

CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS DE SPINOZA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS POTENTE

Carlos Wagner Benevides Gomes^{1*}

Resumo: Benedictus de Spinoza (1632-1677), filósofo seiscentista holandês, não dedicou, evidentemente, ao tema da educação uma obra sistemática. No entanto, de maneira um pouco dispersa, ele deixou alguns registros sobre o ato de educar e sua importância em termos ontológicos, epistemológicos, afetivos e ético-políticos. Com base nisso, o objetivo desta pesquisa se dará a partir das seguintes reflexões: Por que estudar um pensador como Spinoza para entender a educação hoje? Qual a importância de sua filosofia às aplicações pedagógicas contemporâneas na Escola? Quais soluções o pensamento spinozano poderia oferecer aos entraves e às crises no sistema educacional? Para tanto, nossa fundamentação tem como principal referencial teórico para a realização deste artigo, *Ética*, considerada a obra prima de Spinoza, e outros escritos, como o *Tratado da Emenda do Intelecto* e a *Correspondência*. Ademais, sobre o tema da educação, teremos como base os pesquisadores spinozanos: Rabenort, Ravà, Juliana Merçon, dentre outros. Conclui-se que as leituras e análises dos textos spinozanos possibilitaram que evidenciássemos algumas contribuições à educação contemporânea, ao enfatizarmos a importância da ética e da afetividade para se pensar numa educação mais potente, ou seja, mais ativa e livre. Com base nisso, possibilitou-se uma discussão sobre o papel dos chamados afetos alegres para se pensar a prática pedagógica à luz da filosofia spinozana.

Palavras-Chave: Spinoza. Filosofia. Educação. Potência. Ética.

SPINOZA'S PHILOSOPHICAL CONTRIBUTIONS TO A MORE POWERFUL EDUCATION

Abstract: Benedictus de Spinoza (1632-1677), a seventeenth-century Dutch philosopher, evidently did not dedicate a systematic work to the theme of education. However, in a somewhat scattered way, he left some records about the act of educating and its importance in ontological, epistemological, affective and ethical-political terms. Based on this, the objective of this research will be based on the following reflections: Why study a thinker like Spinoza to understand education today? What is the importance of your philosophy to contemporary pedagogical applications in the School? What solutions could Spinoza's thinking offer to obstacles and crises in the educational system? Therefore, our reasoning has as its main theoretical reference for the realization of this article, *Ethics*, considered Spinoza's masterpiece, and other writings, such as the *Treatise on the Emendation of the Intellect* and *Correspondence*. Furthermore, on the subject of education, we will base ourselves on Spinoza researchers: Rabenort, Ravà, Juliana Merçon, among others. It is concluded that the readings and analyzes of Spinoza's texts made it possible for us to highlight some contributions to contemporary education, by emphasizing the importance of ethics and affectivity to think of a more powerful education, that is, more active and free. Based on this, a discussion on the role of the so-called happy affections was made possible in order to think about pedagogical practice in the light of Spinoza's philosophy.

Keywords: Spinoza. Philosophy. Education. Power. Ethics.

1. Fundamentando o problema

Spinoza tratou sobre educação? Não há um tratamento sistemático nas suas obras.

Mas por que Spinoza não tratou devidamente sobre a educação? Com base nesse problema,

^{1*} Pesquisador-colaborador/Bolsista CAPES em Pós-doutorado (PPGfil-UECE). Doutor e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado e bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor de Filosofia na rede de educação básica do estado do Ceará. Membro do grupo de pesquisa GT Benedictus de Spinoza (UECE).

E-mail: wagnercarlos92@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2493-4687>

atualmente, os pesquisadores spinozanos se voltam cada vez mais para o estudo da educação a partir do pensamento de Spinoza. Abreu (2013, p. 9), por exemplo, irá colocar o seguinte: “Seja como for, o patente déficit de empenho do pensador de Amesterdão em assuntos relativos à educação tem levado os estudiosos interessados no tema a procurar razões de origem biográfica e de ordem doutrinal para essa ausência.” Os primeiros estudiosos sobre educação segundo o pensamento do seiscentista holandês pesquisaram muito recentemente sobre o tema, remontando somente ao século XX. São eles: William Louis Rabenort e Adolfo Ravà.

O pesquisador norte-americano Rabenort, ao publicar seu *Spinoza como educador* (1911), faz uma leitura racionalista do pensador holandês, pois parte dos estudos acerca do método, da ética e da política em Spinoza e infere uma aplicação pedagógica. O livro de Rabenort tem como alvo os estudantes de educação e o trabalho voltado para os estudos de filosofia da educação. O pesquisador propôs não apenas uma imagem alegórica de Spinoza enquanto um Educador, mas uma ideia de Spinoza como educador consistente e que isso possa ser trabalhado na prática educativa. “E desde que Spinoza não dá um tratamento sistemático ou explícito da educação, nossa tarefa envolve a construção da teoria da educação que está implicada na sua filosofia.” (RABENORT, 2018, p. 73).

