



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Brasil

Bonadia de Oliveira, Fernando  
Espinosa e a radicalização ética na educação pública  
Educação & Sociedade, vol. 33, núm. 118, enero-marzo, 2012, pp. 191-204  
Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87322726012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# ESPINOSA E A RADICALIZAÇÃO ÉTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

FERNANDO BONADIA DE OLIVEIRA\*

**RESUMO:** Este trabalho pretende dialogar com um capítulo do livro *Transgressões convergentes*, assinado por João Wanderlei Geraldi, Maria Benites e Bernd Fichtner. O problema central abordado neste texto é a “radicalização ética na educação pública”. O mencionado capítulo, a certa altura, recupera três exemplos de ações educativas inovadoras que dão aos educandos o “direito de aprender a ser um ser humano” e formam o “compromisso pessoal com o futuro”. Tendo sido o filósofo holandês moderno Bento de Espinosa (1632-1677) evocado para esclarecer com exatidão de que forma tais exemplos se implementam como prática social, o principal objetivo deste artigo é mostrar como as ideias do texto supracitado estão, de fato, associadas à filosofia espinosana e evidenciar como Espinosa pode contribuir ainda mais para uma radicalização ética na *educação pública*, à qual dever-se-ia acrescentar, conforme argumenta-se aqui, mais duas propriedades: *democrática* e *laica*.

**Palavras-chave:** Espinosa, Bento de. Educação pública. Filosofia da educação.

## ESPINOSA AND THE ETHICAL RADICALIZATION IN PUBLIC EDUCATION

**ABSTRACT:** This work discusses a chapter of *Transgressões Convergentes* by João Wanderlei Geraldi, Maria Benites and Bernd Fichtner. The main problem tackled in this text is the “ethical radicalization in public education”. The abovementioned chapter rescues three examples of innovative actions in education that give the students “the right to learn how to be a human being” and form a “personal commitment to the future”. The modern Dutch philosopher Bento de Espinosa (1632-1677) had been evoked to clarify how such examples have developed into social practices. This paper thus shows that the ideas of that text are indeed associated to Espinosa’s philosophy and that philosopher can increasingly contribute to an ethic radicalization in *public education* to which, in our opinion, two more adjectives should be added: *democratic* and *lay*.

**Key words:** Bento de Spinoza. Public education. Philosophy of Education.

---

\* Doutorando em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP).  
E-mail: fernandofilosofia@hotmail.com

SPINOZA ET LA RADICALISATION ÉTHIQUE DANS  
L'ÉDUCATION PUBLIQUE

**RÉSUMÉ:** Ce travail cherche à dialoguer avec un chapitre du livre *Transgressões Convergentes*, de João Wanderlei Geraldi, Marie Benites et Bernd Fichtner. Le problème central abordé dans ce texte est la “radicalisation éthique dans l'éducation publique”. A un certain moment, le chapitre mentionné récupère trois exemples d'actions éducatives novatrices donnant aux élèves le “droit d'apprendre à être un être humain” et forment un “engagement personnel envers le futur”. Comme le philosophe hollandais moderne Baruch Spinoza (1632-1677) a été évoqué pour laisser bien clair comment ces exemples se mettent en place comme pratiques sociales, le principal objectif de cet article est de montrer comment les idées du texte cité ci-dessus sont en fait associées à la philosophie spinozienne et de mettre en évidence comment Spinoza peut contribuer plus encore à une radicalisation éthique dans *l'éducation publique*, à laquelle il faudrait ajouter, comme nous le défendons ici, deux autres adjectifs: *démocratique et laïque*.

**Mots-clés:** Baruch Spinoza. Éducation publique. Philosophie de l'éducation.

## Introdução

A educação pública é, indubitavelmente, um dos principais temas enfrentados pelos teóricos da educação. Discute-se a educação pública entre filósofos educacionais, historiadores da educação, práticos do ensino, especialistas da legislação educacional e em outras disciplinas pedagógicas. A relevância absoluta da matéria justifica este amplo esforço da teoria.

No cenário destas amplas discussões, sente-se falta – conforme afirmou Vygotski relativamente à teoria das emoções em psicologia – de uma *grande ideia filosófica*. Assim como essa grande ideia filosófica no campo da psicologia foi, segundo o psicólogo soviético, a filosofia de Bento de Espinosa,<sup>1</sup> é possível acreditar que esse mesmo filósofo possa vir a ser, no caso preciso da educação pública, também uma ideia que ilumine, sob o foco de uma luz mais clara, o caminho a se seguir para uma transformação nas atuais formas de pensá-la e considerá-la.

Este artigo pretende dialogar com a necessidade de uma “radicalização ética da educação pública”, que foi recentemente proposta, em trabalho inicialmente publicado por João Wanderlei Geraldi, Maria Benites e Bernd Fichtner, nas atas do Fórum Mundial de Educação de São Paulo, em abril de 2004, e republicado no oitavo capítulo do livro *Transgressões convergentes*, de 2006, assinado pelos mesmos autores.

