



Educação e alegria: afetos na construção de um diálogo possível entre Espinosa e Snyders

Education and joy: affects in the construction of a possible dialogue between Espinosa and Snyders

Educación y alegría: afectos en la construcción de un posible diálogo entre Espinosa y Snyders

Valmir Luis Saldanha da Silva*, Pedro Henrique Joaquim**

Universidade Federal da Paraíba

IFSP-Campos do Jordão

Recibido: 4 de mayo de 2024–Aceptado: 29 de octubre de 2024–Publicado: 15 de enero de 2026

Forma de citar este artículo en APA:

Saldanha da Silva, V. L., & Joaquim, P. H. (2026). Educação e alegria: afetos na construção de um diálogo possível entre Espinosa e Snyders. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 17(1), 297-320. <https://doi.org/10.21501/22161201.4961>

* Doutor em Estudos Literários, Universidade Estadual Paulista, UNESP. Professor efetivo de português no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no curso de Licenciatura em Pedagogia, IFSP-Jacareí. Membro do Laboratório de Ficção e Antropologia Literária, LAB-Fictio, da Universidade Federal da Paraíba, UFPB, e do Grupo de Pesquisa Linguagens, Literatura e Educação, LLE, do IFSP. Contato: valmir.saldanha@ifsp.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5605-4409>. Google acadêmico: <https://scholar.google.com.br/citations?user=QitPyd0AAAAJ&hl=pt-BR>.

** Graduado em Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campos do Jordão (SP). Professor substituto no curso de Licenciatura em Pedagogia, IFSP-Campos do Jordão. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens, Literatura e Educação, LLE, do IFSP. Contato: pedrohenriquejoaquim123@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2063-6818>. Google acadêmico: https://scholar.google.com.br/citations?hl=pt-BR&view_op=list_works&gmla=ABOIHiwwaqa9soiFetfTY0DQfGslhiCYkNVSA0rg7Hkh668AyNGHYESez77fIKpP7VUATBLayelQl0yFyolP_nl1NY0oUxy&user=_a_EVsUAAAAJ.

Resumo

O presente artigo é resultado de uma investigação teórica e qualitativa, pautado em levantamento bibliográfico conceitual. Nele, objetivou-se resgatar a dinâmica de afecções de Espinosa e aproximá-la à dimensão relacional nos processos educacionais, dando relevância aos afetos nos ambientes pedagógicos. Também, traçar um diálogo entre a tradição de pensamento espinosista e a filosofia da educação pautada nas alegrias, tema debatido por Georges Snyders. A conclusão aponta para a necessidade de revalidação do paradigma estético como vetor pedagógico em que seja possível conceber afecções, alegrias e afetos, relacioná-los ao desenvolvimento do sensível e tomá-los como base de uma práxis pedagógica emancipatória.

Palavras-chave

Pedagogia; Estética; Educação; Afetos; Métodos de aprendizagem; Efeitos das atividades humanas; Identidade docente.

Abstract

This article is the result of a theoretical and qualitative investigation, based on a conceptual bibliographic survey. In it, the objective was to rescue Spinoza's dynamics of affections and bring it closer to the relational dimension in educational processes, giving relevance to affections in pedagogical environments. It also draws a dialogue between the Spinozist tradition of thought and the philosophy of education based on joy, a topic debated by Georges Snyders. The conclusion points to the need to revalidate the aesthetic paradigm as a pedagogical vector in which it is possible to conceive affections, joys, and affects, relate them to the development of the sensitive, and take them as the basis of an emancipatory pedagogical praxis.

Keywords

Pedagogy; Aesthetics; Education; Affections; Learning methods; Effects of human activities; Teacher identity.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación teórica y cualitativa, basada en un levantamiento bibliográfico conceptual. En él, el objetivo fue rescatar la dinámica de los afectos de Spinoza y acercarla a la dimensión relacional en los procesos educativos, dándole relevancia a los afectos en ambientes pedagógicos. También establece un diálogo entre la tradición de pensamiento spinozista y la filosofía de la educación basada en la alegría, tema debatido por Georges Snyders. La conclusión apunta a la necesidad de revalidar el paradigma estético como vector pedagógico en el que es posible concebir afecciones, alegrías y afectos, relacionarlos con el desarrollo de lo sensitivo y tomarlos como base de una praxis pedagógica emancipadora.

Palabras clave

Pedagogía; Estética; Educación; Afectos; Método de aprendizaje; Efectos de las actividades humanas; Identidad docente.

Introdução

Todo sujeito educador, enquanto desempenha sua ação educativa, traz consigo conscientemente ou não uma base teórica fundamental que justifica sua pedagogia como sendo ciência e que, por sua vez, caracteriza a práxis desempenhada. Ao menos é assim que pensa Franco (2008) quando entende a Pedagogia como ciência da educação.

Concordando com essa ideia, neste artigo desenvolvemos uma investigação teórica no campo educacional, que se pode desdobrar para a prática, atentando-nos para os fundamentos também teóricos das ações dos sujeitos educadores. Valemo-nos tanto daqueles deliberadamente propostos quanto daqueles que não se revelam de maneira direta no planejamento ou na constituição do movimento educativo, mas que emergem na reprodução de formas didático-educacionais por parte dos educadores. A intenção é disponibilizar referenciais teóricos que motivem os *agentes pedagógicos* a organizarem intencionalmente seu *modo de atuação*, privilegiando o aumento de potência, ou seja, a alegria, dos *destinatários* pedagógicos em questão. Para isso, argumentamos em favor da construção de conhecimentos através de encontros produtores de afecções corporais e afetos mentais, não apenas entre os sujeitos, mas também entre os bens simbólicos, tomados como conteúdos de conhecimento.

Método

Este trabalho é resultado de uma investigação qualitativa de base teórica e filosófica em educação. Para sua consecução, recorreremos ao levantamento bibliográfico de livros, teses, artigos científicos, ensaios e dissertações, bem como das técnicas de análise interpretativa, reflexão, aproximação, comparação e relação entre conceitos, a fim de discutir uma teoria educacional baseada nas alegrias, entendidas como afetos dotados de potência de conhecer.

Primeiramente, resgatamos, discutimos e exploramos o conceito de “dinâmica de afecção” em Espinosa (1979), de maneira a compreender as relações humanas desse ponto de vista. Posteriormente, buscamos aproximar o fenômeno educação a tal dinâmica, viabilizando o entendimento a respeito do *ato de conhecer enquanto aumento de potência do ser*. Com o intuito de pensar esses conceitos sob a ótica da pedagogia, estabelecemos relações entre a dinâmica de afecção e o conceito de alegrias, presentes na segunda fase do pensamento de Georges Snyders (1988, 1993, 1997).

A partir dessa justaposição, buscamos a possibilidade de atualização de ambos os conceitos, a fim de refletir o fenômeno educação e as relações pedagógicas nos ambientes educacionais sob um ponto de vista pedagógico e contemporâneo, no interior de uma teoria afetiva.

Referencial teórico

Ambiente

Toda *práxis* pedagógica, visto ser uma prática social, acontece no tempo e no espaço. Justamente por isso, deve ser destacado o conjunto de atuações humanas sobre o espaço modificado pelas vivências, usos e interações educacionais, ou seja, o espaço educacional transformado em ambiente. Para tal, valemo-nos do seguinte: a) do conceito de “ambientes pedagógicos”, apresentado por Moreira e Souza (2016), que se trata do conjunto de relações produzidas nos espaços educacionais entre os agentes constituintes de atmosferas e culturas escolares que participam do processo educativo, e b) da ótica de Forneiro (1998), para quem “o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (p. 32).