Por sua vez, Adolfo Ravà, estudioso italiano, escreveu *A pedagogia de Spinoza* (1933), em cujo trabalho ele faz uma breve análise das obras *Ética*, *Tratado da Emenda do Intelecto* e *Tratado Político*, tirando delas lições pedagógicas. Conforme problematiza o autor:

Entre os grandes filósofos Espinosa talvez seja aquele que se considera mais distante da pedagogia: na exposição de seu sistema não se costuma conferir nenhum lugar às ideias pedagógicas, e as histórias da pedagogia ou as enciclopédias e os dicionários pedagógicos sequer chegam a nomeá-lo.” (RAVÀ, 2013, p. 262).

Essa passagem reflete aquilo que já pudemos constatar, ou seja, que a rigor a filosofia de Spinoza não dedicou nenhuma obra sistemática e precisa sobre educação. No entanto, Ravà defende que sim, que o sistema spinozano reservou um lugar importante para a pedagogia, embora não tenha sido desenvolvido de forma adequada por conta, por exemplo, da breve vida do filósofo. Ao tratar sobre as Partes III e IV² da *Ética*, diz o estudioso italiano: “Trata-se portanto nessas duas partes de uma espécie de grandiosa *pedagogia social* em bases psicológicas.” (RAVÀ, 2013, p. 265, grifo nosso);

Dos pesquisadores contemporâneos, podemos citar a professora e pesquisadora

² Essas partes têm como títulos, respectivamente, *Da origem e natureza dos afetos* e *Da servidão humana e a força dos afetos*.

mexicana Juliana Merçon que trabalha o problema da educação na filosofia spinozana em seu *Aprendizado ético-afetivo* (2009) e o Fernando Bonadia, estudioso spinozano brasileiro que se dedica ao tema e que escreveu uma dissertação intitulada *O lugar da Educação na Filosofia de Espinosa* (2008). Das preocupações da pesquisadora mexicana J. Merçon sobre o estudo da educação em Spinoza, temos a constatação de que muitas pesquisas apontaram apenas para uma inferência forçosa, como se a educação estivesse implícita nas obras de Spinoza, além disso, não tiveram como objetivo “produzir novos sentidos com os instrumentos conceituais que Spinoza nos oferece.” (MERCÓN, 2009, p.28). A filosofia de Spinoza nos faria pensar em um ensino ético com base na formação de indivíduos conscientes e livres. O problema dos afetos³ e da potência⁴ em Spinoza, tema que o filósofo trabalhará principalmente nas Partes III e IV de sua *Ética*, aparece para Merçon como esforços e contribuições teóricas para se pensar num ensino ético e afetivo. A educação é um esforço (*conatus*)⁵; afirmação da nossa potência de agir, é o desejo de conhecer e de ser livre dos educandos e dos educadores.

Com base nisso, teríamos uma *pedagogia dos afetos*⁶ enquanto um esforço contra as ilusões e as opressões que diminuem nossa potência de agir, e conseqüentemente, temos diante disso, a possibilidade de construção de um aprendizado que tem em vista uma ética a qual se desenvolve como engajamento crítico contra os fatores imaginários os quais impedem o livre pensamento, geralmente por elementos facilitados por uma pedagogia tradicional, como é o caso do adestramento, dos castigos e dos esforços negativos aos educandos. Ao contrário disso, pensar uma educação à luz da teoria spinozana da afetividade, isso poderia nos conduzir à ideia de que a aprendizagem é uma arte voltada ao encontro de afetos alegres ou ativos responsáveis por aumentar nossa potência.

207

2. Spinoza sobre a educação e Spinoza educador

³ O afeto é, aqui, um dos temas centrais para a nossa discussão acerca da educação pensada sob o ponto de vista da filosofia spinozana. Conforme definiu Spinoza, “Por afeto entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir do próprio corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente as ideias dessas afecções.” (SPINOZA, 2015a, p. 237).

⁴ Em sua filosofia prática, Spinoza definiu a potência pela virtude na Parte IV da *Ética*: “Por virtude e potência entendo o mesmo; isto é (*pela Prop. 7 da parte 3*) a virtude, enquanto referida ao homem, é a própria essência ou natureza do homem, enquanto tem poder de fazer algumas coisas que só pelas leis de sua natureza podem ser entendidas. (SPINOZA, 2015a, p. 381).

⁵ Esse termo técnico da filosofia spinozana é de fundamental importância. O esforço (*conatus*) aparece em uma das proposições da Parte III de sua obra maior *Ética*: “O esforço pelo qual cada coisa se esforça para perseverar em seu ser não é nada além da essência atual da própria coisa.” (SPINOZA, 2015a, p. 251).

⁶ Algo que já anteciparia os estudos do educador francês Henri Wallon (1879-1962) para o qual a afetividade é um importante fator de impacto no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral.

