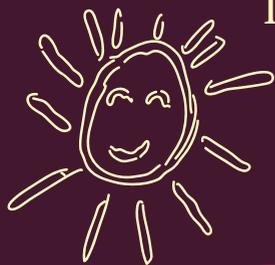


Luiz Renato Paquiela Givigi



Espinosa educador

*pistas para uma
pedagogia política
da multidão*



Edg
UECE

Coleção
Argentum nostruM



**ESPINOSA EDUCADOR:
PISTAS PARA UMA PEDAGOGIA
POLÍTICA DA MULTIDÃO**





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

HILDEBRANDO DOS SANTOS SOARES

CENTRO DE HUMANIDADES

ADRIANA MARIA DUARTE BARROS

EDITORA DA UECE - EdUECE

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO

MESTRADO ACADÊMICO EM FILOSOFIA

VICENTE THIAGO FREIRE BRAZIL

Coleção
Argentum nostruM

EdUECE

EDITORES

EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO
JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO

COORDENAÇÃO EDITORIAL

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO

CONSELHO EDITORIAL

ALBERTO DIAS GADANHA
AYLTON BARBIERI DURÃO
EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO
ENÉIAS FORLIN
ESTENIO ERICSON BOTELHO DE AZEVEDO
GUSTAVO BEZERRA DO NASCIMENTO COSTA
JAN GERARD JOSEPH TER REEGEN
JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO
LOURENÇO LEITE †
LUIS ALEXANDRE DIAS DO CARMO
MANFREDO RAMOS
MARIA LUISA RIBEIRO FERREIRA
MARIA TERESINHA DE CASTRO CALLADO
MARLY CARVALHO SOARES
REGENALDO RODRIGUES DA COSTA
RUY DE CARVALHO RODRIGUES JÚNIOR
XESÚS BLANCO-ECHAURI

CONSELHO EDITORIAL

ANTÔNIO LUCIANO PONTES
EDUARDO DIATAHY BEZERRA DE MENEZES
EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO
FRANCISCO HORÁCIO SILVA FROTA
FRANCISCO JOSÊNIO CAMELO PARENTE
GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ
JOSÉ FERREIRA NUNES
LIDUINA FARIAS ALMEIDA DA COSTA
LUCILI GRANGEIRO CORTEZ
LUIZ CRUZ LIMA
MANFREDO RAMOS
MARCELO GURGEL CARLOS DA SILVA
MARCONY SILVA CUNHA
MARIA DO SOCORRO FERREIRA OSTERNE
MARIA SALETE BESSA JORGE
SILVIA MARIA NÓBREGA-THERRIEN

Coleção
Argentum nostruM

**ESPINOSA EDUCADOR:
PISTAS PARA UMA PEDAGOGIA
POLÍTICA DA MULTIDÃO**

LUIZ RENATO PAQUIELA GIVIGI

ORGANIZAÇÃO
EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO
JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO



1ª EDIÇÃO - FORTALEZA - 2023

ESPINOSA EDUCADOR: PISTAS PARA UMA PEDAGOGIA POLÍTICA DA MULTIDÃO

© 2023 *copyright* by **Luiz Renato Paquiel Givigi**

O CONTEÚDO DESTA OBRA, BEM COMO OS DADOS USADOS E SUA FIDELIDADE, SÃO DE RESPONSABILIDADE EXCLUSIVA DO AUTOR E/OU DOS ORGANIZADORES. O *DOWNLOAD* E O COMPARTILHAMENTO DA OBRA SÃO AUTORIZADOS DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS AO AUTOR E/OU AOS ORGANIZADORES E/OU AOS TRADUTORES. ALÉM DISSO, É VEDADA A ALTERAÇÃO DE QUALQUER FORMA E/OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

COORDENAÇÃO EDITORIAL (EDUECE)

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO

EDITORES (ARGENTUM NOSTRUM)

EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO

JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO

CAPA, CONTRACAPA (DIAGRAMAÇÃO)

DAVI COELHO

CAPA, CONTRACAPA (DESENHISTA)

NATHÁLIA DE ANDRADE PAQUIELA GIVIGI

EDITORIAÇÃO

EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO

BRENA KÁTIA XAVIER DA SILVA

REVISÃO DE TEXTO

EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO (LETRAFIL)

LUIZ RENATO PAQUIELA GIVIGI

CATALOGAÇÃO DA PUBLICAÇÃO NA FONTE

BIBLIOTECÁRIA - MARIA DO SOCORRO SOARES RODRIGUES - CRB-3/1281

G539e Givigi, Luiz Renato Paquiel.

