

 **Spinoza e os caminhos dos afetos na docência
como corpos múltiplos no cotidiano escolar**

*Ana Cláudia Santiago Zouain**

*Janete Magalhães Carvalho***

*José Américo Cararo****

Resumo: Este artigo busca dizer da multiplicidade que povoa a escola: de corpos, de acontecimentos, de vida. Busca com base na leitura Deleuze-Guattariana de instrumentos conceituais de Spinoza, na afirmação da multiplicidade que habita a docência, dar-lhes novos sentidos, nas redes de conversações nas veredas de afetos que atravessam o cotidiano escolar. Utiliza, como metodologia, redes de conversações, modos de dizer das experiências vividas, estabelecidas com professoras em encontros quinzenais realizados em escolas públicas situadas em bairros periféricos. A noção spinozana de afeto nos remete à noção de encontro. Assim, conclui que as conversações apontam para a necessária composição de um corpo múltiplo escolar, onde a criação se faça pela abertura à liberdade; pela superação do dogmatismo, normatização e hierarquização; pelos tempos livres para que os encontros sejam possíveis; enfim, pelo encontro nos entremeios de uma educação que una o inteligível ao sensível e o conhecimento se teça pelos afetos e afecções experimentados.

Palavras-chave: Spinoza; Afetos; Docência; Corpos Múltiplos; Cotidiano Escolar.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV). E-mail: aninhazouain@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3645239766829503>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0388-7551>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: janetemc@terra.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4780081698750924>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9906-2911>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: jose.cararo@ufes.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4922760708506266>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4357-6061>.

Spinoza and the paths of affection in teaching as multiple bodies in school daily life

Abstract: This article seeks to talk about the multiplicity that populates the school: of bodies, of events, of life. Based on Deleuze-Guattarian's reading of Spinoza's conceptual instruments, in the affirmation of multiplicity that inhabits teaching, to give them new meanings, in the networks of conversations in the paths of affections that cross everyday school life. It uses, as a methodology, conversation networks, ways of talking about lived experiences, established with teachers in fortnightly meetings held in public schools located in peripheral neighborhoods. Spinoza's notion of affection takes us to the notion of encounter. Thus, he concludes that the conversations point to the necessary composition of a multiple school body, where creation takes place through openness to freedom; by overcoming dogmatism, normalization and hierarchization; for free time so that meetings are possible; finally, through the encounter during an education that unites the intelligible with the sensitive and knowledge is woven through the affections and affections experienced.

Keywords: Spinoza; Affections; Teaching; Multiple Bodies; School Daily Life.

Spinoza y los caminos del afecto em la enseñanza como cuerpos múltiples em la vida escolar cotidiana

Resumen: Este artículo busca hablar de la multiplicidad que puebla la escuela: de cuerpos, de acontecimientos, de vida. A partir de la lectura de Deleuze-Guattariana de los instrumentos conceptuales de Spinoza, en la afirmación de la multiplicidad que habita la enseñanza, darles nuevos significados, en las redes de conversaciones en los caminos de afectos que atraviesan la vida escolar cotidiana. Utiliza, como metodología, redes de conversación, formas de contar experiencias vividas, establecidas con docentes en reuniones quincenales realizadas en escuelas públicas ubicadas en barrios periféricos. La noción de afecto de Spinoz nos lleva a la noción de encuentro. Así, concluye que las conversaciones apuntan a la necesaria composición de un cuerpo escolar múltiple, donde la creación se dé a través de la apertura a la libertad; superando el dogmatismo, la normalización y la jerarquización; tiempo libre para que sean posibles los encuentros; finalmente, a

través del encuentro en medio de una educación que une lo inteligible con lo sensible y el conocimiento se teje a través de los afectos y afectos vividos.

Palabras clave: Spinoza; Afectos; Enseñanza; Múltiples Cuerpos; Vida Diaria Escolar.

Introdução: afetos que pedem passagem

Como um passarinho de asa quebrada sem poder voar, observamos que as práticas discursivas e as não discursivas educativas, orientadas por uma perspectiva dogmática, negam o corpo e, assim, os sistemas escolares convivem com professores e estudantes sem corpo e/ou de asa quebrada, sem poder “criar”, em todos os níveis de ensino. Entretanto, atuam de forma diferenciada, pois, dependendo da idade, visualizam os corpos dos alunos de modo diferente ao longo do processo educativo.

Na educação infantil, a docência até estimula o uso de múltiplas sensibilidades das quais derivam sensações agradáveis que vinculam o aprender com a afetividade e promovem o encontro entre os corpos. Na medida em que avança o nível de escolaridade formal, a atitude docente vai se modificando e a relação entre o sensível e os encontros entre os corpos vai diminuindo. No movimento dos encontros, as docências tanto são constrangidas como constroem os corpos, mas não totalmente, pois, pela alegria e/ou pela fabulação, emergem ações derivadas dos corpos múltiplos. Corpos múltiplos como aqueles que se constituem no encontro entre os corpos.

Nesta pesquisa, buscamos afirmar a multiplicidade que habita a escola: multiplicidade de corpos, multiplicidade de acontecimentos, multiplicidade de vida. Para tal, inserimo-nos em redes de conversações (Carvalho, 2009) com professoras a fim de percorrer os sentidos e as sensações que se entrelaçam entre os corpos, entre conversas, risos, queixas, silêncios etc., pois há sempre vida em composição.

Objetiva, assim, este artigo, com o auxílio da poética literária e da leitura deleuze-guattariana dos ensinamentos de Spinoza (2009), afirmar a

multiplicidade que habita a docência expressa em redes de conversações de problematizações de suas vivências nas veredas de afetos e afecções que atravessam o cotidiano escolar.

Desse modo, as conversas apresentadas no texto são produções derivadas de pesquisa¹ mais ampla com professores de escolas públicas de ensino fundamental, cujo enfoque metodológico buscou examinar a potência das redes de conversações na constituição das relações *práticaspolíticas* que articulam a constituição do comum nos currículos, nos processos de aprender, na formação de professores, entendendo que todas as práticas são políticas e imersas em redes de conversações como formas de dizer de nossas experiências. O critério para seleção das escolas foi a adesão ou o interesse em participar dos grupos a serem estabelecidos com os professores. As conversações realizadas em encontros quinzenais com os docentes foram gravadas, transcritas e associadas aos registros realizados durante as conversações entre pesquisadores e professores².