Para o filósofo holandês (SPINOZA, 2015a, p. 497-499), “[...] em coisa alguma pode alguém mostrar mais sua destreza no engenho e na arte do que em educar [*educandis*] os homens para que vivam por fim sob o império próprio da razão.” Essa é uma das passagens da *Ética* mais pertinentes a um estudo de “educação spinozana”. Embora considerado um “racionalista absoluto”, Spinoza não defendeu com essa passagem uma educação estritamente intelectualista e racionalista, mas antes uma educação voltada à liberdade e à vida prática e social⁷. Nesse sentido, o tema da educação pode não ter sido tratado com tanta importância como foi dada à ontologia e à epistemologia, mas o pensador holandês deixa implícito nessas áreas filosóficas alguns problemas pedagógicos na medida em que temos a preocupação em viabilizar a formação intelectual e social humana⁸.

Apesar das poucas colocações acerca da questão da educação nas obras de Spinoza, há outro problema a ser posto pelos spinozanos: se Spinoza teria sido um filósofo ou professor de filosofia ou um educador (como já defendera Rabenort). O fato é que, conforme seus primeiros biógrafos, como o pastor luterano J. Colerus (1647-1707), Spinoza não diplomou-se em uma universidade, embora tivesse frequentado alguns espaços acadêmicos como a Universidade de Leiden. Spinoza, que tinha origem judia portuguesa, nasceu e esteve inserido na Comunidade Judaica de Amsterdam. Participou no comércio com seu pai, Miguel, e mais tarde aprendera como ofício o polimento e a fabricação de lentes. Mais tarde, depois do rompimento com a Sinagoga Judaica e de sua excomunhão (*herem*) em 1656, estudou latim e os clássicos latinos (Ovídio, Cícero, Sêneca, etc.) além de ter adquirido um vasto conhecimento científico de disciplinas como a química, a física e a geometria. De filosofia, Spinoza estudou

⁷ Como bem observou Fernando Bonadia (2008, p. 69) ao analisar essa passagem da Parte IV da *Ética*, apêndice, capítulo 9: “Educar os homens para que vivam sob o império da própria razão nada mais é do que se esforçar por fazer, sob a condução da razão, com que os outros homens vivam sob a condução da razão, isto é, saibam procurar, racionalmente, aquilo que é útil para a conservação de seu ser.”

⁸ No *Tratado da Emenda do Intelecto*, por exemplo, o jovem Spinoza já demonstrara sua preocupação com a educação infantil, por exemplo, como um dos requisitos que atendessem ao que ele estava propondo naquela obra juvenil, qual seja, a de uma emenda ou reforma do intelecto a partir do nosso conhecimento verdadeiro das causas e da natureza. A partir do conhecimento da natureza ou Deus, nós fazemos parte de uma natureza maior (há uma participação de nossa mente com essa natureza) e com isso adquirimos uma verdadeira felicidade, o bem verdadeiro para Spinoza: “Eis, pois, o fim a que tendo: adquirir essa natureza e esforçar-me para que, comigo, muitos outros a adquiram; [...]” (SPINOZA, 2015b, p. 33), e em seguida, diz o pensador holandês (ibid, p. 34, grifo nosso), “[...] deve-se dar atenção à Filosofia moral e também à *Doutrina da Educação das crianças*; [...]” Sobre essa problemática cf. REZENDE, 2013, p. 52-110. Por sua vez, na *Ética*, apêndice à Parte IV, sobre o casamento e a forma mais racional de realizar isso, Spinoza fala da importância de educar os filhos com sabedoria: “No que concerne ao casamento, certamente convém com a razão se o desejo de conjugar os corpos é gerado não apenas pela formosura, mas também pelo Amor de gerar filhos e *educá-los com sabedoria* [*sapienter educandi*]; [...]” (SPINOZA, 2015a, p. 503-505). Cf. também Parte III da *Ética*, proposição 55, escólio onde Spinoza detalha a educação dos pais às crianças. Sobre essa educação infantil e a ideia de uma “educação doméstica”, cf. BONADIA, 2008, p. 74.

a partir de seu professor de latim Franciscus van den Enden (1602-1674), o cartesianismo e a partir de então se adentrou no mundo filosófico. Publicou como primeira obra com seu nome, os *Princípios de Filosofia Cartesiana*, provinda de aulas particulares ao seu aluno Johannes Casearius (1642-1677)⁹, um estudante de Teologia interessado pela “nova filosofia”, que seria a de René Descartes. Assim, podemos dizer que a própria publicação desses *Princípios* foi um esforço de Spinoza em tornar mais didática a obra cartesiana, *Princípios de Filosofia*, escrita de forma analítica¹⁰.

Com base nesse relato, poderíamos constatar a docência de Spinoza ou os limites de que estariam inscritos nessa docência. Em uma de suas correspondências de 1673, por intermédio de Ludovico Fabritius, o autor da *Ética* recebe o convite do Eleitor Palatino Carlos I Luís para que lecionasse na Universidade de Heidelberg¹¹. As condições seriam de que Spinoza não contrariasse as doutrinas religiosas estabelecidas. Entretanto, o pensador holandês não traiu sua dignidade filosófica e suas posições cujas ideias subversivas o conduziam à afirmação de que Deus seria imanente e não transcendente¹², como preza a religião judaico-cristã. Assim, negando o convite, ele decide que o seu livre filosofar deveria ser mantido, recusando o cargo entre outros motivos para não lhe prejudicar quanto às pesquisas filosóficas.¹³

Nesse sentido, podemos concluir, com base no caso da elaboração e publicação do *Princípios de Filosofia Cartesiana* e na recusa de ensinar em Heidelberg, que Spinoza não foi

209

⁹ Sobre mais dados biográficos e de formação intelectual desse personagem aluno de Spinoza, cf. BONADIA, 2008, p. 37, nota 75.