Espinosa educador: pistas para uma pedagogia política da multidão [recurso eletrônico] / Luiz Renato Paquiel Givigi; prefácio de Cristina Rauter. – Fortaleza, Ce: EdUECE, 2023.

456 p. (Coleção *Argentum Nostrum*)

ISBN: 978-85-7826-867-1

1. Filosofia da educação. 2. Educação em Spinoza. 3. Spinoza educador. 4. Pedagogia política da multidão. I. Título.

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – EDUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

EDITORA FILIADA À



SUMÁRIO

ABREVIATURAS

9

PREFÁCIO

11

INTRODUÇÃO

15

CAPÍTULO I

ESPINOSA E A EDUCAÇÃO: ANTAGONISMOS E COMPOSIÇÕES

1 Aproximações teóricas entre os estudos
espinosanos e a educação

31

2 Espinosa antieducador?

40

3 Espinosa educador

52

CAPÍTULO II

CONHECIMENTO, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO EM ESPINOSA

1 A Educação como cura do Intelecto

67

2 Das relações entre corpo, mente e
conhecimento na *Ética* de Espinosa

82

CAPÍTULO III

AS RELAÇÕES ENTRE O CONFLITO E A EMENDA DO INTELLECTO

1 Dos conflitos multitudinários como
vetor de cura dos corpos-mentes

107

2 A exemplaridade de Bento como
indicação de um ethos

132

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS PEDAGÓGICAS DE ESTADO

X

PEDAGOGIAS POLÍTICAS DA MULTIDÃO

139

1 O projeto de escolarização moderno como caçada
ao monstro democrático que constitui a multidão

141

2 A Pedagogia Política da Multidão como luta
permanente contra a transformação dos corpos
da multidão em deserto de sociabilidade

152

3 Os especialistas das Políticas Pedagógicas de
Estado e os homens “comuns” que compõem
as Pedagogias Políticas da Multidão

157

4 Dos técnicos em humanidades
como mensageiros da tristeza

167

CAPÍTULO V

A PEDAGOGIA POLÍTICA DA MULTIDÃO COMO EXERCÍCIO DO DIREITO DE GUERRA QUE VISA CONJURAR OS ESTADOS DE DOMINAÇÃO DE UMAS PARTES SOBRE AS OUTRAS

1 Do direito de guerra da multidão ou do
mundo visto de cabeça pra baixo

189

2 Devir multitudinário das escolas do povo

228

3 As escolas em “armas”

257



CAPÍTULO VI

DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA MULTIDÃO OU DO EXERCÍCIO DO DIREITO DE GUERRA NA ESCOLA

- 1 Anton Makarenko: um educador “em armas”
273
- 2 Pistas para uma Pedagogia da Multidão
287
 - 2.1 Uma pedagogia do real
288
 - 2.2 Dos “brotos” do coletivo ao coletivo como verdadeiro educador
301
 - 2.3 Makarenko e a educação de Estado: Do conselheiro Fabritius ao Zavgubnarobraz
323
- 3 Anton Makarenko e nós
373

CAPÍTULO VII

***POST SCRIPTUM* SOBRE AS CRIANÇAS DA MULTIDÃO**

- 389**
- 1 Da inespecificidade daquilo que se afirma por si mesmo
390
- 2 As crianças da multidão
403
- 3 Palavras finais: da democracia espinosana como prática de liberdade ou do direito de guerra da multidão como elemento socializador
426

REFERÊNCIAS

441

ABREVIATURAS

E – Ética Demonstrada em Ordem Geométrica
(P – Proposição; A – Apêndice; Ax. – Axiomas;
Cor. – Corolário; Def. Af. – Definição dos Afetos;
Def. – Definição; Dem. – Demonstração; Ex. –
Explicação; Pref. – Prefácio; L – Lema; Esc. –
Escólio)