O ambiente é sempre posterior ao espaço. Isto pois ele acontece no espaço, é produzido a partir do espaço e só existe pela interação entre as quatro dimensões constituintes do ambiente no espaço, a saber: a) física, b) funcional, c) temporal e d) relacional (Forneiro, 1998). A dimensão física refere-se aos elementos e aspectos materiais do espaço, isto é, seu sistema de objetos, seu aspecto infraestrutural e sua configuração arquitetônica. A dimensão funcional diz respeito às formas e aos modos de utilização dos espaços segundo determinada racionalidade pedagógica, bem como às funções que determinados objetos do espaço físico cumprem no processo educacional. A dimensão temporal está relacionada ao fluxo de tempo, de momentos e/ou de ritmos pelos quais determinadas práticas pedagógicas são realizadas no espaço, bem como ao tempo de presença dos agentes no espaço ou nas rotinas do cotidiano escolar. Finalmente, a dimensão relacional diz respeito às diferentes formas como os humanos relacionam-se entre si, entre as temporalidades e entre os objetos desses espaços dotados de vivência, memórias, expressões, culturas e valores.

Destas, convém destacar a dimensão relacional, pois pretendemos tecer reflexões a respeito de uma pedagogia cuja base se assenta no aspecto das interações socioemocionais. Também por isso, voltamo-nos para a viabilidade da “dinâmica de afecções” (Espinosa, 1979) como base dessas teorizações pedagógicas.

Conforme Franco (2008), antes de pensarmos a prática educacional envolvida nessa dinâmica, é necessário analisar o sentido epistemológico da pedagogia. Dessa forma, Ghiraldelli Jr. (2006) propõe que “A filosofia da educação diz qual a *razão* pela qual uma determinada pedagogia é a melhor, e por que esta – e não outra – deve dirigir a educação” (p. 36). Ou seja, a escolha de determinada pedagogia não se dá, ou ao menos não se deve dar, de modo indiferente ou impensado, visto que há um estofo filosófico que sustenta esta ou aquela forma de agir pedagogicamente. Assim, ao trazermos a alegria e o ambiente para o centro de nossa reflexão, nosso esforço é igual a *desbanalizar o banal*.

Em outras palavras, isto significa investir-se contra a prática pedagógica que se constrói apenas pela prática irrefletida, viciada, orientada exclusivamente para atender a materiais didáticos e/ou provas padronizadas etc. Prática esta que muitas vezes é tomada como mera repetição mecânica e imediata de determinados processos educacionais. Por isso, voltar-se para as raízes teóricas da dinâmica de afecções significa pensar formas e indicar caminhos por meio dos quais possa ocorrer a passagem significativa da prática à teoria e *vice-versa*, aquilo que para Freire (2013) constitui-se como *práxis*.

Afetos

A reflexão teórica sobre os fundamentos da ação é algo insuficiente para teorizar pedagogias, pois todo processo educacional e suas teorias fundantes pressupõem também a relação ativa e formativa entre agentes, isto é, uma relação dialógica e dialética que se traduz na mediação cultural intencional entre humanos. Por isso, há que se pensar a pedagogia a partir de fundamentos que legitimam as concepções a respeito dos humanos que participam dessas relações pedagógicas de ensino-aprendizagem, como também os substratos materiais e imateriais concebidos no processo formativo intencional e relacional produzidos nos ambientes educacionais, o que em última instância significa abordar a noção de afetos.

Ora, falar de afetos na educação é falar do que emerge da relação entre seres humanos que estão envolvidos no processo pedagógico concreto. A saber: “um *agente*, que está na origem da ação educativa, um *modo de atuação* (conteúdo/método) e um *destinatário* (indivíduo, grupo, geração)” (Libâneo, 2010, p. 84). Nesse sentido, a pedagogia assume também um aspecto antropológico e radicalmente cultural, dado que a cultura é precisamente a base primordial para qualquer ação educacional (Forquin, 1993).

Não se pode falar, portanto, do conceito de alegria deslocado dos sujeitos. Pelo contrário, devemos entender a relação entre a pedagogia e a condição cultural humana na interseção desses conceitos. Isso porque “A prática educativa intencional compreende todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico e social” (Libâneo, 2010, p. 82).

Por esse ponto de vista, seria um erro se abordássemos os afetos por um viés dualista platônico-cartesiano de natureza do ser humano, “em que o corpo é terrestre, ligado à animalidade, e a alma racional, de origem sobrenatural, e nenhuma dessas naturezas contém a outra” (Hermann, 2018, p. 3). Muito pelo contrário, nosso ponto de vista leva em consideração tradições intelectuais que pensam o sujeito humano em seu aspecto integral. Essa integralidade é que nos permite contribuir teoricamente com um entendimento pedagógico que vislumbra as relações educacionais em caráter cognitivo, afetivo, social, corporal e mental, marca dos desafios presentes nas pedagogias contemporâneas. Faz sentido, portanto, buscarmos nas abordagens da filosofia de Espinosa as bases teóricas para se pensar a dinâmica das afecções e as associarmos às possibilidades educacionais e traçamos uma relação com a filosofia da educação de Georges Snyders – sobretudo na segunda fase de seus escritos –, cujas reflexões se debruçam sobre a temática das alegrias na escola.

Com estes dados teóricos, toda a discussão que empreendemos tem como meta a defesa da necessidade de haver nos ambientes educacionais uma intencionalidade pedagógica fundamentada nas transições de potências derivadas da relação educacional, cujas dimensões humanas são tomadas em caráter de complexidade.

Resultados e discussão

Da dinâmica de afecções em Espinosa

Partamos da compreensão do que são os afetos e as afecções do ponto de vista de Espinosa, o qual não teorizou uma filosofia da educação ou uma pedagogia propriamente dita. Mesmo assim, é inegável o valor de sua dinâmica de afecções para as concepções pedagógicas, sobretudo no que diz respeito às relações humanas e às transições de potências alegres e tristes resultantes dessas relações. Dessa forma, cremos ser possível encontrar um lugar para o fenômeno da educação dentro das discussões por ele empreendidas.

De modo direto, o filósofo aponta: “Por afecção entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções” (Espinosa, 1979, p. 178). Como é possível perceber, entre afecções e afetos há um caráter de especificidade. Ainda que não exista uma descontinuidade entre os dois conceitos, e embora a relação dos encontros corporais produzam simultaneamente afetos a partir da afecção, podemos afirmar que: a) por afeto, compreende-se uma afirmação da ideia no espírito; e b) por afecção, entendem-se os impactos e encontros que se dão necessariamente no corpo. Marcos de Paula (2017) assim explica:

a mente é a ideia do corpo, o que nele se passa é experimentado na mente como *afeto*. O que se passa no corpo são *afecções corporais*; os afetos são as *ideias* dessas afecções. Mas justamente porque a mente é ideia do corpo, tudo que se passa nele não pode deixar de ser percebido de algum modo por ela. Somos necessariamente seres afetivos. (p. 45)

Disso decorre que nada do que se produz na mente é possível sem antes perpassar pelos encontros corporais, e nada do que acontece no corpo é passível de ser “despercebido” pela mente. Teoria que rompe radicalmente com a tradição ocidental dualista, que sempre postulou a razão em uma relação hierárquica acima das bases corporais. Apenas a título de exemplo, convém recordar o estudo de Érico Andrade (2023) que demonstra com abundância de análises de que modo a concepção de modernidade calcada no dualismo cartesiano contribuiu negativamente para que o corpo fosse tomado como a forma negativa do humano e como isso culminou na marginalização de culturas e práticas – especialmente as africanas e afrocentradas – que não acreditavam na racionalidade estática como ponto máximo de desenvolvimento intelectual.