¹⁰ Ao converter o método dos *Princípios* de Descartes da análise à síntese (de forma geométrica euclidiana), Spinoza certa forma a torna mais pedagógica e acessível aos seus leitores. Como bem observou Bonadia (2008, p. 40, grifo do autor), “Enquanto os *Princípios da Filosofia* de Descartes foram escritos com a finalidade de configurarem um Curso, concretizando-se como um livro didático, os *Princípios da Filosofia Cartesiana* de Espinosa consistiram, de início, em um curso. Os *PFC* possuem um irrefutável *aspecto educativo*, na medida em que primeiramente foram ditados a um aluno e, posteriormente, publicados, tendo inicialmente a ação educativa como experiência e depois o acabamento final como obra.”

¹¹ Como se encontra na referida carta: “O Sereníssimo Eleitor Palatino, meu graciosíssimo senhor, encarregava-me de vos pedir, a vós que ainda não conheço, mas que sois muito recomendado ao Príncipe, se vós estaríeis disposto a aceitar uma cátedra ordinária de filosofia em sua ilustre academia. Vós receberíeis a retribuição anual a que têm direito os professores ordinários. Em nenhum lugar encontrareis um Príncipe tão favorável aos gênios superiores, entre os quais ele vos situa. Tereis a maior latitude de filosofar, liberdade da qual o Príncipe acredita que não abusareis para não perturbar a religião oficialmente estabelecida [...]” (SPINOZA, 2014, p. 216).

¹² Conforme defendeu em sua *Ética*, Parte I, sobre Deus: “Deus é causa imanente de todas as coisas, mas não transitiva.” (SPINOZA, 20-15, p. 18).

¹³ Para uma reflexão sobre a razão dessa recusa spinozana para o ensino na Universidade, no prefácio de Merçon (2009), diz o especialista spinozano Maurício Rocha: “O que equivale a dizer que uma filosofia, quando é professada, arrisca-se a entrar em contradição consigo mesma, desde que aceite ocupar um lugar no interior dos mecanismos de opressão que subordinam todas as coisas à alucinação coletiva que é própria da instituição, seus jogos de poder e de linguagem [...]. (In: MERÇON, 2009, p. 14).

um professor público, mas um professor particular que ditou seu pensamento a seus alunos e amigos, como foi o caso também de um escrito primevo chamado *Breve Tratado*. Entretanto, o contato e a relação que teve com livres pensadores, cientistas e políticos de sua época, fizeram vários discípulos reunirem-se e discutirem suas ideias no chamado *Collegium Spinozanum*¹⁴; somente aí poderíamos estabelecer uma conciliação entre a hipótese do Spinoza filósofo e do Spinoza educador.

3. Da contribuição spinozana à educação contemporânea ou sobre a educação mais potente

Desde já podemos colocar as questões que nos aparecem quando vamos pensar Espinosa e a educação atual: quais conceitos usar quando pensamos em educação? Desenvolvimento humano ou liberdade? Emoção ou afeto? Conduta da razão? (KUSUNOKI; SMOLKA, 2013, p. 198, nota 1).

O que tornou a obra *Ética* tão peculiar e subversiva para o século XVII e o que a fizera ser tão estudada ainda hoje? Além de suas ideias contrariarem, como vimos, a visão tradicional sobre Deus, sobre a mente e o corpo, os afetos, o texto, publicado postumamente em 1677, foi escrito segundo a ordem geométrica pelo modelo matemático euclidiano, ou seja, ela foi escrita e estruturada por definições, axiomas, proposições, demonstrações, escólios, etc. Ademais, essa obra spinozana ainda teve como peculiaridade o fato de que não pretendeu ser uma ética normativa fundada em um dever-ser, mas em um poder-ser, pois reflete e não prescreve o agir humano. Isso, para a educação, tem implicações diretas, pois a partir dessa conscientização ética de uma realidade imanente, sem mistérios e preconceitos, sem finalidades, sem intervenções divinas, sem valores transcendentais de bem e mal, podemos pensar numa educação para a imanência¹⁵. Ou seja, uma pedagogia que tenha como objetivo preparar racional e intuitivamente o indivíduo para um mundo mais compreensível, sem quimeras e sem confusões. Uma pedagogia que opere em função de ideias adequadas¹⁶, ou seja,

¹⁴ Ou Grupo dos Colegiantes, formado por amigos (Jarig Jelles, Pieter Balling, Johannes Hudde, Simon de Vries, Johannes Bouwmeester, dentre outros) que discutiam o pensamento e os escritos de Spinoza. Sobre como funcionava esse grupo, vale conferir a carta de Simon de Vries a Spinoza, que menciona esse “círculo de amigos” ou um “colégio”: “No que se refere ao colégio, ele está instituído da seguinte maneira: um dos membros (em rodízio) lê vosso texto e explica como o entende; após o que, retoma todas as demonstrações, seguindo a ordem das proposições enunciadas por vós. Se acontece de não podermos nos contentar, julgamos que vale a pena anotar a passagem e vos escrever para que vós nos esclareçais [...]” (SPINOZA, 2014, p. 65).

