



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Ciências Humanas  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

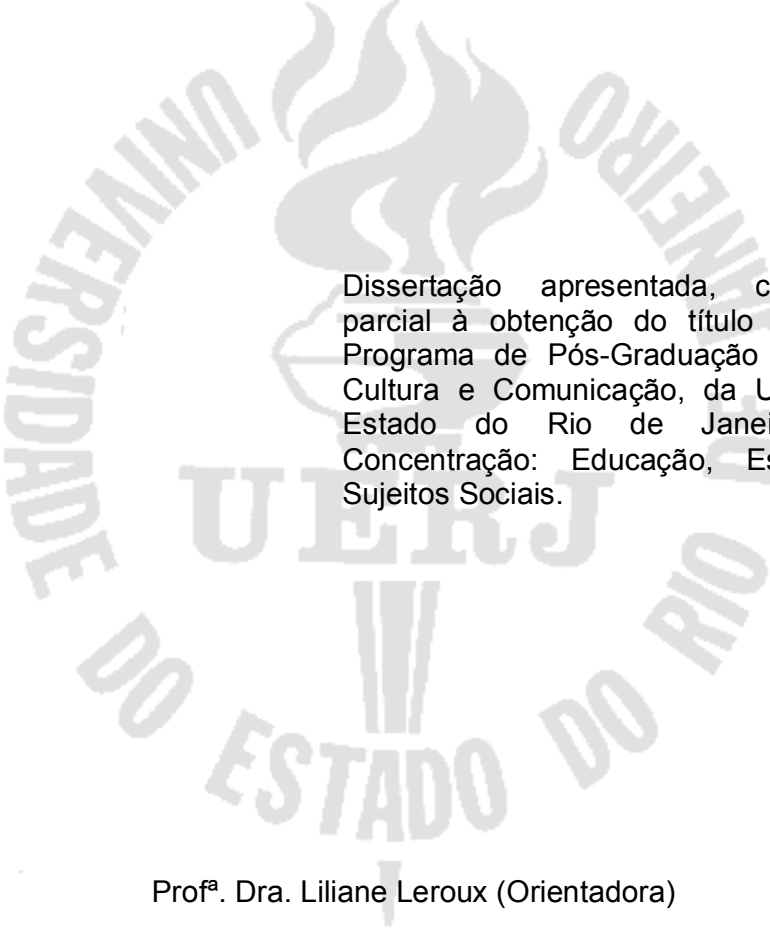
Fernanda Inácio Eduardo Guzmán

**Era uma vez a liberdade**

Duque de Caxias  
2013

Fernanda Inácio Eduardo Guzmán

**Era uma vez a liberdade**



Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Liliane Leroux (Orientadora)

Duque de Caxias

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

G993 Guzmán, Fernanda Inácio Eduardo.  
Tese Era uma vez a liberdade / Fernanda Inácio Eduardo Guzmán –  
2013.  
78f.

Orientador: Liliane Leroux.  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação – Finalidades e objetivos - Teses. 2. Construtivismo  
(Educação) - Teses. I. Leroux, Liliane. II. Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III.  
Título.

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Fernanda Inácio Eduardo Guzmán

### **Era uma vez a liberdade**

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Aprovada em: 19 de junho de 2013.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Liliane Leroux (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof. Dr. Paulo Domenech Oneto (Co-orientador)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Liliane Barreira Sanchez

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Juliana Merçon

Universidade Veracruzana

Duque de Caxias

2013

## DEDICATÓRIA

À filha, minha inspiração primeira.

## **AGRADECIMENTOS**

À natureza ou à deus.

Ao meu marido e aos meus pais pela confiança.

Ao Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira pelas inspirações primeiras.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Leroux pelas considerações sempre carinhosas e por ser minha mestre emancipadora.

Ao Prof. Dr. Paulo Oneto pelas inestimáveis considerações ao longo desta árdua tarefa.

Minha dor é perceber  
Que apesar de termos  
Feito tudo o que fizemos  
Ainda somos os mesmos  
E vivemos  
Ainda somos os mesmos  
E vivemos  
Como os nossos pais...

*Belchior*

## RESUMO

GUZMÁN, F. I. E. Era uma vez a liberdade. 2013. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

Partindo da experiência da pesquisadora como professora em uma escola construtivista e suas decepções com as promessas de alegria e liberdade que, ao longo de sua formação, depositara neste método pedagógico, esta pesquisa busca colocar em perspectiva - inspirada em algumas ideias de Baruch Spinoza -, uma outra ideia de alegria e liberdade, bem como delinear algumas implicações que esta nova abordagem poderia trazer ao pensarmos a escola para além do construtivismo. Sem a intenção de propor um método, a pesquisa ensaia alguns aspectos do deslocamento do que entendemos como alegria e liberdade. As conclusões do trabalho apontam que o caminho tortuoso e cheio de obstáculos para que uma vida escolar seja o mais alegre e livre possível seria aquele capaz de fazer brotar, estimular e desenvolver a potência singular de seus alunos e professores, conduzidos por sua natureza.

Palavras-chave: Liberdade. Alegria. Potência. Construtivismo. Spinoza.



## ABSTRACT

GUZMÁN, F. I. E. Once upon a time freedom. 2013. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

Starting from the experience of the researcher as a teacher in a constructivist school and their disappointments with the promises of joy and freedom that, throughout his training, deposited in this pedagogical method, this research seeks to put in perspective - inspired by some ideas of Baruch Spinoza - another idea of joy and freedom, as well as outlining some implications that this new approach could bring the school to think beyond constructivism. Without the intention to propose a method, the research tested some aspects of the displacement that we understand how joy and freedom. The findings of the study show that the tortuous path full of obstacles and for a school life is as happy and free as possible that would be able to bring out, encourage and develop the unique power of their students and teachers, led by their nature.

Keywords: Freedom. Joy. Power. Constructivism. Spinoza.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1	<b>A LIBERDADE</b> .....	21
1.1	<b>Spinoza</b> .....	21
1.2	<b>Experimentado aproximações entre Spinoza e a educação</b> .....	23
2	<b>INFÂNCIA E ESCOLA</b> .....	46
2.1	<b>Institucionalização da infância</b> .....	48
2.2	<b>Construtivismo</b> .....	54
2.2.1	<u>Construtivismo na perspectiva piagetina</u> .....	55
3	<b>SEM ILUSÕES</b> .....	62
3.1	<b>Relação umbilical: infância e escola pública</b> .....	63
3.2	<b>As naturezas de Piaget e Spinoza</b> .....	67
	<b>ATÉ AQUI...</b> .....	71
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76

## INTRODUÇÃO

### Era uma vez

Com um misto de curiosidade e ansiedade comecei o curso de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação. Ao mesmo tempo em que cursava uma etapa desejada da minha trajetória acadêmica, os desafios por conta dessa nova empreitada também se mostravam grandiosos.

Alguns anos antes do curso de Mestrado, iniciei o curso de graduação em Pedagogia<sup>1</sup>, com um olhar de ansiedade pela vida adulta e pelas experiências que se desnudavam à minha frente, cada dia me causando sentimentos contraditórios. Ao me debruçar sobre o campo da educação na condição de professora, minhas experiências como aluna emergiram avassaladoramente, e as lembranças da infância/juventude, e especialmente a infância/juventude escolar, tornaram-se cada vez mais presentes.

A escola, local que sempre me seduziu, na maior parte do tempo pelas possibilidades de bons encontros ali disponíveis e latentes, contraditoriamente também era por mim percebida (provavelmente porque talvez seja o que ela é) como o local da norma, da regra e disciplina, e por conta disso o local ideal para passarmos horas, junto aos amigos, arquitetando planos “infalíveis” de quebra dessas normas, em outras palavras, na busca de uma fuga, literalmente. Ser livre me pareceu, inicialmente, uma tentativa e atitude tresloucadas próprias à infância e à juventude, e, com esse sentimento busquei no local mais improvável, a instituição escolar, a minha própria liberdade.

Minha tentativa inicial como estudante de pedagogia, foi comparar com aquilo com o que havia vivenciado como aluna - as pedagogias apresentadas ao longo do curso - com que começava a me deparar teoricamente. Ao iniciar a dinâmica de estágios, tentei reproduzir o que julgava estar apreendendo nos bancos acadêmicos nas salas de aula que frequentei. Na medida em que acreditei que a realidade molda-se diante de nossas vontades e desejos, era o avesso do que planejava que acontecia diante de meus olhos.

---

<sup>1</sup>Iniciei o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no ano de 2002 com conclusão em 2007, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Intuitivamente percebi que a minha prática docente e a das colegas que observava, não eram compatíveis com a teoria em que acreditávamos. Transbordando de incoerências, estávamos mergulhadas na inconsciência da nossa natureza e afetos.

Neste ambiente de descobertas, experimentei estágios docentes em variadas áreas educacionais. No fim da graduação estagiei em uma escola particular de educação infantil onde, ao concluir a licenciatura em pedagogia, fui contratada como professora da pré-escola. Esta escola e as vivências que ali tive foram um dos motes que desencadearam este trabalho.

Experimentei, como professora regente, pela primeira vez a docência diante de uma turma de crianças de seis anos de idade que cursavam, naquela época (2007), o primeiro ano (antiga classe de alfabetização). Nos dois anos seguintes, fui professora de turmas de crianças de três e quatro anos. A escola era dividida em creche e pré-escola e seguia como linha pedagógica o chamado *construtivismo*. Autores como, Dewey, Piaget e Montessori eram estudados ao longo do ano em períodos semanais dedicados à formação continuada.

Ao longo dessa experiência pedagógica, muitas ações me alegravam e tantas outras me causavam um estranho incômodo, ou então, como passarei a denominar a partir de agora, entristecimento. Minha intuição sinalizava que a tristeza advinha fortemente de um determinado tipo de racionalidade predominante no pensamento ocidental – logo também nas pedagogias –, que não se mostrava superado ou efetivamente contestado no construtivismo, mas, ao contrário, tornava nossas atitudes de prática escolar viciadas, impedindo de romper com o ciclo de tristezas.

Os momentos alegres eram marcados, quase sempre, pela fuga do comum, algumas vezes tangenciando o planejamento pedagógico e outras negando-o por completo. Esses momentos foram marcados também pelas descobertas dos fenômenos pelos pequenos, como, por exemplo, quando durante o preparo de um bolo bati a “clara em neve” e, ao virar a tigela, a clara não caiu. Porém, logo percebi que, se a inovação do construtivismo consiste, justamente, em propiciar aos alunos e professores os elementos para uma relação intuitiva e concreta a partir de uma experiência dada, os mecanismos escolares, embasados no construtivismo, organizavam tal encontro com a duração apenas suficiente para que os alunos chegassem a uma compreensão já definida do experimento (contrapondo aqui com

a palavra experiência<sup>2</sup>). Esse lampejo de olhar, mesmo que logo em seguida fosse reprimido, por um breve momento transmitiu-me um sorriso, uma alegria.

Os entristecimentos causados também eram gerados através da relação interpessoal como quando, ao propor um “Dia do Índio” com uma pintura “autêntica” do corpo, auxiliares de turma e alguns responsáveis pelos alunos questionaram a “sujeira” que havia ficado no corpo das crianças após a atividade. Mas afinal, era “Dia do Índio” e a tinta era “guache” (lavável com água), e a desordem naquela pintura havia sido memorável !

Sempre busquei na escola, ou seja, nos encontros, por meio da escola (desde a minha tenra infância até a graduação e mesmo na pós-graduação) alegria de viver que justificasse nosso estar juntos naquele momento. Busquei um sorriso nos olhos que tão facilmente despertamos nos pequenos e que, por vezes, ainda mais facilmente, eliminamos. Este sem dúvida foi um dos elementos de inspiração desta pesquisa.

Tal busca (pela alegria) se deu de forma desorganizada, algumas vezes beirando o caos. Enfim, alegria, tristeza, desejo, paixão e afeto, parecem conceitos que não são ensinados e efetivamente vivenciados em nenhuma faculdade de educação. Nos bancos acadêmicos aprendemos a medir em padrões de desenvolvimento, conhecimento, norma e normalidade. Completam-se questionários sobre os indivíduos, elaboram-se relatórios, mas não temos tempo hábil para perceber a alegria e a liberdade através de um singelo olhar. A escola tem pressa e, portanto, a aprendizagem deve ser acelerada. Cabe ao método cuidar disso.

Porém, ao mesmo tempo em que tais inquietações eram fervilhantes, não conseguia elaborar em mim tais conceitos, pois eles ainda eram incipientes. Isso porque a pedagogia (mesmo a construtivista), a escola e eu mesma (naquele tempo) perseguíamos ainda aquilo que Deleuze (a partir de Nietzsche) denomina uma visão dogmática do pensamento, que pressupõe em nossos alunos uma inteligência cuja boa vontade para com nossos planejamentos bastaria para que aprendessem.

---

<sup>2</sup>Neste trabalho optamos por diferenciar os vocábulos experiência e experimento. Esclarecemos também que Piaget não estabelece em seus escritos tal diferenciação. Utilizamos o termo experimento para designar o ato de fazer uma experiência ou experimentar visando por a prova uma teoria já previamente estruturada. Utilizaremos, por outro lado, a palavra experiência como conhecimento direto, imediato, intuitivo e singular dos fenômenos, que constitui um motor ao pensamento. A experiência, portanto, se caracterizaria por um princípio próprio de diferenciação, ao passo que o experimento buscaria generalizar todo fenômeno nos conceitos.

A escola, de maneira geral, imprime em nosso olhar, como alunos e professores, uma tristeza, que nos faz permanecer inertes e enfraquecidos. Tal tristeza parece mesmo fazer parte do que propõe a escola, porém o que nos faz ser tão obedientes também nos conduz à apatia, imobilizando-nos.

Pelo fato de a escola em que lecionei adotar a linha denominada construtivista, a base teórica na qual me baseio neste estudo, ao falar da escola, é o construtivismo. Neste ambiente, percebia um discurso a respeito do construtivismo, seguindo uma linha “progressista”<sup>3</sup>, e a prática pedagógica (processos e efeitos) caminhando em sentido contrário. O discurso estruturado, o que em si já é um problema diante da multiplicidade da vida real, confrontava-se com as práticas institucionais arraigadas e, em sala de aula, não ocorriam mudanças significativas na prática pedagógica. Professores, coordenadores, diretores, alunos, pais, ou seja, o corpo escolar, essa estrutura heterogênea, anulava toda a sua diferença diante da forma-escolar: interiorizavam e repetiam os mesmos discursos e crenças. A vida, porém, resiste e não é sem angústia ou tristeza que se submete às generalizações.

O construtivismo que experimentei consistia no espaço e tempo cotidiano da escola, em pequenas mudanças no mobiliário, na posição dos mesmos e nas terminologias, ou seja, o aparato discursivo e administrativo, como denomina Walkerdine (1998, p.155), sem que, contudo, essas práticas ocasionassem mudanças relevantes na maneira de perceber o processo educativo pelas pessoas que passavam<sup>4</sup> diariamente por aquele ambiente.

Nossos dias de trabalho (na escola citada acima, no período da manhã) eram divididos em grades de atividades. Iniciávamos o dia em um espaço denominado *atelier*, onde recebíamos as crianças de 3 a 6 anos (que chegavam em horários distintos) com atividades repetidas, invariavelmente, todos os dias: pintura (com cotonete, a dedo, pincel, etc.), massa de modelar, tapete com brinquedos ou sucatas, desenhos em materiais variados (lixa, papel sulfite, papel pardo, etc.) e colagem (penas, papel picado, miçangas, canudos, palitos, etc.). Após esse

---

<sup>3</sup>Linha progressista no sentido político de ser favorável ao progresso, contrária ao modelo tradicional escolar.

<sup>4</sup>Utilizo o verbo passar pelo fato de algumas das profissionais que ali trabalhava realmente apenas estarem de passagem naquele local, tinham outras expectativas em relação ao trabalho, tinham outros sonhos profissionais.

encontro inicial entre alunos e professoras<sup>5</sup>, cada grupo dirigia-se para sua sala, onde organizava agendas e mochilas. A tarefa seguinte era oferecer a colação<sup>6</sup>. Após esse momento, cada professora conduzia sua turma para atividades pré-determinadas e aulas extras (variando de acordo com o dia da semana) – natação, capoeira, expressão corporal e música -intercalando-as com o banho, realizado pelas auxiliares de turma.

Havia, porém, certa tristeza que de alguma maneira se refletia na prática pedagógica pautada nos planejamentos repetitivos e na negação do acaso.

Essa tristeza foi também por mim percebida no relato dos colegas professores, seja através de queixas, ressentimento, passando pelo adoecimento por conta do desgaste em sala de aula, da “dificuldade de aprendizagem” dos alunos, das condições materiais de trabalho, dos baixos salários, das metas de produtividade – relatórios bimestrais de desempenho individual dos alunos e registros semanais. Em suma, a ausência de alegria contagiava professores e alunos.

Os anseios de liberdade que fervilhavam em meus pensamentos encontraram uma esperança na pedagogia construtivista, que pouco a pouco começou a desmoronar diante dos meus olhos. Esse processo profissional e pessoal, pode ser dividido em três momentos.

Num primeiro momento, considerei que eu e as colegas professoras fazíamos algo de errado, não devíamos estar compreendendo o que a “teoria” nos “passava”, a “culpa” era nossa.

Em um segundo momento esse olhar foi se modificando. Não poderíamos ter somente compreendido mal as teorias pedagógicas. Será que as teorias que haviam nos passado estavam corretas, eram “aplicáveis” a nossa realidade?

Posteriormente, esse momento gerou, durante uma pós-graduação<sup>7</sup>, minha monografia intitulada “Sem lenço, sem documento, por uma educação

---

<sup>5</sup>Optei por colocar professoras propositalmente a fim de realçar o gênero que predominava nesta escola. Apesar de termos, neste período, um professor de música (sexo masculino) sua presença era limitada ao espaço da sala de música com horários pré-determinados.

<sup>6</sup>Lanche após o café da manhã, oferecido pela escola, suco ou fruta. A escola não permitia que as crianças trouxessem de casa nenhum tipo de alimentação.

<sup>7</sup>Pós-graduação lacto-sensu em Organização curricular e prática docente na educação básica, ministrado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ).

construtivista”, na qual questioneei, a partir de uma análise da música “Alegria, Alegria” (Caetano Veloso), sua relação com a educação contemporânea. Até onde teorias construtivistas amplamente difundidas no Brasil levariam ou não a uma condição de alegria na escola?

Nas linhas finais da citada monografia, concluo dizendo que não seria lógico atribuir a esta concepção a função de tornar o indivíduo autônomo e ao mesmo tempo fazer esse sujeito livre. Essas são possibilidades antagônicas.

Liberdade não é sinônimo de autonomia. Liberdade - como buscaremos argumentar ao longo deste trabalho - é permitir que cada natureza possa se desenvolver, e compreender que, algumas vezes durante o processo, seremos também passivos. A autonomia, por sua vez, só pode ser conquistada a partir de um determinado grau de liberdade. Isto porque, em Spinoza, a liberdade é necessidade intrínseca, algo que brota de nossa própria natureza, dentro de limites que não estão dados de antemão, mas que se colocam sempre, em meio aos encontros em que afetamos e somos afetados. Assim, o desenvolvimento da potência de cada um não deve ser restringido por códigos morais de bem e de mal, mas é naturalmente limitado por aquilo de que pudermos nos tornar efetivamente capazes. Como escreve o filósofo: “A felicidade não é o prêmio pela virtude, mas é a própria virtude. E não gozamos dela por refrearmos as nossas paixões, mas, ao contrário, gozamos dela por podermos refrear as paixões” (SPINOZA, 2011, V, p. 42)<sup>8</sup>. Nesse sentido, a chamada *autonomia* não existe sem uma *heteronomia* da própria natureza. Pois enquanto modos da substância, só podemos existir nela e não em nós mesmos (SPINOZA, 2011, I, Def. 5).