Sendo realmente assim, todas as relações humanas, incluindo-se as educacionais, devem ser entendidas como sempre produzidas dentro de um fluxo de afecções e afetos, de encontros com corpos/mentes, causando alterações de potências nos sujeitos, sem uma hierarquia definitiva e incontestável.

no jogo de afecções a que o corpo está necessariamente submetido, ele pode ter, como foi dito, sua potência de agir aumentada ou diminuída. À ideia do que se passa no corpo quando sua potência de agir é aumentada ou favorecida, Espinosa chama de *alegria*; e de *tristeza* à ideia do que se passa no corpo quando essa potência é diminuída ou coibida. Aumento ou diminuição da potência de agir significam aumentar ou diminuir a capacidade mesma de ser, de existir, de realizar-se ou produzir-se. (Paula, 2017, p. 46)

Nesse sentido, se Espinosa volta-se às “ideias”, o faz compreendendo-as como adequadas ou inadequadas. Conforme Chauí (2011), por ideia adequada entende-se uma relação racional que se estabelece entre a razão – de forma ativa – e as relações necessárias entre um todo e suas partes. Já a ideia inadequada é o conjunto de ideias nebulosas e obscuras operadas pela imaginação, ou

seja, uma projeção imediata derivada das experiências habituais e cotidianas, necessariamente passivas. Uma ideia inadequada, portanto, é uma imagem gerada no sujeito pelo resultado afetivo de uma relação estritamente passiva. Essa passividade gera diminuição de potência e, portanto, tristeza. Toda relação passiva é uma paixão, por isso uma imagem é sempre o resultado de uma paixão e, portanto, não diz respeito à disposição ativa da razão em produzir afecção, isto é, em afetar.

Por outro lado,

Nas ideias adequadas ou intelectuais, somos plenamente ativos: nosso intelecto, por uma força que lhe é própria, conhece por si mesmo as causas e efeitos das ideias, a gênese necessária delas, os nexos que formam com outras em conexão e ordens internas e necessárias. (Chauí, 1995, p. 39)

Não é difícil perceber que os processos de ensino-aprendizagem, sejam quais sejam, dão-se necessariamente em uma relação. Mas, ao contrário do que se poderia crer, a efetivação desse processo não depende exclusivamente da racionalidade de professores e afins, visto que se constitui antes pela presença e presentificação de educadores, educandos e educandas. “Ao se encontrarem, os corpos são afetados uns pelos outros, por afecções no corpo e afetos no espírito simultaneamente. Trata-se de um primeiro modo pelo qual os corpos se conhecem, o primeiro gênero de conhecimento” (Yonezawa, 2015, p. 189).

Não seria razoável que esperássemos que de uma relação surgisse um conhecimento completo e total. Todavia, se a partir do encontro com corpos convenientes é produzida uma relação positiva de alegria, então é possível estabelecer-se um campo de relações de afecções alegres, ainda que derivadas de alegrias passivas. Este campo relacional entre potências alegres é o começo de uma relação de alegria ativa, e é entendido como noção comum.

Quando dois corpos se encontram e se afetam de alegria é sinal de que eles estabeleceram uma noção comum. [...] Há aí uma mútua potencialização; ambos os corpos se afetam de alegria, ambos passam a ser capazes de afetar um ao outro com afetos alegres e, por isso, os dois passam a aumentar sua potência de existir e seu poder de agir. (Yonezawa, 2015, p. 194)

Note-se que a noção comum, sendo um campo de relações das quais se derivam potências alegres, torna-se a base para produção de alegrias ativas que, por sua vez, viabilizam a potência de conhecimento. Este, nos parece, é o ponto central da relação entre educação e alegria. Ou seja, um agente encontra seu potencial de afetar e multiplicar sua alegria, estabelecendo a relação ativa para produzir conhecimento e estabelecer referências de direcionamento existencial, elementos imprescindíveis às bases educacionais. Com efeito,

noção comum é necessariamente uma multiplicidade e uma ideia adequada e, neste sentido, é também multiplicante, quer dizer, ao dotar um corpo de afeto alegre, também se o dota da capacidade de afetar-se de mais maneiras, de agir mais e, tão logo, de ser capaz de mais potências, ser capaz de mais conhecimento. (Yonezawa, 2015, p. 195)

Pode-se perguntar em que medida o conhecimento teórico dessas noções éticas derivadas de Espinosa pode realmente auxiliar nas práticas educacionais. Diante de tal questionamento, respondemos que as alegrias derivadas das noções comuns têm potencial ativo, isto é, de afetar e melhorar o estado de si e do outro. Por isso é que a forma alegre de existir e de se relacionar, pelo conhecimento dos afetos em razão de suas causas, produz uma modificação na forma de ser, pautada na potência de conhecimento derivado da alegria ativa. Por isso também é que “A questão crítica da educação é, agora, educar para a potência, para se descobrir a força do pensamento, não como uma racionalidade supostamente dada, mas como força incógnita, sempre a ser produzida, criada junto dos afetos do corpo” (Yonezawa, 2015, p. 198).

Para que se estabeleça de fato uma relação educacional ética como propomos, é necessário não apenas um efeito de alegria derivado do final de uma aula ou de uma atividade, por exemplo, mas que a alegria seja ativa, isto é, uma força motriz que conduz o processo de potência de conhecer que está no aumento do estado de potência do ser ao atribuir sentido às coisas e produzir conhecimento. Portanto, não falamos de uma alegria banal ou de um mero prazer. Nosso foco é o esforço do pensamento em apreender as causas intrínsecas às relações de afecções. “Não sendo suficiente apenas nos alegrarmos, é necessário que, por força do pensamento, produzamos uma ideia daquilo que é a potência compartilhada entre nosso corpo e o outro” (Yonezawa, 2015, p. 196).

Ainda que a razão não governe o corpo no sentido de excluí-lo das paixões, tomando o conhecimento como causa ativa do aumento de potência, pode-se pensar nas relações entre corpo e intelecto, na medida em que uma causa de aumento de potência em determinada dimensão produz o aperfeiçoamento do ser em outra dimensão, tornando corpo e mente mais potentes na dinâmica dos afetos e das afecções. Isto é, quanto mais potente é um corpo, maior o seu potencial de afetar e *vice-versa* (Chauí, 2011). Donde se compreende que um corpo com maior potencial de afetar é um ser em maior grau de imposição e se direciona a um maior número de causas de afecções a partir do direcionamento de conhecimento, enquanto um corpo mais fraco está mais próximo da sujeição aos afetos externos e, em sua dimensão intelectual, está sujeito ao maior grau de ignorância e tristeza.

Apesar disso, não se pode imaginar que os indivíduos não podem ser afetados, ou melhor, que quanto mais forem afetados mais tristes serão, pois isso seria a própria falência da ideia de educação do modo como a concebemos, visto que ela implica necessária afetação entre seus atores e agentes. Também porque, conforme Severac (2009, p. 23), “quanto maior essa aptidão afetiva, maior é a capacidade da mente de pensar várias coisas simultaneamente, e, por conseguinte, de compreender-lhes as relações de conveniência, diferença e oposição”. Assim, a virada que insistimos em trabalhar está na afirmação da atividade, já que “um corpo ativo é um corpo cuja sensibilidade afetiva é forte, flexível, lábil” (Severac, 2009, p. 24).