TP – Tratado Político

PFC – Princípios da Filosofia Cartesiana

TIE – Tratado da Emenda do Intelecto

EP – Cartas (Epístolas)

KV – Breve Tratado de Deus, do homem e do seu
bem-estar

TTP – Tratado Teológico-Político

PP – (refere-se ao Poema Pedagógico de Anton
Makarenko)



PREFÁCIO AO LIVRO DE LUIZ RENATO PAQUIELA GIVIGI

“ESPINOSA EDUCADOR: PISTAS PARA UMA PEDAGOGIA POLÍTICA DA MULTIDÃO”

xiste uma proposta de Spinoza para a educação? Eis a questão central deste livro de Luiz Renato Paquiela Givigi. Para respondê-la, ele vai empreender um percurso corajoso e original, tendo como referência principal a obra de Spinoza, inspirando-se na leitura do filósofo Laurent Bove e também em Gilles Deleuze, Toni Negri, Rancière, Pierre Clastres, entre outros. Chegamos, ao final, à obra do educador revolucionário maldito – Makarenko – que reaparece no contexto brasileiro reencarnado em Antonio Lancetti, esse pioneiro da luta antimanicomial brasileira.

Se a resposta à pergunta que norteia o livro for afirmativa, a obra do filósofo pode ser vista como um



roteiro educativo que visa ampliar a potência de seus educandos, conduzidos de forma amorosa “como que pela mão”. Por outro lado, ela não diz respeito aos roteiros oficiais do estado. Para o filósofo, a escola é um lugar onde dificilmente se dá algum aprendizado que não seja o da obediência, da submissão, até mesmo da humilhação, ainda que Spinoza não utilize essa palavra, e em seu lugar utilize a palavra humildade. O aluno-modelo é antes de tudo um aluno obediente, humilde, que precisa deixar de pensar com a própria cabeça e aderir aos modelos, aos conteúdos que as escolas freneticamente buscam seguir. A humildade e a obediência são, para Spinoza, apenas tipos de tristeza, que produzem despotencialização do corpo e da mente. A ação, em Spinoza, é algo indissociável do aumento da potência, tanto do pensamento quanto do corpo.

No mundo contemporâneo, a ação se tonou dissociada do pensamento. Sabemos muito, mas o mundo parece permanecer no mesmo lugar mesmo depois dessa torrente de conhecimentos. Quando achamos que estamos agindo, muitas vezes estamos apenas seguindo comandos veiculados por especialistas e outros tipos de poderosos em dispositivos midiáticos ou adotando como nossas ideias alheias. Um mundo governado por bons alunos, por aqueles que conseguiram “chegar lá”! Eis o que se apregoa. Mas esse caminho cheio de armadilhas está atravessado por rituais pedagógicos de obediência e hierarquização do saber, que hoje podem até mesmo prescindir da figura do professor. Seu papel se confundiu com o de um psicólogo ou médico, buscando o diagnóstico que explicaria as dificuldades de aprendizagem do aluno. O aluno-problema sempre

foi o salvador da escola – a causa sempre buscada para o constante fracassar dessa instituição. O companheiro inseparável do aluno problema é o professor triste, queixoso e lamuriento, sempre achando que nada sabe, que não tem as condições adequadas para ensinar e ao mesmo tempo, colocado num lugar de salvador. Ele carrega em seus ombros a hercúlea tarefa de evitar que crianças sigam maus caminhos e que possam subir na vida. Na escola – é o que se repete de várias formas, mesmo na periferia do capitalismo onde essa instituição parece estar em extinção – estaria a chave para ascensão social, pretensamente franqueada a todos.