O mencionado capítulo, partindo de três constatações contemporâneas sobre o processo educacional, passa a definir determinadas tarefas para um pensamento crítico sobre a educação pública. Entre essas tarefas se encontra, sobretudo, a de se

atentar ao “novo” em matéria de educação. Além disso, são recuperados três exemplos de ações educativas novas que se destacam por permitir que todos os sujeitos de conhecimento sejam atores e autores de suas próprias aprendizagens. Segundo os autores, todas estas experiências têm em comum o fato de darem aos educandos “o direito de aprender a ser um ser humano” e o “compromisso pessoal com o futuro”.

Este artigo divide-se em três partes que contêm, respectivamente, uma síntese do conteúdo geral do texto com o qual se procura dialogar, uma análise da forma pela qual o filósofo holandês Bento de Espinosa (1632-1677) é evocado para esclarecer o elemento comum dos três exemplos educacionais apresentados e uma contribuição para o avanço da discussão, a partir da ética e da filosofia política espinosana.

## A noção de radicalização ética na educação pública

O “Capítulo 8” de *Transgressões convergentes* está dividido em quatro partes. A primeira, introdutória, retoma, como já foi anunciado, o que os autores chamam de “três constatações contemporâneas sobre educação”. A constatação inicial é de que o quadro global da educação conduz ao questionamento da educação pública, determinada por uma política educacional neoliberal, cujos efeitos são: (a) a diminuição da participação estatal na educação, (b) o aumento da desigualdade social relativamente ao conhecimento e (c) o apoio da classe média (elitista e discriminante) a tais iniciativas. A segunda constatação é a de que há uma “crise fundamental” na educação pública que se manifesta, dentro e fora da escola, como uma “crise dos sistemas produtivos” (que gera desemprego), uma “crise dos paradigmas científicos” e, finalmente, “uma crise no modo pelo qual os homens estão habitando o planeta”. A terceira constatação, por sua vez, é a de que a educação pública é um fenômeno histórico e transitório: seus duzentos anos de história revelam, para os autores, a permanência de uma contradição fundamental segundo a qual, por um lado, exige-se um saber único e geral de conhecimentos, capacidades e regras morais para todas as crianças e, por outro lado, desenvolve-se a reprodução dos interesses burgueses nacionais. Assim, a educação pública foi e vem sendo essencialmente uma “área de luta política” (Gerald, Benites & Fichtner, 2006, p. 138).

A segunda parte, intitulada “As tarefas de um pensamento crítico”, inicia-se com uma conclusão a respeito dos pontos tratados no item anterior: a educação pública não tem nenhuma razão para ser glorificada. Neste sentido, os autores concluem que cabe ao pensamento crítico “apresentar e analisar as contradições do processo e dos resultados do que chamamos *educação pública*” (idem, *ibid.*, p. 139) e, ademais, ficar atento ao “novo”.

Neste sentido, a terceira etapa do texto anuncia e descreve três exemplos “concretos e práticos” que apontam para o “novo” em termos de educação. O primeiro compreende a realização de um professor primário alemão, que deixou sob a responsabilidade de seus alunos de primeira a quarta séries a organização dos processos de ensino e aprendizagem, tendo como resultado uma avaliação trinta por cento maior do que a média nacional alemã. O segundo exemplo, da Universidade Popular e Comunitária de Cuiabá, evidencia uma forma dinâmica de organização das atividades, realizada através de (a) “mesas de aprendizagem”, cujos temas são previamente definidos; (b) “oficinas” em que os alunos que sabem ensinam os que desejam aprender; (c) “ferramentaria”, que são espaços onde são trabalhados saberes específicos das atividades não só educacionais, mas também profissionais; (d) “laboratório de intervenção”, lugar onde são desenvolvidas ações de mobilização e intervenção social e, enfim, (e) “espaços de saberências”, que promovem a formação docente e a produção de materiais e documentos. O terceiro exemplo se refere ao caso da aprendizagem dos índios *Enawene-Nawe*, observada pelo antropólogo Gilton Santos, da Universidade de São Paulo. Nesta comunidade o trabalho é misturado com o lúdico, de modo que não há “qualquer pedagogia” preparada para as crianças.

Na parte final do capítulo, intitulada “O futuro não está determinado”, estes três exemplos são aproximados naquilo que têm em comum com o problema da educação pública: trata-se da *radicalização ética*. Para os autores, nos três casos descritos, todos os sujeitos são atores e autores de seu aprendizado. A fim de explicar melhor como se deve conceber os três exemplos colocados, é recuperada a concepção de tempo de uma tribo indígena do Mato Grosso. Nesta tribo, o passado é definido como “aquilo que está na frente” e o futuro é tido como “aquilo que está na gente”. Compreende-se o passado como o que está na frente, uma vez que ele seria a vida já vivida, aquilo que faz com que os homens vejam a existência que se lhes apresenta; o futuro define-se como o que está na gente, em virtude de que o compromisso de criar mais passado se encontraria dentro do homem, do qual toda e qualquer ação depende. Para Geraldi, Benites e Fichtner, os três exemplos citados contrapõem-se à lógica do poder, que impera na educação pública tradicional. De acordo com o texto, nestes registros vige o “irredutível humano” (o direito de aprender a ser um ser humano) e o “compromisso pessoal com o futuro” (a construção do que está na frente, isto é, a criação de mais passado).