Essa forma de pensar impõe uma forte derrota àqueles que creem na atividade pedagógica como *meramente* mental, já que, ainda de acordo com a leitura que Severac (2009) faz de Espinosa, “quanto mais a aptidão do corpo a ser afetado é reduzida, mais o corpo vive num meio restrito” (p. 24). Isso significa dizer que o foco no desenvolvimento da “mente” e do “espírito”, apesar de muitas vezes ser tido como o melhor caminho, não contribui necessariamente para o aumento da sensibilidade. Pelo contrário, pois se o corpo é pouco afetado e, por isso, mais restrito, “esse corpo não sabe responder, senão for de maneira unilateral, às solicitações de seu meio exterior, aos problemas que o mundo lhe põe” (Severac, 2009, p. 24). A conclusão é que a educação que não priva o corpo dos afetos tem mais chances de ser efetiva, pois não gera necessariamente tristeza. Na mesma direção, Oliveira (2000) crê que “Da ação sempre advém a alegria. Sempre que somos senhores de nossas afecções, elas são ativas, ou seja, nós as causamos racionalmente ou aprendemos suas causas clara e distintamente. A afecção ativa afeta-nos sempre de alegria” (p. 53).

Por conseguinte, é de fundamental relevância conceber a educação tanto como um fenômeno situado na ética quanto como potencializadora dos sujeitos integrais. Ela tem o potencial de aprimorar as relações entre os sujeitos quando voltada para o aumento de potência do ser, proporcionando a afirmação e o esforço por um fluxo maior de afetos alegres, orientando o corpo a afetar, mas também a buscar ser afetado pelo maior número possível de paixões alegres.

Consideradas essas reflexões, faz-se necessário aproximar o debate a uma visualização de base pedagógica, de maneira a encontrar na alegria o eixo afetivo das relações educacionais potencializadoras.

Da dialética das alegrias no contexto escolar: Georges Snyders

Talvez um dos juízos mais demolidores de Snyders (1993) resida na afirmação de que “a alegria começa onde a escola termina” (p. 14). George Snyders é responsável por uma série de textos que abordam a necessidade de se discutir a escola como produtora de alegrias e como instituição que precisa, para se manter relevante, voltar-se para “alunos felizes” no presente. Para o teórico francês, tanto os alunos que fracassam como aqueles que são vistos como casos de sucesso educacional “consideram evidentemente que a escola é triste e está condenada a ser triste – do mesmo modo que lhes parece evidente que o Sol gira em torno da Terra” (Snyders, 1993, p. 14).

Seguindo os mesmos caminhos, nós entendemos que essa tristeza a que todo processo educacional parece estar relegado é fruto de uma desconexão entre a monotonia recorrente da escola e certa rapidez, por vezes exagerada, da vida dos alunos. A escola, nesse sentido, é “fria”. Sendo fria, não privilegia em nenhum contexto os afetos como base de suas ações e, como consequên-

cia, vai perdendo relevância e se transformando apenas em um momento (ou um tormento) pelo qual todos e todas temos de passar para chegar ao que realmente interessa: o futuro. De maneira parecida, Vieira (2016, p. 101) argumenta que essa organização escola-sociedade, “Pelo fato de não privilegiar o contato com a vida, com os interesses dos educandos, com os problemas e as aspirações da juventude, não dá lugar ao hoje e se refugia no passado”. Isso nos obriga a concluir que, se os educadores e as educadoras não trouxerem a alegria para o interior de suas práticas pedagógicas, a escola ficará “sob o risco de permanecer sem ressonância sobre o conjunto da personalidade da criança” (Vieira, 2016, p. 101).

Esse distanciamento pedagógico em relação ao contato com a juventude significa uma organização do espaço escolar pautado em uma racionalidade extremamente abstrata que desconsidera a relação de vínculo entre agentes do processo pedagógico e o próprio sentido intelectual e cultural desse processo. Sob alegações de que há interferência exagerada e maléfica (Guilherme e Picoli, 2018) da escola na formação intelectual de crianças e jovens, muitas famílias exigem que os conteúdos políticos, afetivos e sensíveis do mundo contemporâneo sejam retirados dos ambientes escolares, esquecendo-se de que a mera escolha de determinadas palavras em uma descrição, por exemplo, já é algo em si enviesado (Apple, 1993; Moreno Marimón et al., 1999). Tais exigências promovem o caráter gélido das relações tecnicistas, e buscam fazer da escola o espaço de aquisição asséptica de conhecimento. Todavia, longe de demonstrarem a superioridade do intelecto em relação ao corpo, o que essa forma de agir exprime é justamente a força do caráter triste nas relações educacionais. Daí concluirmos que mesmo uma concepção pedagógica que se pretenda isenta de elementos afetivos ainda conserva a tristeza como sua forma específica de relações afetivas.

Para Snyders (1993), a tentativa de organizar uma pedagogia destituída de afecções resulta justamente em colocar em primeiro plano um afeto que, em vez de potencializar a existência dos alunos e de os colocar em posição privilegiada ante o conhecimento, coloca-os em condição de passagem para o estado de menor potência. A tristeza que advém do ambiente, dos conteúdos e das relações insípidas exerce uma pressão de diminuição de potência de vida interferindo no desenvolvimento intelectual e na apreensão cultural pelos sujeitos educandos.

Georges Snyders também exemplifica essa relação de tristeza ao expor, a partir de narrativas de alunos, como o fracasso no processo pedagógico se dá também pela questão do afeto negativo. Com isso, ele demonstra que a tristeza não é apenas resultado, mas centro da atmosfera educacional, e que isso sim produz uma cultura escolar de relações negativas e hostis. Não havendo alegria, já que ela está do lado de fora da escola, o que se tem é uma “passividade impressa nas relações entre as crianças e o conhecimento” (Castro, 2004, p. 151). Daí que quando a tristeza está presente em demasia nos ambientes educacionais criam-se condições para uma memória negativa ou mesmo traumática daquilo que, em tese, seria o processo de apreensão dos elementos da cultura humana.

Certo que “A escola precisa abordar os *temas que provocam os homens e lhes fazem sofrer*”, como propõe Serdeira (2019), mas não menos certo está que ela “precisa também levar os alunos ao contato com obras cuja perfeição estética torna inaceitáveis o sofrimento e a exploração dos homens, atestando a verdade dos sonhos humanos e a legitimidade dos ideais de justiça, igualdade e democracia.” (p. 200). Isso implica revitalizar a escola e impedir que ela seja um lugar de silenciamento, pois quando tal ocorre a ideologia dominante impõe-se livremente.¹

Para a alegria ser fundamento de uma pedagogia, o caráter afetivo não pode deixar de contemplar a profundidade da dimensão cultural dos saberes “clássicos” envolvidos na relação educacional, de maneira a compreender a razão da escola como viabilizadora do saber clássico. Tome-se que, conforme Saviani (2013, p. 13), o clássico “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Justamente por isso é que não caímos em contradição quando afirmamos a necessidade da escola voltar-se para o “presente”, a fim de ter relevância na vida cotidiana dos alunos, e ao mesmo tempo sugerimos que ela discuta os conteúdos clássicos da cultura humana. Mesmo porque, se desejamos que a escola seja democrática, é fundamental que entendamos que as desigualdades factuais dos alunos no início de suas jornadas educacionais devem ser amenizadas após a ação dos educadores, de modo a garantir que as individualidades não fiquem isoladas no corpo social nem que a coletividade anule aquilo que permite a individuação. Dessa forma garante-se a possibilidade de mobilidade social aos alunos e às alunas.