Em nossas composições com as professoras, em meio aos processos formativos, questionamos a lógica do tempo que rege a escola, onde nos desdobramos em uma busca de resultados, firmada por um tempo que urge e passa depressa, mas, ainda, em uma lógica dos afetos, que persiste em um tempo outro que dura entre os bons encontros cotidianos. O corpo-escola múltiplo configura-se em uma interseção molar-molecular. Se ele é cortado por um sistema que cobra conteúdos, disciplinas e resultados, é atravessado, ainda, pela criação de processos aprendentes que se tecem entre docências e currículos outros que vibram na escola.

Clarice Lispector faz em sua literatura o corpo múltiplo aparecer em linhas de fuga, apresentando personagens descobridoras de mundos. Em seu livro, “Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres” (1998), a personagem Lori faz todo um processo de aprender pelo desaprender, ao mesmo tempo

¹ Pesquisa desenvolvida no período 2020-2024, coordenada pela Prof.^a (dados suprimidos) com apoio do CNPq, denominada (dados suprimidos).

² Apresentamos neste texto o registro de algumas das conversações, destacadas entre aspas, considerando os limites de um artigo e os objetivos de análise nele engendrados.

em que Clarice destaca que o aprender tem ligações com o amor, o amoroso faz nascer mundos. O corpo de Lori aparece atravessado pelo amoroso. Lori não aprende o que o professor de Filosofia, Ulisses, ensina pelo seu campo de racionalidade; ao contrário, Lori aprende quando o seu corpo é tocado por signos emitidos pelo professor, quando, pelos encontros, aprende sobre si, sobre a vergonha de ser mulher, sobre o medo de não saber o que pode uma mulher pela potência do seu corpo, pois o que é ser uma mulher? Ou o que seria estar preparada para mundo? O que seria racionalizar os desejos?

O aprender passa muito mais pelo não saber do que pelo saber, ensina-nos Clarice, do mesmo modo que esse aprendizado forma ligações entre o sensível e o inteligível com o corpo. Diz Lori: “Aprender contigo, mas você pensa que eu aprendi com leituras, porque não foi, aprendi ou você nem sonhava em mim aprender” (Lispector, 1998, p. 157). Ora, como aprender o que não foi ensinado? Só pode ser um aprendizado que passa pela singularidade, pelo encontro com os signos, de modo que possa abrir processos de resistência ao mundo instrumental.

A vida na escola, prioritariamente, tem sido pensada com vista ao rendimento escolar, isto é, pela mensuração das pontuações obtidas nas atividades escolares realizadas. Nesse sentido, apresenta duas dimensões: uma que indica o aproveitamento desejado para a obtenção do conhecimento, outra que aponta o não alcance da pontuação estipulada para ser considerado aprovado. Ademais, compreende-se que há uma métrica e uma forma normalizadora pela qual a vida é avaliada e classificada. No entanto, entende-se que a vida e sua capacidade de expressão e de inventividade não se restringem aos mecanismos pragmáticos avaliadores do pensamento, visto que esse é avaliado e medido apenas pela ideia de erros e acertos, submetendo a vida a ensinamentos de conteúdos que habilitem o ser útil para determinadas finalidades na sociedade.

Sabemos que máquinas e agenciamentos maquínicos³ estão por toda parte e o Estado moderno e o capitalismo promovem o triunfo das máquinas.

³ Máquina (maquínic): distinguimos a máquina da mecânica. A máquina é relativamente fechada sobre si mesma: ela só mantém com o exterior relações perfeitamente codificadas. “[...] As máquinas no sentido lato (isto é não só as máquinas técnicas, mas também as

O capitalismo aparece como uma “[...] empresa mundial de subjetivação” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 156) e é sob a forma de Estado-nação que o Estado se torna modelo de realização para a “axiomática capitalista”.

O escritor e jornalista Eduardo Galeano, observador atento das múltiplas realidades, complexas e ambíguas, sobretudo da América Latina, narra algumas marcas relevantes do voo de uma ave marinha, que nos possibilitam fazer interconexões com tais agenciamentos maquínicos.

O albatroz

Vive no vento. Voa sempre, dorme voando.

Voando não se cansa nem se gasta. É de vida longa: aos sessenta anos, continua dando voltas e mais voltas ao redor do mundo.

O vento anuncia de onde virá a tempestade e diz onde está a costa. Ele nunca se perde, nem se esquece do lugar em que nasceu; mas a terra não é seu assunto, e o mar tampouco. No chão, suas patas curtas caminham mal, e na água ele se aborrece.

Quando o vento o abandona, espera. Às vezes, o vento demora, mas sempre volta: procura por ele, chama-o, e o leva. E ele se deixa levar, se deixa voar, com suas asas enormes planando no ar (Galeano, 2010, p. 208).

Os processos de subjetivação das crianças, seus corpos, desejos e aspirações acabam sendo atravessados por afecções tristes, atingindo, também, suas professoras.

A aprendizagemensino, na região metropolitana da Grande Vitória, de onde emergiram as narrativas docentes deste texto, muitas vezes, é orientada por modelos ditados, verticalmente, pelos gestores públicos, seguindo um padrão técnico-instrumental bem sintonizado com essa megamáquina capitalista.

Contrariamente ao albatroz, existe a intencionalidade de um preparo para “voos” mais rasos, aprioristicamente traçados e determinados, para uma vida ordinária e medíocre, restrita ao binômio produzir-consumir. O

máquinas teóricas, sociais, estéticas, etc.) nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 320).

albatroz se plenifica nos voos amplos e de longos períodos, sem limites *espaciotemporais*. Suas asas enormes precisam estar potencializadas para esses voos.

Nas escolas públicas da Grande Vitória, há uma forte predisposição em se trabalhar a resiliência para a sujeição a “planos de voos” predefinidos unilateralmente, empobrecendo rotas e direções. “Voos” para “mais do mesmo”, conformados com uma potência de agir diminuída ou anestesiada. Mas...

O que pode um corpo-escola múltiplo?