Bem outra é a concepção de ensino a que teremos acesso se seguirmos as “Pistas para uma pedagogia política da multidão”: mesmo que conduzidos pela mão, nos defrontaremos com toda a dramaticidade desse percurso, a um só tempo pedagógico e político. Em Spinoza a verdade não diz respeito a um distanciamento da afetividade e da vida social, ao isolamento em algum recanto reservado aos sábios, mas à abertura aos encontros com pessoas e coisas, a um estado de corpo, à democracia enquanto um governo da multidão. Só numa sociedade livre se pode ser racional e buscar o que é melhor para todos. Se muitos numa sociedade já desistiram da luta e aspiram ser iguais aqueles que os dominam, ou se apenas buscam seu próprio sucesso traduzido em muito dinheiro, tal sociedade não está constituída de forma virtuosa. Nesse tipo sociedade, não se pensa bem e por isso não se é capaz de agir em prol do bem-estar e da segurança de todos.

Por outro lado, não é a escola que ensina a pensar: é a abertura para o novo, para o diferente, é a surpresa, propiciados pelos deslocamentos que um corpo faz. É

a rua, a cidade e não o deserto das escolas cheias de grades e de professores amedrontados. Por que não abrir as portas das salas e ver o que acontece? Eis a pergunta de Luiz Renato Paquiela Givigi, deparando-se com os muitos motivos que impedem que naquele espaço possa ser catalisada a potência do pensar, que está em todos e não apenas em alguns cérebros superiores.

Nada tão atual quanto a discussão proposta neste livro, num país onde os governantes e educadores quase sempre veem o seu próprio povo, majoritariamente negro, indígena, mestiço como inferior, fazendo com que a educação pública só possa ser pensada a partir desse pressuposto de inferioridade. Por outro lado, qualquer proposta educacional entre nós, é o que depreendemos da leitura deste livro, só pode estar atrelada a uma proposta política. Ao invés de piedade, da culpa, do egoísmo e do culto da morte, somente o vigor da luta, da alegria, da coragem, pode nos levar a construir uma sociedade que verdadeiramente busque o que é melhor para todos. Eis o sentido da educação proposta por Spinoza, um tipo de educação no qual o pensamento da multidão é o verdadeiro mestre.

Niterói, 26 de setembro de 2021

Cristina Rauter

INTRODUÇÃO

O livro que você tem em mãos é resultado de um trabalho de pesquisa desenvolvido entre os anos de 2014 e 2018. Como tese de doutorado, teve como objetivo estabelecer relações entre Espinosa e a educação, levantando pistas para a formulação de um ethos pedagógico inspirado em sua filosofia. Dado nosso lugar de pertencimento, a saber, o de psicólogo que atua no campo da educação pública e escolarizada, pensar o tema da educação com Espinosa teve também como objetivo fazer da filosofia espinosana uma ferramenta de problematização dos nossos modos de inserção nesse campo. Assim, pensar a educação em Espinosa cumpre para nós um duplo propósito: o de dar uma interpretação própria àquilo que pensamos ser uma prática educativa espinosana, e também o de fazer com que esta perspectiva possa interferir



nas relações entre psicologia e educação que se configuram no presente.

Podemos afirmar que Espinosa educador é aquele que, em sua *Ética*, propõe-se a nos conduzir “como que pela mão” à beatitude da mente, ou seja, à liberdade. Ora, não há nada mais pedagógico que o uso de uma tal metáfora. À atitude pedagógica de pegar pela mão, isto é, de produzir uma obra com o objetivo de instruir àqueles que assim o desejam, soma-se a própria maneira de redigi-la, seu estilo, posto que nesta obra Espinosa expressa-se de modo absolutamente simples, com o claro objetivo de ensinar a um outro, bastando a este compreender as convenções da língua e seguir seu raciocínio, sem a necessidade de saberes prévios para que se acompanhe sua argumentação. É falando ao alcance do outro que podemos encontrar ouvidos amigos da verdade, dizia Espinosa.

“Eis, pois, o fim a que tendo: adquirir essa natureza e esforçar-me para que, comigo, muitos outros a adquiram”, afirmara este já em seu *Tratado da Emenda do Intelecto* (TIE), obra eminentemente pedagógica, reveladora de seu método cuja proposta residia em nada mais nada menos que a reforma do intelecto, ou a preparação para que pudéssemos chegar ao conhecimento e a liberdade.