É, pois, nesta perspectiva que o filósofo Bento de Espinosa é evocado. Sua presença ajuda a esclarecer, com maior precisão, a razão pela qual o “irredutível humano”, enquanto direito, aparece como prática e realidade sociais segundo os exemplos dados.

A esta altura, os autores retomam a distinção espinosana entre “homens livres” e “homens não livres”. Os primeiros seriam aqueles que vivenciam paixões

alegres, as quais aumentam a potência de agir e de pensar dos seres humanos; os segundos seriam, ao contrário, materializados nas figuras do escravo, do tirano e do sacerdote. O escravo é aquele que, padecendo, depende de outrem para a sua sobrevivência; o tirano é o homem que, para seu triunfo, depende da tristeza das massas; o sacerdote, por fim, é aquele que sofre e padece com a condição humana e as paixões intrínsecas ao gênero humano. Na visão dos autores, a filosofia de Espinosa, ao se colocar como afirmação da alegria e negação da tristeza, refutaria toda e qualquer forma de dualismo e se posicionaria a favor da vida.

Os três exemplos apresentam uma ideia de aprender que não está implicada por uma “lógica do Estado”, cujo fundamento é “transmitir a todos os membros da sociedade as habilidades, os valores e as normas que se dão em geral por requisito mínimo para uma formação de vida individual” (Geraldi, Benites & Fichtner, op. cit., p. 149). A lógica que os exemplos apresentam é, na palavra dos autores, a da emancipação. Nesta perspectiva, as pessoas não aprendem valores gerados por outrem, mas são sujeitos daquilo que aprendem, ativamente colocados no processo educativo.

Na perspectiva de Espinosa, “o direito de aprender torna-se mais claro como direito de aprender a ser um ser humano”. Desta forma, a educação pública do futuro não obedecerá às determinações de um currículo pré-definido, mas dará aos sujeitos a liberdade de aprender “usando os conhecimentos como instrumentos de compreensão das práticas sociais” em que estão envolvidos (idem, *ibid.*, p. 150).

Se Agostinho Reis Monteiro afirmou, em certo texto, a necessidade de uma *revolução copernicana* na educação pública, os autores findam o texto por acrescentar a necessidade de outro fenômeno similar: a revolução ética radical espinosana.

Como se nota, trata-se de um texto que parte de ponderações acerca da realidade contemporânea da educação pública e que – sob os traços filosóficos de Bento de Espinosa – empreende, finalmente, a sua negação, a fim de encontrar, como horizonte alegre, uma “revolução ética radical espinosana” que faça do educando, atualmente considerado indivíduo ao qual são ensinados certos conteúdos passivamente, um sujeito ativo de seu próprio aprendizado.

A tarefa que se coloca, neste ponto, é saber como a filosofia de Espinosa convém com estas ideias e, posteriormente, conhecer de que maneira este filósofo pode vir a contribuir ainda mais para o avanço deste ponto.

## Espinosa e o “direito a aprender a ser um ser humano”<sup>2</sup>

A criança se apresenta na filosofia de Espinosa, do ponto de vista filosófico, como um exemplo fertilíssimo; a ela, diversas vezes, o filósofo recorre para explicar a natureza do homem. Sua exemplaridade se deve a uma razão muito clara:

observando a criança é possível conhecer, entre outras coisas, a natureza primeira do homem ou, em outros termos, compreender a natureza do homem no momento preciso de seu nascimento.

Para o filósofo holandês, quando crianças, os homens têm um corpo ainda pouco apto a realizar suas atividades e dependem do mais alto grau das causas externas. A mente infantil, afirma Espinosa, *quase* não tem nenhuma consciência.

Como o homem não é causa de si mesmo, mas uma modificação imanente e singular (entre outras) daquilo que é causa de si, ele deve ser compreendido como *parte da Natureza*, ou seja, como alguém que tem a necessidade de buscar fora de si a permanência de sua existência.<sup>3</sup> No afã de encontrar aquilo que o perseverará na existência, o homem encontra o mundo dos afetos. Os afetos poderiam ser sumariamente definidos como encontros de corpos. Cada vez que o corpo humano se modifica pela ação de um corpo exterior, forma-se na mente uma ideia dessa modificação. O filósofo holandês afirma na *Ética* (GII, 138): “Por afeto entendo [1] as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir do corpo é aumentada ou diminuída, [2] assim como as ideias dessas afecções”. Os afetos, porém, ou são ativos ou passivos; quando ativos, aumentam a potência de agir e pensar do indivíduo; quando passivos, diminuem-na. A estes afetos ativos costuma-se dar o nome de “paixões alegres”; aos passivos, o de “paixões tristes”; aqui, eles serão chamados apenas de “alegrias” ou “tristezas”.