¹⁵ Uma educação que tenha como objeto conhecimentos e práticas que tenham correspondência e problematização direta com a realidade, que façam sentido tanto à vida dos educadores como à dos educandos.

¹⁶ Um dos conceitos centrais da epistemologia spinozana destacada, por exemplo, na Parte II de sua *Ética* e no *Tratado da Emenda do Intelecto*.

verdadeiras (claras e distintas) pela qual conheceríamos a natureza conforme suas leis necessárias, com suas ordens e causalidades. Daí porque poderíamos a partir da teoria das ideias adequadas e do conhecimento spinozana (os três gêneros de conhecimento: imaginação, razão e intuição), propor uma pedagogia que forme intelectual, afetivo e socialmente o educador e o educando.

A partir da epistemologia spinozana, poderíamos propor uma educação racional e intuitiva, já que estes tipos de conhecimento nos levam ao verdadeiro e nos afastam das ignorâncias e dos preconceitos. Entretanto, e nesse sentido, amenizando a figura racionalista e intelectualista de Spinoza, a imaginação também poderia ser levada em conta pelos métodos de aprendizagem dos educandos¹⁷, pois é um conhecimento primário enraizado na natureza humana. Mas talvez a doutrina spinozana mais importante e pertinente para um estudo contemporâneo da educação seja encontrada, como vimos, na teoria dos afetos e da potência. O que seria a educação nesse contexto? Não seria apenas uma educação intelectualista, mas que abrangesse aquilo que faz parte da nossa natureza, nossas paixões¹⁸. Tal educação seria um esforço conativo, pois a afirmação da nossa potência de agir aproxima-se dos objetivos visados pela educação ao buscar o bem comum. Tal aprendizado remete à ideia de um processo, trajeto ou esforço. O esforço (*conatus*) seria o desejo de conhecer e de ser livre dos educandos. Se na educação os alunos devem ser vistos, igualmente, como seres dotados de potências, assim é Spinoza em relação ao indivíduo. Conforme diz nosso filósofo:

211

¹⁷ Sobre o papel da imaginação na educação infantil cf. KUSUNOKI; SMOLKA, 2013, p.198-209. As autoras partem de um estudo o qual envolve a sala de aula e questionam se a imaginação, primeiro gênero de conhecimento em Spinoza, pode ser uma ameaça ou uma possibilidade potencial para o desenvolvimento humano. Assim, problematizam o conceito de imaginação spinozano na educação contemporânea. Mesmo que as crianças não se utilizem sempre da razão para pensar e agir, a imaginação delas é positiva e construtiva para o conhecimento e para o desenvolvimento e afirmação de suas potências inventivas, como por exemplo, o ato de escrever e contar uma história, representar sua imaginação a partir da arte (pinturas, desenhos, etc.). Cf. também análise dos autores NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 99: “Como exemplo de virtude desse gênero de conhecimento [imaginativo], Martins (2008) afirma que as crianças, em seu processo de desenvolvimento emocional, inventam criativamente diversas explicações imaginárias para as coisas, a fim de obter certo domínio sobre elas. De acordo com o teórico, as crianças necessitam ensaiar a autoconfiança na concepção das próprias ideias; por isso, inventam uma explicação.” Por sua vez, para Merçon (2013), a educação em Spinoza deve ser pensada como um movimento do desejo, marcado tanto pelo pensamento ativo como passivo. A educação não deve operar somente com a razão, pois o próprio ato de educar, com conversas, reflexões, artes e livros, por exemplo, opera com conhecimentos imaginativos. Assim, os processos imaginativos são também importantes ao fundamentarem “conteúdos e vivências socioculturais, heranças conceituais e ficções coletivas.” (MERÇON, 2009, p. 54).

¹⁸ “Falar em educação não é simplesmente explanar sobre as capacidades intelectuais e morais do corpo discente em ambientes educativos, mas construir as possíveis relações e conexões afetivas que tragam tentativas de compreender melhor a amplitude de temas e de questões levantadas quando se fala da relação entre professor e aluno.” (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 89).

[...] uma coisa qualquer [o homem, por exemplo], quer ela seja mais perfeita, quer menos, poderá sempre perseverar na existência [a partir de seu esforço ou potência] com a mesma força pela qual começou a existir, de maneira que, nisso, todas são iguais. (SPINOZA, 2015a, p. 379).