A Pedagogia, como Ciência da Educação, tem como premissa o desenvolvimento dos alunos a fim de que atinjam a autonomia, ou seja, que ajam através de seus próprios meios, confundindo com esse processo os conceitos de liberdade e independência. Deter-nos-emos com mais ênfase no aspecto da liberdade no decorrer da presente dissertação.

Para embasar tais questões, discuti (no referido trabalho de pós graduação) o livro “*Psicogênese da língua escrita*” (1999), escrito por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, devido à importância desta obra nas escolas brasileiras. Este livro é fruto

---

<sup>8</sup>Seque abaixo uma lista das abreviaturas, utilizadas neste trabalho. Cada parte do livro Ética é indicada por algarismos romanos, A axioma; Apênd. Apêndice; Cor. Corolário; Def. definição; Dem. demonstração; Esc. escólio; P proposição; Post. Postulado; Pref. prefácio.



de uma pesquisa de ambas as autoras realizada na Argentina, no fim dos anos 70, onde eram investigadas formas mais eficazes de alfabetização. Tal “método” foi por muitos divulgado como “salvador” e resolveria todos os problemas da educação. Agora, no século XXI percebemos (e já o percebemos há algum tempo) que a escola pública, mais especificamente, não foi salva, e continua a caminhar para um abismo. Ao menos no que concerne à proposta primordial da escola que seria a de “ensinar e de aprender”.

O terceiro, e atual, momento tem sido o caminho que venho percorrendo no curso de Mestrado, com minhas inquietações apontando para o questionamento da tentativa do construtivismo de institucionalizar a liberdade como autonomia.

A liberdade é mais comumente compreendida como sendo uma ação da vontade humana, o que nos remete ao popular e inquestionável para muitos, livre arbítrio. Trata-se da crença de que somos livres e que não somos coagidos em nossas escolhas.

Ao surgir como prática progressista e inovadora, o construtivismo teve como principal discurso de divulgação a possibilidade de fazer a criança construir o conhecimento a partir de seus próprios meios, leia-se: com liberdade. Embora tenha sido um projeto impensável nos modelos escolares até então e, sem dúvida, abra possibilidades para que se aprenda com “mais liberdade” - no sentido de que oferece às crianças uma maior gama de escolhas individuais (tempos e espaços) -, a tentativa de se institucionalizar a liberdade nos parece tão impossível e absurda como ensinar a apreender a beleza singular de uma flor.

Por conta disso, resolvemos investir em ressaltar a ideia de liberdade e problematizá-la nos conceitos de infância e na escola. A palavra “liberdade”, ao longo da história da humanidade, é marcada, simultaneamente, por uma disputa conceitual no terreno teológico/político/filosófico e, paradoxalmente, no uso comum, transformou-se em um vocábulo irrefletido e banal, um simples clichê.

Quando desviamos nosso olhar para o campo educacional percebemos não ser diferente o uso que fazemos, indiscriminadamente, desta palavra e de muitos outros vocábulos. Como afirmamos anteriormente, e veremos com mais detalhes no decorrer do trabalho, a ideia de liberdade é usada, principalmente, como sinônimo de vontade livre ou livre arbítrio. A fim de desconstruir essa associação mais comum e pensar outras formas e modos de vida que perpassem pela liberdade, incluindo a

forma de viver na escola, elegemos trazer para o debate a liberdade na perspectiva do filósofo holandês do século XVII, Baruch Spinoza.

Este filósofo foi escolhido, apesar de não fazer parte dos estudos pedagógicos, por ser um homem que pensou e viveu para além de seu tempo. Deixou um legado impensável no século XVII e ainda constitui uma exceção à nossa tradição filosófica.

Sendo assim, a busca por um pensamento indócil à essa tradição levou a uma curiosidade sobre Spinoza e ao desejo de, mesmo ciente dos riscos e limitações desta empreitada, percorrer essa caminhada insólita.

Cabe, porém, deixar claro ao leitor que não é objetivo desta pesquisa fazer um estudo aprofundado de Spinoza, apesar de algumas vezes nos valermos de sua voz. Trata-se, menos ainda, de um tratado sobre Spinoza e a educação de forma mais geral. O objetivo deste trabalho é apenas experimentar, inspirados em Spinoza e alguns de seus comentadores, algumas intuições sobre a presença ou ausência de alegria e da liberdade no contexto do construtivismo escolar mais comum. E, ainda que essa incursão não nos leve a algo “pedagogizável” ou “metodologizável”, pois certamente não nos levará, poderá ser uma contribuição, mesmo que engatinhante, para aqueles professores que ainda acreditam na liberdade concebida como desenvolvimento de nossas potências à maneira spinozista.

Um dos desafios desta pesquisa iniciou-se com o risco da escolha do próprio tema: *liberdade*. Tema por si só problemático no campo do pensamento filosófico, que se desdobra em distintas abordagens. Spinoza, tal como a liberdade por ele proposta, não é figura frequente no campo da educação, mas, como não nos encantamos com sua idéia de liberdade como conquista, como potência, como aumento de nosso poder de agir, de ser, de estar no mundo e, assim seduzidos, correremos todos os riscos?

Cabe, então, perguntar-nos para que correr tal risco. Afinal, não haveria um caminho mais confortável e seguro a percorrer? Sim, teríamos muitos caminhos ao falarmos de liberdade e educação, porém os mais seguros também são os mais óbvios e não nos permitem a experiência, no sentido daquilo que nos atravessa e modifica o lugar em que nos encontrávamos. Imbuídos, como já afirmamos, da ousadia de ressaltar ao máximo o conceito de liberdade em tempos nos quais ela se tornou palavra desencarnada, lançamos sobre este filósofo do século XVII e seus

principais comentadores, Gilles Deleuze, Marilena Chauí e Cláudio Ulpiano, os nossos esforços.

A leitura de Spinoza, para uma iniciante, traz consigo algumas dificuldades. Uma delas, sem dúvida, é o ineditismo absoluto da sua linha teórica em nossas leituras anteriores. Além disso, aquele que se aventura nas obras do autor, deve aprender a navegar na maneira peculiar pela qual o autor organiza alguns de seus textos, através da forma geométrica (*more geometrico*), nos remetendo a um hipertexto com vários *links*, o que nos leva, obrigatoriamente, a ir e voltar na leitura. Nenhum autor ou teoria pedagógica recomendado (ou imposto) usualmente no campo da educação se aproxima do sistema conceitual presente no pensamento de Spinoza. Ao ouvir de minha orientadora a sugestão de desenvolver o conceito de liberdade a partir deste autor, a ideia me trouxe uma sensação de desafio há algum tempo perdida. Debruçar-me sobre um autor do qual nunca havia lido uma única linha, e, após algum tempo, conseguir, imbuída dessas leituras, sentir e pensar toda a situação de pesquisa na linha de seus preceitos torna-se, a cada dia, uma aprendizagem (um turbilhão de afetos) e uma realização pessoal imensa.

Dentre essas aprendizagens a principal foi perceber que a mudança de hábitos só pode ocorrer internamente, que o processo é individual. Contudo, perceber também que o homem é ser social, que vive em sociedade, ou seja, um ser político, e que cada homem possui sua natureza envolta pela natureza política, do convívio social, tornando-nos humanos. E, para tanto, se faz necessário começar a prestar atenção na nossa natureza, o que faz parte de nós, como essência, e o que pertence aos outros. É preciso, também, reconhecer os limites da natureza propriamente humana e, portanto, aprender que só podemos viver nossa natureza o tanto quanto for possível, nada mais além disso, para com isso preservar a vida em sociedade. A partir dessa vida em sociedade, sabermos que o convívio e o constrangimento são imperativos, contraditoriamente pertencentes à natureza humana, e que, portanto, viver em sociedade significa selecionar os encontros que nos tragam alegria e ampliem nossa liberdade. Uma filosofia prática, é o que nos propõe Spinoza, como bem percebeu Deleuze.

Durante este processo de tentar experimentar e refletir sobre a liberdade pensada por Spinoza dentro da escola percebemos que desvendar nossas necessidades é de inigualável valor. A liberdade só pode ocorrer desta forma, ou

será uma ilusão da liberdade, algo híbrido, que até parece liberdade, mas que falseia esse estado e nos imobiliza no senso comum.

Aprendemos também, ao longo desse estudo, que a liberdade, diferentemente do que mais usualmente se afirma, não pertence somente ao corpo ou à mente; até porque para Spinoza corpo e mente são uma só e única coisa (SPINOZA, 2011, II, p.21 e Esc.). A liberdade é uma condição que se conquista e somos livres quando assim nos encontramos – corpo, mente, pensamento, afetos, percepções, expressão, conhecimento. Trata-se de permitir que a natureza aja segundo sua infinita potência. Ser livre, para mim, é poder escrever essas linhas e dedicar uma generosa parte do meu tempo a pensar, a ser, a estar. Livre por ter a potência de agir e pensar por mim mesma, confrontando ideias e valores que constituíram (constituem) minha formação docente. Livre, posto que agir e pensar com o menor grau possível de determinações externas, é recriar a própria vida.

Spinoza justifica nossa opção ao pensarmos liberdade, pois sua obra teve como mote inspirador principal este tema. Apesar desse filósofo nunca ter escrito sobre educação, e menos ainda sobre alegria na educação (creditando a isso o tempo histórico no qual viveu, em pleno século XVII) acreditamos que seus escritos podem nos fornecer algumas pistas. A originalidade da obra de Spinoza é oferecer novas potencialidades a partir de seus instrumentos conceituais, e, por este motivo, o filósofo “polidor de lentes” será o inspirador desses novos caminhos e de novas possibilidades. Percebemos que ao ter contato com a obra de Spinoza, mesmo que de forma inicial, não é possível continuarmos a existir na forma humana tal como antes a concebíamos. O “filósofo do necessário”, para viver e filosofar, fornece com seus escritos - a professores, pesquisadores, educandos etc -, subsídios para pensarem além do estabelecido. Spinoza mostrou ser, como já mencionamos, uma opção de interlocução arriscada, porém desafiadora, ao expor em suas obras linhas de pensamento que podem nos modificar do lugar em que nos instalamos, na maior parte das vezes muito confortavelmente. Ou seja, utilizar seus conceitos implica expandir nossos pensamentos, perder nossas certezas e lugares seguros. Apesar de sua obra ser datada do século XVII, seus escritos ultrapassam o entendimento comum do mesmo período, vão além de seu tempo histórico, conforme já repisamos.

Diante do exposto realizaremos uma pesquisa de cunho filosófico, no sentido proposto por Foucault (2006, p.13):

“Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho. O “ensaio” – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela ainda for hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento”.

A proposta da presente pesquisa é percorrer este caminho estranho que nos modifica (a ascese da qual fala Foucault na citação acima). As reflexões que buscaremos desenvolver surgem de 3 questões que nos “incomodaram” e nos inspiraram em momentos distintos: 1-) nossa própria experiência discente e docente; 2-) a associação habitualmente verbalizada porém pouco refletida entre construtivismo, alegria e liberdade; 3-) a ideia de liberdade presente no pensamento de Spinoza. Nosso objetivo é, tão somente, levantar alguns problemas dentro de um infinito de possibilidades que a complexidade do agenciamento dos conceitos de liberdade e de educação promovem.

A questão que se coloca é, pois, a possibilidade da educação em sua forma escolar ser capaz de gerar bons encontros, que por sua vez produziriam pessoas com mais potência – e não subjetividades moldadas por um modelo – com mais força de ação no mundo, menos constrangidas e por isso mesmo com mais paixão ativa de aprender, próximas da sua natureza. Pessoas, nos termos de Spinoza, livres, que, na alegria, aumentam a perfeição de seu ser.

Sendo a escola um local de encontros institucionalizados, seria possível uma forma institucionalizada, um sistema de ensino que não operasse por constrangimentos, pelo desligamento entre vontade e o poder de ação? Ou mais ainda, seria possível qualquer tipo de pedagogia em que o cerne de sua ação não fosse, justamente, o constrangimento? Qualquer ação com meios e finalidade já não implicaria em constrangimento e em meras reações? Não seria toda generalidade um constrangimento?

Podemos, então, refletir sobre estas questões a partir de dois tipos de liberdade, uma positiva e a outra negativa.

Na liberdade negativa, por outro lado, a busca do sujeito, congruente com os objetivos escolares, é pela chamada autonomia e por uma independência. Entende-se que o homem deve ser livre de constrangimentos, condição esta, na realidade, possível somente a deus<sup>9</sup> ou a natureza (*Deus sive Natura*), segundo Spinoza. Ora, não sendo possível a total ausência de constrangimentos, a liberdade negativa traz apenas uma ilusão da liberdade, afastando-nos de nossa natureza. O livre-arbítrio nos traz esse falseamento da liberdade, pois ele ignora as causas da ação livre.

Na liberdade que podemos chamar positiva estaríamos livres para desenvolver nossas potências, agindo segundo nossas possibilidades, cada sujeito sendo responsável pelos seus atos como efetuação de sua potência. Cabe salientar o quão perigoso é esse sujeito livre para a sociedade apenas formalmente democrática na qual vivemos. A conquista dessa liberdade positiva se dá, a partir do reconhecimento de que os constrangimentos que sofremos a todo instante fazem parte das condições para a busca de uma verdadeira liberdade, como desenvolvimento de nossa potência própria.

A liberdade positiva não é uma ausência de entraves, pois o encontro com outros entes nos traz sempre constrangimentos. A liberdade é necessidade intrínseca, desenvolvimento a partir das suas condições. É a efetivação da potência de agir no mundo.

Esta pesquisa justifica-se e almeja, portanto, contribuir para novas e alegres formas de pensar e sentir a educação.

---

<sup>9</sup>Optei pela grafia de deus com letra minúscula por compreender seu significado como sinônimo de natureza, coisa extensa, ou seja, tudo aquilo que existe.

## 1 A LIBERDADE

### Inventário dos bens de Spinoza

Objetos de tecido. Primeiramente, uma cama. Um travesseiro de rolo. Dois travesseiros. Duas colchas, uma branca e a outra vermelha. Duas cortinas de pano, um manto e uma colcha. Um manto turco, preto. Um manto turco, colorido. Um paletó de tecido colorido, com uma camiseta de dormir. Uma calça, em tecido colorido. Um paletó turco, preto, e uma calça turca, preta. Um paletó velho de sarja. Um par de meias em sarja preta. Dois chapéus pretos. Um regalo preto, com um par de luvas. Dois pares de sapato, um preto, e outro, cinza. Um saco velho para viagens, em tecido listrado, com um gorro acolchoado. Roupa branca. Dois pares de lençóis. Seis fronhas. Duas bolsas de roupa. Sete camisas. Dezenove mantos, e mais um. Dois pares de punhos comuns. Quatro lenços de algodão e mais um lenço axadrezado. Quatorze pares de chinelos em tecido branco e um par comum. Uma gravata de algodão com dois colarinhos. Dois lenços usados. Livros. [Segue-se uma relação de 160 livros]. Objetos de madeira. Uma mesa de carvalho, com três pés. Duas pequenas mesas quadradas de pinho, cada uma com uma gaveta. Uma caixa colorida. Uma estante de livros, em pinho, com prateleiras. Uma mala velha. Um pequeno jogo de xadrez, embrulhado num saquinho. Um esmerilho e instrumentos, com algumas lunetas de aproximação, mas em mau estado, entre as quais uma em bom estado, com uma pequena quantidade de vidro e de tubos de lata. Quadro. Um retrato, em uma moldura preta. Um funil de bancada. Objetos de prata. Um par de anéis, em prata. Um selo de cera, pendurado em uma chave de ferro.

Haia, 21 de fevereiro de 1677.

(SPINOZA, 2011)

### 1.1 Spinoza

Spinoza nasceu no dia 24 de novembro de 1632, em uma conturbada Holanda. A partir da leitura do inventário de seus bens podemos concluir que Spinoza possuiu, ao longo da sua vida, apenas o necessário para viver, sem acumular riquezas e com isso não ater-se a raízes financeiras. Esse fato porém não pode nos levar a pensar que Spinoza era totalmente solitário. Muito pelo contrário, apesar de não haver registros de casamentos e herdeiros, o filósofo mantinha uma intensa correspondência com outros filósofos, alguns excomungados do judaísmo como ele.

Seus ancestrais, no fim do século XV, foram perseguidos na Espanha por serem judeus, sendo então obrigados a refugiar-se em Portugal, onde foram convertidos em cristão-novos ou marramos. Portugal tolerava por uma conveniência comercial, uma liberdade religiosa, e o judaísmo torna-se uma prática tolerável neste período. Essa aparente tranquilidade chega ao fim com o início da Inquisição

portuguesa em 1580. Miguel, pai de Spinoza, emigra primeiramente para Nantes, na França e posteriormente para Amsterdam, aonde o judaísmo pode ser praticado livremente.

Em Amsterdam, abandona ainda jovem a escola, a fim de dedicar-se aos negócios do pai, importações e exportações (vida de comerciante), mas prossegue frequentando seminários proferidos por intelectuais da sua comunidade judaica. Durante um período, Spinoza parece conviver com a cultura religiosa da família. Concomitantemente prossegue os estudos da filosofia judaica e clássica, e aprende latim. Aos 24 anos de idade é convocado a fim de retratar-se diante da comunidade judaica, ao negar-se a fazê-lo, é excomungado, em 27 de julho de 1656. Com seu pai já falecido e longe dos negócios da família, inicia um novo ofício a fim de manter-se, torna-se polidor de lentes, consegue certa estabilidade financeira, mas permanece a viver com simplicidade.

Esse estrangeirismo que acompanha a história familiar de Spinoza parece compor a personalidade deste homem singular e que escreveu para além do seu tempo, do possível e provável para seus contemporâneos compreenderem. Sua obra, ao longo da história, nunca foi tida como unânime, o que revela ainda mais sua importância, pois a unanimidade é própria aos regimes e pensamentos totalitários.

Ao longo de sua vida o filósofo escreveu várias obras de relevância acadêmica, apesar de ter recusado o convite de lecionar na Universidade de Heidelberg, pois, dentro da Universidade, temia não desfrutar da liberdade necessária para divulgar seus pensamentos. Suas ideias confrontava-se com os ideais da igreja. Entre suas obras destaco: *Tratado da correção do intelecto* (1660), *Breve Tratado* (1660), *Ética* (iniciada em 1661 e terminada em 1675), *Princípios da Filosofia Cartesiana* (1663), *Tratado Teológico-Político* (1670), *Tratado Político* (1677). Em quase todas as suas obras Spinoza tomava a precaução de não revelar seu nome e o local de sua publicação, já que a Holanda vivia neste período uma violenta crise no governo, e as perseguições eram constantes.

O pensamento de Spinoza pode ser definido a partir de uma busca constante de um modo de vida ético, compreendido, nas palavras de Marilena Chauí como “passar da passividade à atividade, da paixão à ação” (CHAUÍ, 2011, p.95). As escolhas relativas à vida pessoal do filósofo reafirmam este argumento. Chauí aponta que a filosofia spinozista “é uma ética da alegria, da felicidade, do contentamento individual e político” (CHAUÍ, 2011, p.67).



## 1.2 Experimentando aproximações entre Spinoza e a educação

A fim de melhor compreendermos os conceitos spinozistas que irão nortear esse trabalho iremos, a partir de agora, experimentá-los tendo como base a obra do próprio filósofo<sup>10</sup> e os seus principais comentadores.

Apesar de Spinoza nunca ter escrito uma única linha sobre a educação, alguns poucos pensadores tem se dedicado a fazê-lo, baseados em seus escritos. Uma das poucas obras que podemos considerar como a primeira que relaciona Spinoza e a educação data de 1911; trata-se de “*Spinoza as Educator*” de William Rabenort (MERÇON, 2007). Porém, em sua maior parte, o autor dedica-se a expor os conceitos spinozistas e a relacionar Spinoza e a educação seguindo uma linha racionalista<sup>11</sup>.