No contexto da pesquisa, assim como na vivência dos cotidianos escolares e para além dele, a sujeição social atribui ao homem uma subjetividade; há uma unidade superior que o constitui, dotando-o de “[...] uma identidade, de um sexo, de um corpo, uma profissão, uma nacionalidade [...]” (Lazaratto, 2014, p. 17). Ela produz e distribui lugares e papéis dentro e para a divisão do trabalho. Assim, o modo de funcionamento da sujeição social é a lógica sujeito-objeto. Segundo Lazaratto (2014, p. 27), “[...] a sujeição social produz um ‘sujeito individuado’, cuja forma paradigmática no neoliberalismo tem sido a do ‘capital humano’ e do ‘empresário de si’”.

Entretanto, afirmamos que a vida não se restringe a esse modelo de pensamento, pois, a todo tempo, diferentes afetos pedem passagem e, nessa vibração de sentidos, outros movimentos de pensamento são produzidos nesse corpo ampliando suas possibilidades de existência, não sendo possível antecipar ou prever o que suscitará desses encontros.

Com isso, desejamos, neste texto, destacar encontros que aumentam a potência da vida, conversações que podem ocorrer nos espaços escolares ou em outros. Ressaltamos o conhecimento como o maior dos afetos, visto que não sabemos o que pode um corpo, cuja natureza das afecções aumenta ou diminui sua potência. Por isso buscamos afirmar a vida na escola por

meio de encontros alegres, nos quais o conhecimento é constituído pela potência da criação coletiva (Spinoza, 2007, p. 167).

Sobre o conhecer, Spinoza (2007) distingue três gêneros de conhecimento: a imaginação, a razão e a intuição intelectual. A imaginação opera com as ideias inadequadas, a razão conhece adequadamente as noções comuns e a intuição intelectual alcança as ideias adequadas, pois conhece pela inteligência reflexiva. Para Spinoza (2007) a razão se define de duas maneiras: primeiro pelo esforço para selecionar e organizar os bons encontros, a saber, os encontros dos modos que se compõem conosco e inspiram-nos paixões alegres (sentimentos que convêm com a razão); segundo, pela percepção e compreensão das noções comuns, isto é, das relações que entram nessa composição, de onde se deduzem outras relações (raciocínios) e a partir das quais se experimentam novos sentimentos, desta vez, ativos (sentimentos que nascem da razão). Sendo assim, podemos inferir que, para Spinoza, o homem não nasce dotado de razão, mas pode vir a desenvolvê-la (Spinoza 2007, Deleuze, 2002).

Segundo Spinoza (2007), uma noção comum difere da ideia abstrata, visto que consiste no entendimento de que algo de comum entre dois ou vários corpos compõe as suas respectivas relações segundo leis e se afetam de acordo com a conveniência dessa relação ou composição intrínseca. Dessa forma, a noção comum exprime o poder de sermos afetados e explica-se pela nossa potência de compreender. Ao contrário, existe a ideia abstrata, quando, excedido o nosso poder de sermos afetados, contentamo-nos em imaginar em vez de compreender e, então, já não procuramos entender as relações que se compõem, retendo apenas os signos extrínsecos que tocam nossa imaginação.

Assim sendo, para Spinoza (2007), as noções comuns não são assim nomeadas por serem comuns a todos os espíritos ou porque representam algo de comum aos corpos: quer a todos os corpos (a extensão, o movimento e o repouso), quer a alguns corpos (no mínimo dois, o meu e o outro) – um comum que se estabelece por meio de bons encontros pela alegria.

Assim, lançamo-nos a experimentar um corpo-artista múltiplo que se tece nos espaços-tempos escolares. Somos afetados por tudo aquilo que

nos passa e nos toca. Pode ser uma aula, uma formação docente, um livro que lemos, uma conversa na sala dos professores, uma brincadeira com as crianças, por tudo aquilo que perpassa o nosso corpo. Não somos corpos isolados em nós mesmos; somos corpos múltiplos em composição. Com isso, estamos em constantes processos de produção de sentidos.

A escola produz vida à medida que assegura os desejos de seus praticantes. Não de maneira a afirmar o uno, mas sempre na afirmação do desejo coletivo de enunciação, que envolve os corpos coletivos em movimentos de pensamento e desloca esses corpos em diferentes modos de existência. Estamos imersos ao acaso dos encontros e dos acontecimentos. Tecemos nosso plano de ações entendendo que a escola é um corpo em expansão, nunca estático, mas em comunalidade expansiva (Carvalho, 2009). Nunca está dada ou determinada, mas sempre envolta com a força dos encontros.

Portanto, não sabemos do que um corpo é capaz. (Spinoza, 2007). O ser decorre de sua existência no mundo, mediada por experiências que antecedem os seus atos da consciência. Talvez esses atos não alcancem certos corpos, mas, sem eles, aqueles não podem existir. Então, antes de sermos sujeitos de um ofício, somos de um corpo; antes de sermos alunos, somos corpos; antes de sermos professores, pais e filhos, homem e mulher, somos corpos, corpos-mentes articulados. Em suma, a partir dos corpos, estamos no mundo e deles sairemos, porque, por meio deles, sentimos as afecções que promovem o aumento ou a diminuição de nossas alegrias; enfim, pelos corpos somos envolvidos pelas paixões, sejam alegres, sejam tristes.

Os bons encontros aumentam a nossa potência de agir. Desse ponto de vista, a posse formal dessa potência de agir e igualmente de conhecer emerge como finalidade principal e, então, a razão, em vez de flutuar ao acaso dos encontros, deve procurar unir as coisas e os seres cuja relação se compõe diretamente com a nossa. “A Razão busca, então, o soberano bem ou ‘o útil próprio’, *proprium utile*, comum a todos os homens (V, 24-28)” (Spinoza, apud Deleuze, 2002, p. 61).

Eis a razão por que Spinoza se distingue fundamentalmente de todas as teses de seu tempo, segundo as quais o Mal não é nada e o Bem faz ser e agir. Para Spinoza, o Bem, como o Mal, não tem sentido. Um e outro são seres de razão, ou de imaginação, que dependem totalmente dos signos sociais, do sistema repressivo das recompensas e dos castigos.