Em outros termos, enfim, é necessário que a alegria como elemento balizador da dinâmica afetiva não proporcione apenas o caráter do prazer pelo prazer, mas também do prazer na apreensão do saber elaborado e na apreensão ativa da alegria cultural elaborada. É necessário que o processo educacional seja ele em si uma alegria, seja a causa da passagem para um estado de maior potência do ser, sem, no entanto, perder de vista a profundidade metodológica do trabalho imaterial: “‘O esforço vale a pena, em vista de alegria que ele me proporciona’ dirão os alunos, pelo menos de vez em quando, ‘vale a pena levantar tão cedo e engolir tanto sapo’” (Snyders, 1993, p. 32).

A complexidade se adensa, contudo. Snyders (1988, 1993, 1997) aponta que as pedagogias novas, como resposta ao tecnicismo, tenderam a inverter o paradigma educacional deslocando-o a outro extremo, desdobrando-se em uma relação espontânea e centrada única e exageradamente nos alunos como protagonistas. Isso produziu impactos nas relações de afecção entre alunos, professores e conteúdos culturais. O que nos parece é que, ao tentar corrigir o caráter tecnicista, a Educação Nova, para Snyders, acabou reduzindo as relações educacionais a uma condição não-diretiva e extremamente espontânea. A conclusão é que, ao apostar numa autonomia excessiva, as pedagogias novas perderam em relações e, em alguma medida, em afetividades. Como resultado,

¹ Em outros momentos já abordamos formas de combate a esse silenciamento, como em Silva (2020) e Silva & Benedito (2022), quando abordamos o epistemicídio da cultura negro-brasileira, a criação de novos centros culturais e o uso da poesia slam como forma de relação entre os alunos e formas de arte.

nesse modelo a escola “nega o que ela própria coloca de mais importante: a felicidade dos alunos, a alegria específica do escolar, da cultura elaborada, a preparação para o mundo, a democracia” (Carvalho, 1999, p. 157).

Por isso é que Snyders evidencia o problema da redução da complexidade pedagógica aos limites do aluno e critica a *alegria banalizada*, produzida por prazeres imediatos derivados da redução às experiências primeiras dos fundamentos educacionais afetivos. Isso nos leva a crer que as alegrias tomadas como referências pedagógicas devem ser capazes de uma ampliação crítica do ser a partir da apreensão da cultura elaborada proporcionada pela escola. Um exemplo prático desse tipo de trabalho pode ser encontrado na produção de Santos (2020, p. 108) que, após discutir formas de emancipação de leitores, conclui que “Só reconhecemos no outro o que conhecemos em nós” e indica que “É urgente levar essa perspectiva para a escola e para a vida, pois não basta ter oxigênio, é preciso que desejemos inspirá-lo”.

Para nós, então, o ato de educar para a alegria não se trata de uma transferência de conteúdo, mas de relações entre sujeitos do processo educacional e temas culturais mediados pelo fluxo pedagógico produtor de alegrias. Para Vieira e Almeida (2017, p. 504), a teorização de Snyders “evidencia que o critério distintivo entre as diversas concepções pedagógicas está no saber ensinado, na primazia dos conteúdos. Este aspecto é por ele concebido com elemento dominante em uma pedagogia”. Daí precisarmos recuar aos saberes organizados para pensar na promoção da alegria na escola, pois essa dinâmica de relações é entendida como uma das bases para uma pedagogia das afecções. Por isso, a escola deve ajudar na curadoria das informações ao “reconhecer as obras-primas universais, e, depois, abordar tais obras de modo sistemático e progressista para que se façam reconhecer os elementos pelos quais a cultura elaborada se liga à cultura dos alunos, à cultura popular” (Castro, 2004, p. 178).

Snyders trabalha com a ideia de que existem basicamente dois tipos de cultura: uma cultura imediata, formada no cotidiano, não sistematizada, que ele chama de cultura primeira, e uma cultura sistematizada, que ele ora denomina de cultura elaborada, ora de cultura escolar. Snyders procura demonstrar que entre as duas formas de cultura não existem antagonismos; existem diferenças, mas estas não criam entre as duas um fosso intransponível. Pelo contrário, de uma forma dialética, a cultura escolar, representada pelo professor, encontra-se em continuidade com a cultura primeira, a cultura do aluno. (Carvalho, 1999, p. 163)

A proposta então é organizar uma estrutura dialética mediada pela unidade entre alegrias intermediárias e alegrias primárias, cuja síntese se realiza em alegria cultural. Sabendo que alegrias intermediárias são alegrias escolares baseadas no futuro, capazes de projetarem na escola uma razão última que se fundamenta na própria condição afetiva, elas são alegrias que se dão nas projeções de futuros formativos e no desejo de aproximação a essas projeções, mas que participam enquanto referenciais na concretude da práxis educacional. Por outro lado, as alegrias primárias são prazeres derivados de culturas primeiras, dos cotidianos culturais trazidos à escola pelos alunos e derivadas de seus gostos formados pelas experiências concretas. Diante dessas duas formas de alegrias, o que precisamos é propor pedagogias que não fujam dos debates difíceis, nem da

complexidade que nos caracteriza enquanto humanos. Em suma, “O problema é defender a preparação para o futuro, fazendo sentir, ao mesmo tempo, que o presente comporta alegrias válidas, de boa qualidade; elas não são incompatíveis com os objetivos globais” (Snyders, 1993, p. 31).

A teoria como práxis

É necessário incorporar ao mundo escolar determinados prazeres possíveis advindos da extra escolaridade. As alegrias primárias, vivenciadas no cotidiano cultural, no contexto dos alunos e das alunas, devem ser trazidas ao chão da escola. Trata-se, neste caso, do amor ao presente, do afeto que produz passagem para um estado de maior potência derivada de alegrias na própria condição infantil e/ou juvenil. Contudo, essa necessidade de tornar o espaço escolar um espaço vivo de alegrias primárias não pode abandonar a alegria intermediária, pois isso negaria à escola sua razão de ser.

Como consequência, argumentamos que se deve compreender como equivocada a ação de educadores que ignoram a imersão de seus alunos no horizonte cultural, por exemplo, de ritmos e músicas do hip-hop, do funk, do tecnobrega, do gospel urbano, dos sons de louvor, de adoração e/ou de terreiro, entre outros, do mesmo modo como se deve compreender equivocada a ação que não diversifica a possibilidade de apreensões e vivências estético-culturais dos alunos e permanece apenas no mesmo horizonte cultural de partida destes. Portanto, é necessário encarar as relações entre as duas formas de alegrias como uma estrutura dialética, tendo como síntese o conceito de alegria cultural, entendida como apreensão da cultura elabora pela potência de conhecer.

A alegria cultural é resultado da incorporação dialética entre alegrias primárias e intermediárias que se estabelecem na práxis do saber ensinado. Por sua vez, o saber ensinado é entendido como a relação afetiva entre *agentes*, *horizontes formativos* e *conteúdos* a serem apreendidos e mediados na concretude do “real”. “Trata-se de uma alegria específica que somente pode ser promovida pela apropriação do saber ensinado, daí [Snyders] adjetivá-la de alegria cultural, alegria escolar, alegria de aprender” (Vieira e Almeida, 2017, p. 506).