Mesmo que de forma vagarosa, observamos o crescimento de mecanismos de divulgação e aprofundamento da obra de Spinoza no que tange ao campo educacional. Esta pesquisa esmera-se neste objetivo.

Como já dissemos, a obra de Spinoza ultrapassou seu tempo histórico e percebemos nela um campo instigante e poderoso que possibilita o debate de conceitos enraizados pelo *habitus* social. A possibilidade da obra do filósofo é pensar para além dos limites impostos, pensar a partir do que ele propõe.

A filosofia spinozista tem como um dos eixos centrais o tema da liberdade e da servidão. Assim, para Spinoza “Diz-se livre a coisa que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e que por si só é determinada a agir (...)” (SPINOZA, 2011, I, Def. 7).

Cabe retornar ao tema que já mencionamos anteriormente para por em relevo, ainda mais, que para Spinoza a liberdade humana, ou mesmo da natureza, não depende da vontade, pois: “A vontade não pode ser chamada causa livre, mas unicamente necessária” (SPINOZA, 2011, I, p. 32).

O homem não nasce livre conforme forjou a tradição cristã do livre arbítrio, até mesmo porque o próprio deus ou a natureza também não é livre por causa de sua vontade, Spinoza esclarece:

---

<sup>11</sup>Spinoza é considerado um filósofo racionalista. Seu racionalismo, porém, significa uma confiança na razão como capaz de ajudar a nos fazer compor com a natureza mas não dominá-la (como em Descartes, por exemplo).

[...] “todas as coisas foram predeterminadas por Deus, não certamente pela liberdade de sua vontade, ou seja, por seu absoluto beneplácito, mas por sua natureza absoluta, ou seja, por sua infinita potência”. (SPINOZA, 2011, I, Apênd.)

O livre-arbítrio não consegue responder as questões mais complexas da liberdade humana. Tomemos o exemplo da criança em idade escolar que, ao ser avaliada, não apresenta os resultados esperados. A resposta tipicamente escolar para esta questão será dada por meio do livre-arbítrio, ou seja, derivando do fato de que “Fazemos tudo e você não aprende” a seguinte causa: “Você não aprende porque não quer”. Quanto mais o livre-arbítrio for usado, pior ficará a situação do aluno, pois sua “falta de vontade” deverá ser tratada e corrigida por meios que variaram ao longo do tempo desde a palmatória até a reprovação ou, até mesmo, a medicalização. Do ponto de vista spinozista, por outro lado, a solução para essa questão educacional seria por via da descoberta do foco da criança, ou seja, de se buscar onde está o seu desejo.

[...] “todos os homens nascem ignorantes das causas das coisas e que todos tendem a buscar o que lhes é útil, estando conscientes disso. Com efeito, disso se segue, em primeiro lugar, que, por estarem conscientes de suas volições e de seus apetites, os homens se crêem livres, mas nem em sonho pensam nas causas que os dispõem a ter essas vontades e esses apetites, porque as ignoram. Segue-se, em segundo lugar, que os homens agem, em tudo, em função de um fim, quer dizer, em função da coisa útil que apetecem. É por isso que, quanto às coisas acabadas, eles buscam, sempre, saber as causas finais, satisfazendo-se, por não terem qualquer outro motivo para duvidar, em saber delas para ouvir dizer. Se, entretanto, não puderem saber dessas causas por ouvirem de outrem, só lhes resta o recurso de se voltarem para si mesmos e refletirem sobre os fins que habitualmente os determinam a fazer coisas singulares e, assim, necessariamente, acabam por julgar a inclinação alheia pela sua própria” (SPINOZA, 2011, I, Apênd.).

Por esse exemplo podemos perceber como a liberdade coloca-se de forma original no pensamento de Spinoza. Vamos compreender isso melhor. Começemos pela radicalização que Spinoza faz de um deus sem transcendência<sup>12</sup>: “Deus é causa imanente, e não transitiva, de todas as coisas” (SPINOZA, 2011, I, p.18), e atribui a deus a função de produtor de tudo o que existe, igualando-o à natureza, ele estaria em tudo e não acima de tudo.

---

<sup>12</sup> Por conta desse embate constante, Spinoza era cauteloso ao publicar seus livros. Amigos próximos, literalmente, perderam a cabeça ao exporem com clareza suas posições diante da Igreja, como exemplo cito, Van den Endel, seu professor de latim.

“A potência pela qual as coisas singulares e, conseqüentemente, o homem, conservam em seu ser, é a própria potência de Deus, ou seja, da natureza [...] não enquanto é infinita, mas enquanto pode ser explicada por uma essência humana atual [...]. Assim, a potência do homem, enquanto é explicada por sua essência atual, é uma parte da potência infinita de Deus ou da natureza, isto é, [...], de sua essência.” (SPINOZA, 2011, IV, p.4, Dem.)

Desse modo, deus ou a natureza pode ser compreendido como causa livre, pois nada pode lhe constranger, “Deus age exclusivamente pelas leis de sua natureza e sem ser coagido por ninguém” (SPINOZA, 2011, I, p.17) ou em outras palavras ele é causa ativa de sua natureza, forças que vem de fora não o constrangem, não o afetam. “Deus é livre porque tudo decorre necessariamente da sua própria essência, sem que se conceba possíveis nem crie contingentes” (DELEUZE, 2002, p.89). Na obra “*Espinoza e os Signos*”, Deleuze novamente argumenta que “apenas deve dizer-se livre uma causa que existe só pela necessidade da sua natureza e só por si é determinada a agir’: é o caso de Deus” (DELEUZE, 1970, p.95,).

Ao preocupar-se com o problema da liberdade, Spinoza o relaciona com uma causa. O exemplo de causa ativa que temos nesse mundo é a natureza, por lógica, somente a natureza poderia ser livre, ou seja, independente de constrangimentos externos, “é livre todo ser que não é constrangido ao fazer sua produção” (Ulpiano, 1988).

“O que define a liberdade é ‘interior’ e um ‘si mesmo’ da necessidade. Nunca somos livres em virtude da nossa vontade e daquilo por que ela se regula, mas em virtude da nossa essência e daquilo que dela decorre”. (DELEUZE, 1970, p.95)

Ao chegar a esse ponto dá-se um impasse entre o pensamento spinozista para pensarmos a liberdade, e como o conceito é comumente pensado, na condição humana.

A servidão é, por definição, contrária à liberdade que, por sua vez, como dito anteriormente, é causa ativa. Estando a natureza humana, neste universo, submetida constantemente à forças contrárias, a questão spinozista é investigar se, em alguma situação, o homem pode ser livre, em outras palavras, se é possível uma vida na qual forças que venham de dentro sejam integrais e essenciais a ela, e não secundárias.

Iniciaremos a concatenação de alguns conceitos que consideramos essenciais para o entendimento da proposta spinozista de liberdade.

O conceito de afeto é essencial para Spinoza, pois os afetos determinam nossas ações, nossa potência, nossa liberdade e todos os derivados dessas relações.

Um afeto é passagem de um estado de perfeição à outro, sendo transitório e não permanente. A todo instante sofremos afetos e afetamos uns aos outros (poder de ser afetado e de afetar que nos define como corpo).

Dentre os afetos essenciais estão o desejo, alegria e tristeza, dos quais todos os outros derivam.

Segue a definição dos afetos essenciais:

“1. O desejo é a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria, a agir de alguma maneira [...] 2. A alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior. 3. A tristeza é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor.” (SPINOZA, 2011, III, Def. dos afetos 1).

O *conatus* e o desejo definem-se basicamente pela mesma coisa. Porém no desejo incluímos a consciência (falaremos mais detidamente a respeito da consciência mais adiante).

*Conatus* pode ser compreendido como o esforço em três distintos aspectos, são eles: para perseverar, como essência atual e pelo tempo infinito. Variação da potência de uma coisa singular, que envolve uma mente adequada e inadequada e o corpo sendo afetado e sofrendo esforço. Em resumo um esforço para perseverar em outras naturezas diferentes das suas.

Nas palavras de Spinoza o *conatus* pode ser definido como sendo “Toda coisa se esforça para perseverar no seu ser” (SPINOZA, 2011, III, P.6), sendo que “este esforço não é senão a própria essência dessa coisa” (SPINOZA, III, p.7). “Este esforço se mantém infinitamente (SPINOZA, III, p.8), por ser a essência de Deus” (SPINOZA, I, p.25, Dem.). “A mente tem consciência desse esforço” (SPINOZA, III, p.9) que se chamará vontade, apetite ou desejo conforme o caso. O *conatus* é um afeto primordial - quando visto na íntegra como desejo. Como tal, ele é o devir deleuziano (variação de potência); implica a busca permanente da vida para passar para uma maior perfeição.

Os afetos podem ser de essência alegre ou triste. Os afetos alegres aumentam a potência, os tristes diminuem. Nas palavras de Spinoza: “A alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior. A tristeza é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor” (SPINOZA, 2011, III, Def. dos afetos, 1 e 2).

O filósofo fala ainda da paixão:

“O afeto que se diz *pathema* [paixão] do ânimo, é uma ideia confusa, pela qual a mente afirma a força de existir, maior ou menor do que antes, de seu corpo ou de parte dele, ideia pela qual, se presente, a própria mente é determinada a pensar uma coisa em vez de outra.

Explicação: Digo, em primeiro lugar, que o afeto ou a paixão do ânimo é *uma ideia confusa*” (SPINOZA, 2011, III, Def. geral dos afetos ).

Por afecção Deleuze entende, com base em Spinoza e mais especificamente na *Ética*, como sendo sempre efeito. Sendo efeito, trata-se do vestígio de um corpo sobre um outro. Os estados de um corpo que tenham sofrido a ação de um outro corpo podem chamar afecção. Conhecemos nossas afecções justamente pela ideia que formamos delas a partir dos afetos. Os afetos implicam sempre uma variação, e são chamados por Deleuze de devir.

Spinoza explica a afecção da seguinte forma:

“Quando uma parte fluída do corpo humano é determinada, por um corpo exterior, a se chocar, um grande número de vezes, com uma parte mole e nela imprime como traços que traços do corpo exterior que a impele” (SPINOZA, 2011, II, Post. 5).

As afecções seriam como que o efeito desse choque. A transitoriedade entre as afecções e o afeto nos torna sujeitos inconstantes, ora alegres, ora tristes. O afeto também pode ser entendido como sendo uma derivação dos encontros.

Os encontros que temos ao longo de nossa existência humana sempre são acompanhados primeiramente por uma ideia confusa. O encontro em si é uma afecção. Exemplifiquemos: o encontro do recém nascido com o seio é confuso, atrapalhado mesmo, a boca do bebê não encontra o mamilo tranquilamente, porém a afecção que deriva desse encontro, recém nascido e seio é fecunda, produtiva, produz o aumento da potência de agir, a partir dessa afecção o bebê registra marcas em seu corpo e os próximos encontros com o seio tendem a se tornar mais fecundos, produtivos, o alimento se torna mais abundante.

A afecção pode ainda não gerar nenhum tipo de “marca” no indivíduo, ou ainda, produzir a diminuição da potência.

Compreendemos que o corpo possui uma relação de composição de partes extrínsecas (*partes extra partes*), essa composição é a multidão de outros corpos que nos cerca, produzindo um movimento de repetição, velocidade e lentidão que produz poder de afetar, podendo tanto afetar como ser afetado. Perpassando por toda a complexidade do corpo temos a potência, que ressoa na existência. O resultado da relação existência e potência deve ser útil e bom para voltar ao corpo e mente, entendidos como uma só coisa.

“E é impossível que o homem não seja uma parte da natureza e que não siga a ordem comum desta. Se, entretanto, vive entre indivíduos tais que combinam com sua natureza, a sua potência de agir será, por isso mesmo, estimulada e reforçada. Se, contrariamente, vive entre indivíduos tais que em nada combinam com a sua natureza, dificilmente poderá ajustar-se a eles sem uma grande mudança em si mesmo.” (SPINOZA, 2011, IV, Apênd 7)

Spinoza esclarece o quão importante, mesmo que gradativamente, é buscarmos ser mais causa adequada do que inadequada, a fim de sejamos mais potentes para agirmos.

“1. Chamo de causa adequada aquela cujo efeito pode ser percebido clara e distintamente por ela mesma. Chamo de causa inadequada ou parcial, por outro lado, aquela cujo efeito não pode ser compreendido por ela só.  
2. Digo que agimos quando, em nós ou fora de nós, sucede algo de que somos a causa adequada, isto é, quando de nossa natureza se segue, em nós ou fora de nós, algo que pode ser compreendido clara e distintamente por ela só. Digo, ao contrário, que padecemos quando, em nós, sucede algo, ou quando de nossa natureza se segue algo de que não somos causa senão parcial” (SPINOZA, 2011, III, Def.1 e 2).

Somos causas adequadas quando compreendemos os efeitos do que ocorre conosco. Neste sentido nos tornamos ativos. Assim se torna possível ser mais ativo do que passivo. A atividade spinosista não se baseia somente em movimento, podemos inclusive, ser ativos sem necessitar mover um único músculo, sendo contemplativos.

Mesmo reconhecendo que não podemos ser ativos durante todo o tempo, somos ativos quando sabemos o que está acontecendo. Ser passivo, por outro lado, é desconhecer por completo ou parcialmente o que está ocorrendo ao nosso redor. Porém, ser passivo não significa necessariamente estar sob o efeito de um afeto

triste. Há paixões alegres, que aumentam nossa potência de agir. De modo que a passividade pode se tornar aí apenas uma condição temporária, ou seja, uma passagem de um estado de menor perfeição para um de maior perfeição; em que nos colocamos numa posição de compreensão e de maior atividade em geral. Pois tornarmo-nos ativos quando somos causa adequada, quando percebemos claramente como o efeito emana de uma causa, ou em outras palavras, podemos assumir responsabilidade sobre nossos atos, conquistando a liberdade.

A responsabilidade da qual falamos nesta pesquisa refere-se a nossa compreensão da realidade. O limite do que é real e do que não passa de imaginação estabelece-se no que seja realizável, caso não seja possível fazer não é real. Não sendo real a nossa responsabilidade não se torna possível, está além do nosso alcance.

Buscando uma aproximação prática da *Ética*, podemos afirmar que somos causa adequada quando conseguimos separar os momentos em que fomos ativos dos momentos que fomos passivos, e repetir, o tanto quanto for possível, os encontros que ativam a nossa potência. Primeiramente tal processo ocorre por meio da comparação, intuitivamente mesmo, ao percebermos o que pode nos tornar mais alegre e potente, deveríamos apenas agir de acordo com esses dispositivos.

A fim de que fique claro o que significa bom e mau para Spinoza iremos recorrer ao seu interlocutor Gilles Deleuze. O autor afirma “tudo que é mau mede-se pois pela diminuição da potência de agir (tristeza-ódio); tudo o que é bom, pelo aumento dessa mesma potência (alegria-amor)” (DELEUZE, 2002, p. 60).

Em diversas passagens da *Ética*, Spinoza vai elucidando o que é bom e mau (SPINOZA, 2011, IV, p. 8, 38, 39 e 41 e Pref. da mesma parte). Destaco a proposição 8 e parte de sua demonstração, como segue:

“O conhecimento do bem e do mal nada mais é do que o afeto de alegria ou de tristeza, à medida que dele estamos conscientes.

Demonstração: Chamamos de bem ou de mal aquilo que estimula ou refreia a conservação de nosso ser, isto é, aquilo que aumenta ou diminui, estimula ou refreia nossa potência de agir. Assim é à medida que percebemos que uma coisa nos afeta de alegria ou de tristeza que nós a chamamos de boa ou de má. Portanto, o conhecimento do bem e do mal nada mais é do que a ideia de alegria ou tristeza que se segue necessariamente desse afeto de alegria ou de tristeza”. [...].

No desenvolvimento desta ideia do que é bem e mal Spinoza acrescenta o que seriam causas adequadas e inadequadas ao nosso corpo e mente. Podemos

afirmar que para Spinoza o homem é determinado pela paixão e por ser ativo, podendo ser causa adequada do que produz.

A escola, definida desde sua gênese como espaço de encontros institucionalizados, poderia ser transformada, a partir da perspectiva de Spinoza, em um espaço onde ocorrem constantemente afetos ativos e passivos, alegres ou tristes (como, afinal, é da essência dos encontros). Dito de outro modo, mesmo orientada por currículos, planejamentos e finalidades, a escola não está imune ao acaso (fortuna<sup>13</sup>) e às imprevisíveis relações entre os indivíduos e objetos ali presentes. O espaço/tempo escolar é atravessado por muitos outros encontros que escapam ao olhar institucionalizado e, se tomarmos uma perspectiva baseada em Spinoza, deveriam ser percebidos e aproveitados.

Agora que já esclarecemos alguns dos principais conceitos spinozistas, essenciais ao entendimento desta dissertação, os mesmos permitem o embasamento que dará sequência a nossa tentativa de aproximar nossa visão da educação com alguns preceitos spinozistas.

Spinoza esclarece que a “mente não pode [...] imaginar o número exato de coisas singulares” (SPINOZA, 2011, II, p. 40, Esc), entretanto, “essas noções comuns não são formadas por todos da mesma maneira. Elas variam, em cada um, em razão da coisa pela qual o corpo foi mais vezes afetado, e a qual a mente imagina ou lembra mais facilmente” (SPINOZA, 2011, II, p. 40, Esc), cada corpo é afetado e afeta de uma forma distinta, “cada um, de acordo com a disposição de seu corpo, formará imagens universais das outras coisas” (SPINOZA, 2011, II, p.40, Esc).

À ideia de homogeneizar corpos, própria às escolas (e presídios, sanatórios etc.), pode ser rebatida com a concepção spinozista de noção comum. Para Spinoza, as noções comuns fazem parte da composição dos corpos, encontros, sempre formados a partir de ideias adequadas. O contrário da noção comum poderia ser observado a partir de uma decomposição, formada por ideias inadequadas do corpo e mente.

Afirma Deleuze (2002) que as noções comuns não são assim nomeadas por serem comuns a todos os corpos, mas sim por representam algo de comum a alguns

---

<sup>13</sup>Para Spinoza a fortuna, ou como preferimos utilizar nesta pesquisa o acaso, não existe. O acaso pode servir para designar o que está além da nossa natureza. “Ela é útil à medida que ensina como devemos nos conduzir frente às coisas da fortuna, quer dizer, frente àquelas coisas que não estão sob nosso poder, isto é, que não se seguem de nossa natureza” (SPINOZA, 2011, II, P 49, Esc. 2).



corpos. A ideia de serem comuns a determinados corpos, dois ou mais, nos parece essencial para opor à generalidade das instituições educativas.

Podemos, então, pensar os encontros oriundos das classes escolares a partir da ideia de existência em termos de composições e decomposições.

“Um corpo se compõe com o meu quando aumenta minha potência de agir, enquanto um outro corpo decompõe o meu quando diminui meu poder de ação [...] Os encontros determinam a existência”. (SCHOPKE, 2000, p. 11).

Spinoza afirma na *Ética* IV, p.22, Dem., que “O esforço por se conservar é a própria essência de uma coisa”, *conatus*, o que podemos interpretar como sendo próprio da essência da substância, natureza: a busca por composições ao invés de decomposições. No corolário da proposição 22, dessa mesma parte, ele diz “o esforço por se conservar é o primeiro e único fundamento da virtude”, entendido em seu sentido etimológico de força interna (em latim *virtus* – força), ou seja, como explica Chauí, a virtude do corpo é:

[...] “é ser afetado e poder afetar outros corpos de inúmeras maneiras simultâneas, pois, como vimos, o corpo é uma singularidade que se define tanto pelas relações internas de equilíbrio de seus órgãos quanto pelas relações de harmonia com os demais corpos, sendo por eles alimentado, revitalizado e fazendo o mesmo para eles. A virtude da mente, seu *conatus* próprio, é pensar, e sua força interior dependerá, portanto, de sua capacidade para interpretar as imagens de seu corpo e dos corpos exteriores, passando delas as ideias adequadas propriamente ditas, das quais ela é a única causa; em suma, passar da condição de causa inadequadas às adequadas exige passarmos das ideias inadequadas às adequadas, de sorte que, para nossa mente, conhecer é agir e agir é conhecer” (CHAUÍ, 2011, p. 96).