As implicações para a educação são tangíveis, visto que, quanto mais estivermos produzindo maus encontros e/ou quanto mais formos guiados por signos extrínsecos, maior será o grau de servidão, pois a servidão resulta das paixões. Resulta da força de algumas delas sobre outras. Passividade significa ser determinado a existir, desejar, pensar a partir das imagens exteriores que operam como causas de nossos apetites e desejos. A servidão é o momento em que a força interna de nossa potência de agir [*o conatus*], tendo-se tornado excessivamente enfraquecida sob a ação das forças externas, submete-se a elas, imaginando submetê-las. Ilusão de força na fraqueza exterior, a servidão é deixar-se habitar pela exterioridade, deixar-se governar por ela, ou seja, pela passividade. E, então, nesse sentido, cabe questionar: como, em relações político-pedagógicas verticais e hierárquicas, vimos inibindo a atividade e o campo dos possíveis nos espaços-tempos experimentados nos cotidianos escolares?

No tempo presente, certas paixões com fortes doses entristecedoras nos desafiam, como profissionais da educação, a pensar e agir para outras formas de ser e estar nas realidades escolares, políticas, econômicas e culturais. Recorremos novamente a Galeano (2017, p. 138) para explicitá-las, problematizando-as:

Janelas sobre o corpo
A igreja diz: O corpo é uma culpa.
A ciência diz: O corpo é uma máquina.
A publicidade diz: O corpo é um negócio.
O corpo diz: Eu sou uma festa.

Por outro lado, no trabalho cotidiano de nossas escolas, necessitamos compor ações e conversações potencializadoras da vida e da gama de possibilidades de um corpo com paixões alegres! Ações e conversações contrapostas às narrativas publicitárias, com sua onipresença

nos processos de subjetivação estudantis, divulgadas, sobretudo, nas redes sociais, promovendo, muitas vezes, uma erotização objetificadora, mecânica e machista, padronizando modelos estéticos.

“Sentimos que um certo corpo é afetado de muitas maneiras” (Spinoza, 2007, p. 81), e, mais adiante, “Segue-se disso que o homem consiste de uma mente e de um corpo, e que o corpo humano existe tal como o sentimos” (Spinoza, 2007, I, p. 97), questionamos: como as conversações, os encontros coletivos, os compartilhamentos de *saberesfazeres* podem potencializar afecções alegres no espaço-tempo escolar?

Entrelaçando conversações com Spinoza e os corpos múltiplos docentes

Ao questionarmos as professoras sobre os possíveis da liberdade para os encontros coletivos potencializarem os compartilhamentos de *saberesfazeres*, no espaço-tempo escolar, as conversações assim se estabeleceram:

“O que é liberdade? Penso que essa deveria ser a primeira questão ao falarmos de escola. Como produzir liberdades? Porque não adianta falar de alegria sem pensar nisto: liberdade de falar, de fazer qualquer coisa sem se importar com o outro. Há, na liberdade praticada na escola, uma noção de ética, de cuidado com o outro, de coletivo?”

“Acho que é necessário criar mecanismos. O desafio da escola é criar formas das crianças desenvolverem consciência crítica, mas como fazê-lo? Quando as crianças fazem perguntas, devolvê-las. Dar liberdade de forma bem trabalhada e não de qualquer jeito, ou seja, fazendo das coisas simples coisas extraordinárias, valorizando as vivências que as crianças trazem da vida, incrementando a participação coletiva”.

“Mas também as professoras necessitam de mais encontros para produzir uma escola em movimento, agenciando um coletivo de forças para uma escola como um corpo menos fechado em si mesmo, pois a liberdade é sempre uma produção coletiva, uma ética”.

As conversas parecem confluir com a afirmação de Spinoza (*apud* Deleuze; Guattari, 1995) em sua “Ética”, de que cada indivíduo é uma multiplicidade infinita, e a Natureza inteira, uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuada. O plano de consistência da Natureza é como uma imensa máquina abstrata, cujas peças são os agenciamentos ou os indivíduos diversos que agrupam, cada um, uma infinidade de partículas sob uma infinidade de relações mais ou menos compostas.

Spinoza (2007, p. 51) entende por corpo “[...] um modo que exprime, de uma maneira definida e determinada, a essência de Deus, enquanto considerada como coisa extensa”. Portanto, Deus é natureza e, como tal, segue-se “[...] que a coisa extensa e a coisa pensante ou são atributos de Deus ou são afecções dos atributos de Deus” (Spinoza, 2007, p. 31). E aquilo que pertence ao atributo extensão é um corpo, que pode ser simples ou composto. O corpo composto é formado por múltiplos outros corpos, por vezes igualmente compostos, como é o corpo humano.

Os corpos são determinados e se distinguem entre si não por sua forma ou substancialidade, e sim pela sua capacidade de afetar e ser afetado, determinação esta imposta pelos demais corpos, dos quais cada corpo necessita para se conservar, sendo continuamente por eles regenerado. Logo, um corpo pode afetar os demais corpos ou por eles ser afetado de múltiplas maneiras – afecções que deixam marcas tanto no corpo afetado como no(s) corpo(s) afetante(s) (Spinoza, 2007).

Como a vida é uma sucessão infindável de encontros fortuitos entre nosso corpo e os demais corpos, estamos permanentemente sujeitos às afecções⁴ decorrentes desses encontros. Os encontros não produzem apenas uma afecção no corpo, mas também um afeto (*affectus*) na mente e a ideia a ela associada. A afecção que afeta o corpo é acompanhada pelo afeto que afeta a mente. Isso ocorre porque “[...] a ordem e a conexão das ideias é o mesmo que a ordem e a conexão das coisas” (Spinoza, 2007, p. 55).

⁴ Afecção, para Spinoza (2007), é uma modificação qualquer do corpo, causada pelo encontro com outros corpos, que altera, para mais ou para menos, a sua potência.

Sendo assim, um modo existente define-se por certo poder de ser afetado, para o aumento ou a diminuição da potência de agir (conatus). Diz-se, conforme o caso, que a potência de agir ou a força de existir aumentam ou diminuem quando a potência do outro modo se lhe junta; ou, ao contrário, subtraem, imobilizando-a e fixando-a. A passagem a uma perfeição maior ou o aumento da potência de agir são denominados afeto ou sentimento de alegria; a passagem a uma menor perfeição ou a diminuição da potência de agir, afeto ou sentimento de tristeza. Esse poder de afetar e ser afetado depende dos encontros entre os corpos que poderão gerar uma vida ativa (alegria) ou passiva (tristeza) (Deleuze, 2019, p. 42).