Por certo, é uma práxis capaz de deslocar a vida afetiva das alegrias primárias ao prazer advindo do próprio processo educacional de alegrias intermediárias, mas não um processo banalizado por puros prazeres imediatos. É, isto sim, um processo que se concretiza na realização pedagógica da alegria cultural, sendo esta última o aumento de potência de um ser, tendo como causa a percepção do aperfeiçoamento e de sua expansão, a partir do esforço de construção de conhecimento, de maneira que essa causa se traduza na apropriação inclusiva do saber clássico e elaborado (Snyders, 1988).

Trata-se, em última instância, da alegria como passagem para um estado de maior perfeição, considerando a totalidade da pessoa que progride, que tem como causa o processo educacional humanizador, ou seja, o processo que aposta na alegria advinda do fenômeno educação,

alegria propriamente escolar, quer dizer, a alegria de esperar o que me parece constituir a propriedade característica da escola: a convivência com a “cultura cultivada” que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis. A alegria cultural, alegria cultural escolar. (Snyders, 1993, p. 32)

Este encontro pode resultar naquilo que determinada via antropológica chamou de *aculturação*, noção que tanto designa “os fenômenos que resultam da existência de contatos diretos e prolongados entre duas culturas diferentes e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou dos dois tipos culturais em presença” (Panoff e Perrin, 1973, p. 13) quanto está associada à “aquisição” e à “adoção”, por uma sociedade, de um “fato cultural característico de outra” (Panoff e Perrin, 1973, p. 55). Tendo isso como base, podemos afirmar que a condição afetiva dos processos educacionais evidencia-se ao incorporar a síntese das alegrias que se realizam enquanto alegria maior, tendo na aculturação do saber elaborado a causa de si. A isso damos o nome de alegria cultural.

Neste processo pedagógico existe uma *perda parcial* dialética em cada polo envolvido no processo didático – dinâmica necessária para que se incorpore uma nova cultura no processo da mediação cultural e na dialética entre alegrias, a síntese resultante de uma mediação entre cultura popular primária e cultura elaborada. A associação entre essa forma de organização pedagógica e a teoria de Snyders indica a necessidade de se trabalhar na escola na promoção do esforço, da atenção, da disciplina dos alunos, “mas renovar os conteúdos de modo a que se possa caminhar em direção à alegria cultural” (Castro, 2004, p. 180).

Sendo a aculturação parte integrante do processo social de educação enquanto transformação, o imperativo aqui é que o fluxo pedagógico seja construído pelos educadores, na relação com os alunos, de modo afetivo, associando a afetividade metodológica aos conteúdos dos saberes elaborados. Afetividade, é certo, não significa desleixo, permissão para que o aluno seja seu único guia e/ou excesso de cuidado e superproteção. Pelo contrário, a afetividade no plano da pedagogia consiste, entre outros elementos, na ação suficientemente boa de sustentar firmeza diante das tentativas dos alunos de “sabotar” determinados conteúdos ou saberes, ou na abordagem do aluno como ser capaz de proposições verdadeiras e interessantes, permitindo que a expressão de seus desejos e de suas vontades seja levada em consideração no plano de desenvolvimento educacional, ou ainda na paulatina concessão de autonomia aos alunos e às alunas, a fim de que compreendam as necessidades de adaptação e de “desadaptação” como inerentes à própria noção de aprender ou, talvez mais importante, na assunção de que as falhas de todos os agentes envolvidos são parte indissociável e humana do processo pedagógico.

Não é difícil perceber, do modo como organizamos nossos argumentos, que a luta por tornar o espaço escolar um lugar de “alunos felizes”, para usar a expressão de Snyders (1993), encontra na tristeza seu maior obstáculo. Não por acaso, Espinosa (1979) compreende que “A afecção, enquanto se refere à alma, não pode ser refreada nem suprimida, senão pela ideia contrária e mais forte que a afecção que nós experimentamos” (p. 223), o que nos leva a concluir que a tristeza que ronda todos os agentes escolares terá de ser combatida por uma alegria de igual ou maior potência. Justamente por isso é que os afetos que parecem dominar as ações pedagógicas são o medo e a esperança. No entanto, tanto a última quanto o primeiro apontam para o futuro e não têm força suficiente para resolver o problema das tristezas presentes, reais e concretas. O caminho pedagógico que escolhemos para enfrentar tais tristezas é, então, o do fomento de uma alegria cultural estética presentificada.

A estética como equilibradora de potências afetivas

A tradição estética preocupa-se não apenas com a obra de arte, enquanto objeto, mas sobretudo com seu sentido de “elevação cultural” ou de “chave” para compreensão de determinada sociedade, em sua temporalidade, pelas vias da afecção e do afeto por meio da teoria do sensível (Bastos, 1987). Uma educação estética, portanto, evidencia justamente as vias afetivas para a realização do fenômeno de configuração da cultura elaborado nas novas gerações, tendo como pilares as janelas do sentimento.

Como nosso intuito é discutir a educação, então é necessário compreender que a ação dos educadores incide nos alunos e *vice-versa*, tudo se dando em determinado ambiente, e que são esses elementos todos em um circuito relacional que contribuem para o aumento ou para a diminuição da potência dos agentes envolvidos na educação. Daí ser possível pensar a estética também como uma experiência dada no encontro com os objetos. Nesse sentido – tomando “leitor” e “texto” da forma mais ampla possível – a relação com os objetos estéticos é capaz de produzir interações capazes de *performarem* como se estivessem fora do campo da estética, já que “Mapear uma experiência estética seria interpretar/traduzir a interação do leitor com o texto, dando sentido ao objeto e a si próprio, exatamente o que John Paul Riquelme (2000) descreveu para interpretação como performance e não explicação” (Costa e Santos, 2020, p. 20).

De outra forma ainda, podemos identificar e compreender a relevância da estética em relação à posição crítica de Georges Snyders, de maneira a possibilitar a vivência de alegrias passadas e/ou futuras trazidas à concretude de uma relação afetiva real. Por exemplo, as respostas às incompatibilidades entre alegrias são encontradas nas reflexões de Snyders (1997) sobre a experiência esco-

lar com música, de maneira que o potencial criativo das artes em tecer conexões entre projeções futuras traz tematizações passadas à realidade atual, porém ressignificadas e potencializadas pela experiência e manifestação cultural.

Ademais, baseando-nos em Fischer (1983), podemos compreender o potencial da arte como forma de consciência que, apesar de ser produzida dentro de um tempo, pode transitar temporalmente de maneira a viabilizar a fruição do passado no próprio presente e ser capaz de ressignificar a realidade, de modo a enriquecê-la pela linguagem estética. Dessa maneira, portanto, é possível captar as projeções de alegrias intermediárias e realizá-las enquanto possibilidades de afetos concretos. Em outras palavras, ao entrar em contato com elementos estéticos produzidos pela humanidade, é possível que os alunos se deparem com os projetos de outros seres humanos e, em última instância, sintam-se pertencentes desse mesmo projeto maior.

Trata-se, neste caso, de uma participação das projeções intermediárias na realidade imediata, através de conteúdos concretizados na obra de arte. O afeto resultante dessa relação é a alegria de mesma natureza/força ao de uma possível tristeza na realidade concreta e imediata dos alunos. A “felicidade” aqui vem com a alegria podendo refrear a tristeza pelo afeto estético de uma realidade ressignificada e enriquecida pelo caráter da experimentação das formas estéticas. As expressões estéticas cumprem, dessa forma, a função de integrar os elementos culturais às potencialidades humanas quando transpõem para a concretude dos alunos a totalidade de artefatos compreendidos socialmente como belas obras. Fischer (1983) assim entende:

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de ideias. (p. 13)

Em uma sociedade como a nossa na qual as dúvidas sobre o futuro inundam a mente dos alunos, a crescente mecanização das relações ganha espaço ante as relações corpóreas e a fugacidade parece ser a regra ética por excelência. A ação pedagógica para a alteridade se enriquece quando os professores e as professoras lançam mão de uma forma específica de encontro com os alunos: a arte.