Segue-se que, ignorando as noções comuns e atuando baseando-se em generalizações, as teorias educacionais, especialmente o construtivismo, tese que buscaremos colocar em perspectiva, tem favorecido o agrupamento de pessoas segundo uma hierarquia de estruturas determinadas, sendo irrelevante o que diz respeito às variações da afecção e do afeto no corpo e na mente.

Aos homens é concedido o direito de afetar e ser afetado, tornando-se livres o tanto quanto puderem. O filósofo do século XVII nos esclarece:

[...] “todos os homens nascem ignorantes das causas das coisas e que todos tendem a buscar o que lhes é útil, estando conscientes disso. [...] por estarem conscientes de suas volições e de seus apetites, os homens se crêem livres, mas nem em sonho pensam nas causas que os dispõem a ter

essas vontades e esses apetites, porque as ignora”. (SPINOZA, 2011, I, Apend.)

Spinoza nos alerta para uma ilusão da mente que pode ocorrer por conta dos afetos e ainda a formação dessas repetições como imagens. A mente humana:

[...] “considerará novamente o corpo exterior como estando presente [...]. Portanto, ainda que os corpos exteriores pelos quais o corpo humano foi uma vez afetado não existam, a mente os considerará, entretanto, tantas vezes presentes quantas forem as vezes que se repetir essa ação do corpo (...) chamaremos de imagens das coisas as afecções do corpo humano, cujas ideias nos representam os corpos exteriores como estando presentes, embora elas não restituam as figuras das coisas. E quando a mente considera os corpos dessa maneira, diremos que ela os imagina” (SPINOZA, 2011, II, p.17 e Esc.).

A solução dessas volições da mente humana é o próprio intelecto, ele ajuda a organizar os encontros, selecionando as paixões tristes das paixões alegres. Se concentrar em paixões alegres torna o sujeito com mais chance de se tornar ativo, a paixão alegre por si só não lhe faz potente. É a ação a partir do bom encontro que é capaz de realizar a atividade.

Deleuze argumenta que o homem não nasce razoável, mas esforça-se o tanto quanto é possível para sê-lo .

“1º) um esforço para selecionar e organizar os bons encontros, a saber, os encontros dos modos que se compõem conosco e inspira-nos paixões alegres (sentimentos que convém com a razão); 2º) a percepção e compreensão das noções comuns, isto é, das relações que entram nessa composição, de onde se deduzem outras relações (raciocínio) e a partir dos quais se experimentam novos sentimentos, desta vez ativos (sentimentos que nascem da razão)” (DELEUZE, 2002, p. 99-100).

O desejo é fator essencial entre o homem e o objeto, ou seja, o encontro produzido nesta relação para ser produtivo deve advir da consciência no corpo, do desejo.

O papel do professor deveria ser, a fim de ser potente e abrir espaço para que o aluno se torne potente, também criar uma conexão entre o que se ensina e o desejo do aluno, pois só podemos aprender quando estamos apaixonados pelo objeto. Deleuze vai além: afirma que não podemos prever o que o outro deseja, pelo que irá se apaixonar. Mas, se não podemos prever pelo que iremos nos apaixonar ou, menos ainda, pelo que o outro irá se apaixonar, e, se “o que se ensina” já vem encerrado em um “currículo”, como seria possível criar essa conexão?

“A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Ideia será o pensamento suscitado? *Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender* – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 2006, p.159, grifo nosso)

Ao pensar na minha trajetória educacional, seja como aluna ou mesmo como professora, sempre foi mais prazeroso aprender o que me fascinava, o que conduzia a paixões, ao que podemos chamar de “bons encontros”. A racionalidade tradicional nos leva a pensar que seguir nossas paixões é, como diz a canção (CARLOS; CARLOS, 2014), imoral, ilegal, (e engorda). Na contramão dessa interdição mais comum, Spinoza nos mostra que desejar é o que define a essência humana.

A escola opera com a finalidade de formar o aluno para uma suposta liberdade e autonomia, porém tais concepções são diametralmente opostas às de Spinoza. A educação trabalha com o que Deleuze chamou de imagem dogmática do pensamento, que funciona por generalidade, reconhecimento e modelos. Com isso, liberdade e autonomia ganham um pano de fundo moral. Todo esse processo institucionalizado baseia-se naquilo que Spinoza chamou de imaginação, sendo fonte de ideias inadequadas e confusas. Nosso esforço é para que possa ser mais do que isso, a conquista da liberdade é infinitamente mais potente do que qualquer metodologia pedagógica possa presumir.

As ideias inadequadas são inacabadas, confusas, as afecções que deixam em nosso corpo/mente permanecem como meros efeitos. Conhecer verdadeiramente é conhecer pelas causas, formado desta forma ideias adequadas. Ao conhecer efetivamente as causas podemos fazer mais.

[...] “E quando a mente considera os corpos dessa maneira, diremos que ela os imagina. Aqui, para começar a indicar o que é erro, gostaria que observassem que as imaginações da mente, consideradas em si mesmas, não contém nenhum erro; ou seja, a mente não erra por imaginar, mas apenas enquanto é considerada como privada da ideia que exclui a existência das coisas que ela imagina como lhe estando presentes. Pois, se a mente, quando imagina coisas existentes como se lhe estivessem presentes, soubesse, ao mesmo tempo, que essas coisas realmente não existem, ela certamente atribuiria essa potência de imaginar não a um defeito de sua natureza, mas a uma virtude, sobretudo se essa faculdade de imaginar dependesse exclusivamente de sua natureza, isto é, se ela fosse livre” (SPINOZA, 2011, II, p.17, Esc.).

No âmbito escolar, não concordar um verbo corretamente ou não encontrar o resultado de uma soma, são considerados “erros” cuja causa seria atribuída à ignorância do aluno com relação a alguma regra que ele ainda não aprendeu. A solução pedagógica seria decorar o resultado correto ou exercitar algum método específico que lhe permita realizar apenas aquilo. Na perspectiva spinozista não concordar um verbo corretamente ou não encontrar o resultado de uma soma, também seriam considerados “erros”, uma ideia inadequada de um conceito. Porém, para este filósofo, quando o sujeito erra, ele tem um motivo para errar que deve ser explorado. Isto porque, para Spinoza, mesmo que o primeiro gênero do conhecimento se limite ao nível dos efeitos, isto não significa permanecer limitado aos efeitos, mas, ao contrário, abre-se o caminho para chegarmos aos outros dois gêneros que produzem ideias adequadas. A passagem do primeiro para o segundo gênero se dá justamente quando estabelecemos os elos entre os efeitos e as respectivas causas.

Na sua celebrada *Ética*, Spinoza exemplifica os equívocos causados pela imaginação, com o exemplo do sol. Vejamos:

[...] “quando olhamos o sol, imaginamos que ele está a uma distância aproximada de duzentos pés, erro que não consiste nessa imaginação enquanto tal, mas em que, ao imaginá-lo ignoramos a verdadeira distância e a causa dessa imaginação. Com efeito, ainda que, posteriormente, cheguemos ao conhecimento de que ele está a uma distância de mais de seiscentas vezes o diâmetro da Terra, continuaremos, entretanto, a imaginá-lo próximo de nós. Imaginamos o sol tão próximo não por ignorarmos a verdadeira distância, mas porque a afecção de nosso corpo envolve a essência do sol, enquanto o próprio corpo é por ele afetado” (SPINOZA, 2011, p.35, Esc.).

Os efeitos e causas das coisas não nos levam a um lugar de conforto, continuamos sofrendo constrangimentos, entraves, neste encontro com forças extrínsecas ao nosso corpo temos a possibilidade da conquista da liberdade, pois conhecendo nossa natureza, nos tornamos a cada dia, tanto quanto possível, livres.

Para Spinoza “os homens tem o hábito de formar ideias universais tanto das coisas naturais como das artificiais” (SPINOZA, 2011, IV, Pref.). Como exemplo disso, dentro do contexto que interessa à nossa pesquisa, podemos perceber como a educação escolar, tal como a conhecemos, precisou/precisa criar um estatuto para a infância para poder existir. Cada pedagogia inventa ao mesmo tempo “o” adulto (ideal) e “a” criança (inserida dentro de uma métrica), apta ou não apta a atualizá-lo.

A clássica tese de Jean Piaget, por exemplo, do desenvolvimento das crianças em estágios de progressão cognitiva, parte da generalização de aspectos particulares convertidos em uma nova categoria da infância: a criança da psicogênese. Todas as crianças passam, assim, a serem observadas e mensuradas a partir desses critérios (já é capaz de reversibilidade? De conservação? etc.) pois a estas regras corresponde toda uma nova concepção de “normalidade”. Os que não se adaptarem devem recorrer a processos terapêuticos e medicamentos a fim de se adequarem ao que é esperado de uma criança “normal”.

A escola, de maneira geral, sempre foi acusada de formar alunos passivos. Tanto as pedagogias “críticas” como o construtivismo ganharam adeptos a partir da “missão” de inverter a lógica da passividade, a primeira desenvolvendo nos alunos uma “consciência crítica” e a segunda uma “aprendizagem ativa”. Diz-se que uma pedagogia é ativa quando a criança é percebida como um organismo dinâmico, que interage com os objetos, construindo - sequencialmente - as etapas fixas de sua estrutura mental. No construtivismo piagetiano, cria-se na escola um espaço que permite movimentos mais “livre”, porém mesmo havendo uma interação organismo-meio mais visível e explícita, esta ainda é condicionada pela forma retrospectiva dentro da qual enquadra todo o desenvolvimento: é o nível mental já atingido que determina tudo o que o sujeito PODE fazer. Assim, currículos, avaliações, finalidades e horários controlados ainda se fazem necessários, mesmo que dentro de uma nova roupagem. Esta criança que evolui por etapas deve ser constantemente medida, pois as experiências às quais será exposta devem estar rigorosamente organizadas, tendo o seu desenvolvimento como um “limite”.

É claro que, em tempos nos quais a sociedade classifica qualquer movimento um pouco mais alegre da criança como um desvio de comportamento (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH entre outros) e o trata através de psicotrópicos, não podemos deixar de reconhecer o mérito do construtivismo em permitir ao menos o movimento do corpo infantil, mesmo que tal permissividade não contemple as causas dos efeitos.

Cabe deixar claro que a criança a que nos referimos acima, aquela que deve ser moldada segundo o modelo oferecido, a cada vez, pela educação, pouco foi mencionada por Spinoza, provavelmente por ser a própria ideia da infância algo pouco familiar no século XVII. Em uma de suas poucas observações sobre o tema o filósofo diz “ninguém sente pena de uma criança por ela não saber falar, andar,

raciocinar e, por viver, enfim, tantos anos como que inconsciente de si mesma” (SPINOZA, 2011, V, Prop. 6, Esc.), porém essa conduta de deixar que a infância fosse um momento de maior inconsciência de si mesma que um corpo fosse capaz, foi, justamente, o alvo do sistema educacional nos últimos três séculos, o que ela (a escola) se propunha a “curar”. Contudo, o que a escola chama de inconsciência e quer curar não é a mesma inconsciência da qual fala Spinoza.

Não devemos confundir o que Spinoza chama de consciência/inconsciência, com o sentido que estes termos possuem no contexto pedagógico mais comum dentro da tradição filosófica ocidental. A ideia de “consciência” presente nas pedagogias baseia-se ora na separação realizada por um certo humanismo entre experiência consciente e inconsciente (a vontade soberana a dominar os desejos), ora em vertentes da sociologia que, ao darem ênfase ao conceito de “ideologia”, insistem que uma das tarefas da educação seria a de fazer com que o aluno “tome consciência” das contradições da estrutura social (infraestrutura econômica e superestrutura ideológica e jurídico/política), e, ao fazê-lo, possa agir ativamente sobre aquilo que o determina. Para Piaget, os estágios de desenvolvimento cognitivo são compostos de uma evolução moral da consciência, que parte da anomia (não-consciência), passa pela consciência centrada na autoridade do outro (heteronomia) e culmina na consciência como autonomia, entendida como a autodeterminação do sujeito. Sendo favorável ao homem produtivo (seja no liberalismo ou no marxismo) apenas o que está no nível da consciência, esta se tornou uma unanimidade nas teorias educacionais.

A questão da consciência presente nesta pesquisa concerne ao fato da expansão, para quais caminhos a consciência aponta, ou ainda uma mudança de trajetória. Prossequindo com o exemplo do sol, ter consciência, saber a causa do calor emitido pelo astro, não nos retira a sensação, afecção do calor, porém a consciência ensina verdadeiramente as causas do que sentimos embora o sol continue distante.

A consciência é, usualmente, tida nas pedagogias como a senhora das ações dos pequenos, consciência esta que vem se apoderando até mesmo dos jardins de infância a cada dia com maior velocidade, a ponto de considerarmos o império da consciência como fazendo parte da natureza de nossas crianças. Com isso não estamos afirmando que a consciência não seja um freio necessário aos nossos impulsos. A criança é constituída majoritariamente por forças que vem de fora,

primordialmente por seus preceptores, pais, a escola etc. A criança é conduzida a todo o momento, sendo neste período um ser cuja consciência ganha suas primeiras e importantes marcas. Mas, ao mesmo tempo, e antagonicamente, também é o período da vida mais aberto aos encontros (bons e maus, variando a forma como nos afeta), pois as marcas (lógicas e psicológicas) do hábito e da consciência ainda não tornaram o pensamento algo tão rígido, cedendo espaço à liberdade de agir segundo sua própria necessidade.

Por esta razão, Deleuze e alguns outros autores, como Virgínia Kastrup e René Schérer, consideram o devir-criança como um movimento de abertura – mesmo que em um adulto - para a liberdade e a invenção. Trata-se da criança como modo de experiência, preservada em seu processo de devir, como aquilo que rejeita todo e qualquer modelo:

“O devir-criança instala-se, instala-nos no *distanciamento*: distanciamento absoluto em relação a qualquer forma do devir adulto, do devir familiar para o qual ela se limita a ser um único período da infância, evolutivo, aquele que conduz à idade adulta; e um único destino final, aquele que o transforma em sujeito, que lhe serve de ‘estrutura’. Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância à uma significação única, à verticalidade de uma única ereção” (SCHÉRER, 2009, p.193).

Para Kastrup (2000, p.382) “o conceito de devir-criança evita a miopia causada pelo pressuposto da identidade e a nostalgia de uma infância naturalizada ao mesmo tempo em que localiza a criança contemporânea”.

Um dos mecanismos de cerceamento do devir-criança é a generalização da consciência. Sendo esta fixada no primeiro gênero do conhecimento, sendo este gênero determinado por forças que vem de fora. A fim de compreendermos modos diferentes de pensarmos corpo e mente, vamos distinguir os tipos de gêneros de conhecimento que existem para Spinoza. São três, a saber: imaginação, razão e ciência intuitiva.

Como falamos anteriormente as imagens são formadas em nossa mente por meio de afecções e do afeto. Spinoza considera que a:

[..]“mente não erra por imaginar, mas apenas enquanto é considerada como privada da ideia que exclui a existência das coisas que ela imagina como lhe estando presentes. Pois, se a mente, quando imagina coisas

inexistentes como se estivessem presentes, soubesse, ao mesmo tempo, que essas coisas realmente não existem, ela certamente atribuiria essa potência de imaginar não a um defeito de sua natureza, mas a uma virtude, sobretudo se essa faculdade de imaginar dependesse exclusivamente de sua natureza, isto é, se ela fosse livre” (SPINOZA, 2011, II, .p 17. Esc.).

Dando continuidade à construção deste conceito da imaginação podemos afirmar, com as palavras de Spinoza, que o “primeiro gênero é a única causa de falsidade” (SPINOZA, 2011, II, p.41) formando com isso ideias inadequadas e confusas.

As ideias inadequadas não são verdadeiras, nos conduzem a distorções da realidade, imagens confusas, portanto somente as ideias adequadas nos conduzem ao verdadeiro conhecimento das coisas. A confirmação da realidade ocorre por meio da prática. O verdadeiro consiste no ser e o falso no não-ser. Conhecer verdadeiramente, em outras palavras, significa a substituição de uma concepção mutilada por uma não-mutilada, conhecendo melhor a verdade das coisas, sabendo que se sabe.

“Quem tem uma ideia verdadeira sabe, ao mesmo tempo, que tem uma ideia verdadeira, e não pode duvidar da verdade da coisa. [...] quem tem uma ideia adequada , ou seja, quem conhece verdadeiramente uma coisa deve, ao mesmo tempo, ter uma ideia adequada – ou um conhecimento verdadeiro – do seu conhecimento. Em outras palavras (como é, por si mesmo, evidente), quem conhece verdadeiramente uma coisa deve, ao mesmo tempo, estar certo disso.[...] Pois ter uma ideia verdadeira não significa senão conhecer uma coisa perfeitamente, ou seja, muitíssimo bem; e, certamente, ninguém pode duvidar disso, a menos que julgue que uma ideia seja algo mudo, como uma pintura numa tela, e não um modo de pensar, ou seja, o próprio ato de compreender. [...] uma ideia verdadeira não tem, portanto, mais realidade ou perfeição do que uma ideia falsa [...] quanto à diferença entre uma ideia verdadeira e uma ideia falsa, fica evidente pela prop. 35, que a primeira está para a segunda tal como o ente está para o não ente” (SPINOZA, 2011, II, p. 43, Dem., Esc.).

Prosseguindo com as afirmações spinozistas, retomemos a Prop. 35: “A falsidade consiste na privação de conhecimento que as ideias inadequadas, ou seja, mutiladas e confusas, envolvem” (SPINOZA, 2011, II), Esta falsidade é da ordem do negativo.

Ao ignorar as ideias adequadas, nossa volição permanece suspensa. Contudo, apenas conhecendo verdadeiramente os efeitos sobre o corpo e as causas da mente podemos manter as ideias adequadas como soberanas. Spinoza considera corpo e mente como equivalentes, a fim de concretizarmos esse conceito



podemos afirmar que o corpo é responsável pelo movimento truncado, pelo erro e a mente seria o movimento pleno, um não existindo sem o outro.

A seguir explicaremos, segundo as definições presentes na *Ética*, do segundo e terceiro gênero do conhecimento, respectivamente denominados razão e ciência intuitiva.

No segundo gênero de conhecimento Spinoza considera ser “da natureza da razão considerar as coisas não como contingentes, mas como necessárias” (SPINOZA, 2011, II, p. 44). Prossegue com a explicação dizendo que:

“É da natureza da razão perceber as coisas sob uma certa perspectiva de eternidade. [...] essa necessidade das coisas é a própria necessidade da natureza eterna de Deus. Logo, é da natureza da razão considerar as coisas sob essa perspectiva da eternidade. É preciso acrescentar que os fundamentos da razão são noções que explicam o que é comum a todas as coisas e que não explicam a essência de nenhuma coisa singular; e portanto, essas noções devem ser concebidas sem qualquer relação com o tempo, mas sob uma certa perspectiva de eternidade” (SPINOZA, 2011, p. 44, Cor. 2, Dem.)

No terceiro gênero de conhecimento denominado como ciência intuitiva o filósofo considera que só podemos atingi-lo por meio do conhecimento adequado das coisas.

“A mente humana tem um conhecimento adequado da essência eterna e infinita de Deus. [...] Vemos, assim, que a essência infinita de Deus e sua eternidade são conhecidas de todos. Ora, como todas as coisas existem em Deus e são por meio dele concebidas, segue-se que desse conhecimento podemos deduzir muitas coisas que conheceremos adequadamente [...]” (SPINOZA, 2011, II, p.47, Dem.)

