alegres<sup>5</sup>.

A educação, portanto, compreende uma dimensão do *conatus* da coletividade ao passo que cria condições propícias de encontros entre corpos e mentes que, sendo afetados por afetos alegres, tendem a promover a ativação do pensar. Assim, quanto mais indivíduos se direcionarem pela razão afetiva no decorrer desses encontros, mais força ganha o corpo-mente coletivo, tendo em vista que, como mencionado no capítulo anterior, conviver e se relacionar com quem se orienta pela razão afetiva é o que melhor pode nos proporcionar um desejar ativo.

“Dentre os processos conativos de nosso corpo-mente coletivo responsáveis pela organização dos encontros que promoverão o pensamento, a educação destaca-se como um dos principais.” (MERÇON, 2009 p. 127). No contexto da educação formal, veremos, o que permite a ativação do pensamento é uma tomada

---

<sup>5</sup> Vale mencionar que Spinoza (2009, p. 45), no *Tratado Político*, aponta que os indivíduos, quando vivendo em concórdia um com os outros, estão vivendo no melhor estado. Há, portanto, uma diferença em ser conduzido pelo medo e ser conduzido pela esperança: “[...]o estado que eu disse ser instituído para este fim é, no meu entender, aquele que a multidão livre institui [...] Porque a multidão livre conduz-se mais pela esperança que pelo medo, ao passo que uma multidão subjugada conduz-se mais pelo medo que pela esperança: aquela procura cultivar a vida, esta procura somente evitar a morte;” (loc. cit.).

de consciência em relação aos poderes morais, permitindo uma passagem para a ética.

Merçon (2009, p. 131-132) argumenta que a diferença entre moral e ética se dá entre a impotência e submissão aos poderes alheios e pelo exercitar do pensar próprio, respectivamente. A moral é uma força que, ao mesmo tempo que nos habita, pois é ela quem constitui as dinâmicas socioafetivas do viver comum, é exterior às nossas potências, pois não é por elas causada. Ela pode ser útil à organização da coletividade, mas não deixa de ser passiva. No entanto, isso não significa que somos totalmente passivos:

Quando, em certas ocasiões, chegamos a compreender a necessidade das operações e efeitos da moral, explicando-os por nós mesmas com o nosso pensar ativo, posicionamo-nos, então, eticamente, ou seja, no 'interior do nosso pensar [...] Assim [...] junto ao contraste aparentemente estático entre ética e moral, movimentam-se a tensão e intempestividade da passagem. Eventualmente, atravessando a rigidez dos deveres morais, acontece o fluir dos devires éticos. (loc. cit.).

Se a educação se institui em bases imaginárias, o que poderia ser uma educação ativa? Os fundamentos passivos que constituem a educação não são deterministas. A educação, assim como nosso desejo, é oscilante. Ela se compõe de diferentes formas, em diferentes ambientes e situações. Aquilo que configura uma experiência educativa passiva, pode fazer a passagem para atividade conforme os indivíduos que participam desse processo se esforcem a pensar por si próprios, conforme eles se instauram no interior dos seus desejos, formando ideias adequadas acerca dos conhecimentos que abarcam a educação, tornando-se causas adequadas dos seus afetos e, assim, fortalecendo o *conatus* singular e coletivo. Isso acontece, sobretudo, no interior das relações entre educador e educando<sup>6</sup>:

Um ensinar ético, vigoroso e potente envolve, portanto, uma extensa e laboriosa preparação para aquilo que não pode ser antecipado ou controlado: o pensar. A educadora que devém eticamente é, nesse sentido, alguém que, fazendo o uso de suas próprias potências, deseja que as educandas ativem o pensar que lhes é próprio. O devir ético de um