Por certo, alguém poderia questionar se essa proposta não é excludente, uma vez que privilegia aspectos de uma pedagogia mais afim às ciências sociais, às humanidades, e às artes e linguagens em detrimento de aspectos de uma pedagogia para as ciências da natureza, para as ciências biológicas e para a matemática. Ora, essas indagações são respondidas quando se lê o que Fischer (1983) propõe, já que o conceito de arte é amplo e inclui em seu bojo uma forma de ser, de ver, de pensar e de agir no mundo. E é justamente organizando o “ser”, o “ver”, o “pensar” e o “agir” no mundo que as ciências exatas, biológicas e da natureza se comportam. Mais ainda, um

questionamento nesse sentido partiria da equivocada pressuposição de que não há subjetividades, ideologias e imprecisões no interior das escolhas dessas ciências ditas “hard” tal qual o que ocorre nas escolhas das ciências ditas “soft”. Apenas a título de exemplo, tomem-se os trabalhos de Chacón (2003), que discute os afetos na aprendizagem matemática, e os de Montserrat Moreno et al. (1999, 2000) que abordam a afetividade como tema transversal aos modelos organizadores na construção do conhecimento, e já teremos material suficiente para contrapor tais questionamentos.

Inés Gómez Chacón (2003), por exemplo, entende que nas aulas de matemática, “em relação ao papel dos professores na aprendizagem como medição essencial destacam-se suas características pessoais positivas ou negativas, sua metodologia e sua interação em sala de aula” (p. 75). Também indica que os professores devem “propor intervenções que ajudem os alunos a saírem do estado de bloqueio diante da atividade matemática” quando os estudantes “têm uma determinada crença sobre como deve ser a aprendizagem”, pois por conta disso “apresentarão resistência diante de outra aproximação” (p. 25). Em outro momento, distinguindo as relações afetivas globais, dadas pelo contexto sociocultural dos alunos, dos afetos locais, ligados à resolução específica de problemas, conclui que “um estudante pode ter medo de matemática (global) no entanto, quando se envolve em um problema de matemática, experimenta uma variedade de emoções e sentimentos (local) desde a ansiedade até a satisfação e a surpresa” (p. 56). Como se percebe, os afetos aqui se relacionam à maneira de Espinosa e se inserem em uma noção ampliada de estética, tal qual debate Fischer.

Snyders (1993), em alguma medida também se posiciona em favor de uma noção ampliada de arte. Por exemplo, ao discutir a relevância do caráter teatral em uma determinada aula, o teórico lança o seguinte exemplo: nas relações pelas vias do apego, da rejeição, do reconhecimento e da sensação de pertencimento do jovem em relação ao contexto escolar, existe a possibilidade teatral do educador, ao representar as virtudes de um autor ou personagem histórico (e aqui se coloca a possibilidade desse personagem ser um físico, um químico, ou mesmo um elemento da tabela periódica, um músculo do corpo humano, uma propriedade matemática etc.) de maneira a incorporá-las pela arte, pelo gesto ou pela emoção e expressá-las aos educandos, que passam a enxergar esse educador não como um indivíduo transmissor de conteúdos didáticos, mas como porta voz de um tema pedagógico. São relações virtuosas que dizem respeito às conexões entre as visões que os alunos projetam ou realmente têm de um educador – como verdadeiro representante de uma cultura a ser ensinada – e dos personagens históricos de temas educacionais.

Assim, quer seja “A presença do educador e o papel muito particular daquilo que é a expressão mais direta de uma pessoa e que cria um vínculo imediato com o outro: a voz, a voz do educador que comunica a emoção” (Snyders, 1993, p. 76), quer seja quando “parece possível uma reconciliação entre o princípio do prazer e o princípio da realidade; quando a cultura [...] é encarnada por uma obra, uma criação” (Snyders, 1993, p. 49), o plano estético surge como via por meio da qual

os afetos podem extrapolar os próprios sujeitos. Ao fazê-lo, podem apontar para a possibilidade de que os alunos também extrapolem suas potencialidades e, nesse sentido, passem de um estado de menor potência para um de maior potência, atingindo a alegria.

Em consequência, somos obrigados a concluir que a permissão de um contato apenas “intelectual” dos alunos com os objetos estéticos, sem que o corpo e as sensações sejam também estimuladas em relação a tal objeto, é um declinador de potências e, conseqüentemente, uma metodologia da tristeza.

Através dessas bases, a fundamentação pedagógica que aqui defendemos coaduna-se à de Snyders, principalmente porque para ele a relação entre os sujeitos partícipes do processo de ensino-aprendizagem se produz pela síntese concreta, enriquecida e enriquecedora, capaz de conectar aspirações futuras e/ou memórias passadas em uma temporalidade do real aperfeiçoada pelo belo da arte e pela potência de criação nos ambientes escolares. Por conseguinte, concluímos que a escola alegre é possibilitada pela condição de síntese dialética das relações entre jovens e adultos, entre alegria intermediária e alegria cultural produzidas no ambiente educacional. Por isso, a escola feita, pensada e executada, em todos os pontos possíveis, apenas por adultos transforma-se em espaço de meras reproduções, espaço morto. Ao passo que a escola feita, pensada e executada apenas por crianças e jovens transforma-se em um espaço limitador. Em ambos os casos, não cumpre sua função emancipadora. Conforme Snyders (1993):

Nem a arte e a vida da criança se anulam quando ela enfrenta o crescimento, nem a vida adulta é apêndice supérfluo de uma infância onde o essencial já teria ocorrido. Não somente cada período da vida possui e conserva seu valor, como também esses diferentes valores dos diferentes momentos estão aptos a se enriquecerem uns aos outros, e desse modo a educação se faz possível – o que significa que para mim é possível uma educação da alegria. (pp. 55-56)

De nossa parte, por fim, considerando nos ambientes educacionais a dimensão das relações humanas entre fluxos de afecções e afetos, conforme compreendido em Espinosa, não é possível uma pedagogia efetiva e ao mesmo tempo isenta da dinâmica de afecções e afetos. Portanto, é necessário lançar as bases de afecções positivas no próprio ato intencional de aculturação, como Snyders o faz ao tecer seu conceito-síntese de alegria cultural, de maneira a superar a aparente dicotomia entre alegria banalizada e pedagogia isenta de paixões. Como já sabemos, essa dicotomia é apenas “aparente” pelo fato de que, na verdade, o modelo pedagógico mais positivista, tecnicista e pretensamente alheio das relações profundas de alteridade camufla uma relação igualmente afetiva, mas produtora de afecções e afetos tristes.

A alegria cultural, tal qual cremos tê-la apresentado, demonstra-se como uma alternativa que sintetiza a seriedade metodológica e sistemática necessária ao ato propriamente educacional, mas que considera a afetividade como algo fundamental para aprimorar a potência de criação nos ambientes escolares. A alegria na escola não é, dessa maneira, o resultado final de uma incli-

nação que coloca no ápice hierárquico as tendências mais racionais, de modo a conduzir o corpo pela mente, domesticando e refreando a vida afetiva. Pelo contrário, é a partir da alegria que se pode reprimir determinadas inclinações a comportamentos considerados nocivos ao processo de aprendizagem. Ou seja, a alegria é considerada aqui como resultado de aumento de potência nos agentes que não mais se compreendem cindidos entre corpo e mente, pois compreendem que são um *continuum* do mundo.