Nosso corpo é cercado por uma multidão de corpos, que necessariamente produzem encontros, conforme nomenclatura utilizada por Deleuze (2002, p.70), estes por sua vez não possuem uma ordem pré-estabelecida, ocorrem ao acaso, e originam marcas em nosso corpo, a consciência é o resultado destes encontros.

Contudo, no contexto educacional da tradição filosófica - científica-pedagógica, a consciência é tomada, como dito anteriormente, como meta constante. Alunos e também professores tornam-se produtos de uma consciência, entronada como valor e verdade a serem eternamente medidos e avaliados, gerando culpas e ressentimentos (uns contra os outros, contra a escola, os pais, Estado etc). A originalidade de Spinoza é desqualificar a consciência em termos

éticos e epistemológicos, não fazendo dela a verdade absoluta, retirando-a do centro das principais atenções. A consciência é um resultado das forças da natureza.

Para Spinoza os homens:

[...] “acreditam que assim se expressam por uma livre decisão da mente, quando, na verdade, não são capazes de conter o impulso que os leva a falar. Assim, a própria experiência ensina, não menos claramente que a razão, que os homens se julgam livres apenas porque estão conscientes de suas ações, mas desconhecem as causas pelas causas são determinados [...] é preciso admitir que essa decisão da mente, que se julga ser livre, não se distingue da própria imaginação ou da memória, e não é senão a afirmação que a ideia, enquanto é uma ideia, necessariamente envolve [...] essas decisões da mente surgem, nela, com a mesma necessidade com que surgem as ideias das coisas existentes em ato. Aqueles, portanto, que julgam que é pela livre decisão da mente que falam, calam, ou fazem qualquer outra coisa, sonham de olhos abertos”. (SPINOZA, 2011 II, p 2, Esc.)

Aqueles que julgam serem totalmente livres são sonhadores. A busca da liberdade consiste, justamente, em permitir que ações da natureza ocorram com o menor grau possível de constrangimentos, ou seja, de afetos externos. Sendo a liberdade uma necessidade intrínseca e a natureza ou deus a própria perfeição, a questão topológica que se coloca é se somos mais determinados de fora do que de dentro e se exprimimos mais ou menos a nossa potência, que é da natureza.

“Não há, na mente, nenhuma vontade absoluta ou livre: a mente é determinada a querer isto ou aquilo por uma causa que é, também ela, determinada por outra, e esta última, por sua vez, por outra, e assim até o infinito” (SPINOZA, 2011, II, p 48).

A pedagogia, compreendida como campo social, nos produz como seres da consciência, inclinados, como afirmou Cláudio Ulpiano a produzir “máquinas humanas” (1988) no campo econômico e pessoas desmobilizadas no campo político. A pedagogia produz o homem do método, e este acredita ser essa consciência inventada, a sua natureza. Desconhecemos nossa própria natureza, e desconhecendo-a somos levados a crer o que nos relatam as alucinações sobre ela, alucinações estas que certamente não nos conduzem ao verdadeiro conhecimento, mas apenas a espectros produzidos pela consciência.

Deleuze ensina, baseando-se em Spinoza, que a consciência é sede de duas ilusões fundamentais, a saber, “ilusão psicológica da liberdade” e a “ilusão teológica da finalidade”. Neste trabalho nos deteremos na primeira. Essa ilusão atua:

[...] “retendo apenas efeitos cujas causas ignora essencialmente, a consciência pode julgar-se livre, e confere então ao espírito um poder imaginário sobre o corpo, quando na verdade não sabe sequer o que ‘pode’ o corpo em função das causas que o fazem realmente agir” (DELEUZE, 2002, p.66).

Ultrapassar esse ciclo da consciência é permitir que o pensamento (que, para Deleuze, difere de consciência) seja o motor da vida, com isso sendo possível obter a liberdade. A liberdade deve ser pensada, primeiramente, com o permitir-se agir pela própria natureza, ser conduzido por ela.

Deixamos que a consciência apareça como senhora de nossas ações, mas na verdade ela está longe disso. A consciência apenas indica que algo está ocorrendo, mas nada pode por si mesmo, a favor ou contra o que está ocorrendo. E o risco é crer que basta termos consciência do que ocorre. Para esse homem, crente nos super-poderes da consciência, a liberdade se resume aos dogmas da religião ou mesmo da ciência, ou da filosofia. Trata-se, na perspectiva que buscamos desenvolver aqui, do contrário da liberdade, que é conquistada por meio de uma compreensão que independe da consciência. Desqualificá-la (colocá-la em seu lugar e não eliminá-la) seria, portanto, a proposta spinozista, até porque uma das causas da longevidade é a atuação da consciência que nos afasta de alguns perigos reais para corpo e mente. Conhecer verdadeiramente sobre as coisas, e não ficar apenas subordinado à consciência foi um dos objetivos de Spinoza ao longo de sua obra.

Mas, como não subordinar a razão à consciência? Quando conseguimos, por meio da razão, desenvolver ideias adequadas e, por conseguinte, nos tornarmos capazes de selecionar afetos bons, forjando um desejar ativo. Dessa forma, “a razão precisa ser desejo para penetrar na vida afetiva” (CHAUÍ, 2011, p.317).

O último gênero de conhecimento (terceiro), que Spinoza chama de “ciência intuitiva”, e que Deleuze nomeia *pensamento* é, em última análise, o entendimento de que mente e corpo são uma só e mesma coisa.

“Essa ideia da mente está unida a mente da mesma maneira que a própria mente está unida ao corpo. [...] a ideia do corpo e o corpo, isto é, a mente e o corpo, são um único e mesmo indivíduo, concebido ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão. É por isso que a ideia da mente e a própria mente são uma só e mesma coisa, concebida, neste caso, sob um só e mesmo atributo, a saber, o do pensamento. Afirmando que o existir da ideia da mente e o existir da própria mente seguem-se, ambos, em Deus, da

mesma potência do pensar, e com a mesma necessidade. Pois na realidade, a ideia da mente, a ideia da ideia, não é senão a forma da ideia, enquanto esta última é considerada como um modo de pensar, sem relação com o objeto” (SPINOZA, 2011, II, p 21, Esc.)

Por meio do pensamento, ou seja, através das ideias adequadas, somos capazes, ou temos potencial de ser, de conhecer verdadeiramente nossa própria natureza. Spinoza, ao final da *Ética*, decreta que “o esforço supremo da mente e sua virtude suprema consistem em compreender as coisas por meio do terceiro gênero do conhecimento” (SPINOZA, 2011, V, p. 25). Justamente por não termos um “domínio absoluto sobre os afetos” (SPINOZA, 2011, V, p. 25, Pref.), libertaremos o pensamento o tanto quanto for possível com nosso esforço.

O 3º gênero de conhecimento não pressupõe que só escolheremos pelos bons encontros. Evidentemente o intelecto pode nos auxiliar, porém ele não é definitivo para sermos causa adequada de nós mesmos. O início da vida afetiva se dá inevitavelmente por meio da experiência. Isto se dá de modo casual na maior parte das vezes. Assim, ao sermos afetados alegremente, a potência que este encontro gerou é compreendida pelo intelecto como algo que deve ser reiterado.

Spinoza sugere que devemos corrigir (*emendar*) o intelecto. Isto é, tal como a consciência, devemos colocar a razão em seu devido lugar, não permitindo que seja uma razão sem corpo. Este seria o caminho necessário na direção de um novo modo de pensar, de novas formas de vida no planeta, algo que poderíamos chamar de um modo de vida propriamente ético.

[..] “a razão que quer compreender e explicar não abdica de intervir no mundo caótico e obscuro em que se agita a vida afetiva. É uma intervenção que visa iluminar e compreender, sem ter a pretensão de assegurar domínio absoluto sobre as paixões [..]” (ABREU, 2013, p.17)

Na vida escolar devemos estar atentos às especificidades dos nossos alunos. Estar atento à singularidade de cada aluno não significa ser permissivo, mas buscar, sempre que possível, não reprimir suas potências. A tarefa do educador é permanecer atento e sensível aos afetos que estão presentes no âmbito escolar e estimular tudo aquilo que tem, no aluno, uma razão de ser. Por outro lado, é também papel deste educador limitar aquilo que impede o convívio, como por exemplo, a violência. Proibir a agressão a alguém (um colega, por exemplo) é certamente um

limite a impor. Assim, as duas atitudes devem ser meta do professor e não implicam qualquer paradoxo.

De acordo com o celebrado livro *Ética*, Spinoza, IV, p.73 “O homem que se conduz pela razão é mais livre na sociedade civil, onde vive de acordo com as leis comuns, do que na solidão, onde obedece apenas a si mesmo”. O homem solitário está a serviço de sua própria mente e das ilusões que esta pode criar. Estar entregue a si mesmo, sob o pretexto do livre-arbítrio, não é condição de liberdade, Spinoza explica:

“É, pois, por ignorarem a causa de suas ações que os homens têm essa ideia de liberdade. Com efeito, ao dizerem que as ações humanas dependem da vontade estão apenas pronunciando palavras sobre as quais não têm a mínima ideia”. (SPINOZA, 2011, II, p 35, Esc.)

A ética encontra-se “na possibilidade de fortalecer o *conatus* para que se torne causa adequada dos apetites e imagens do corpo e dos desejos e ideias da mente” (CHAUÍ, 2011, p.97).

[...] “Com efeito, são muitos os homens que parecem acreditar que são livres apenas à medida que lhes é permitido entregarem-se à licenciosidade e que renunciam a seus direitos e são obrigados a viver sob os preceitos da lei divina. Acreditam, assim, que a piedade e a religiosidade e, em geral, tudo que está referido à firmeza do ânimo, são fardos de que eles esperam livrar-se depois da morte, para, então, receber o preço de sua servidão, ou seja, da piedade e da religiosidade. E não é apenas por essa esperança, mas também, e sobretudo, pelo medo de serem punidos, depois da morte, por cruéis suplícios, que eles são levados a viver, tanto quanto o permitirem sua fraqueza e seu ânimo impotente, conforme os preceitos da lei divina. Se os homens não tivessem essa esperança e esse medo, e acreditassem, em vez disso, que as mentes morrem juntamente com o corpo, e que não está destinada, aos infelizes esgotados pelo fardo da piedade, uma outra vida, além desta, eles voltariam à sua maneira de viver, preferindo entregar-se à licenciosidade e obedecer ao acaso e não a si mesmos [...]” (SPINOZA, 2011, V, p.41, Esc.).

Essa concatenação de ideias estabelece uma fuga do lugar comum. Permanecer no mesmo espaço é persistir no incômodo familiar, no que podemos denominar de conforto; movimentar-se e romper com o domínio da consciência pode causar certo desconforto inicial, mas deve nos conduzir a uma conquista da liberdade. Lembrando sempre, que a liberdade é um estado provisório, latente, o convívio com os constrangimentos é próprio aos encontros.

Estudamos, hoje, em escolas, da mesma forma que nos deitamos quando é noite, ou comemos quando é meio dia, somos condicionados pelos meios sociais,

criamos nossas necessidades e vivemos a fim de satisfazê-las, caso as condições sociais fossem outras poderíamos aprender (e de fato é o que fazemos nossa vida inteira, fora do horário e espaço escolar) em outros lugares, de outras maneiras, distantes e diferentes da escola tal como a conhecemos.

“Não há tendências sociais, mas somente meios sociais de satisfazer as tendências, meios que são originais, porque são sociais. Toda instituição impõe ao nosso corpo, mesmo em suas estruturas involuntárias, uma série de modelos, e dá a nossa inteligência um saber, uma possibilidade de previsão, assim como de projeto. Nós reencontramos a conclusão seguinte: o homem não tem instintos, ele faz instituições. O homem é um animal se despojando da espécie. Assim, o instinto traduziria as urgências do animal, e a instituição, as exigências do homem: a urgência da fome torna-se homem reivindicação de ter pão” (DELEUZE, 1991, p.?).

Tendo como princípio a possibilidade da liberdade a partir de forças que vem de dentro, sem interferência de forças externas, ou melhor dizendo, com o mínimo possível de interferências de forças externas, o que chamamos afetos, a tentativa humana é atingir uma liberdade o tanto quanto for possível. Atingir essa liberdade é um desdobramento da fuga do lugar comum, que nos gerava conforto.

A ideia de conquistar a liberdade o tanto quanto for possível nos conduz ao limite de nossa natureza. Limite este que não pode ser pré-definido por nenhuma instituição.

Ao relacionar a educação com paixões fortes, nossa intenção é a possibilidade desta relação formar crianças ativas, alegres, conduzidas por sua natureza e, portanto livres, em um sentido bastante diferente do que o construtivismo propõe como ativo e livre.

As paixões fracas são parte (pois outros afetos também fazem parte dessa engenhosa instituição) da tônica da forma escolar, mesmo daquelas que se valem das ideias de ação, liberdade e alegria em seus ideários. Mesmo essas, dentro da perspectiva teórica que elegemos, exercem uma função contrária à condição de liberdade, são tristes em sua essência, e como nos diz Spinoza, não é possível a um ser distanciar-se e ser outra coisa diferente de sua essência.

Uma das definições do vocábulo educação vem do latim, e significa fazer sair, “conduzir para fora”. Assim, a forma mais comum de se definir a educação é como uma ação que leva ou conduz o sujeito a sair de sua condição de falta do conhecimento para ingressar numa outra condição: de conhecimento. Resta-nos discutir de qual “falta” se trata e qual o sentido desse “conhecer”. Uma educação

spinozista manteria a ideia de que o que importa sair: sair de tudo o que nos afasta de nossa natureza. Porém, não se trata mais de uma falta e sim de expandir a potência. Ao invés de pensarmos em uma falta de conhecimento rumo à aquisição de algum saber, trata-se de desenvolver o conhecimento que já existe, sempre, em algum grau.

## 2 INFÂNCIA E ESCOLA: FABRICAÇÕES

“Instruir pode [...] significar duas coisas opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a reconhecer e desenvolver todas as conseqüências [...]” (RANCIÈRE, 2010, p.11)

Segundo René Schérer (1999), foi primeiramente Rousseau, com seu *Emílio*, quem fixa para a criança seu lugar na sociedade e sua entrega aos cuidados do pedagogo. Para este autor, o rasgo genial de Rousseau foi articular duas ideias aparentemente contraditórias e inconciliáveis: a de que não se poderia forçar a natureza da criança e a de que, não obstante, não é possível educar sem a ela se opor, ou seja, sem desnaturalizá-la. Para tal fim, Rousseau solicita que a lei humana do pedagogo seja tão inflexível quanto a lei natural. Isto quer dizer que a única maneira de realizar tal feito, ou seja, de articular esses pólos inconciliáveis (educação e natureza), seria operar a partilha entre o capricho e a autoridade do mestre, e aquilo que a natureza reclama, mas que, ainda assim, o preceptor será o único capaz de adivinhar.

Scherer adverte:

[...] “pero seguimos encontrándonos con que Emilio no puede, como un animal pequeño, educarse por si mismo hasta la edad adulta. En el niño, y esto es lo que lo hace educable, la pura naturaleza, en la forma de instinto, está poco presente. Es cosa del preceptor tomar el relevo, *sustituirla*. ‘Hay que ayudarles y abastecerles de los que les falta, ya en inteligencia, ya en fuerza’(p.50). La educación es negativa y natural, pero en la forma de suplencia. La libertad y los límites de la libertad del niño en el choque con la dura necesidad de ‘las cosas’ se definirán en el marco desta suplencia”. (SCHERÉR, 1999, p. 21)

De Rousseau aos nossos dias, é na carência de uma natureza que a educação encontra sua justificativa e o preceptor sua função.

Acrescenta-se a isto a ilusão de que seria possível desvendar uma natureza para a infância, criando, a cada vez, uma imagem que corresponda à verdade sobre “o que a criança é” e o que, nela, precisa ser suplementado. Ao tomar estas duas ilusões como generalizáveis, a pedagogia segue acreditando poder replicá-las em



larga escala sob a forma de pedagogias e métodos. Ledo engano que custou aos infantes o olhar prescritivo dos adultos.

“A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, a partir deste ponto de vista, não é outra coisa que o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a presa de um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controlados e eficazes, ou o usuário de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou à sua demanda” (LARROSA, 2006).

Fabricações recentes e inseparáveis, tanto a infância quanto a escola são, via de regra, tomadas por nós como autoevidentes. A prova disto é o fato de que: 1-) “a criança” seja sempre e unicamente percebida a partir da forma que lhe atribuímos hoje; 2-) toda criança seja, por obrigação e “direito”, escolarizável e escolarizada; 3-) uma criança com o direito e não ir à escola e não ser “escolarizada” em casa ou outro espaço qualquer seja ilegal.

Na história da educação, a obra “História social da criança e da família” de Philippe Áries é considerada por muitos como um marco da pesquisa histórica sobre a origem do conceito infância. Nela, Áries identifica através da sucessão cronológica dos acontecimentos, a fabricação desse momento denominado infância e suas transformações ao longo da história. Na idade Média, por exemplo, não existia um sentimento com relação à infância. A figura da criança não era considerada e, à medida em que começava a se integrar na comunidade, engajava-se por completo tanto nas mazelas quanto nos prazeres do mundo social.

A representação das formas infantis nas artes, por exemplo, iniciou-se apenas por volta do século XIII, quando surgem alguns tipos de crianças um pouco mais próximos ao sentimento moderno (ÁRIES, 1978, p.52). Sentimento este que nos faz crer na ilusão que a infância (tal qual a escola) sempre existiu.

Desde então, a infância prossegue, entre os pais e os mestres, entre a casa e a escola, a cada vez, capturada e fabricada através de discursos e práticas que deixam pouco espaço para tudo o que não seja “pedagógico” ou “pedagogizável”, mesmo que não seja propriamente “escolar”.

“El paseo del niño por el sendero que lleva de casa a la escuela, y el paseo de regreso, tienen todavía pocas desviaciones [...] La libertad sigue

siendo libertad vigilada: si es necesario la justicia lo reclama. Sean cuales sean las ilusiones y las declaraciones de principios, su vida se desarrolla, pues, precisamente entre estos dos mundos, o mejor dicho, entre estas dos esferas cerradas”. (SCHÉRER, 1999, p.16)

Neste capítulo, buscaremos colocar em perspectiva o caminho que conduziu à imagem da infância e da escola que temos hoje, evidenciando alguns aspectos nos quais a liberdade se mostrou precária ou ausente. Por fim, chegaremos ao contexto brasileiro, marcado pela esperança no construtivismo.

## 2.1 Institucionalização da infância

“Não gosto de criança andando pela sala, conversando”<sup>14</sup>

Aparentemente, a característica primordial apresentada na modernidade com relação à infância foi a sua institucionalização em massa: a ocupação do tempo e a imobilização do espaço de todas as crianças. Essa “maquinaria de governo da infância” que hoje nos parece “tão natural como a vida mesma”, segundo Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), tem início em dispositivos que emergem e se configuram a partir do século XVI e que culminam, no século XX, na escola pública, gratuita e obrigatória.

No momento em que a França burguesa se munuiu de uma escola, surge a ilusão da possibilidade de um discurso coerente que abarque a vida inteira da criança (SCHÉRER, 1999, p.19).

“A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em conseqüência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível — e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes

<sup>14</sup> Fala reproduzida por Júlia, 7 anos. Essas palavras foram ouvidas por ela, e toda a turma de 2º ano, de uma professora substituta, em uma escola tradicional do Rio de Janeiro, maio de 2012.

escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência” (GRACILIANO RAMOS, 1975, p. 111-112).

A descrição rica em detalhes de Graciliano Ramos<sup>15</sup>, no trecho destacado acima, possivelmente remete os leitores às memórias de sua própria infância e aos seus primeiros dias na escola. Nos tempos atuais, a obrigatoriedade por força de lei (no Brasil) da frequência regular de crianças e jovens (entre 7 e 14 anos) às escolas, bem como o dever legal do governo de oferecer ensino gratuito e dos genitores de garantir a permanência dos filhos na escola, faz com que um elevado número de crianças tenha garantido o direito/dever de frequentar a escola. Mesmo que esse direito muitas vezes se limite de fato a apenas frequentar a escola.