O que poderíamos extrair dessa passagem? Que, como vimos anteriormente, todos são dotados de potência já que ela é nossa própria potência singular; é a forma como Spinoza determinou nossa singularidade, mas também nossa diferença. Todavia, pensando de forma spinozana, não haveria uma hierarquia de potência humana, mas antes um grau ou variação dessa potência de acordo com o modo de existência do indivíduo (seja a partir de um bom ou mau encontro afetivo) e a ação (adequada e inadequada, consciente ou não das causas que nos determinam a agir) de cada indivíduo. Isso também valeria para a potência da mente ou potência de pensar (conhecer); não haveria também hierarquia de inteligência¹⁹ já que não está escrito na natureza de determinados indivíduos qualidades inatas inferiores ou superiores aos demais.

A partir disso, temos a possibilidade de pensar uma educação spinozana sem meritocracia²⁰. Assim, pensando em cada um como uma potência singular, nenhum educando será necessariamente inferior ou superior ao outro, pois dependerá da forma que ele for mais ou menos estimulado por certos afetos, bem como por seus bons ou maus encontros (alegrias ou tristezas). Trata-se de uma pedagogia que não seja excludente²¹, mas inclusiva e coletiva, tal como opera a potência da multidão na política spinozana onde todos se esforçam para que muitos conheçam e pensem tal como uma só mente (*una veluti mentis*)²². Considerando ainda uma pedagogia dos afetos, podemos pensar num aprendizado afetivo, como ressaltamos acima,

212

¹⁹ Independentemente dos modos de existência, seja racional ou irracional, bom ou mau, livre ou servo, todo homem é não só dotado de potência, como também é a própria potência pela qual se esforça para agir e para pensar. A partir disso, a possibilidade da igualdade de inteligências enquanto capacidades iguais para os indivíduos se esforçarem. Isso nos lembra de Jacques Rancière (2018) em seu clássico *O Mestre Ignorante* onde mostra lições sobre emancipação intelectual a partir de um ensino universal para todos dotados de iguais inteligências: “Há desigualdades nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não hierarquia de *capacidade intelectual*.” (RANCIÈRE, 2018, p. 49, grifos do autor).

²⁰ Com isso, poderíamos relacionar a teoria do conhecimento e a potência spinozana com a proposta de um ensino não meritocrático segundo o qual todos seriam igualmente dotados de potência e capacidade em adquirir graus de inteligências da sua maneira. Para uma leitura crítica spinozana acerca da meritocracia cf. FERREIRA, 2014, p. 193-203.

²¹ Uma pedagogia tradicional meritocrática como aquela que tem o objetivo de hierarquizar seus educandos a começar pela desigualdade entre o professor enquanto detentor de todo o poder e saber e os alunos, meros expectadores passivos e ignorantes. Tal pedagogia exclui e segrega pessoas a partir do momento em que estabelece diferenças quantitativas e qualitativas entre os alunos, como a atribuição de notas (inferiores ou superiores), recompensas ou castigos. Isso gera para os educandos uma afetividade triste, pois há uma discórdia gerada da competição construída pelos professores da meritocracia.

²² Uma das teorias fundamentais de sua obra mais madura, porém incompleta e publicada postumamente em 1677, o *Tratado Político*.

enquanto um esforço contra as ilusões e as opressões que diminuem nossa potência de agir. Um aprendizado afetivo tendo em vista uma ética que se desenvolve como engajamento crítico contra os fatores imaginários que impedem o livre pensamento. A aprendizagem escolar, pensada por um viés spinozano, como uma arte voltada para o encontro de afetos alegres, ou seja, afetos ativos responsáveis por aumentar nossa potência, que nos proporcionam, a partir da inspiração e da formação de noções comuns, as experiências alegres.

Por conseguinte, uma educação spinozana, e antes de tudo ética, consistiria na capacidade seja da escola, da universidade e de qualquer instituição de ensino público ou privada de promover não afetos tristes quando conservadora (passiva/heterônoma), mas afetos alegres quando se é liberadora (ativa/autônoma). A educação pode ser passiva, principalmente, devido ao seu poder disciplinar como instituição que nos força, muitas vezes, a nos incorporarmos na sua normatividade corretora²³. A moral, por exemplo, é um dos poderes de uma educação tradicional, que coloca o útil de forma generalizada às noções de bem e de mal, ou seja, o julgamento, a proibição, a recompensa, o castigo, etc. Dessa forma, a educação gera, às vezes, restrições, mitos e ilusões. Numa perspectiva spinozana, os educandos, da infância à fase adulta, não podem ser reprimidos pelo medo e pela opressão causados por esses métodos morais da educação. A relação entre a ética e a educação exige que entendamos que aquela demole alguns poderes morais e métodos pedagógicos impotentes, como algumas restrições e obediências que impedem o aumento de nossas potências de pensar e agir livremente. A maioria dos métodos tem estimulado uma conduta passiva e heterônoma devido às prescrições e às normatizações. O método, muitas vezes, acaba tomando força própria, impossibilitando que os educandos pensem por si mesmos. Assim, não há método certo e preciso para fazer alguém pensar, pois o pensamento em si mesmo, parte do próprio pensar como defendera a teoria do conhecimento de Spinoza.