---

<sup>6</sup> Oliveira (2012, p. 197-198), considerando a proposição de Spinoza de que uma criança quase não possui consciência de si, sustenta que a filosofia de Spinoza é inspiradora para uma proposta em que os adultos assumem o papel de mediadores, que atribui a eles uma autoridade sobre o saber e não contrária aos corpos infantis. Seria essa uma proposta que considera esses corpos como participantes singulares que compõem a Natureza. Assim, ela é contrária a qualquer prática que julgue as crianças como incapazes de agir e pensar por si mesmos. Logo, a presença adulta é relevante para garantir a disponibilidade de práticas educativas baseadas em afecções capazes de permitir que a criança faça a transição para um estado corporal em que ela é cada vez mais determinada pela sua própria Natureza.

ensinar envolve, portanto, um cuidar atento para que, na relação com quem aprende, estejam presentes os gestos, jeitos, pensares e coisas que participam do desejar ativo de quem ensina, para que esse desejar vote-se para a ativação do pensamento das educandas, inspirando-as, porventura, a vivenciar suas potências próprias. (MERÇON, 2009, p. 154-155).

Não existe método infalível para a formação de uma educação ativa, pois o método, como vimos, pode ser contraditório às nossas próprias potências e não nos permitir pensar e agir por nós mesmos. Existe, todavia, o despertar da mente, que nasce dos encontros potencializadores que ativam nosso desejo. A educação é fundamental para criar condições e espaços que proporcionam esses encontros, seja no encontro estudante-estudante, estudante-educador, estudante-instituição ou educador-instituição. É a própria dimensão passiva da educação que torna possível o devir ético: os afetos passivos da coletividade formam o poder formativo da educação estabelecendo, assim, o viver coletivo e, no interior desse viver, são concebidas relações afetivas que podem transformar nossa relação com nós mesmos e com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os elementos do pensamento de Spinoza explorados neste trabalho são muito necessários para compreender a complexidade e profundidade das nossas relações afetivas. A leitura de Spinoza torna-se necessária para nos fazer perceber a o importante papel que os afetos exercem nas nossas composições de corpo e de alma. Ela é vital porque nos faz reconhecer que nossas tristezas e tudo que delas derivam são marcadas inteiramente pela inadequação do nosso pensar e do nosso agir, pela fraqueza das nossas próprias potências.

O pensamento de Spinoza atrai porque nos faz vislumbrar uma transformação do nosso estar do mundo, nos faz perceber que esse cenário de inadequação pode mudar a partir e dentro de nós mesmos. Ele nos mostra que a transformação acontece justamente por sermos afetivos, acontece porque temos, sim, sensibilidade e por ela afetamos e somos afetados de muitas formas. Ele acontece justamente pela nossa capacidade de afetar e ser afetado. Ele não se volta contra os nossos afetos e, por isso, muda nosso olhar para eles e nos faz entender que não mais precisamos nos culpar por senti-los. Nos permite perceber que essa culpa pode dar lugar ao conhecimento verdadeiro sobre a nossa própria natureza e sobre as nossas potências e, assim, permanecemos perseverantes na nossa existência.

É um pensamento que se mostra relevante, sobretudo, nos aspectos que regem a educação. Nos faz questionar sobre as disposições das relações educativas não só entre educador e educando, mas também a relação do próprio sistema com os sujeitos que participam dele e como essas disposições são, por muitas vezes, passivadoras. Ele nos faz enxergar, no entanto, que a educação segue uma dinâmica social que acolhe uma grande variedade de seres imaginativos e afetivos e, assim como propõe a ética sobre as questões gerais da afetividade humana, as interações entre esses seres, mesmo que tenha uma base imaginativa, pode vir a fortalecer, por meio da conveniência dos encontros, os afetos positivos, até que torne possível uma passagem para um estado de atividade. É fundamental enxergar os espaços educativos como proporcionadores de encontros que potencializam as forças internas dos sujeitos.