Lílian do Valle, em seu livro “*A escola imaginária*” (1997), afirma ser a escola uma instituição imaginária, onde couberam, em certa medida, nossos ideais de igualdade e liberdade constituintes em grande parte da Revolução francesa: o otimismo concedido à razão e o ideal de emancipação, presentes no Iluminismo como ruptura fundamental com um passado de vícios morais e ignorância. Essa concepção de liberdade que leva à utopia de uma “sociedade ideal”, igualitária, regenerada, justa e virtuosa, passa, segundo a autora e baseando-se em Mona Ozouf, por um momento de grandes transformações políticas que originam um “sonho pedagógico” que, porém, não deu lugar a realizações concretas.

O fenômeno de superinvestimento social na instituição “Escola pública é a marca do deslocamento entre dois momentos da Revolução francesa, tal como os denomina Mona Ozouf (*apud* VALLE, 1997): do “milagre” à “tarefa”. O que Ozouf percebe, e queremos destacar aqui, é que a liberdade sonhada no tempo revolucionário foi postergada quando, passado o “milagre” da Revolução, veio o tempo da “tarefa”. A tarefa consistiria em aceitar o deslocamento da utopia anunciada para um futuro mais ou menos próximo. Isso significa dizer que a escola

---

<sup>15</sup>Graciliano Ramos nasceu no ano de 1892, apenas três anos após a Proclamação da República, apesar de não citar a idade cronológica em seus relatos, podemos imaginar que seu ingresso a escola tenha ocorrido nos últimos anos do século XIX. Em 1824 é outorgada a primeira a Constituição do país, onde no seu artigo 179 dizia que o país deveria oferecer “*instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*”, mas no fim do século XIX tínhamos apenas 15% das pessoas em idade escolar frequentando as escolas. (LIMA, 197?)

pública foi criada exatamente no vazio que as proclamadas ideias de liberdade e de igualdade deixaram.

“Num segundo momento, tornando-se desconfiada,... [a Revolução] deve registrar a força das resistências, a multiplicação dos homens a excluir, a proliferação dos acontecimentos discordantes. Mas, isto não é senão uma razão a mais para que se coloque tudo que lhe resta de fé na educação, e esta, uma vez passado o momento em que o Terror não cumpre mais seu ofício simplificador, torne-se o único remédio imaginável, o único meio de [...] pacificar a surda inquietação dos atores, de fazer um povo unificado. Assim se explica extraordinária continuidade do sonho pedagógico revolucionário.” (OZOUF apud VALLE, 1997, p.129)

Mas de qual “tarefa” se tratava (trata-se ainda?) exatamente? A de formar um cidadão “à altura” da sociedade que foi concebida. Para formar esse povo unificado do qual fala Ozouf, a Escola pública surge para denegar o tempo da instantaneidade do “prodígio revolucionário”, aquele que não está comprometido pela história, e postergar o “milagre” nas etapas progressivas do trabalho escolar. A escola institui “um só tempo escolar para formar um só aluno” (OZOUF apud VALLE, 1997, p.138), o que corresponde a dizer que a um único modo de ser e de conhecer caberá o direito à evolução e ao progresso.

O adiamento do tempo do “milagre” nas etapas progressivas da “tarefa” custa à vida, sob a forma de escola, o tempo do que não pode ser realizado, espremendo o hoje escolar entre o ontem e o futuro que ainda não chegou.

“E é, sem dúvida, paradoxal que seja exatamente a Escola pública - este atributo mais do que autêntico de uma sociedade que sonha com a democracia e em fundar seu projeto de uma universalidade sem exceções - a fornecer para a exclusão real uma de suas mais fortes e duráveis justificações: mas é, de fato, o deslocamento das exigências de igualdade e universalidade para o futuro, que passa a caber da ação da Escola concretizar, que permite que se aceitem não só as resistências, mas também as injustiças e desigualdades atuais como um estado provisório, que não conta e em nada ameaça a integridade dos belos ideais proclamados. Procede-se assim, por meio das expectativas depositadas no trabalho pedagógico, a uma espécie de harmonização improvável entre ideais imateriais, não submetidos à prova dos fatos, e a realidade que só faz contradizê-los”. (VALLE, 1997, p.129)

Surge, então, uma confiança ilimitada nos “novos meios técnicos capazes de decuplicar o poder da ação humana, livrando-a da lentidão do tempo comum” (VALLE, 1997, p. 132) ou da imprevisibilidade do tempo singular. Surge também o que Schérer denomina de “efeito de compensação” (2009, p. 20), um

questionamento constante e ininterrupto (que, na verdade, tem início alguns séculos antes) sobre a maneira adequada de educar e instruir essa categoria humana: a infância.

“Enquanto potencial humano a ser colocado em reserva, matéria maleável do homem por vir, a criança deixa de ficar entregue a si mesma ou à simples rotina da aprendizagem tradicional; assim, a estratégia mobilizada à sua volta – que a deixa confinada – combina a curiosidade em relação ao seu comportamento e à sua psicologia com os métodos aptos para construir, por seu intermédio, uma sociedade nova. A criança passa a ocupar o centro de todas as atenções. Ela também participa das *Luzes*, movimento intelectual e filosófico do século XVIII que enuncia a exigência de sua pedagogização integral, embora seja ainda incapaz de assegurar a coerência e a universalidade de tal projeto” (SCHÉRER, 2009, p.18).

Está claro o que a escola tende a ser: “uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Ao mesmo tempo em que a escola desqualifica as demais formas de socialização, estas, por sua vez, assumem uma forma cada vez mais “escolar”.

Diante disto, percebemos – na sociedade e na escola - um engate de várias figuras a imprimir um estatuto ao que a escola deve considerar em sua relação com a infância. A figura do adulto ideal (como norma), que institui o marco da média das crianças (em termos de desenvolvimento mental), a partir da qual as crianças são individualizadas na escala que vai do “gênio” ao “anormal”. Educa-se a criança para que ela se torne o adulto ideal, balizado pelo entronamento na sociedade moderna ocidental de uma certa concepção de razão.

Para tal fim, a disciplina das mentes e corpos é fundamental, um conjunto de práticas disciplinares incorporadas sem que o aluno perceba o constrangimento de corpo e mente ao qual é submetido. Práticas que foram sendo impostas lentamente, a fim de imprimir a sua disciplina. Estas práticas constituíam-se de: “não proibi-los, mas, ao invés disso, canalizá-los, orientando-os convenientemente: jogos, danças e representações teatrais, formarão parte de seu programa educativo para cultivar corpo e o espírito” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Em sua tese de doutoramento, posteriormente publicada, Juliana Merçon (2007) diferencia os efeitos da obediência afirmando que, no corpo, a obediência produz as mesmas posturas, reforçando seus hábitos através da sensação presente e na mente seus efeitos mostram-se através da organização afetiva formada e

mantida pela dinâmica entre medo e esperança. A obediência produz, ainda segundo a autora, sequência de ideias, ordenadas de acordo com modelos de ação e pensamento, providos em parte pelas narrativas históricas e morais.

A partir disso, podemos também imaginar a radical diferença entre uma escola cuja causa seja o medo (a escola da falta a ser suplementada, da ignorância e dos vícios morais) e uma outra cuja causa seja a esperança (a escola da potência, da alegria e da liberdade).

A guisa de exemplo de obediência dos corpos, podemos afirmar que um dos aparatos do discurso moderno que marcadamente demonstra a separação e segregação dos alunos em sala de aula, é a carteira escolar. Este mobiliário “supõe uma distância física e simbólica entre os alunos e o grupo” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), além de ser, também, uma vitória sobre a livre movimentação dos corpos tomada como indisciplina. Inicialmente, os locais destinados aos alunos eram em forma de bancadas (vários alunos sentavam-se lado a lado), depois diminuíram um pouco, tornando-se mesas divididas por dois estudantes. Portanto, a carteira individual do modelo de escola mais comum atualmente simboliza um retrocesso se a comparamos com a da escola do início do século XX.

Um outro aparato destinado ao controle das mentes infantis foi a transformação da psicologia do desenvolvimento em uma psicopedagogia.

“Essa nova ciência encarregar-se-á de fabricar o mapa da mente infantil para assegurar de forma definitiva a conquista da infância. A colonização exercida pela escola de alguns meninos aprisionados na carteira junta-se então uma autêntica camisa de força psicopedagógica, que inaugura uma neocolonização sem precedentes, a qual apenas começou” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Walkerdine afirma que o “movimento de estudo da criança” (1998, p.167) iniciou-se com Darwin. Este cientista realizou um estudo do próprio filho, tendo como título *“Um esboço biográfico de um infante”* (1840 -1887), que utiliza a biologia para tratar a criança como “espécie” a ser observada e a infância como um desenvolvimento natural (entendido como padronizado).

“Ninguém duvida de que as crianças mudam à medida que crescem. O importante, entretanto, é que esse isolamento de padrões de crescimento a partir de padrões de desenvolvimento de funcionamento mental era agora tomado como dado, verdadeiro, natural, na emergente Psicologia do Desenvolvimento” (WALKERDINE, 1998, p. 167).

O autor acrescenta que diversos estudos de outros cientistas sobre crianças seguiram-se ao estudo de Darwin. Entre eles citamos *“The mind of the child”* (William Preyer, 1881), *“The contents of children’s minds on entering school”* (Granville Stanley Hall, 1883), e o de Margaret Donaldson (1978) em *“Children’s minds”*. Criticando estes estudos, Walkerdine afirma que:

“Foram trabalhos como esses que levaram ao movimento global do estudo da criança. Formaram-se Sociedades de Estudo da Criança e a prática de observar crianças se tornou bastante generalizada. Os corpos das crianças eram pesados e medidos. Estudavam-se os efeitos da fadiga, bem como seus interesses; imaginações, idéias religiosas; atitudes em relações às condições atmosféricas, aos adultos; desenhos; bonecas; mentiras; idéias [...] O que é importante é que as crianças como uma categoria estavam sendo destacadas para o estudo científico pela primeira vez e os discursos que produziam as crianças como objetos de estudo eram extraídos da Biologia, da Topografia e do senso comum da vida cotidiana” (WALKERDINE, 1998b,p.167).

O século XX é marcado, assim, por uma série de processos de renovação na forma-escolar. Entre eles, interessa mais especificamente ao nosso problema, aqueles disparados no âmbito da tradição ativista que, valendo-se da psicologia do desenvolvimento, afirmam a possibilidade de uma nova pedagogia que atribui à escola o papel de instituição-chave de uma sociedade democrática e libertária. O ativismo foi, segundo Cambi (1999) um movimento internacional de grande importância na pedagogia novecentista por colocar:

[...] “no centro as crianças, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer [...] Tratou-se, como foi dito, de uma ‘revolução copernicana’ na educação (e em pedagogia), a qual é necessário, ainda hoje, levar em conta e que rompia radicalmente com o passado, com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista, e com uma pedagogia deontológica, abstrata e geralmente metafísica, alheia ao espírito da demonstração e teorização interdisciplinar e antropologicamente centralizada.” (CAMBI, 1999, p. 513)

Todavia é curioso notar que, mesmo nas perspectivas renovadoras, a imagem da criança segue caracterizada por um déficit, uma falta a ser suplementada ou superada por um modelo preestabelecido de adulto ideal, e não como uma potência no sentido encontrado em Spinoza.

## 2.2 Construtivismo

Como vimos, o espaço escolar passa a ser palco de experimentações baseadas no primado do “fazer”. Logo surge a busca por teorizações que permitam uma pedagogia que fundamente tais práticas inovadoras. Na base dessa consciência inovadora e suas práticas estavam as recentes descobertas da psicologia que afirmam uma radical diferença da cognição infantil em relação à adulta. Essa diferença pode ser resumida na concepção da infância como uma fase pré-intelectual e pré-moral, na qual a inteligência avançaria em sintonia com o dinamismo e a ação motora e psíquica da criança.

Denomina-se “construtivismo” a concepção psicológica - e posteriormente pedagógica - que busca compreender e atuar sobre as estruturas por meio das quais o conhecimento é construído. O construtivismo tem como cerne o estudo e a elaboração de um sistema sobre o desenvolvimento mental do homem e, em particular, das crianças, que concebe as estruturas mentais como o produto de uma construção elaborada em etapas que envolvem a interação com o meio. Para se ter uma ideia da abrangência do termo construtivismo, Good, Wandersee e St. Julien (1993) descrevem 15 diferentes compreensões do termo. Mathews (1994) e Tobin (1993) acrescentam a estes outras 7 acepções.

No âmbito deste trabalho, focaremos no construtivismo desenvolvido pelo psicólogo Jean Piaget (1896-1980), considerado como referência inicial para o campo. Acreditamos que os trabalhos de Piaget obtiveram boa parte de seu êxito devido à valorização da psicologia do desenvolvimento naquele momento histórico, portanto, foram possíveis graças a um determinado regime de verdade que determinava (e em certa medida ainda determina) a adoção pela pedagogia de uma nova identidade científica e o abandono de sua antiga identidade predominantemente filosófica. Neste movimento emerge um novo estatuto da educação (modelado sobre o saber científico e apenas sobre ele), um novo modelo de adulto ideal (o cientista), bem como um novo estatuto da infância que seja capaz de explicar a construção das estruturas que são condição de possibilidade para esse conhecimento científico.

Este novo estatuto da infância não se apresenta isolado da experiência de tempo própria à modernidade: a da ordem sucessiva em direção ao progresso. Neste contexto, a cognição dos infantes adquire um estatuto imponente, cujo tempo



passa a ser cronológico e progressivo e no qual a criança perde seu tempo de devaneio e adquire um tempo funcional. Tempo “que responde pela construção das estruturas cognitivas numa ordem sucessiva” (KASTRUP, 2000, p.373) e, por esta razão, denominamos de “construtivismo” a(s) pedagogia(s) que daí deriva(m).

### 2.2.1 Construtivismo na perspectiva piagetiana

“Ao dizer: Ele é mais inteligente’, vós simplesmente resumis as ideias que relatam esse fato. Vós o haveis *nomeado*. Entretanto, o *nome* de um fato não é sua causa, e sim, no máximo, sua metáfora.” (RANCIÈRE, 2010, p. 76)

O construtivismo piagetiano insere-se no campo das teorias da cognição que elaboram um sistema totalizante a partir da definição de uma lógica reguladora da forma e da estrutura da inteligência. Buscando estabelecer um conhecimento científico a partir das condições da cognição, o construtivismo opera através da formulação de leis gerais a partir de princípios tomados como invariantes nos fenômenos e acaba por inserir-se dentro de uma vertente técnica ou psicométrica da psicologia, pautada em testes e mecanismos de medição. O que o construtivismo busca medir, estimular e desenvolver é a inteligência entendida como capacidade ativa e criativa de solução de problemas. Como afirma Kastrup, (2007, p.19) “a criação encontra-se, então, a serviço de problemas já dados, que são, em última análise, os da sociedade, principalmente da sociedade americana”.

“São exigências da sociedade americana que movem tais trabalhos. Para a corrida espacial, para a indústria e propaganda cabe selecionar indivíduos criativos”. (KASTRUP,2007, p.18)

Piaget concebe uma teoria psicológica do conhecimento pautada em fatores lógicos e biológicos. O ser humano possui possibilidades cognitivas que, para se desenvolverem, necessitam que determinadas estruturas lógico/biológicas estejam formadas.

“O caráter próprio da epistemologia genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico” (PIAGET, 2012, p. 2).

Em outras palavras, a origem (gênese) e a construção da inteligência se apóiam em estruturas mentais que devem ser construídas progressivamente.

Piaget elabora uma psicologia genética, pois coloca como problema fundamental a psicogênese (construção ao longo do desenvolvimento) das estruturas que são condição para o conhecimento. Tendo como meta a construção de um conhecimento lógico-matemático/científico, para o construtivismo, as estruturas necessárias para tal fim não estariam presentes na criança.

Esta epistemologia genética, que tem como instrumento a psicologia genética, é entendida como uma filosofia do conhecimento e da ciência. Piaget a define como sendo:

[...] “naturalista sem ser positivista, que coloca em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia igualmente no objeto ao mesmo tempo que considera um limite (portanto, existe independente de nós mas sem ser completamente alcançado) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma construção contínua”[...] (PIAGET, 2012, p.6).

Piaget desenvolveu sua teoria tendo como ponto de partida a construção do conhecimento: Como construímos conhecimento? Como passamos de um nível para o outro? Piaget, porém, jamais criou um método ou mesmo uma teoria pedagógica, embora tenha elaborado escritos e duras críticas à educação de seu tempo.

Podemos apontar as duas justificativas mais comuns para que a teoria piagetiana fosse transformada em método pedagógico. Primeiramente, poderíamos creditar tal fato à grande variedade de dados científicos sobre crianças presente em sua obra. Com isso, correntes de pedagogia “renovada”, anteriores a ele (Escola Nova, Montessori) encontram em suas pesquisas uma base teórica para suas práticas. Em segundo lugar, poderíamos arriscar que o uso pedagógico da teoria piagetiana foi ocasionado pela forte adesão, por parte dos educadores, à promessa de que seria possível “ensinar a inteligência” e “aprender a aprender”.

O fator da inteligência, no contexto construtivista, baseia-se em uma estrutura e seus processos. Tais estruturas não estariam totalmente presentes nas crianças, mas desenvolver-se-iam em estágios. Sendo a inteligência uma organização de processos (regida por uma mesma estrutura), uma organização mais complexa resultaria em um nível de conhecimento superior e uma organização menos complexa resultaria em um nível de conhecimento inferior.

A dinâmica de construção do conhecimento, para Piaget, ocorre em três movimentos: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação é um conceito oriundo da biologia que preconiza que, no contato com o meio, retira-se do objeto de conhecimento algumas informações. O que define quais informações serão retiradas do meio é a organização mental presente. Poderíamos dizer que a assimilação é uma interpretação, ou seja, tornar “seu” alguns (e não outros) elementos do mundo.

Já no processo de acomodação, a estrutura mental (organização que a pessoa tem para conhecer o mundo) é capaz de se modificar para dar conta da singularidade do objeto. Conhecer o objeto é assimilá-lo, mas como ele oferece certas resistências ao conhecimento, a estrutura mental se modifica neste processo.

Ao entrar em contato com o objeto novo a cognição pode ficar em conflito (desequilíbrio), e, a fim de conhecer esse objeto, precisa se acomodar. Cabe ressaltar que neste processo, o que impera é a retomada de equilíbrio. Por esta razão, para Piaget, o processo de inteligência é dinâmico, porém constante e previsível – equilíbrio/desequilíbrio/re-equilíbrio. Piaget admite que podem ocorrer intercorrências e desvios, porém estes logo seriam incorporadas ao sujeito e todo o processo se repetiria.

Para Piaget a inteligência possui dois níveis: o funcionamento (invariante) e suas estruturas (variáveis). O funcionamento da cognição é invariante, mas opera por estruturas variáveis. O que diz respeito ao invariante fica por conta da biologia e seus mecanismo de assimilação e acomodação. O nível correspondente à variação diz respeito ao processo de equilíbrio das duas formas anteriores: acomodação e assimilação. Com isso, percebemos que o desenvolvimento da inteligência diz respeito a uma diferença entre os graus de equilíbrio. O desenvolvimento da inteligência é um processo crescente e progressivo definido por diferentes graus de equilíbrio:

“O funcionamento invariante é buscado na biologia, e corresponde aos mecanismos de assimilação e acomodação, que caracterizam o funcionamento dos seres vivos em geral. A assimilação define-se como integração de um dado a uma estrutura prévia e a acomodação como transformação da estrutura em virtude da incorporação de um dado novo. Conjugadas, assimilação e acomodação respondem pelo processo de equilíbrio que regula o mundo orgânico. A variação das estruturas decorre de tal funcionamento e chega, ao longo da ontogênese, a formas de equilíbrio cada vez mais móveis.” (KASTRUP, 2007, p.18)

A posição piagetiana é denominada “construtivista”, pois entende a gênese das estruturas cognitivas dentro de uma duração temporal progressiva e não como algo que exista *a priori*. Trata-se, portanto, de um “apriorismo funcional” (PIAGET, 1970, p.62) que reduz as “estruturas de saída” e que mantém apenas o funcionamento como necessidade prévia.