Uma alegria é dada quando o efeito que é produzido em um homem tem por causa este mesmo homem, e seu resultado conduz à passagem a uma potência maior; ao contrário, uma tristeza é dada quando o efeito que é produzido em um homem não tem por causa ele mesmo, mas uma coisa exterior; seu resultado leva à passagem a uma menor potência de agir e de pensar.

Abandonado a sua *natureza primeira*, em que depende em tudo das coisas exteriores (sendo, portanto, passivo), o homem é levado a procurar aquilo que julga convir ao seu ser singular e que, portanto, deveria aumentar sua potência de existir, mas encontra também, inevitavelmente, aquilo que a diminui.<sup>4</sup>

Como seria possível fazer, então, com que os homens se determinassem apenas a afetos alegres? Antes de tudo, tratando-se do pensamento de Espinosa, é preciso saber que os homens, por mais que venham a se conduzir pela razão, nunca deixam totalmente de estar sob o universo das paixões. Todos (crianças e adultos) permanecerão sempre sendo partes da natureza e, portanto, estarão permanentemente no campo dos afetos. No entanto, *crescer*, isto é, mudar de uma natureza infantil para uma natureza adulta, deve significar um aumento da independência do homem em relação às coisas exteriores. Sendo assim, Espinosa afirma que é conveniente que os homens se esforcem por fazer, sob a condução da razão (Spinoza,

2008), com que outros homens vivam também pela condução da razão, e a desejar que seu intelecto e seus desejos convenham com o intelecto e os desejos dos demais (Espinosa, 2004).

Esta tarefa colocada para os homens aparece mais claramente no “Capítulo 9” do Apêndice da parte quatro da *Ética*, nos seguintes termos:

Nada pode convir mais com a natureza de uma coisa do que indivíduos da mesma espécie; conseqüentemente (pelo Capítulo 7), nada existe de mais útil para o homem, para conservar seu próprio ser e para o gozar da sua vida racional, do que o homem que é conduzido pela razão. Depois, porque sabemos que entre as coisas singulares nada há de maior valor do que um homem que é conduzido pela razão, ninguém pode demonstrar melhor o que vale por seu engenho e arte, do que educando os homens de modo que eles vivam, enfim, sob o próprio império da razão.<sup>5</sup> (GII, p. 268-269)

Nesta citação fica mais evidente como a educação emerge em Espinosa e se identifica profundamente com os três exemplos citados por Geraldí, Benites e Fichtner e com o que os autores deles extraíram: a autoria e atividade sobre o próprio aprendizado.

Duas afirmações emergem, de imediato, do capítulo de Espinosa transcrito: a primeira é a de que nada é mais útil aos homens em geral, quando se trata de conservar o seu ser e fruir a vida racional, do que homens conduzidos pela razão; a segunda é a de que a exemplaridade do homem conduzido pela razão é evidenciada no ato de educar (*educare*) outros homens para que eles vivam sob o “próprio império da razão” (*proprio rationis imperio*), isto é, sob seu próprio governo.

Este “próprio império da razão” só é encontrado quando o homem torna-se ativo e agente de seu próprio conhecimento; a questão é saber como isso se torna possível, se a primeira natureza do homem (a de criança) é tal que possui uma mente que, como já se afirmou, quase não tem nenhuma consciência nem de si mesma.

No sentido de explicar este ponto, cabe afirmar que o filósofo, em outra passagem, alerta para a necessidade de que – na educação da infância – os esforços sejam dirigidos, sobretudo (*apprime*) ao corpo infantil. Espinosa (GII, p. 304) afirma:

Esforcemo-nos, por isso, nesta vida, sobretudo, para que o corpo da infância, quanto o permite sua natureza e lhe convém, seja mudado em um outro corpo que seja apto para um grande número de coisas, e que se refira a uma mente que possua a maior consciência de si mesma, de Deus e das coisas.<sup>6</sup>

Aqui entra em questão a “mudança de natureza”. Os homens nascem ignorantes das causas que o levam a operar porque são partes da natureza. Portanto, necessitam de mediadores que não se limitem a transferir tal ou qual saber, mas que permitam um aprendizado próprio, tarefa mais difícil do que aquela de meramente



inculcar no educando currículos e práticas pré-definidas por um adulto ou por um conjunto de adultos.

A filosofia de Espinosa inspira uma proposta de educação centrada na autoridade do educando sobre o seu saber, porque não contrapõe o adulto à criança, mas antes os identifica como partícipes singulares da condição de parte da natureza. Assim, torna-se frágil qualquer tentativa de elaboração de uma pedagogia *para* aprendizes, supondo-os incapazes de agir, eles mesmos, em vista de seu aprendizado. Ganha, entretanto, plena relevância a ação adulta, feita no sentido de mediar a transição do educando para um estado corporal e mental em que ele passe a se determinar cada vez mais por si mesmo. De outro jeito, segundo o pensamento espinosano, ele só terá paixões tristes,<sup>7</sup> uma vez que estará abandonado à própria natureza.