Na conversa, as professoras questionam o quanto a escola é tempo de encontros ou tempo de resultados previamente determinados. Nesse sentido, argumentam:

“A escola para nós é tempo mais de encontro do que de resultados, embora esses resultados tenham sido vistos e sentidos na escola. A busca por resultados é predominante. Estamos permeados por cobranças de resultados que são exigidos e, em muitos momentos, podem atrapalhar e interferir nas relações que são construídas no coletivo. A busca por resultados não pode interferir nos processos de aprendizagem construídos a partir de encontros que acontecem no cotidiano entre comunidade, professores, estudantes etc.”.

“O currículo e a burocracia engessam muito o tempo para verdadeiros encontros. Somos engessados pela exigência de resultados cognitivos o mais das vezes distanciados dos contextos sociais das crianças”.

“Há um divórcio entre mente e corpo. É importante pensarmos nas aberturas que damos. Estamos abertas para buscar outras possibilidades e temos tempo para isso?”

“Tempo se cria, se desvia o caminho, se fugirmos do caminho prescrito e buscarmos alternativas além das matrizes amareladas. Podemos ampliar nossa abertura e nosso leque de opções para as crianças e, só assim, pensar em transformação e em uma aprendizagem consistente para além do cognitivo”.

Do ponto de vista dos afetos, a distinção fundamental entre dois tipos de paixão, paixões tristes e paixões alegres, prepara outra distinção bem diversa entre as paixões e as ações, estas baseadas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, pela razão como inteligência reflexiva.

Como, porém, Spinoza (2007) estabelece a relação entre o conatus individual e o conatus coletivo? Para o autor, um indivíduo é sempre composto de uma infinidade de partes extensivas, enquanto estas pertencem a uma essência singular de modo em uma relação característica. Essas partes (corpora simplicíssimas) não são indivíduos; não há essência de cada uma; elas definem-se unicamente pelo seu determinismo exterior e são sempre numerosíssimas, mas constituem um indivíduo existente na medida em que uma infinidade delas entra nesta ou naquela relação que caracteriza esta ou aquela essência, compondo a matéria modal infinitamente variada da existência (Deleuze, 2002).

A pele é limite que separa o homem do mundo que o cerca, mas vivemos dessa troca com o mundo ao nosso redor. Quanto mais amplos seus modos de agir, quanto mais complexos os movimentos, maiores serão suas afecções e, por ser composto de várias partes, ele é capaz de ser afetado e afetar de muitas maneiras e agir de muitas outras. Dessa forma, constitui “[...] a matéria modal infinitamente variada da existência” – individual e coletiva (Deleuze, 2002, p. 86).

Nesse sentido, brota na rede de conversações das professoras a questão sobre se a infância pode se configurar como força política de habitar a escola e fazer o currículo acontecer... Algumas falas:

“A infância movimenta o currículo sim, pois é parte dele, levando-se em conta o conhecimento trazido pela criança, sua participação, interação e até mesmo a sua negação ao que é proposto. Tudo deve ser visto como algo a ser pensado, já que o currículo é flexível e adaptável conforme a necessidade dos estudantes”.

“Na escola a gente espera muito pelo aluno ideal, o que tem material, que não chega atrasado, que não tem nariz escorrendo. Espera pelo aluno encantado! Mas como cobrar alunos encantados se nós não somos? É

muito importante pensarmos na abertura que damos e questionar o quanto estamos abertas para buscar outras possibilidades. Para pensar em transformação, é necessário pensar na abertura que estamos dando para que o currículo seja mais flexível para atendimento aos estudantes”.

“Acreditar na infância é acreditar em outros possíveis, nas infâncias, nos currículos inventivos, nas conversações, nos afetos, nos encontros”.

Essa multiplicidade infinita, enredada na Natureza, também nos indica as possibilidades de ações diversas, extensivas a níveis mais amplos da vida social, ensejando que indivíduos e instituições potencializem modos de viver, produzir e conviver, opostos à unicidade biocida, engendrada pelo sistema capitalista maquínico.

Nesse sentido, realçamos mais um dos fatos colhidos por Eduardo Galeano em suas andanças e múltiplos contatos pela América Latina. Eis a narrativa:

O parto

Três dias de parto e o filho não saía:

– *Tá preso. O negrinho tá preso* – disse o homem.

Ele vinha de um rancho perdido nos campos.

E o médico foi até lá [...].

– *E nisso, quando levantei a cobertura, vi um braço pequenino aparecendo entre as pernas abertas da mulher.*

O médico percebeu que o homem tinha estado puxando. O bracinho estava esfolado e sem vida, um penduricalho sujo de sangue seco, e o médico pensou:

– *Não se pode fazer mais nada.*

Mesmo assim, sabe-se lá por quê, acariciou o bracinho. Roçou com o dedo aquela coisa inerte e, ao chegar à mãozinha, de repente a mãozinha se fechou e apertou seu dedo com força. Então o médico pediu que alguém fervesse água, e arregaçou as mangas da camisa (Galeano, 2009, p. 222).

Os inúmeros, complexos e desafiadores “partos” que nós, profissionais da educação, somos instigados a realizar articulam-se a outras redes. Precisamos começar a investir, no âmbito dos currículos vividos no

cotidiano escolar, na produção dessas redes indissociáveis, seja na sua dimensão conversacional, seja na dimensão de sua produção afetiva, onde alunos, professores, pais e outros protagonistas sociais efetuem suas potências, o que é o mesmo que contribuir para a potência da vida política dos coletivos de que fazem parte.

Talvez isso seja o que de melhor uma escola pode propiciar aos seus professores e alunos, a vida coletiva, buscando os bons encontros que aumentam suas potências de existir, visto que os encontros são, em primeiro lugar, encontros de corpos, uns afetando e sendo afetados pelos outros, de modo que, ao falarmos de docência, é “[...] necessário entender as causas e os resultados dos encontros de corpos” (Spinoza, 2007, p. 32). Decerto isto seja o que de melhor um docente possa fazer para contribuir para a educação de si e de seus alunos: buscar os bons encontros que aumentam suas potências de existir.