A educação deve ter como fim não só a racionalidade e a afetividade, mas a liberdade. Assim, a liberdade aparece como um fim não só ético e político, mas também pedagógico (razão pela qual Spinoza defendeu a liberdade de ensino²⁴), pois é a partir dela que

²³ Como explica Henrique Iafelice (2015, p. 61), “Uma educação moral impõe formas e conteúdos, pois é da sua natureza afirmar ideias totalizadoras, fundamentas em abstrações e representações que buscam a certeza do absoluto sempre se afastando dos riscos e dos desvios do caminho.”

²⁴ Essa defesa será bem posta na obra *Tratado Teológico-Político* de Spinoza. Contra um regime político tirânico que não respeite a liberdade de pensar e de ensinar como escopo maior do estado, diz Spinoza: [...] um poder que negue aos indivíduos a liberdade de dizer e de ensinar o que pensam será, por conseguinte, um poder violento; pelo contrário, um poder que lhes conceda essa liberdade será um poder moderado. (SPINOZA, 2003, p. 302).

o homem pode expandir sua natureza racional e afetiva. Se ainda podemos caracterizar a educação spinozana, podemos dizer que ela pode ser libertária²⁵ ao garantir a todos direitos e potências a fim de que vivam em concórdia. O sábio, para Spinoza, é aquele que deveria contribuir com a sociedade comum. Inspirando-nos nisso, o educador tem como papel utilizar suas forças e pensamentos ativos para estimular seus educandos, para que esses façam o mesmo, ou seja, reflitam e pensem por si mesmos e sejam úteis uns aos outros no estado.

Por consequência, podemos agora resumir as contribuições de uma proposta ético-afetiva spinozana para a educação ainda nos dias atuais em relação ao convívio entre educador e educando. Ao pensarmos numa educação mais potente, ou seja, fomentadora de afetos alegres, o professor (de escola ou de universidade) poderá estimular mais a capacidade do educando para desejar conhecer, ou seja, este primeiro precisa ser afetado (a sensibilização) para que possa agir e pensar a respeito de algo; o aluno precisa sentir (afetar-se) e não ser forçado (coibido) para aquilo que deve estudar, pois ele precisa antes ser afetado pelo afeto de alegria ao conhecimento. Nesse sentido, a alegria enquanto afeto ativo é fundamental para o processo de aprendizagem²⁶. A partir de afetos alegres, os alunos podem melhorar no seu rendimento escolar em diversos fatores, não apenas nas suas avaliações somativas, mas nas capacidades inventivas às novas experiências que façam com que eles se identifiquem com seu mundo²⁷, que proporciona, assim, uma aprendizagem significativa. Contrariamente, quando o professor utiliza-se de métodos repressores que geram afetos tristes, estes bloqueiam e retardam a aprendizagem. Na tristeza, o esforço inventivo, afetivo e intelectual não é possível, pois não há amor ou alegria por aquilo que deve estudar; o educando não vê nos conteúdos repassados pelas instituições de ensino sentido ou utilidade para sua vida, portanto, não aumentam sua força de existir.

Especificamente na escola, podemos adotar um ensino segundo uma teoria ético-afetiva spinozana como forma de potencializar o processo de aprendizagem do educando a fim

²⁵ Para um estudo sobre a educação libertária em Spinoza, diz Bonadia (2019, p. 2): “Afirmar que o espinosismo é uma forma de educação libertária não é um despropósito. Do princípio do século XX ao princípio do século XXI não faltaram comentadores dispostos a demonstrar como, embora não haja uma filosofia da educação sistematizada no pensamento espinosano, o espinosismo é, na condição mesma de filosofia, uma forma de educação para a liberdade.”

²⁶ Sobre o papel da alegria na Escola, cf. SNYDERS, 1993, p. 12: “[...] a alegria escolar existe de fato, que eu não estou me perdendo na irrealidade, pois a escola como local de alegria não representa uma utopia, simples desejo desvinculado daquilo que alunos e educadores sonham e de que sentem falta.”

²⁷ Daí a importância em evitar uma pedagogia que não tenha como objeto o que realmente convenha com as necessidades da natureza humana. Uma pedagogia segundo a qual o conteúdo é apenas repassado de forma decorada e repetitiva, não contribui em nada para a vida intelectual e social do educando, uma vez que ele não conseguiria aplicar na prática todo o conhecimento transmitido.

de que haja não apenas bons resultados avaliativos, mas boas experiências, bons encontros psicofísicos. A escola deve ser um espaço para bons encontros afetivos, pois, muitas vezes, educandos não encontram, nos meios familiares ou sociais, relações positivas para a sua potência (*conatus*). E, nesse momento, a escola, por exemplo, pode ser um local de refúgio e de esperança (não de medo), capaz de gerar liberdade e felicidade, indispensáveis para a aprendizagem mútua educador-educando. A escola e as demais instituições de ensino devem existir como espaços de resistência frente aos afetos tristes, como por exemplo, problemas de desigualdade social, preconceitos, racismos, fanatismos religiosos e políticos, além das péssimas condições de trabalho, muitas vezes, dos profissionais de educação. Quais os meios de resistência? Buscar conhecer adequadamente a natureza e buscar afetos alegres, como o amor e a alegria, afetos realmente capazes de estimular uma educação mais potente, criadora e aberta para novas possibilidades. Resistir pela e na educação ético-afetivo spinozana é resistir aos maus encontros que diminuem nossa potência para ser mais racional, livre, consciente e ativo; é resistir às educações passivas que nos modelam e nos afastam da imanência, que nos impedem de pensar e de ensinar, que nos privam da vida.