## O democrático e o laico na educação pública, segundo Espinosa

A tarefa que ocupará esta parte do trabalho consiste em mostrar que, na filosofia de Espinosa, a formação de sujeitos capazes de viver sob o império da própria razão é imanente à constituição de um regime democrático. O ponto central aqui é o seguinte: não se educa crianças para que sejam autoras de seu conhecimento sem que, simultaneamente, não se consolide ali um *regime democrático*.

Isso se justifica pelo fato de que, quando se reconhece a formação de pessoas vivendo sob o império da própria razão, não se pode conceber tais pessoas sendo dirigidas ou comandadas por outrem. Neste sentido, convém rememorar o parágrafo 27 do sétimo capítulo, do *Tratado político*: “(...) se a plebe fosse capaz de moderar-se, suspender o juízo sobre aquilo que conhece pouco e ajuizar corretamente a partir dos poucos indícios de que dispõe, seria digna de dirigir, em lugar de ser dirigida”<sup>8</sup> (GIII, p. 320).

Essa passagem evidencia com clareza que o princípio da distinção entre a plebe e os que a dirigem envolve tão somente o “ser capaz de moderar-se”, objetivo que só se alcança quando se age em conformidade com a razão.

Portanto, é preciso acrescentar à radicalização ética defendida pelos autores de *Transgressões convergentes* um atributo político que a completa, qual seja, a democracia, em seu sentido espinosano mais profundo: aquele regime que permite aos homens alcançar a liberdade que têm por natureza, mas que, em sua primeira natureza (a de criança), não podem alcançar porque para tudo dependem das coisas exteriores.

Assim se define o aspecto profundamente político da noção de educação que emerge em Espinosa. Há, ademais, outro ponto ao qual toda essa problemática se

liga no espinosismo: a liberdade de ensino unida ao *elemento laico*. Este problema é particularmente abordado pelo filósofo holandês no parágrafo 49 do Capítulo 8, do *Tratado político*.

As academias, fundadas à custa da República, são instituídas menos para cultivar o espírito do que para entravá-lo. Todavia, em uma República livre, as ciências e artes são cultivadas, então, da melhor forma, concedendo-se a cada um permissão para ensinar publicamente as suas custas e com o perigo de sua reputação. Reservo, porém, estas questões e outras semelhantes para outro lugar, pois aqui quis tratar apenas do que pertence exclusivamente ao império aristocrático.<sup>9</sup> (GIII, p. 345)

Diante desta passagem, cabe destacar as duas características da liberdade de ensino que, segundo Espinosa, definem a prática da educação em uma república livre: a independência financeira e a reputação como bom ou mau ensino. A primeira se justifica porque o agente do ensino não pode permitir que o seu trabalho (que é o de educar) seja sustentado por uma autoridade exterior que não ele próprio; do contrário, seria uma enorme contradição. A segunda se justifica por uma passagem específica do Capítulo 9 do “Apêndice” da *Ética* IV, ora citado: “ninguém pode demonstrar melhor o que vale por seu engenho e arte, do que educando os homens de modo que eles vivam, enfim, sob o império da própria razão”. Esta demonstração de valor é precisamente o que determina a reputação daquele que ensina. Deve-se afirmar que o ato de demonstração desse valor, ou seja, a prática da educação, só se efetiva quando se educa o aprendiz para que ele seja agente do próprio conhecer e que, portanto, possa também dar prova do seu valor educando outros.

Este ensino livre era exatamente o que faltava ao modelo de educação pública do tempo histórico de Espinosa. Segundo Luzuriaga (1959), em sua *História da educação pública*, o século XVII (em que viveu o filósofo) é aquele que assiste ao nascimento da “educação pública religiosa”. A universidade de Leyden era, para Espinosa, possivelmente, o maior exemplo deste tipo de ensino.<sup>10</sup> Não foi sem razões que Espinosa recusou o convite de Ludovicus Fabritius para ser professor em Heidelberg.<sup>11</sup> Fabritius o convida sob a condição de que, uma vez professor da sua universidade, não utilizasse sua liberdade para incomodar a religião ali estabelecida (Spinoza, 1988). Entre as razões da recusa ao convite, está precisamente a de não saber quais seriam esses limites impostos a sua liberdade de ensino, pois – na argumentação do filósofo – os cismas religiosos “não surgem tanto do zelo ardente pela religião, como da diversidade de afetos humanos ou da vontade de contradizer com que costumam distorcer e condenar todas as coisas, ainda que estejam ditas retamente”<sup>12</sup> (GIV, p. 236).

Se, no pensamento de Espinosa, o profeta é aquele que ensina fundado na autoridade da fé,<sup>13</sup> o professor é aquele que ensina segundo a demonstração da razão.