Os docentes problematizam, à vista dessa perspectiva, se a prática de uma docência inventiva, que se desdobra em múltiplas possibilidades entre diferentes corpos, seria possível. Assim se posicionam:

“De fato, somos artistas, pois a sala de aula é extremamente dinâmica; nas trocas afetivas e de experiências, muitas coisas acontecem que não estão previstas e só sendo artista para improvisar”.

“Para tanto é necessário estar sensível às perguntas e aos acontecimentos que escapam ao previsto. Fazemos nossos roteiros, planejamentos, mas a sensibilidade precisa nos movimentar. O planejamento acontece, mas de modo artístico, quando nos permitimos afetar pelas crianças”.

“O professor inventivo, como um artista, é o que cativa, é o que se envolve com o público. E assim também é na sala de aula. A aula ‘mais sofrida’ é aquela que se prende totalmente ao que está previsto. O planejamento é ponto de partida, mas a interação, a artistagem, a produção de conhecimentos é o percurso. A docência artista é aquela que se coloca sensível ao que pede passagem”.

Assim é dito que é preciso estar no encontro, percebê-lo em curso, na imanência e abrir-se para as afetações que aí se produzirem. É isso se faz

como? “Fazendo, arriscando-se, isto é, buscando bons encontros que aumentam nossa potência de existir, de alunos, professores e demais envolvidos, o que nem sempre se consegue, mas cuja busca constitui a difícil e didática lição a ser aprendida, a arte da construção ética de si no encontro com os outros” (Barreto; Pelbart, 2023, p. 15).

Spinoza indica que o corpo-mente está relacionado com os encontros e os movimentos, portanto circunscrito a um estado de lentidão-movimento. Todavia, não se torna possível determinar o ritmo do pensamento, pois a natureza dos encontros cria condições de possibilidades para ação e movimento, assim como para não agir. No primeiro caso, desafia corpo-mente para ter apetite e afirmar a vida; no outro, para se posicionar como passivo e recusar a afirmação da vida. Em uns será desafiado a se movimentar; em outros, a ficar em repouso. O fato é que “A nossa mente, algumas vezes, age; outras, na verdade, padece. Mais especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente age; à medida que tem ideias inadequadas, ela necessariamente padece” (Spinoza, 2007, p. 99).

Mesmo sabendo das complementariedades corpo-mente, observamos que elas possuem atributos diferentes, pois “Nem o corpo pode determinar a mente a pensar, nem a mente determinar o corpo ao movimento ou ao repouso, ou a qualquer outro estado” (Spinoza, 2007, p.100). Assim, Spinoza lança o desafio para compreender o ser humano, ao mesmo tempo em que abala o saber, pretensamente científico, orienta as ações pedagógicas e advoga pela possibilidade de ter o corpo-mente sob seu conhecimento e controle.

Embora o desafio lançado tenha deixado claro que ninguém pode prever o que o corpo pode, é fato que ele pode, ele é capaz de poder algo, todavia não é possível determinar o que ele pode, visto que sua capacidade tem relação com sua existência. Nessa perspectiva, as professoras questionam se é possível e/ou desejável (como um girassol) forçar para que o pensamento gire para caminhos de aprendizagem outros:

“Acho que é possível. Às vezes, o aluno não demonstra interesse em aprender, mas vemos a sua capacidade e insistimos na sua aprendizagem.

Na maioria das vezes, notamos avanços. O importante é não o deixar de lado, pois, geralmente, obtemos algum resultado”.

“Também acho que sim, pois os “nãos” da docência podem/devem ganhar outra forma de pensar e de se expressar”.

“Pelo exemplo do professor em seu cotidiano e através dos encontros com os alunos, o não de hoje pode virar o sim de amanhã. Muitos conhecimentos mudam com o tempo”.

Durante séculos fomos moldados a acreditar em valores e dogmas que retraíram os nossos níveis de alcance. O homem casto, cândido e conservador se abstém do corpo-afeto e é distanciado da sua verdadeira natureza, ou seja, do que pode o seu corpo.

O binarismo, na vida escolar, do certo ou errado são condicionantes que refreiam e tornam previsíveis as ações. Nesse cenário, professores e alunos, segundo esse modelo, precisam atender às expectativas determinadas, arraigados em sentimentos que carregam pela prescrição de certos graus de tristeza. Isso porque a alegria deve ser o motor propulsor que nos leva a um estado de ação e criação. Nessa conjuntura, não há preocupação com o ponto de partida ou de chegada, o que conta é o que se passa no meio, ou seja, os processos, as construções, as rupturas.

Spinoza (2007) considera que a resistência e a criação estão vinculadas à passagem dos corpos mais simples para os corpos compostos e/ou os corpos múltiplos. Os corpos mais simples não se definem como realidades últimas, mas como modos da extensão que não se distinguem entre eles a não ser sob a relação do movimento e do repouso, da velocidade e da lentidão. Eles são chamados assim porque possuem poucas aptidões e se definem por um mínimo de propriedades comuns e um mínimo de características distintivas. Segundo Jaquet (2001, p. 175-176): “[...] deste ponto de vista os corpos compostos não se distinguem dos mais simples em virtude de uma diferença radical de natureza, pois eles partilham suas propriedades que são objeto de noções comuns”. Todos, do mais simples ao mais complexo, envolvem o conceito de extensão, todos estão em movimento ou em repouso.

O limite que separa os corpos mais simples dos corpos compostos não vem a ser uma ruptura entre duas naturezas heterogêneas, mas uma simples linha divisória relativa entre os corpos: aqueles que não podem se distinguir entre eles senão com relação ao movimento e ao repouso, à velocidade e à lentidão. Sendo assim, é a maior ou menor diversidade das capacidades para se distinguir que faz a complexidade ou a simplicidade relativa de um corpo. Conseqüentemente, qualquer corpo se define pelo conjunto de relações que ele mantém com os outros corpos. Ele não é pensado em absoluto como uma entidade separada, mas como um sistema de relações mais ou menos complexas com o mundo exterior.