Seria preciso dizer ainda que a própria ideia de uma sociedade instruída, ou de uma educação para todos, é uma novidade do pensamento espinosano. Não pela via moderna dos direitos universais, mas sim porque, para Espinosa, o verdadeiro objeto do conhecimento não pode ser outra coisa que não algo necessariamente comunicável, compartilhável e acessível a todos, um bem comum, como ele mesmo propõe.

“Faz parte de minha felicidade o esforçar-me para que muitos outros pensem como eu e que seu intelecto e seu desejo coincidam com o meu intelecto e o meu desejo”, diz Espinosa, ainda em seu *Tratado da Emenda do Intelecto*. Ora, se a filosofia de Espinosa é uma filosofia do aumento da potência, e se esse aumento depende de um certo esforço comunicativo com o outro, isso significa que o caso não seria tanto o de dizer que existe uma teoria educativa em sua obra, mas sim que o itinerário ético proposto por este é inseparável de uma atitude pedagógica.

A filosofia de Espinosa, e portanto sua concepção educativa, não concede nenhum espaço para perspectivas individualizantes de mundo, só podendo ser pensada como uma ética no/do coletivo, isto é, do aprendizado mútuo. Isso acontece pelo fato de não sermos uma substância, mas sim um modo em meio a infinitos outros modos dos quais dependem nossa alegria e nossa tristeza. Como ele mesmo diz, o direito natural de um indivíduo pensado isoladamente não passa de uma opinião, não tendo lugar na realidade.

Sem o auxílio mútuo dificilmente podemos sustentar a vida e cultivar a mente, diz Espinosa, donde se pode concluir que a passagem do direito natural ao direito civil somente se estabelece onde os homens têm direitos comuns, isto é, onde são capazes de estabelecer composições ou conveniências que aumentem a potência do coletivo.

Segundo uma lógica que é a do *conatus*, buscamos sempre aquilo que nos é útil, isto é, aquilo que convém com a nossa natureza, haja vista que aquilo que não convém diminui a nossa potência e, no limite, pode decompor nossas relações características, levando-nos até mesmo a destruição. Cada coisa esforça-se

por perseverar em seu ser buscando aquilo que é útil para si, repelindo por outro lado tudo aquilo que possa retirar a sua existência, diz Espinosa.

Acontece que, para este filósofo, não há nada que convenha melhor a natureza de um ser humano do que outro ser humano. “Nada é mais útil ao homem que o próprio homem” (EIV, P. 18, esc), diz este. Porém, como ele mesmo nos adverte, existem homens cuja natureza não convém com a nossa, algo que a própria experiência nos revela abundantemente.

Por sermos um modo, e, portanto, por seguirmos a ordem comum da natureza, a convivência com estes homens nos afeta necessariamente, fazendo com que, de um modo ou de outro, tenhamos de nos ajustar a eles, rebaixando a nossa potência ou, dito de outro modo, nos entristecendo.

Que homens seriam estes, alguém pode estar se perguntando.

Esses homens são aqueles que, na terminologia espinosana, não se conduzem pela própria razão, ou seja, aqueles que ignoram as causas de suas ações, que não conhecem seus próprios afetos e que por isso se tornam escravos de seus próprios apetites; ou então aqueles que, pelos mesmos motivos, submetem-se a uma figura de autoridade qualquer, uma verdade, um líder, um mito. Em suma, são aqueles que não são livres, apesar de se imaginarem como tal apenas por terem consciência do que fazem. Segundo Espinosa, a estes devemos evitar até mesmo os favores, posto que a forma como calculariam a retribuição implicaria em uma dívida impagável, já que estes não conhecem a verdadeira virtude e, conseqüentemente, a amizade. São ainda aqueles que, como disse certa vez Deleuze,

não descansam enquanto não nos comunicam suas neuroses, suas angústias e seu ressentimento contra a vida, contaminando o tecido social como um todo.