Essas demonstrações são evidentes a todos, já que qualquer homem pode vir a se guiar pela razão. São os teólogos que, na visão espinosana, motivados pelo desejo de contradição, refutam o que a razão lhes evidencia como certo.

O ensino promovido pela educação pública religiosa é, para Espinosa, aquele que entrava o desenvolvimento da mente, fazendo-a obedecer cegamente aos ensinamentos dos profetas. A educação – segundo sua manifestação na obra espinosana – está atenta ao desenvolvimento do intelecto humano pela via da demonstração geométrica e tem em vista, sobretudo, o aumento da potência corpo infantil (como foi dito acima), fazendo com que a mente à qual o corpo está ligado passe a ter, cada vez mais, consciência das coisas exteriores, guiando-se finalmente por si mesma.

### O “quarto” exemplo do novo: Espinosa educador de Caseário

Aos três exemplos que os autores de *Transgressões convergentes* apresentam como expressão do novo em matéria de educação pública, caberia acrescentar um quarto: a experiência docente de Espinosa, quando foi professor de Caseário, um discípulo que lhe havia procurado com o interesse de conhecer a nova filosofia da época: o cartesianismo.

Ao manifestar, a um amigo, sua opinião a respeito de seu discípulo, Espinosa define Caseário com um adjetivo próprio ao comportamento de uma criança: “inconstante” e “mais interessado pela novidade do que pela verdade”. O sentimento do professor revela-se a princípio relacionado a tristezas, mas termina com expressão de alegria.

Ninguém me é mais odioso do que ele e não há pessoa de quem desconfie mais do que dele. Por isso quero que saibas, bem como nossos amigos, que nenhuma das minhas opiniões deve ser-lhe comunicada antes que alcance certa maturidade. É ainda muito criança e pouco constante, mais interessado pela novidade do que pela verdade. Mas espero que se emende desses defeitos com o passar dos anos, direi mais: pelo que posso julgar de seu espírito, estou certo de que isso acontecerá. Por isso sua índole leva-me a amá-lo.<sup>14</sup> (GIV, p. 46)

Os traços já apontados da índole de Caseário geram em Espinosa, por um lado, desconfiança e desagrado; por outro lado, há uma boa avaliação do caráter do seu discípulo, que o leva a amá-lo, na certeza de que, em breve, ele se emendaria, tornando-se cada vez mais constante.

Cabe aqui tratar inicialmente os conflitos entre afetos que aí se apresentam. Espinosa mostra, em sua carta, que a inconstância do aluno e seu interesse maior pelo cartesianismo estavam relacionados ao ódio e à desconfiança. No entanto, ele também parece evidenciar sua *esperança* pela “correção” do aluno (*emedaturum*

*spero*). Considerando que para o pensamento espinosano a esperança é uma “alegria inconstante nascida de uma coisa futura ou passada, de cujo acontecimento duvidamos em certa medida”<sup>15</sup> (GII, p. 194), conclui-se que a noção espinosana de esperança se diz de uma *alegria inconstante*, cujo resultado seja, em certa medida, *duvidoso*. Todavia, não é com “dúvida” que Espinosa se refere à emenda do aluno. Ele afirma estar “certo” de que ela acontecerá. Nesse sentido, aquilo que a princípio parecia uma esperança, evidencia-se como alegria que contrapõe e vence o ódio inicial.

Se, para Espinosa, uma ideia não pode combater um afeto e só um afeto mais forte é que pode combater outro mais fraco, é preciso ressaltar que, então, é esta alegria pela emenda do aluno que combate – por fim – o sentimento de tristeza (ou ódio) que é, de início, gerado por Caseário.

Embora ainda haja muito a se pesquisar e a se descobrir acerca do “Espinosa educador”, sabe-se que este filósofo guiava seu ensino à base de demonstrações geométricas, explicando ao seu aluno – sob este método – os *Princípios da Filosofia* de Descartes.<sup>16</sup>

Espinosa, ao que se sabe, também não descuidava da alimentação e do corpo de Caseário. Simon de Vries, amigo de Espinosa, confessa-lhe invejar o privilégio daquele jovem que desfrutava da presença do filósofo às *refeições* e nos *passeios*, podendo travar diálogos sobre questões importantes (Espinosa, 1979). A educação, no caso espinosano, correspondia, portanto, a algo mais do que o ensino de conteúdos. O ensino do educador Espinosa, embora se fizesse por meio de ditados de demonstrações geométricas, partia do interesse do aluno.<sup>17</sup>

O elemento “novo” que a experiência docente de Espinosa propicia à educação só pode ser compreendido no interior do contexto histórico em que ele vivia. Tal elemento se define com precisão, na medida em que se constata (1) a liberdade com que o filósofo holandês ensinava seu aluno (independente e para além das limitações da educação pública religiosa daquela época), (2) a maneira como lhe demonstrava as suas conclusões (através do método geométrico, contrário ao dogmatismo cartesiano daquele tempo<sup>18</sup>) e (3) a atenção que dispensava ao corpo (incomum naquele período histórico marcado pela convicção de que potencialização do corpo infantil era um entrave ao desenvolvimento da mente).