Contudo, como o trabalho aponta para relações educacionais em um sentido mais amplo, penso que algumas questões podem ser melhor exploradas futuramente. Destacarei algumas delas. O questionamento sobre o que pode ser uma educação ativa ainda não pode ser respondido. Ele está colocado aqui apenas como uma questão para refletir, considerando o reconhecimento dos fatores passivos que cercam a educação.

Oliveira (2012, p. 194), por exemplo, promove um diálogo entre o pensamento de Spinoza e um capítulo do livro "*Transgressões Convergentes*", que é direcionado à educação. Ele destaca práticas, mencionadas no livro, que são consideradas inovadoras, como atividades que promovem oficinas, mesas de aprendizagem e espaços de saber, e aponta essas práticas para uma possível educação baseada na ética. Oliveira (2019, p. 6-11) articula ainda o pensamento de Spinoza às noções de uma educação libertária, baseando-se em pensamentos libertários da educação e indicando algumas formas de educação libertária: educação integral, educação cooperação e ensino racional e anticlerical.

Merçon (2012, p. 560-562) promove ainda um paralelo entre Freire e Spinoza, apontando para uma possível concordância entre o que eles entendem sobre a esperança. Enquanto Spinoza a considera um afeto passivo, mas que pode ser útil para o viver comum, Freire a considera como um afeto que precisa de cuidado para que se torne uma esperança crítica, propondo um educar que impeça que ela se torne fatalista. Portanto, é promovido um relevante e significativo diálogo a fim de fazer perceber que o filósofo não está distante da educação uma vez que possui forças em comum com o educador.

Para uma pesquisa futura, seria válido, nesse sentido, investigar aspectos mais centrados em possibilidades de práticas pedagógicas capazes de inserir os elementos que foram citados e desenvolvidos durante o trabalho. Seria válida, também, uma tentativa de fazer um paralelo entre alguns teóricos da educação e Spinoza e, além disso, fazer uma investigação sobre a relação de Spinoza com a educação verificando essa relação em modelos educacionais alternativos que já existem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Luiz M. O lugar da pedagogia em Spinoza. *Revista Filosofia e Educação*, v. 5, n.1, p. 8-24, abril-setembro. 2013.

CHAUÍ, Marilena. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Moderna, 1995.

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

ESPINOSA, Baruch. *Tratado Político*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

EZCURDIA, José. Imanência e amor na filosofia de Espinosa. *Cadernos Espinosanos*, n. 19, p. 11-46, dez. 2008.

GLEIZER, Marcos A. *Espinosa & a Afetividade Humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011 (coleção *filosofia passo-a-passo* v. 53).

MARTINS, André (org). *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MERÇON, Juliana. *Aprendizado Ético-Afetivo: Uma Leitura Spinozana da Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. História e liberdade: a esperança de Freire e de Spinoza. *Educação e Filosofia*, v. 26, n. 52, p. 551-563, jul. 2012.

\_\_\_\_\_. O desejo como essência da educação. *Revista Filosofia e Educação*, v. 5, n. 1, p. 25-51, abril-setembro. 2013.

OLIVA, Luís C. A Noção de contemplação no Livro II da Ética de Espinosa. *Cadernos Espinosanos*, n. 19, p. 47-65, dez. 2008.

OLIVEIRA, Fernando B. Espinosa e a radicalização ética na educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 191-204, mar. 2012.

\_\_\_\_\_. O espinosismo é uma forma de educação libertária? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-17, mai. 2019.

RABENORT, William. *Spinoza como Educador*. Fortaleza: Eduece, 2019.

RAMOND, Charles. *Vocabulário de Espinosa*. São Paulo: WMF, 2019.

RAVÀ, Adolfo. A pedagogia de Espinosa. *Revista Filosofia e Educação*, v. 5, n. 1, p. 261-276, abril-setembro. 2013.

SÉVÉRAC, Pascal. Conhecimento e afetividade em Spinoza. In: MARTINS, A (org). *O mais potente dos afetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 17-36.

SPINOZA, Benedictus. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (9. reimp.).