O indivíduo não é uma simples reunião de corpos que se combinam e se reúnem livremente. Ele é o produto de uma coerção exterior, de uma força de coerção que solda corpos anteriormente dispersos. Mas será que isso significa que ele seja unicamente o resultado de uma determinação externa e não possua potência própria?

Tal conclusão seria errônea, pois um indivíduo, como qualquer outra coisa, esforça-se para perseverar no seu ser, pois “[...] cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (Spinoza, 2007, p. 105). Cada coisa dispõe de uma potência precisa e determinada, opõe-se a tudo o que possa suprimir sua existência e se esforça o quanto pode para fazer tudo o que constitui sua essência. O indivíduo não é, portanto, o produto inerte da pressão dos corpos exteriores. Ele tende a perseverar no seu ser e a resistir àquilo que o destrói, visto que, “[...] o corpo humano compõe-se de muitos indivíduos (de natureza diversa), cada um dos quais é também altamente composto” (Spinoza, 2007, p. 66). Spinoza insiste sobre a complexidade ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa do corpo humano, que une um grande número de corpos extremamente diversos e complexos.

Sob tal perspectiva, as professoras questionam se podemos constituir modos de vida comunitários na escola pública. Como nos aliançar para produzir coletivos? Algumas falas das conversas sobre essa temática:

“Sim. Podemos nos aliançar tornando a escola um espaço integrador, no qual alunos e professores tenham prazer em estar e, também,

por meio de parcerias com a comunidade escolar e o fortalecimento do vínculo familiar em relação ao desenvolvimento do educando”.

“Uma escola aberta a outros tempos e espaços. Uma escola que provoque encontros com as crianças, os profissionais docentes e a comunidade. Uma escola que propicie experiências com a arte, a literatura, a música, a dança, o cinema... com o movimento do pensamento, dos corpos em composição. Enfim, uma escola que toca e afeta”.

“Penso que seria necessário desconstruir a imagem cristalizada de escola, das salas de aula, das cadeiras enfileiradas, de alunos silenciados e comportados, de currículos engessados, de diagnósticos sentenciadores, e investir na força da invenção”.

“Inventar outros possíveis para fazer vibrar o corpo escolar, isso não querendo dizer criar um currículo novo ou elaborar uma aula “SHOW”, mas se permitir percorrer os fluxos que se cruzam no cotidiano escolar, questioná-los coletivamente, pensá-los, ampliá-los... na invenção de outros modos de estar na vida e na escola”.

Na vida escolar o sistema capitalista maquínico produz um processo de individualização de referências, o que enfraquece o coletivo e sua força na determinação da política curricular em planejamento e em ação de criação. Porém, como afirma Spinoza (*apud* Deleuze; Guattari, 1995), em sua “Ética”, cada indivíduo é uma multiplicidade infinita de relações mais ou menos compostas. Assim, as conversações, ações e perguntas das crianças na escola são frequentemente mal compreendidas, pois não se enxergam nelas questões relacionadas com o plano de imanência de suas vidas em suas relações e diferenciações.

Para Spinoza (*apud* Deleuze; Guattari, 1995), não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não se compor com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo, seja para ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente. É preciso não comparar órgãos ou corpos individualizados, mas colocar elementos ou materiais em uma relação em que arranquem o órgão, o corpo, à sua especificidade para fazê-lo devir com

o outro. A liberdade, portanto, não é o poder da vontade para extirpar os afetos, nem para escolher entre alternativas contrárias, mas a aptidão do corpo e da mente para o plural simultâneo (Spinoza, 1988).

Do ponto de vista social, para Spinoza (1988), nosso direito vai até onde possuímos poder para realizá-lo e força para garanti-lo. Segundo Spinoza, a massa, constituindo um sujeito único, cria um indivíduo coletivo cujo “conatus” é mais forte e superior do que o de cada um dos indivíduos isolados. Assim sendo, a afecção de um corpo (envolvendo tanto a dimensão física como o mundo das ideias) pode produzir aumento ou diminuição da potência de agir e, dessa forma, do ponto de vista dos afetos (bons e maus encontros), a distinção entre paixões tristes e paixões alegres remete a uma distinção entre paixões e ações; porém as ações são baseadas não na servidão, mas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, ou seja, pelo uso da razão.

Portanto, razão, afetos e afecções estão intrinsecamente relacionados, pois, pelas afecções, podemos aumentar nosso grau de compreensão e, escapando das paixões e da alienação, produzir ações reflexivas sociais e comunitárias (constituição do comum).

Considerações para uma educação mais sensível

O sensível é tudo aquilo que perpassa os sentidos e as sensações. Aquilo que não se pode medir com fita métrica, mas impulsiona-se ao deixar o corpo vibrar, fabular, criar. Uma educação do sensível não nega a rigidez de um currículo prescrito ou, ainda, a força da razão nos processos educativos, mas extrapola os limites de um corpo imóvel em experimentações. Busca a potência de um corpo múltiplo que não se fecha em conceitos, mas se permite sentir. Sentir afetos que os deslocam em outras dimensões, éticas, estéticas ou políticas, sempre na produção da diferença.

Para tal, importa a sensibilidade do professor artista. Aquele que não é artista por produzir obras de arte, mas por possibilitar produções de vida. Vida em acontecimento na escola. Vida que não cabe em etapas do

desenvolvimento, nem em planos de ensino, mas busca sua ampliação na inventividade dos processos aprendentes.

Então, entendemos que é necessário evitar a tristeza no ato de aprender em prol de uma educação sensível que experimenta o espaço e o tempo escolar como um acontecimento vivido nele mesmo, que muda à medida que nos envolvemos com ele, em redes de conversações, e agimos em direção à sua realização, afirmando, com os afetos e as afecções, a potência inventiva de uma escolaridade não burocratizada e normalizada (Carvalho, 2009).

Já vimos que a ética deve ser concebida como uma prática, pois “ethos” é uma maneira de ser. Assim, a ética se coloca nas e com as relações entre as pessoas e na relação das pessoas consigo mesmas e, nesse sentido, a educação do público se faz por uma prática de conversação, e o cotidiano escolar é mais que uma conversação, pois é uma esfera de ação. Falar sobre o cotidiano escolar e currículo como coletivo atravessado por linguagens, conhecimentos, afetos/afecções implica acompanhar movimentos que vão transformando a escola, fortalecendo a criação coletiva e o questionamento dos possíveis do coletivo escolar constituir-se nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional (Carvalho, 2009).