## Conclusão

O capítulo de *Transgressões divergentes* intitulado “A radicalização ética na educação pública”, aqui discutido, inicia-se com uma citação de Karl Marx, de 1844, que se segue:

Toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem (...). Só quando o homem individual real reincorpora a si o cidadão abstrato; quando como indivíduo, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, se converte em ser genérico; e quando reconhece e organiza suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais afastar de si força social sob forma de força política, só então é levada a cabo a emancipação humana. (Marx, 1975, p. 63)

Nesta passagem, o jovem Marx está estabelecendo uma discussão política importante acerca do Estado. Entram aqui em questão a política e o princípio de cidadania. A educação, neste caso, poderia ser pensada como o meio através do qual se faz uma recondução do “mundo humano” ao homem real individual, que define a emancipação completa do ser humano.

Essa emancipação não se encontra, nas obras de Espinosa, senão através de um caminho democrático. A palavra “democracia” não deve evocar a imagem de um Estado transcendente ao cidadão individual, mas o *próprio poder da multidão*, que está sendo incessantemente disputado e conflitado. A democracia espinosana é *absolutum império*, isto é, um *poder absoluto*, “porque, nela, a proporcionalidade entre as potências [individuais] e seus poderes é integral” (Chauí, 2003, p. 238). A inexistência de variação entre a proporção de poder dada ao indivíduo e ao coletivo, ao contrário do regime monárquico e do aristocrático, faz da democracia um elemento indispensável para se radicalizar eticamente a educação pública. Na democracia que nos apresenta Espinosa, cada um comanda a si mesmo, tornando-se inviável o nascimento da tirania.

Finalmente, convém ressaltar que a recondução do “mundo humano”, como um todo, a cada indivíduo em particular só se faz por meio de uma educação pública que se radicalize eticamente e negue seu passado histórico, marcado pelas determinações religiosas e dogmáticas, trilhando um novo sentido, que a oriente, precisamente, por uma completa e democrática emancipação.

## Notas

1. O nome de Espinosa aparecerá aqui sempre com esta grafia; o leitor não deve estranhar, porém, a incidência da grafia “Spinoza”, sempre que a fonte de onde foram extraídas as traduções das sentenças espinosanas citadas assim se apresentar.
2. A referência das obras de Espinosa será feita de acordo com a publicação de suas obras em latim, pela edição de Carl Gebhardt (*Spinoza Opera*), que constará, no corpo do texto, logo após as citações da obra espinosana, pela apresentação do número do volume e do número da página, no seguinte formato: “GII, p. 120” (exemplo). Em nota de rodapé, junto ao texto no original latino, será indicada uma fonte que permita ao leitor acessar o contexto daquele fragmento em traduções para a língua portuguesa e castelhana, além de conhecer a obra do filósofo que está sendo referenciada.
3. O conceito de “causa de si” remete aqui à metafísica de Espinosa, âmbito em torno do qual estão fundamentadas as afirmações que serão feitas aqui. Pela delicadeza da matéria, parece conveniente não aprofundá-la neste momento. É preciso esclarecer, antes de tudo, que na filosofia de Espinosa

as coisas ou são “causa de si” (portanto, não dependem de nenhuma causa exterior que faça com que sua existência seja dada) ou não são causas de si (logo, têm por causa outras coisas que não ela). O modo finito humano, por não ser causa de si, precisa encontrar fora a causa de sua permanência na existência.