No sistema construtivista, a ação assume o papel de ponto de partida para a cognição. Cabe ressaltar, porém, que as ações são importantes para Piaget, apenas pelos seus esquemas: aquilo que “numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (PIAGET, 1996, p.16). O que interessa à Piaget em toda ação é sua lógica ou esquema capaz de isolar “mecanismos comuns a todos os sujeitos individuais de mesmo nível, ou ainda, do sujeito qualquer” (PIAGET, 1979, p.57).

A construção do conhecimento é ativa para Piaget, por ocorrer em uma interação com o meio, através de reações que buscam sempre um equilíbrio a partir de um sistema de esquemas. O processo ativo do construtivismo diz respeito à equilibração como auto-regulação que elimina todas as contradições e conflitos, assimilando-os em uma estrutura ou reestruturando o sistema de assimilação pela acomodação.

As ações, porém, não realizam diretamente novas construções de conhecimento, mas sim um esquematismo prévio pautado em sua coordenação e lógica (lógica da ação), ou seja, um esquema antecipador de assimilação e acomodação. Fácil perceber, portanto, as enormes distorções que a pedagogia realiza ao tentar transformar o construtivismo (epistemologia e psicologia genética focadas na construção das estruturas lógico-matemáticas através de uma estrutura de conjunto) em uma “pedagogia ativa” como sinônimo de singularidade e liberdade.

São as estruturas de conjunto que dão conta de explicar a inteligência como organização progressiva através da identificação de estágios. Cada estágio reflete uma estrutura de conjunto, ou seja, os comportamentos novos e constantes específicos a esta fase, sintetizados na forma de um esquema de ação que a ela corresponda.

No construtivismo piagetiano, “para que um novo instrumento lógico se construa, é preciso sempre instrumentos lógicos preliminares; quer dizer que a

construção de uma nova noção suportará sempre substratos, subestruturas anteriores". (PIAGET, 1979, p. 215). Como percebe Kastrup (2007), ao mesmo tempo em que "o caráter integrativo das estruturas da inteligência revela uma cognição hierarquizada na qual os esquemas, como parte da estrutura, subordinam-se a ela", o processo histórico e construtivo da inteligência é reduzido ao desenvolvimento hierárquico, pautado nas ideias de evolução e progresso. O desenvolvimento da inteligência se dá pela superação de cada estágio e a entrada em um estágio superior. O ponto de chegada seria o estágio das operações formais.

Resumiremos algumas das características dos estágios identificados por Piaget e amplamente utilizados nas escolas construtivistas como categoria de avaliação e classificação dos alunos.

O primeiro estágio é o sensório motor (0 – 2 anos), no qual a inteligência é utilizada de forma totalmente prática (percepções/ações). Neste estágio, a criança não utiliza a linguagem verbal e possui uma certa tendência mágica que a faria perceber os objetos de acordo com os seus desejos. Nesta fase, é forte o sentimento de onipotência infantil.

No segundo estágio, denominado como pré-operatório (2 – 7 anos) a função simbólica da inteligência aparece em suas diferentes formas (linguagem, jogo simbólico, faz de conta, imitação diferida, primórdios da imagem mental etc.), a criança começa a pensar o mundo através de imagens do mundo, as regras morais começam a fazer sentido e ganham destaque no convívio social. Caracteriza-se também pela dificuldade em perceber o ponto de vista do outro, ou seja, são seres egocêntricos que ainda não desenvolveram a capacidade de descentração e reversibilidade.

O período operatório ou operatório concreto compreende a idade entre 7 a 11/12 anos. Desenvolvem-se principalmente neste estágio as operações concretas lógico matemáticas (semelhanças, diferenças, número, etc.) e as operações concretas infralógicas (conservação -físicas e do espaço, classificação, seriação, etc.).

O último estágio descrito por Piaget é o operatório abstrato ou formal, iniciado aos 12 anos e desenvolvendo-se ao longo de todo o resto da vida. Esta fase é marcada pela passagem do pensamento infantil do concreto para o abstrato, ou seja, sua descentração. O (agora) adolescente já é capaz de trabalhar com puras

hipóteses, pois antes poderia até decorar, mas não operava. Com isso, a inteligência passa a ser capaz de prever todas as relações de um dado problema, pois surge a capacidade potencial de imaginar o que poderia ser e não somente de organizar o que lhe chega.

Diante desta listagem rígida, proposta por Piaget, podemos dizer que para o aprendizado ocorrer, nesta perspectiva, faz-se necessária a junção do psicológico e do meio, embora as estruturas que daí resultem sejam sempre previsíveis. Isto equivale a dizer, em termos pedagógicos que, caso o meio favoreça a inteligência e as funções biológicas sejam preservadas, o aluno aprende os conteúdos oferecidos no ambiente escolar.

O aprendizado é medido através da constante avaliação da distância entre as habilidades operativas individuais e os esquemas de ação esperados. No estágio inferior, o sensório-motor, a cognição se apresenta aberta para transformações e mudanças advindas de novas assimilações. Conforme avança nos estágios, o modelo de cognição defendido por Piaget desenha o fechamento progressivo das estruturas da inteligência. O indicativo piagetiano de progresso da inteligência é o fechamento progressivo das estruturas lógicas. O próprio Piaget (apud KASTRUP, 2007, p.105) assinala que o estágio operatório formal marca o advento de uma cognição que “chega simultaneamente a uma necessidade final e a um estatuto intemporal”. Kastrup elucida da seguinte forma:

[...] “os esquemas sensórios-motores são caracterizados pela contingência, e não pela necessidade. É com base nisso que Piaget descreve um fechamento progressivo das estruturas da inteligência, que tem o sentido de minimizar sua exposição ao risco e à instabilidade” (KASTRUP, 2007, p. 105).

A finalidade do construtivismo seria libertar-se da duração, ou seja, “do contexto psicológico das ações do sujeito [...] para atingir finalmente esse aspecto extemporâneo que é peculiar das ligações lógico-matemáticas depuradas” (KASTRUP, 2007, p. 104). A cognição mais evoluída é aquela que elimina todos os elementos não antecipáveis, ou seja, a que opera pela via da reconhecimento.

Sob uma noção fraca de liberdade e de ação, o construtivismo, tal como a pedagogia tradicional, utiliza-se da autoridade científica e pedagógica para determinar tempos e conteúdos de aprendizagem. A sequência dos estágios é utilizada muitas vezes para justificar a ordenação rígida imposta aos grupos

escolares. Piaget evidencia na criança seu déficit ou falta e cria normas referentes à sua (in)capacidade cognitiva.

“O projeto da epistemologia genética baseia-se na constatação de que as estruturas que são condição de possibilidade do conhecimento científico não estão presentes na criança.” (KASTRUP, 2007, p.97).

No construtivismo piagetiano, como observa Kastrup, todo dinamismo se esgota como esforço de solução de problemas dados, um tipo de esforço humilhante que ainda subsiste como a sádica imposição dos testes escolares.

### 3 SEM ILUSÕES

Às cegas  
Tia como é o céu?  
...silêncio...  
Tia como é a lua?  
...silêncio...  
E o infinito como é?  
...silêncio...

Estar ou ser “Às cegas” pode trazer ao nosso pensamento a ideia errônea e algumas vezes desesperada de não estarmos vendo o que se passa ao nosso redor, ser privado da visão não precisa ser mote desencadeador de uma atitude desesperadora. Mas neste texto, mais importante do que enxergar no sentido comum do termo, é conhecer verdadeiramente, sem falsas ilusões.

Isso é o que viemos tentando realizar ao longo do capítulo 2, ao trazer a invenção da infância e da escola e a discussão do construtivismo pedagógico embasado em Jean Piaget.

Como vimos, o construtivismo piagetiano se relaciona com o campo filosófico na forma de uma epistemologia, com o domínio da psicologia sob a forma de uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo e, por fim, adentra a educação como teoria aplicada em métodos e avaliações, uma vez se acredita que contenha respostas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Porém, devemos ter uma ideia mais clara e distinta do que é o aprendizado na vida real. O aprendizado não ocorre por meio de etapas a serem vencidas, ele ocorre em concomitância. O aprendizado é acumulativo, agregador. Os estágios do desenvolvimento não abarcam a complexidade do desenvolvimento humano.

Verificar o lado obscuros e dogmáticos das ideias pedagógicas – no caso de nosso estudo, do construtivismo - pode se tornar a mola propulsora de um caminhar educacional com menos afetos tristes, diminuidores de potência, e nos indicar encontros alegres e, por conseguinte mais potentes.



### 3.1 Relação umbilical: infância e escola pública

A escola pública ao ser “fabricada” responde em parte ao questionamento de qual homem deve ser formado. A escola, criada a partir da Revolução francesa foi construída para frear a liberdade que os revolucionários pregavam, ela foi concebida a fim de firmar na sociedade uma estratificação intelectual/social permanente. A ideia do público veio a fim de homogeneizar e controlar o tempo das crianças e o que era ensinado nas escolas.

Tal escola reforçou a figura do homem constrangido, este foi o homem projetado pela Revolução francesa, após o momento do “milagre”, quando a igualdade e a liberdade se transformam em “tarefa”, eternamente postergado pelo tempo progressivo da escola. Esse sujeito desconhecedor de sua natureza e submisso certamente se encontra muito distante dos pressupostos de liberdade de Spinoza.

Os afetos, na perspectiva spinozista, são importantes por não separarem o cognitivo do afetivo, só aprendemos por meio das paixões. Retomando as imagens de nossa vivência, seja como alunos ou professores, percebemos que a única forma de aprender é estarmos apaixonados por um tema ou assunto e os desejos que nos despertam. Schérer, baseando-se em Deleuze, confirma essa intuição e podemos, a partir de agora, afirmar que os afetos e as paixões são essenciais ao ato de aprender.

Spinoza nos alerta que “o desejo de um indivíduo discrepa do desejo de um outro, tanto quanto a natureza ou a essência de um difere da do outro” (2011, III, p.57, Dem.), fato que Piaget parece ignorar ao construir seu sistema totalizante da aprendizagem humana. Merçon nos auxilia a compreender tal afirmação spinosista com a seguinte afirmação:

[...] “o filósofo transforma a maneira como a noção de essência vinha sendo concebida na tradição. Ao invés de atribuir traços universalizáveis à essência humana (racionalidade, sociabilidade, etc., Espinosa se refere à singularidade dos indivíduos – às suas múltiplas formas de afetação e esforço – a fim de defini-los).” (MERÇON, 2013, p.31)

Sendo a essência, para Spinoza, tanto “aquilo sem o qual uma coisa não seria o que é”, mas, ao mesmo tempo, “um núcleo a partir do qual se podem

desenvolver múltiplas variações” (CHÂTELET, 1994, p.41), para Merçon, podemos, a partir daí, aproximar a assertiva spinosista com a educação:

[...] “Concebida (a educação) como atividade humana que se define pela formação de ideias ou conhecimento, a educação de cada indivíduo é determinada por fatores distintos, que delineiam diferentes processos de aprendizagem e ensino. Há assim tantas experiências educativas quanto formas de afetação e tipos de esforços para seguir existindo. Marcada necessariamente pelo desejo humano (ou pelo desejo que é o humano), a educação se expressa, portanto, como atividade que é tanto singular como múltipla”. (CHÂTELET, 1994, p.41)

Porém, como vimos não seria justamente a unidade e não na multiplicidade e singularidade a razão mesma da invenção da escola?

Tempo progressivo unidade de espaços e saber.

[...] “admite-se o tempo como figura do Progresso que conduz, inexoravelmente, toda diferença a se perder e se anular na figura de um espaço universal, onipresente e univalente. A Verdade é, agora, uma construção que parte de um ponto fixo e universalizável do tempo, a suprimir as diferenças para assegurar-se que tudo convergirá para a grande evolução da modernidade. [...] A educação sem espaço: lema todo moderno que até hoje realiza sua obra de desqualificação, elegendo um e um único modo de ser como aquele que tem direito ao tempo, à evolução, ao progresso. (VALLE, 2000, p.104)

Afirmar que a um único modo de ser e conhecer caberá o direito à evolução e ao progresso, equivale a permanecer, ainda, na divisão platônica entre saber e não saber - e na hierarquia entre dois tipos de seres - sabedores e ignorantes-, na qual aos últimos cabe subjugarem-se aos primeiros. O saber seria algo que “se possui” ou “não se possui”, sendo sempre uma falta a ser preenchida. Pressupõe um mestre que sabe o que e como retirar o aluno da ignorância, da qual ele não sairia sozinho. As escolas, museus, academias etc. e diplomas são os meios institucionalizados de controle dos saberes que podem ser exercidos em sociedade.

“O mito pedagógico [...] divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo” (RANCIERE, 2010, p.24).

Foi o que vimos ao analisarmos o construtivismo de Piaget: a ideia de um conhecimento adquirido por medições, etapas, progressões e métodos, que denota

uma extrema desconfiança na experiência do outro e, portanto, precisa sempre mantê-la em um reto caminho.

Embora o conhecimento para o construtivismo não seja uma simples cópia do real, Kastrup (2007, p.106) observa que, ao transformá-lo em uma atividade de assimilação (tudo que desestabiliza logo se enquadra na estrutura de significação) Piaget faz de todo conhecimento um reconhecimento. E mesmo a acomodação que se refere a uma modificação na estrutura é, ainda, apenas um mecanismo para a equilibração. O sujeito que conhece é apenas um ser que reage a perturbações externas.

A questão piagetiana é, portanto, bem platônica: como, a partir de uma perturbação, retornar ao equilíbrio? Ao pensar sempre a partir da perspectiva do equilíbrio, Piaget não concebe nada residual aos seus esquemas. Mesmo admitindo o confronto da inteligência com algo inassimilável, Piaget só admite tal possibilidade nos estágios inferiores da inteligência e conduz todo movimento divergente ao reto caminho que leva à reconquista, redirecionando-o para um outro esquema. O estágio formal, caracterizado pelas estruturas lógico-matemáticas e por seu fechamento, é capaz de antecipar toda perturbação (variação) que “perdem na qualidade de previsíveis e dedutíveis, sua característica de perturbações e “qualquer contradição que venha de fora” é eliminada. Como percebe Kastrup (2007), Piaget “trata a perturbação como contradição, e não como problematização, que é uma forma positiva da diferença” Segundo a autora, no contexto da equilibração majorante (aumento de conhecimento por reequilíbrio)

[...] “há um limite para pensar a instabilidade. Quando se mantém o núcleo duro, invariante, da cognição, o problema da duração temporal de uma experiência é subsumido no problema dos mecanismos que se levantam para neutralizá-la” (KASTRUP, 2007, p. 110).

Para Spinoza, apesar de também existir uma hierarquia entre os modos de conhecimento, não caberia em sua filosofia nenhum tipo de pedagogia ou mesmo método. A sociedade, as instituições e, especialmente a escola, só sabem proceder assim: inventando padrões, aplicando, testando. Todavia, poderíamos iniciar afirmando que aprender em uma perspectiva spinozista englobaria outros aspectos como paixão, afecções e afetos, encontros, ideias, problemas, devir e agenciamentos.

No que concerne a Deleuze, leitor de Spinoza, Proust e Nietzsche, um aprendizado nunca se encerrará na aquisição de um saber, mas consiste em um processo a ser incessantemente recomeçado. Liberar todo pensamento daquilo que o entrava e o deforma faz parte de uma outra concepção do que seria aprender, presente em filósofos de uma outra linhagem oposta à que predominou no pensamento pedagógico ocidental. Referimo-nos a Spinoza, Nietzsche, Deleuze e Schérer entre outros.

Schérer afirma, a partir de Deleuze, que a “aprendizagem segue a via dos encontros e dos amores e não dos métodos de uma pedagogia sempre imponente, ultrapassada pelas paixões” (2005, p.1191). O autor aponta ainda que “o aprender vai além do saber, esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível” (SCHÉRER, 2005, p.1183).

“Aprender não é reproduzir, mas inaugurar, inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber: ‘fala-se (...) do fundo daquilo que não se sabe, de seu próprio sentido, de seu próprio desenvolvimento, de um conjunto de singularidades soltas’; pois é preciso desfazer os ‘aparelhos de saber’, as organizações preexistentes, incluída a do corpo, para devir, entrar em ‘devires’, que comandam e balizam toda a criação” (SCHÉRER, 2005 p.1188).

Com isto nos cabe concluir que nenhum modelo de infância ou de escola jamais dará conta da criança, uma vez que suas possibilidades são infinitamente maiores do que os limitados modelos das teorias pedagógicas.

Schérer, completa: “não se pode aprender sem começar a se *desprender*. A se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si” (SCHÉRER, 2005, p.1187). Esse desprendimento de si mesmo, tal como o “tornar-se quem se é” que Nietzsche retoma de Píndaro, estaria em coerência, acreditamos, com a ideia spinozista de conhecermos verdadeiramente nossa própria natureza: essência, potência e multiplicidade.

Na tentativa de aproximação com vida prática na escola, podemos afirmar que um dos caminhos possíveis para um modo de vida ético, seria o de gestão dos encontros. A questão escolar gira, quase por um século já, em torno de etapas de aprendizagem a serem superadas - cujo melhor e mais duradouro exemplo são as fases do desenvolvimento das crianças, proposto por Piaget. Um modo de vida ético no ambiente escolar envolveria a capacidade e a liberdade do educador e a liberdade dos alunos em gerir e potencializar o turbilhão de afetos que ocorrem no

âmbito escolar. Nesta perspectiva, não cabem mais os conceitos de superação, supervisão ou apaziguamento das situações de conflito e aprendizagem por não serem em nada produtivos.

Se a fase da vida a qual denominamos infância nos parece a mais propícia a vivermos paixões fortes com maior facilidade e intensidade (o que levaria a um maior grau de liberdade), na contramão disso, criamos sistemas de ensino que retratam a ausência do desejo e da impotência humana, retratos fiéis de impossibilidades. Diante deste cenário de dominação, constrangimento e coerção, a criança escolarizada se encontra fortemente privada de exercer suas paixões fortes, ou ainda, de vivenciar em plenitude sua natureza.

### **3.2 As naturezas de Piaget e Spinoza**

Contrapondo Piaget e Spinoza, podemos dizer que o primeiro possui em sua teoria uma ideia de “natureza humana” baseada em estruturas biológicas, psicológicas e cognitivas do humano como espécie. Para Piaget, o conhecimento se dá através da experiência (experimento, na verdade), porém, haveria uma estrutura primordial que funcionaria como uma matriz que abrigaria experiências anteriores ao corpo, a produzir práticas e moldar e limitar toda a experiência do indivíduo. Transferindo isso para o campo pedagógico, para o cotidiano escolar, o corpo aparenta estar livre, com mais espaço de circulação, a mente (pensamento), porém, é controlada e medida em todas as suas nuances e possibilidades limitadas – como avanços ou retrocessos.

Estabelecendo um contraste, percebemos em Spinoza uma ideia de natureza como multiplicidade. Merçon afirma que “a noção de natureza humana para Spinoza não se refere a um gênero abstrato e universal. A natureza que define cada ser humano, isto é, sua essência ou potência, é sempre singular” (MERÇON, 2007, p.128).