Desse modo, a conversação, estabelecida no espaço-tempo escolar, potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos” (Alves, 2001) em que vivenciamos as práticas discursivas em sua tensão permanente entre os saberes, os poderes, a ética, a poética e a estética, constituindo um circuito de afetos (Safatle, 2015) em redes de trabalho afetivo.

Segundo Hardt (2003), são redes de produção de afetos que se constituem como a própria produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida, de produção de subjetividades (individuais e coletivas) e de sociabilidade. Importa, nesse sentido, considerar a natureza dos vínculos estabelecidos no processo escolar, não deixando, entretanto, de vislumbrar a dinâmica global das redes, atentando para os processos engendrados no cotidiano escolar como acontecimentos mais localizados que permitem uma

melhor compreensão da natureza íntima do vínculo, elemento sem o qual as próprias redes não existiriam.

Nossas crianças, suas famílias e profissionais atuantes nas escolas, inseridos nessas redes, podem ser protagonistas nesses espaços-tempos, sem ignorar suas interconexões com outras redes mais amplas e complexas.

Chegando às escolas, essas crianças já são subjetividades, perpassadas por múltiplas e dinâmicas redes nas escalas corporais, naturais, sociais e temporais. Redes que mesclam dramas, tramas, aspirações, medos e alegrias. Desafiam, portanto, suas professoras a observar, ouvir e fazer, atentas e perspicazes nas dinâmicas, conversações e ações que estabelecem com elas! Sujeitas aos riscos e imprevisibilidades dos bons e maus encontros em seus respectivos cotidianos escolares, podem compor juntas um futuro sem tantas amarras e impedimentos para a vida mais plena e bonita!

Viveis dentro de nós, criaturas do futuro
Nas fitas espiraladas de nossas células – estais aqui. Em
nossa cólera pelos incêndios nas florestas, pelos
campos envenenados, pelas focas cobertas de óleo,
estais aqui. Tarde da noite, vindes bater em nosso
coração numa visita. Sois a nossa companhia em nosso
abatimento visível e nocivo, nos tribunais dos
legisladores. Sois vós que levais nosso empenho
atormentado a salvar o que resta.
Ó vós, que andareis nesta Terra quando tivermos
partido, acordai-nos. Contemplai pelos nossos olhos a
beleza deste mundo. Deixai-nos sentir vosso ar em
nossos pulmões, vosso grito em nossa garganta. Deixai
que nos encontremos nos pobres, nos sem-teto, nos
enfermos. Assombrai-nos com a vossa fome, persegui-
nos com os vossos clamores, a fim de que possamos
valorizar a vida que nos une.
Até agora não tendes um rosto que possamos ver, nem
nomes por que vos chamar; mas só precisamos vos
reter na mente, para que nos ensineis a paciência. Vós
promoveis a nossa sintonia com dimensões do tempo,
no qual a cura pode acontecer, a terra e a alma podem
renascer. Mostrais dentro de nós uma coragem que

antes ignorávamos, e revelais um amor até então desconhecido.

Ó vós, que haveis de vir futuramente, ajudai-nos a lembrar: nós somos os vossos ancestrais. Enchei-nos de alegria pela obra a ser feita
(Macy, 1999, p. 169-170).

Portanto, esse trabalho presente e cotidiano nas escolas, com vistas a um futuro sem tantas barbáries e injustiças, não pode ignorar que o exercício docente se articula a outras redes de trabalho e, sendo assim, precisamos começar a investir para a produção, no âmbito dos currículos vividos no cotidiano escolar, nessas redes indissociáveis, seja na sua dimensão conversacional, seja na dimensão de sua produção afetiva, de modo que alunos, professores, pais e outros protagonistas sociais efetuem suas potências, o que é o mesmo que contribuir para a potência da vida política dos coletivos de que fazem parte. As implicações políticas dessa perspectiva para a escola tornam-se evidentes, visto a busca das relações com os outros agentes e instâncias que perpassam o trabalho educativo escolar.

Se, por coletividade não entendemos a coexistência física de pessoas em um território determinado, nem a coexistência sancionada pelos mesmos valores, mesma raça, mesmo sexo etc., mas o aparecimento da pluralidade e da diferença que interrompem a mesmidade, o uno, então a coletividade deverá ser orientada pelo “plural simultâneo” (Spinoza, 1988). Como dito, basicamente política, mas em outra lógica, ou seja, a que não diz o que é de modo universal ou o que deve ser, mas força a comunidade a se transformar e faz seu devir sempre aberto e permeável, logo, sempre outro possível.

Assim, a coletividade na escola aponta para a composição de um corpo múltiplo onde a criação se faz em comunhão pela afirmação da diferença, por meio de uma educação que “considere o corpo e sua ideia” em que o conhecimento se engendre entre os afetos experimentados nos cotidianos escolares e para além deles.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano escolar: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 13-38.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009.

BARRETO, André Valente de Barros; PELBART, Peter Pál. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e a educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, e280032, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280033>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 5

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. Trad. Emmanuel Angelo da Rocha Fragoso *et al.* 3 ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 2. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

GALEANO, Eduardo. *Bocas do tempo*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDT, Michael. O trabalho afetivo. In: PELBART, Paul; COSTA, Roberto (Orgs.). *O reencantamento do concreto*. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 143-157.

JAQUET, Chantal. *Le corps*. Paris: PUF, 2001. DOI: <https://doi.org/10.3917/puf.jaque.2001.01>.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Trad. Paulo Domenech Oneto e Hortência Lancaster. São Paulo: Edições Sesc. São Paulo: N-1 edições, 2014.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Permanecendo no próprio ser: a potência de corpos e afetos em Espinosa. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 369-386, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922009000200012>.

ROBERTS, Elizabeth; AMIDON, Elias (Orgs.). *Orações para mil anos: louvores e votos de esperança para este novo milênio*. São Paulo, SP: Cultrix, 1999.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SPINOZA, Bento de. *Tratado teológico-político*. Trad. Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1988.

SPINOZA, Bento de. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Data de registro: 21/04/2024

Data de aceite: 30/10/2024