4. Considerações finais

A filosofia spinozana, a partir da teoria dos afetos, contribui para um estudo contemporâneo da educação. Ajudaria-nos, por exemplo, a pensar não apenas uma educação intelectualista, mas uma educação que corresponde a nossa natureza integral (afetiva, intelectual e social). Temos a possibilidade de pensar, a partir do pensamento de Spinoza, uma pedagogia dos afetos, um aprendizado afetivo enquanto um esforço contra as ilusões e as opressões que diminuem nossa potência de agir (tristeza, medo, insegurança). Um aprendizado afetivo tendo em vista uma ética que se desenvolve como engajamento crítico contra os fatores imaginários que impedem o livre pensamento. A aprendizagem escolar, pensada por um viés spinozano, seria uma arte voltada para o encontro de afetos alegres (a alegria, o amor), ou seja, afetos ativos responsáveis por aumentar nossa potência de agir e de pensar.

Uma educação spinozana, e antes de tudo ética, consistiria na capacidade da escola ou de qualquer instituição de ensino promover não afetos tristes quando conservadora e moralista (produção de medo, castigo e opressão que diminuem nossa potência), mas afetos alegres quando se é liberadora (estimula o livre pensamento, afetos alegres e reforços positivos e que aumentam nossa potência). Uma educação mais potente, ou seja, fomentadora de afetos alegres, onde o professor poderá estimular mais a capacidade do educando para desejar

conhecer. Nesse sentido, a alegria enquanto afeto ativo é fundamental para o processo de aprendizagem. A partir de afetos alegres, os alunos podem melhorar no seu rendimento escolar em diversos fatores, não apenas em sua avaliação somativa, mas na sua capacidade inventiva para novas experiências que se identifiquem com seu mundo (aprendizagem significativa). Contrariamente, quando o professor utiliza-se de métodos repressores gerando afetos tristes, estes bloqueiam e retardam a aprendizagem. Na tristeza, o esforço inventivo, afetivo e intelectual não é possível, pois não há amor ou alegria pelo estudo; o educando não ver nos conteúdos repassados um sentido ou utilidade para sua vida.

Segundo uma teoria ético-afetiva spinozana, o ensino é visto como forma de potencializar o processo de aprendizagem do educando, baseado não apenas em bons resultados avaliativos, mas em bons encontros fomentados pela escola já que, muitas vezes, educandos não encontram isso nos meios familiares ou sociais. Assim, a escola pode ser um local de esperança (não de medo), capaz de gerar liberdade e felicidade aos educandos.

5. Referências bibliográficas

ABREU, L. M. de. O lugar da Pedagogia em Spinoza. **Filosofia e Educação**. Uberlândia, v. 5, n. 1, 2013, p. 8-24.

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

BONADIA, F. **O lugar da educação na Filosofia de Espinosa**. 2008. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

FERREIRA, P. B. Talento como critério meritocrático: Uma crítica spinozista. In: GRASSET, B. N. A.; FRAGOSO, E. A. da R.; ITOKAZU, E. M.; GUIMARAENS, F. de; ROCHA, M. (Org.). **Spinoza e as Américas: X Colóquio Internacional Spinoza**, v.2. Rio de Janeiro/ Fortaleza: EdUECE, 2014, p. 193-203. (Col. Argentum Nostrum).

IAFELICE, Henrique. **Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afetos e educação**. São Paulo: EDUC, 2015.

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

MERÇON, J. O desejo como essência da educação. **Filosofia e Educação**. Uberlândia, v.5, n.1, abril, 2013, p.25-51.

NOVIKOFF, C.; CAVALCANTI, M. A. de P. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, set./dez. 2015, p. 88-107.

RABENORT, W. L. **Spinoza como Educador**. Tradução do Coletivo GT Benedictus de Spinoza. Fortaleza: EdUECE, 2018. (Col. Argentum Nostrum).

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RAVÀ, A. A Pedagogia de Espinosa. Tradução de Fernando Bonadia de Oliveira, Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Homero Santiago e Kácia Natália de Barros. **Filosofia e Educação**. Campinas, v.5, n.1, abril, 2013, p. 261-276.

REZENDE, Cristiano Novaes de. A gênese textual da doutrina da educação das crianças no Tratado da Emenda do Intelecto de Espinosa. **Filosofia e Educação**. Campinas, v. 5, n. 1, abril, 2013, p. 52-110.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução de Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SPINOZA, B. Correspondência Completa e Vida. In: **Obra Completa II**. Tradução de J. Guinsburg, Newton Cunha e Roberto Romano. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: Grupo de Estudos Espinosanos. Coordenação: Marilena Chauí. São Paulo: Edusp, 2015a.

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

SPINOZA, B. **Tratado Teológico-Político**. Tradução, introdução e notas de Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2003.