Conclusões

De um ponto de vista teórico, tomando a alegria como conceito, percebemos a forte relação entre o modo como Espinosa a concebeu em relação à Snyders. Para o primeiro, a alegria é um afeto essencial do ser humano, visto que determina a própria existência pelo aumento de potência de viver e pela passagem de um estado menos perfeito para um mais perfeito. Essa passagem de um estado a outro se dá tanto na mente quanto no corpo. Snyders não está muito distante desse modo de entender a alegria. É no embate entre o conhecimento e o desconhecimento, através do ato de proporcionar cultura – entendida como os dados de sistemas de conhecimento, tais quais política, ciências, economia, literatura e artes em geral –, que é possível construir uma educação da alegria. Ou seja, não sendo exatamente o mesmo conceito, Snyders forja sua noção de alegria, de modo consciente ou não, calcada na mesma relação de aumento de potência e de integração mente-corpo de Espinosa. Este é o principal fator pelo qual entendemos verdadeiramente produtivo o diálogo estabelecido neste trabalho entre os dois pensadores em questão.

Do ponto de vista da ação, pensar uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento holístico dos aspectos humanos que acontecem dentro de ambientes escolares significa propriamente pensar na ampliação do protagonismo dos sujeitos em uma dinâmica afetiva de relações. Portanto, é nestes espaços de socialização e construção de conhecimento que os agentes da educação, pessoas cujas mentes e corpos são dados como atributos indissociáveis, precisam exercitar suas capacidades de se afetarem e de serem afetados, produzindo relações significativas de potências nos ambientes educacionais.

Justamente por isso é que a realização pedagógica que se vale de representações artísticas, semi-artísticas e/ou minimamente teatralizadas possibilita uma conexão entre alegrias futuras, culturas, memórias passadas e alegrias presentes. Isto é, uma conexão entre a criança e o adulto, entre o passado e o futuro que se realiza na concretude da relação e que é capaz de afetar com a mesma natureza e intensidade de uma alegria concreta.

De tal modo, o que apresentamos foi a relevância de teorias pedagógicas capazes de conceber todos os agentes do processo educacional relacionando-os aos conteúdos mediados na construção do conhecimento e na efetivação da alegria cultural, buscando maneiras de propiciar a relação entre eles e tomando o afeto em seu caráter potencializador. Essas relações, em um ambiente de responsabilidade mútua, desafiam a reflexão a respeito de novas intencionalidades educacionais, bem como novos entendimentos sobre diferentes formas espaciais em que acontecem tais manifestações. Apostar numa pedagogia afetiva é viabilizar a construção de conhecimento a partir de uma dinâmica interativa de relações entre sujeitos, culturalidades, conhecimentos prévios e conteúdos culturais elaborados organizados no currículo formal.

Ainda que a construção de uma escola afetiva se inicie pelo contexto dos alunos, as bases para que ocorra o aprendizado não podem encerrar-se nem neles, nem nos agentes docentes, mas devem ampliar-se por uma construção conjunta, intensificada por relações dialógicas e mediadas, constituintes do processo intencional de educação. Sem rostos, nem arte, teatro, representações e, principalmente, sem afetos intencionais com vistas à alegria, a educação não chega a realmente dar-se em sua plenitude e a escola torna-se apenas o local de tristeza do qual os alunos querem fugir sempre e o mais rápido possível.

Contribuição dos autores

Pedro Joaquim propôs, elaborou e estruturou o argumento do artigo. Valmir Silva orientou, elaborou, revisou, estruturou e deu redação final ao artigo.

Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflito de interesses com nenhuma instituição ou associação comercial de qualquer natureza.

Referências

- Andrade, E. (2023). *Negritude sem identidade: sobre as narrativas singulares das pessoas negras*. n-1 edições.
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Records*, 95(2). <https://web.stanford.edu/class/educ232b/Apple.pdf>
- Bastos, F. (1987). *Panorama das idéias estéticas no ocidente: de Platão a Kant*. Editora UnB.
- Carvalho, R. M. B. (1999). Georges Snyders: em busca da alegria na escola. *Perspectiva*, 17(32). <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Castro, A. H. I. de. (2004). *Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders: Rastros e rumos da alegria na escola*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras Araraquara.
- Chacón, I. M. G. (2003) *Matemática emocional – os afetos na aprendizagem matemática*. Artmed.
- Chauí, M. (2011). *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. Companhia das letras.
- Chauí, M. (1995). *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. Moderna.
- Moreno Marimón, M. et al. (2000) *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. Moderna.
- Moreno Marimón, M. et al. (1999) *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Moderna.
- Espinosa, B. (1979). *Ética demonstrada à maneira dos geômetras*. Abril Cultural.
- Franco, M. A. S. (2008). *Pedagogia como ciência da educação*. Cortez.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra.
- Fischer, E. (1983). *A necessidade da arte*. Zahar.
- Forquin, J. C (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Áreas Médicas.

- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. A. (Org.). *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artes Médicas.
- Ghiraldelli Jr., P. (2006). *Filosofia da educação*. Ática.
- Guilherme, A. A. & Picoli, B. A. (2018). Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>
- Hermann, N. (2018). O enlace entre corpo, ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230051>
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* Cortez.
- Moreira, A. R. P., & Souza, T. N. de. (2016) Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 229-237. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202955>
- Oliveira, W. C. (2000). Espinosa: Um pedagogo da alegria? *Μετάνοια*, 2, 45-55. https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista02/texto06_pedagogia_espinosa.pdf
- Panoff, M. & Perrln, M. (1973). *Dicionário de etnologia*. Edições 70.
- Paula, M. F. de. (2017). *Alegria e felicidade: A presença do processo libertador em Espinosa*. Edusp.
- Santos, C. S. G. dos (2020). Atos de ficcionalizar e emancipação do leitor: para além do oxigênio. *Revista Graphos*, 22(2), 96-111. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52620>
- Santos, C. S. G., & Costa, F. F. (2020). Mapeamento de experiência estética em literatura: uma estratégia (meta)procedimental emancipadora. In: Santos, C. S. G. & Costa, F. F. (Orgs.). *Espiral de fingimentos: mapeamentos de experiências estéticas em literatura* (pp. 14-25). Editora UFPB.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Serdeira, A. H. I. C. (2019). A obra de Georges Snyders: cultura e política como pressupostos de uma escola progressista. In Boto, C. (Org.). *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados* (pp. 189-217). EDUFU. <https://doi.org/10.7476/9786558240273.0010>

- Silva, V. L. S. da. (2020). Gonçalves Dias, Machado de Assis e Racionais Mc's: a invenção do centro. *IdeAs*, 16. <https://doi.org/10.4000/ideas.8842>
- Silva, V. L. S. da. & Benedito, S. G. R. (2022). Decolonialismo e epistemicídio na literatura: o que querem calar? *Revista Com Censo*, 9(2). <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1064>
- Snyders, G. (1997). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Cortez.
- Snyders, G. (1993). *Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Paz e Terra.
- Snyders, G. (1988). *A alegria na escola*. Manole.
- Vieira, R. de A. (2016) *Georges Snyders: por uma pedagogia da alegria e do antipreconceito-subsídios para formação de professores*. Eduem.
- Vieira, R. de A & Almeida, M. I. de. (2017). Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 499-514. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201605141169>
- Yonezawa, F. H. (2015). Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza. *Educação: Teoria e Prática*, 25(48), 186-199. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p186-199>