4. Conferir: Ética V, Proposição 39, escólio (Spinoza, 2008, p. 405-407).
5. No original: “Nihil magis cum natura alicujus rei convenire potest quam reliqua ejusdem speciei individua adeoque (per caput 7) nihil homini ad suum esse conservandum et vita rationali fruendum utilius datur quam homo qui ratione ducitur. Deinde quia inter res singulares nihil novimus quod homine qui ratione ducitur, sit praestantius, nulla ergo re magis potest unusquisque ostendere quantum arte et ingenio valeat quam in hominibus ita educandis ut tandem ex proprio rationis imperio vivant” (Ética IV, Apêndice, Capítulo 9. Spinoza, 2008, p. 353).
6. No original: “In hac vitâ igitur apprimè conamur, ut Corpus infantiae in aliud, quantum ejus natura patitur, eique conducit, mutetur, quod ad plurima aptum sit, quodque ad Mentem referatur, quae sui, & Dei, & rerum plurimum sit conscia” (Ética V, Proposição 39, escólio. Spinoza, 2008, p. 407).
7. Isso, porém, não significa que Espinosa reduza a ação educativa à relação criança-adulto; demonstrar como o sistema espinosano necessariamente considera essencial a relação criança-criança exigiria um deslocamento da questão que, neste momento, não interessa ao trabalho; por se tratar de uma argumentação longa, será objeto de outro artigo.
8. No original: “(...) si plebs sese temperare, et de rebus parum cognitius iudicium suspendere, vel ex paucis praecognitis recte de rebus iudicare posset, dignior sane esset, ut regeret, quam ut regeretur” (*Tratado político*, Capítulo 7, § 27. Espinosa, 1979, p. 339-340).
9. No original: “*Academiae*, quae sumptibus Reipublicae fundantur, non tam ad ingenia colenda, quam ad eadem coerenda instituuntur. Sed in libera Republica tum scientiae et artes optime excoluntur, si unicuique veniam petenti concedatur publice docere, idque suis sumptibus, suaeque famae periculo. Sed haec et similia ad alium locum reservo. Nam hic de iis solummodo agere constitueram, quae ad solum imperium aristocraticum pertinent” (*Tratado político*, Capítulo 8, § 49. Espinosa, 1979, p. 356).
10. O tradutor Manuel de Castro reconhece este fato, afirmando em nota ao *Tratado político* que as instituições com este tipo de ensino tinham por fim “estabelecer solidamente no espírito dos estudantes os dogmas da igreja calvinista”, como era típico na Universidade de Leyden (Espinosa, 1979, p. 356).
11. Sobre esta questão, conferir Oliveira (2008a). Como apêndice a esta publicação, dispõe-se uma nova tradução da Carta 48, em que Espinosa recusa o convite de Fabritius (cf. Espinosa, 2008).
12. No original: “quippe schismata non tam ex ardenti Religionis studio oriuntur, quam ex vario hominum affectu, vel contradicendi studio, quo omnia, etsi rectè dicta sint, depravare, & damnare solent” (Carta 48. Espinosa, 2008, p. 112-113).
13. Para uma compreensão mais pormenorizada desta questão, cf. Chauí (2003, p. 51).
14. No original: “Nec est quod Caseario invidias. Nullus nempe mihi magis adiosus, nec a quo magis cavere curavi quam ab ipso quamobrem te omnesque notos monitos vellem ne ipsi emas opiniones communicetis nisi ubi ad maturiorem aetatem pervenerit, nimis adhuc est puer, parumque sibi constans, et magis novitatis quam veritatis studiosus. Verum puerilia haec vitia ipsum paucis post annis emedaturum spero, imo, quantum ex ipsius ingenio iudicare possum, fre pro certo habeo, quare ejus indoles me eum amare monet” (Carta 9. Espinosa, 1979, p. 372).
15. No original: “Spes est inconstans Laetitia, orta ex ideâ rei futurae, vel praeteritae, de cujus eventu aliquatenus dubitamus” (Ética II, Definição dos Afetos, 11. Spinoza, 2008, p. 243).
16. Tempos depois, os amigos pediram a Espinosa para que desse, por escrito, os *Princípios da Filosofia* de Descartes, que havia ditado a Caseário. No entanto, queriam que o fizesse em ordem geométrica. Foi assim que nasceu a única obra que Espinosa, em vida, publicou com o seu nome: os *Princípios da Filosofia Cartesiana*.

17. É válido lembrar que Caseário tinha interesse em aprender o cartesianismo e que a forma utilizada para isso, o ditado, encontra profundas raízes no conceito espinosano de memória e repetição. Entretanto, por exigirem longa argumentação, este ponto será desenvolvido em trabalhos futuros, a fim de mostrar que não há problemas com o emprego de ditados ou repetições como formas de ensino, mas sim com seu uso tecnicista, mecânico e não reflexivo.
18. Para uma compreensão mais precisa deste ponto, conferir Oliveira (2008b, p. 25).

## Referências

CHAUÍ, M. *Política em Espinosa*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

ESPINOSA, B. *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1979.

ESPINOSA, B. *Tratado da reforma da inteligência*. Trad. de Lívio Teixeira São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ESPINOSA, B. “Carta 48”. Trad. de Fernando Bonadia de Oliveira. *Trilhas Filosóficas*, Caicó, n. 1, p. 113-114, jan./jun. 2008.

GERALDI, W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. A radicalização ética na educação pública. In: GERALDI, W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. (Org.). *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 135-151.

LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. Trad. de J. B. e Luiz Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1959.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos: para a crítica da economia política*. Trad. de José A. Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

OLIVEIRA, F.B. Por que Espinosa recusou o convite para ser professor de Filosofia em Heidelberg? *Trilhas Filosóficas*, Caicó, n. 1, p. 101-112, jan./jun. 2008a.

OLIVEIRA, F.B. *O lugar da educação na Filosofia de Espinosa*. 2008b. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SPINOZA, B. *Opera*. Ed. Carl Gebhardt. Heidelberg: Carl Winter, 1972.

SPINOZA, B. *Correspondencia*. Trad. de Atilano Domingues. Madrid: Alianza, 1988.

SPINOZA, B. *Ética*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

---

Recebido em 23 de maio de 2009.

Aprovado em 13 de maio de 2010.