Spinoza, diferentemente de Piaget, não separa corpo e mente. Para o filósofo, os dois operam em correspondência. Segue a explicação, a partir da *Ética*:

[...] “a mente e o corpo são uma só e mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão. Disso resulta que a ordem ou a concatenação das coisas é uma só, quer se conceba a natureza

sob um daqueles atributos, quer sob o outro e, conseqüentemente, que a ordem das ações e das paixões da mente.” [...] (SPINOZA, 2011, III, p.2, Esc.)

Merçon também afirma que “quando entendemos como nossos afetos são determinados, nosso desejar também é alterado” (SPINOZA, 2011, p.73), afetos sentidos no corpo e o entendimento correspondente a mente, tornando-se uma só e mesma coisa.

Para Piaget, à saída do estágio sensório motor em direção à abstração lógica corresponderia um gradual fortalecimento da mente sobre o corpo. Tal compreensão é problemática na medida em que estabelece uma dissociação mente e corpo, tal como o cristianismo na separação alma e corpo, e uma supremacia da mente sob o corpo inferior e submisso.

Uma pergunta colocada por Spinoza refere-se ao que pode um corpo<sup>16</sup>. O filósofo nos afirma que não podemos saber e muito menos definir as possibilidades de um corpo. Não sabemos do que nossos afetos são capazes.

Na visão piagetiana “sabemos” tudo o que pode acontecer ao nosso corpo e ao dos outros de antemão, o que não ocorre no tempo estipulado é assumido como incapacidade e deve ser forjado/acelerado para que a ele se adapte. As etapas do desenvolvimento são oráculos da vida infantil. Na escola construtivista, os programas, parâmetros, currículos e planejamentos estão sempre por trás de toda “interação” com o meio a estabelecer o momento certo de cada uma e avaliar seus resultados dentro de uma matriz já definida.

Na contramão disso e a partir de Spinoza, Merçon afirma que:

“O encontro com novos objetos talvez não seja, porém, condição suficiente para uma modificação da forma como desejamos. A exposição a coisas e contextos distintos dos que costumamos experimentar pode muitas vezes nos levar apenas à propagação de nosso desejo passivo ou a vivências novas de nossa antiga ignorância. Por este motivo, é importante enfatizar que a chave para a ativação do desejo não se encontra *nas coisas* que nos afetam mas, justamente, *na relação* que estabelecemos com elas. No caso de um desejo passivo, esta relação é dominada por potências externas” (MERÇON, 2013, p.34).

---

<sup>16</sup>[...] “O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer”. (...) (SPINOZA, 2011, II, P 2, Esc.)

Numa perspectiva spinozista, podemos afirmar que o que pode um corpo, inclusive um corpo infantil, não pode ser previsto em nenhum manual. Pois ele, o corpo, é singular e não imediatamente visível para a consciência. Portanto, não há uma estrutura fixa que funcione como princípio regulador da forma como aprendemos.

O que existe é uma multiplicidade de paixões e afetos, mais ou menos fortes, sentidos a cada experiência de um indivíduo, que o marcam de forma diferente aos demais. Por esta razão, Deleuze (2006) afirma que nunca se sabe como alguém aprende.

Portanto, poderíamos dizer que as possibilidades de um corpo são finitas diante da natureza, pois somente a natureza é infinita, mas desconhecida diante de outros corpos finitos como o nosso. O impasse mostra-se no constrangimento institucional que sofremos e, com isso, acabamos por educar nossos corpos a desejarem, e com isso conquistarem, o mínimo necessário, mínimo este que não alcança as pretensões de um homem livre, aquele que age segundo sua natureza.

O ciclo de separação entre mente corpo começa a ser rompido a partir do momento, em que compreendemos o quanto somos seres determinados pela natureza e não pelo mito do livre-arbítrio ou psicologias e pedagogias. Podemos, então, desejar ativamente e com isso produzir afetos ativos. Aquele que produz afetos ativos, ou seja, que é ativamente afetado, e não passivamente, este é capaz de ser livre.

Conhecer o mundo, portanto, não seria uma coisa outra do que conhecer a si mesmo, assim como conhecer o mundo e a si mesmo é, ao mesmo tempo e necessariamente, recriá-los. Utilizando a linha de pensamento spinozista, podemos afirmar que a aprendizagem seria o processo que o ser humano necessita para conhecer em verdade sua natureza, e, somente desse modo, ser livre o tanto for possível.

Em diversos trechos ao longo da dissertação o leitor deparou-se com a expressão acima: *Tanto quanto possível*. Cabe esclarecer que a intenção não foi ser repetitiva, mas somente enfatizar, para quem lê, e para mim mesma, o quanto eram ao mesmo tempo exageradas e fracas as ideias pedagógicas de liberdade, autonomia, alegria etc.

A partir de Spinoza, não caberia discutir se a escola ou uma pedagogia é boa ou má, pois o bem ou o mal dependem dos afetos que nos provocam. A questão que colocamos em pauta é, portanto: o quanto, a escola, pode ser potencializada.

A partir desta perspectiva, a fim de que a escola se torne mais potente, precisamos estar atentos às singularidades que nos cercam. No contexto das relações sociais não é papel da escola “dar” ou “conceder” a potência de seus alunos, mas cabe a esta instituição desenvolvê-las. Nossas atenções, como professores, devem estar voltadas a estimular e desenvolver os bons encontros.

Para Piaget tanto quanto para Spinoza não existe liberdade fora dos quadros do necessário. A diferença é que, para Piaget a previsibilidade já existe como ponto de partida, na forma de um sistema definido a organizar a vida. Diferentemente em Spinoza, conhecer as causas de nossos afetos e prever os efeitos de nossas paixões é conquista difícil e que deve ser trabalhada a cada dia.

Com Spinoza, temos uma nova visão de liberdade, que pode ser percebida como um determinismo, mas nunca como um fatalismo. É a própria afirmação da determinação de sua essência que torna o sujeito ativo para que possa agir com o menor grau de constrangimento, por meio do intelecto, ou seja, pela via da razão.



## ATÉ AQUI...

“Mas tudo o que é precioso é tão difícil como raro”

(SPINOZA, 2011, V, p.42, Esc.)

Como afirmou Spinoza na citação acima, não pensamos, nem por um único instante que seria “fácil”, comum, encontrar respostas às inquietações que motivaram esta dissertação desde o início. De fato, nossa intenção inicial se confirmou, chegamos ao seu provisório fim sem respostas conclusivas e definitivas, sendo esta uma tarefa apenas iniciada.

A proposta desta pesquisa, como afirmamos no início, não foi, em nenhum momento, propor uma nova teoria que resolva os problemas educacionais e os “cure”. Primeiramente, por não entendemos a crise no sistema educacional como uma epidemia, sendo assim nada deve ser “curado”. Somado a isso não seria coerente com as questões que levantamos aqui criar uma nova teoria que nos coloque novamente em local de conforto.

Nossa proposta foi olhar entre as brechas da escola, porém não com um olhar superior, como se costuma fazer no campo da pedagogia. Buscamos em nossas experiências pedagógicas, como alunos e educadores, apenas o mote inspirador desta pesquisa. Por sua vez, em Spinoza, buscamos ao mesmo tempo um novo caminho e um desafio.

Ao olharmos diretamente para o chão escolar, podemos inadvertidamente supor que haveria problemas tão mais urgentes do que nossa busca vã da liberdade. Mas, haveria algo mais urgente que a liberdade? Pensamos que não. Nada pode ser mais importante para se aprender e se ensinar do que viver por meio dos bons encontros, sendo mais ativo do que passivo, mais alegre do que triste, na maior parte do tempo em que nos for possível.

Escolhi, a partir da minha vivência em uma escola construtivista e ainda por causa da abrangência do construtivismo em território brasileiro, interrogar essa corrente teórica como exemplo de uma escola que preconiza liberdade e alegria.

Colocamos em perspectiva o construtivismo piagetiano e em linhas gerais percebemos que se trata de uma teoria que se baseia na psicologia do desenvolvimento, ou seja, mede o normal e o anormal o tempo inteiro; e, sendo assim, questionamos que afetos alegres e que potência poderão surgir a partir daí.

Sendo a escola um local de encontros institucionalizados, podemos reafirmar não conhecermos, até o momento, uma proposta pedagógica que não opere por meio do constrangimento. Os exemplos<sup>17</sup> contrários, que temos ao redor do mundo, são pontuais e fundamentam-se basicamente na liberdade de costumes. O que Spinoza propõe vai além da liberdade do corpo, pois entende corpo e mente como uma só e mesma coisa. Libertar o corpo, sem fazer o mesmo com a mente, não nos remete a conhecer a nossa natureza e conhecer pela metade é ter ideias confusas, em última instância é desconhecer.

Não negamos, contudo, a disposição da proposta construtivista em flexibilizar a educação, voltando seu olhar para pensar a criança. Entendemos, da mesma forma, a proposta construtivista como uma reação legítima à um sistema educacional monótono e enfadonho. O construtivismo nos parece ser uma tentativa de mudança no sistema educacional que esbarrou em percalços ao não conseguir se desengatar dos “mitos pedagógicos”, como mencionamos anteriormente e de resvalar, mais uma vez, na ilusão que uma metodologia seria a solução.

Se, por um lado, o construtivismo preservou a hierarquia entre “inteligências”, e organizou para ela uma justificativa científica irrefutável, por outro, não temos como negar que a introdução de jogos, áreas abertas, a pesquisa independente, e alguma flexibilidade no tempo de realização das atividades, foram, certamente, um avanço em direção à liberdade que propõe Spinoza.

Não negamos ao construtivismo o posto de ter sido a mais disseminada iniciativa da liberdade possível em uma instituição, que, contudo, parece ter fracassado. Espaços abertos, tempos individualizados, jogos etc. são onerosos demais, dão trabalho demais. Assim, acaba restando ao construtivismo real o que, a nosso ver, ele tem de pior: a avaliação progressiva das etapas em uma sala de aula tradicional.

Para que uma ideia spinozista de liberdade possa adentrar a escola, acreditamos que a “escola” deveria ocupar o mínimo do tempo de nossos alunos e abrir-se para a vida e seus encontros (museus, ruas, cinemas etc.), o que se torna ainda mais possível e intenso com as incessantes inovações tecnológicas.

Nascemos livres e potentes. Os encontros ao longo de nossa existência ao mesmo tempo nos protegem e nos constroem. Uma das funções do professor é

---

<sup>17</sup> Escola da Ponte (Portugal) e Summerhill (Inglaterra).

promover, o tanto quanto for possível, os melhores encontros, os mais fecundos e potentes. Claro que não podemos prever as potências do nosso aluno, ninguém o pode, e esta talvez seja a maior dificuldade de qualquer educação inspirada em Spinoza: aceitar abrir mão da previsibilidade. Não podendo prever os afetos e as potências de nossos alunos, cabe à uma educação spinozista fomentar o máximo de encontros. Cabe a ela também estar atenta ao que acontece nos encontros casuais, pois, nessas brechas, a potência de cada um pode emergir e se desenvolver.

Em nossa visão uma das expressões mais fortes da potência dos bons encontros é quando, tal como percebeu Rancière (2010), admitimos que nosso aluno aprendeu conosco aquilo que não o ensinamos. Algo que nós próprios desconhecíamos. Se de fato nosso aluno aprende conosco, de tudo aquilo que lhe ensinamos ele aprende sempre algo diferente, algo mais, algo novo para além do que lhe foi ensinado.

Compreendemos ao longo deste trabalho de pesquisa que o afeto é algo que só aparece por meio de um encontro, ou seja, se algo vier de fora e excitar sua aparição. O afeto pressupõe a presença do estimulador, o principal papel da escola dentro da perspectiva de liberdade que tentamos colocar aqui seria o de expor os alunos à experiência, seria o de expor os alunos aos encontros. Percebendo (ficando atenta) e estimulando aqueles encontros que se mostram produtivos.

A educação que busca a liberdade, a nosso ver, deveria expor os alunos - aos fatos, ao mundo, aos lugares, às histórias, à vida – sem desconfiar de suas experiências (cerceando-as e guiando-as com currículos, planejamentos e avaliações). Para Spinoza, não podemos passar pela razão e pela ciência intuitiva sem antes passar pela experiência, ou nas palavras do filósofo, por níveis mais elementares de consciência.

Se a escola fizer ao menos isso, estará dando sua colaboração possível à liberdade de alunos e professores. Mas é claro que, para que as premissas spinozistas sejam possíveis, é preciso que os educadores, utilizando-se do intelecto, possam incessantemente distinguir e separar os bons dos maus encontros.

Correndo o risco de parecermos utópicos, indicamos que o caminho tortuoso e cheio de obstáculos para que uma vida escolar seja o mais livre possível, seria o caminho que potencialize seus indivíduos, alunos e professores, conduzidos por sua singularidade. É nosso direito optar ou não por atravessá-lo.

As novas questões que ainda teimam em surgir, mesmo quando o tempo de finalização desse trabalho se esgota, apontam para um prosseguimento necessário à elucidação mais ampla do tema. Toma-nos, por exemplo, o desejo de verificar mais a fundo algumas questões que não nos propusemos a tratar neste trabalho, mas que despertam nosso interesse.

A primeira delas diz respeito à liberdade na instituição escolar tomada como um espaço político. Para cumprir nosso objetivo nesta pesquisa, focamos mais na ética spinozista sem contudo entrarmos pelos desdobramentos necessários dessa ética em uma política.

A segunda questão que não se insere no âmbito dos objetivos desta pesquisa, mas que julgamos merecedora de futuras análises concernem a fornecer uma maior materialidade às questões aqui tratadas. Toma-nos o desejo de pensar mais a fundo o que poderia ser uma “escola” baseada no conceito de liberdade presente no pensamento de Spinoza. Tal estudo, poderia se valer, por sua vez, de uma aprofundamento na bela ideia de “aprender” de Deleuze, na diferenciação que este faz entre aprender e saber, bem como em outras pedagogias mais relacionadas como o desejo do que o construtivismo, tal como a de Fourier (que não obstante não foi criada para um espaço “escola”, mas para a vida em comunidade).

É claro que, concluído o tempo de realização da pesquisa que apresentamos aqui, sempre nos toma o desejo de poder voltar aos textos, ler novamente, ler diferentemente, continuar pensando o tema... Escrita a dissertação, os sentidos refluem sobre nós, fazendo emergir novos pontos de vista e questões teóricas. Porém, é certo que com este trabalho nos esforçamos em contribuir, em alguma medida, para que se possa pensar a relação entre alegria, liberdade e educação sob uma nova e mais interessante perspectiva.

Nosso objetivo inicial era demonstrar, por meio de um teórico ausente nos espaços acadêmicos da Pedagogia, Spinoza, como é possível pensarmos a alegria e a liberdade no contexto escolar por outros meios. O quanto ser alegre e livre é de extrema importância para um ensinar e aprender mais potentes. Buscamos nessa pesquisa refletir sobre a passagem da escola, e dos que lá estão, de uma potência menor para uma maior, e com isso, abrir caminho para a alegria e a liberdade. Pudemos ver como esse modo de entender a liberdade e alegria - como potência, a partir da natureza de cada um - ainda está distante da escola, mesmo da construtivista, que sempre lançou mão desses termos. Nosso trabalho teve a

intenção de delinear que a alegria e liberdade podem ser pensadas de uma outra forma - a spinozista - mas que fazê-lo implica em um deslocamento radical do que entendemos como desenvolvimento, corpo, mente, consciência, intelecto e razão.

Supomos que a interrogação que motivou este trabalho deverá, um dia, atingir seu ponto principal, que seria colaborar - a partir de Spinoza - para uma educação pública livre, alegre e intelectualmente potente e sua inseparabilidade da vida singular e comum. Chegamos, não obstante, ao fim de nossas reflexões acreditando que os sujeitos participantes da escola possam, ainda, ter encontros mais felizes do que tristes, mais alegrias do que tristezas, mais liberdade do que coerção. Acreditando, sem ilusões, quão difícil, mesmo raro, possam ser esses momentos na vida escolar. Porém, quando ocorrem, são preciosos.

RELIQUA DESIDERANTUR

## REFERÊNCIAS

- ABREU, L. M. O lugar da pedagogia em Spinoza. Revista Filosofia e Educação, Rio de Janeiro, v.5, n. 1, abr-set 2013.
- ÁRIES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARBOZA, M.C.S.; HORN, M.G.S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CARLOS, Erasmo, CARLOS, Roberto. Illegal, Imoral ou engorda. Disponível em <<http://letras.mus.br/roberto-carlos/48609/>>. Acesso em: 21 set. 2014.
- CHAUÍ, M. Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- \_\_\_\_\_. Espinoza uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 1995.
- DELEUZE, G. Conversações. São Paulo: Editora 34, 2007.
- \_\_\_\_\_. Diferença e Repetição. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- \_\_\_\_\_. Espinoza Filosofia prática. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo : Escuta, 2002.
- \_\_\_\_\_. Espinoza e os signos. Porto, Portugal: Rés Editora Limitada, 1970.
- \_\_\_\_\_. Instincts & Institutions; coll. "Texts et documents philosophiques" dirigida por Georges Canguilhem – Classiques Hachette, 1995. Tradução do francês por Fernando J. Ribeiro. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). Dossier Deleuze. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. p.12.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
- \_\_\_\_\_. As Palavras e as Coisas. São Paulo: Martins Fontes. 2002.
- GOOD, R. G., WANDERSEE, J. H.; St. JULIEN, J. Cautionary notes on the appeal of the new 'ism' (constructivism) in science education. In: K. TOBIN (Ed.) Practice of constructivism in science education. Washington, DC: AAAS Press, 1993. p. 71-87.
- KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo cognitivo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, V. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. Psicologia: Reflexão e Crítica, Minas Gerais, p.373-382, 2000.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>> Acesso em 06 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Filosofia para crianças. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LARROSA, J. Pedagogia Profana. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, L de Oliveira. Estórias da Educação no Brasil de Pombal a Passarinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Brasília, [197?].

LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortês, 1994.

MATTHEWS, M. R. Science teaching: the role of history and philosophy of science. New York: Routledge, 1994.

MERÇON, J. Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação. 2007. 136f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. O desejo como essência da educação. Revista Filosofia e Educação, Rio de Janeiro, v 5, n 1, abr–set 2013.

OLIVEIRA, W. C. Espinosa; um pedagogo da alegria? Revista eletrônica Metavóia, São João Del-Rei, n 2, p. 45-55, julho-2000.

ONETO, P. D. Emancipação e paidéia: o papel do mestre no processo de aprendizagem a partir de O mestre ignorante de Jacques Rancière. Rio de Janeiro, 2008. No prelo.

OZOUF, M. L' homme regenere. Essais sur la Révolution. Paris: Gallimard, 1989 apud VALLE, L do. A escola imaginária. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

PIAGET, J. Biologia e Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Epistemologia Genética. Tradução Álvaro Cabral, 4.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. O Estruturalismo. Tradução Moacir Renato de Amorim, 3.ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 1979.

QUEIROZ, C. S. A educação como estética da existência: uma crítica anarquista ao construtivismo. 2002, 123f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RAMOS, G. Infância. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 1975.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROCHA, M. A alternativa Spinozana: uma pedagogia da recompensa imanente. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 3, [2009], Santa Maria.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. IN: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Orgs). Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004, p. 9-34. Disponível em <[http://cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)> Acesso em: 02 mar. 2012.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. Tradução Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Educação, Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p.1183-1194, set-dez. 2005. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. La Pedagogia Pervertida. Barcelona:Laertes, 1999.

SCHOPKE, R. Spinoza e o problema da liberdade humana. Artigo julho de 2000.

SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, T. T Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

SPINOZA, B de. Ética. Tradução: Tomaz Tadeu da Siva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Tratado Político. Tradução: Diogo Pires Aurélio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ULPIANO, C. Aula no outono de 1988. Disponível em: <[http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?page\\_id=567](http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?page_id=567)>. Acesso em 26 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Enigmas da Educação. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar: Teoria & Educação, São Paulo, 1992, p.68-96.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.