Apenas os homens livres são capazes de gratidão, ou de generosidade, diz Espinosa em uma das mais bonitas passagens da *Ética*, numa bela referência aquilo que poderíamos definir como uma ética da amizade. Os homens que não se conduzem por sua própria razão não são capazes de amizade, e por consequência também não estão aptos a formar uma verdadeira comunidade, ou uma democracia, no sentido espinosano. Como afirma um antropólogo espinosano, de nome Pierre Clastres: o medo da liberdade e a obediência a um soberano exclui a amizade entre os sujeitos, produzindo aquilo que este, inspirado em Espinosa, denominou “mau encontro”.

Por sua vez, o homem livre que vive entre ignorantes, por ser parte em um tecido de relações, de composições de corpos-mentes, acaba padecendo necessariamente. E é por isso que Espinosa vai dizer que “nada existe que seja mais útil ao homem, para conservar o seu ser e desfrutar de uma vida racional, do que o homem que se conduz pela sua própria razão. Além disso, como não conhecemos nada, entre as coisas singulares, que seja superior ao homem que se conduz pela razão, em nada pode, cada um, mostrar melhor quanto valem seu engenho e arte do que em educar os homens para que vivam, ao final, sob a autoridade própria da razão” (EIV, cap. 9).

Como podemos ver, não é por um dever moral, por benevolência, por altruísmo, por uma certa consciência de classe, ou por uma questão de direitos sociais adquiridos que um homem de razão educa outros homens para que também estes se conduzam

por sua própria razão, mas sim por interesse, pelo próprio desfrute de uma vida racional ou por uma recompensa imanente expressa por aquela felicidade que Espinosa diz sentir, na medida em que se esforça para que outros pensem como ele.

E pensar como ele, vale ressaltar, não significa pensar o que ele pensa ou pensou, mas sim que, assim como ele, pensemos também, de acordo com a autoridade de nossa própria razão. Isso vale tanto para nós, meros trabalhadores de chão de escola, como para aqueles intelectuais acadêmicos que dizem possuir a melhor ou a mais verdadeira interpretação de Espinosa. Como asseverava o saudoso professor Claudio Ulpiano, esses são aqueles que não foram capazes de fazer uma composição virtuosa ou criativa com a obra espinosana. São, segundo o próprio Espinosa, mais dados a disputa que a verdade, invejosos e mutuamente nocivos, portanto.

Com efeito, e de acordo com o que demonstramos acima, o educar na ética espinosana não pode ser considerado como algo acessório na vida de um homem de razão, mas sim como a expressão mesma de sua sabedoria e da busca por sua utilidade, e é por isso que dizíamos que o itinerário ético espinosano deve ser pensado como um percurso inseparável de uma atitude pedagógica.

Muitas vezes, no campo da educação, ouvimos alguns estudantes dizendo que determinado professor possui muito saber, porém não ensina, ou então que os alunos não se sentem confiantes ou convidados a exercitar seu próprio pensamento na companhia deste. Para nós, o curioso é que, ainda assim, esse educador continua a ser considerado um grande sabedor das coisas, geralmente o mais sábio entre seus

pares, que muitas vezes são aqueles que efetivamente ensinam e inspiram, que afetam seus educandos positivamente, alegremente.

Ora, do ponto de vista da filosofia espinosana, isso não faria muito sentido, ou melhor, faria sentido desde que explicado pela via do que este chama de afetos passivos, relacionados a uma infirmação, a uma negação, a uma impotência ou a uma tristeza. Assim como não existiria, em Espinosa, uma espécie de liberdade potencial no campo político, aquilo que o pensamento hobbesiano consagrou como liberdade de expressão – algo como um pensamento privado, guardado, uma faculdade que residiria dentro da cabeça dos indivíduos e que poderia ser revelado ou não a depender do regime político – também não seria correto pensar numa sabedoria privada, não comunicável, não expressa na relação com o outro. O mesmo seria admitir, em Espinosa, a existência de mentes livres em corpos disciplinados, algo que seria um contrassenso em sua doutrina. Na verdade, estes não passam de moralistas, aqueles que pretensamente saberiam o que o mundo deveria ser, mas não é. Ou então aquilo que os outros deveriam fazer, mas não fazem. Lógica do ressentimento e do desgosto para com a vida mesma, para com o real.

A liberdade não pode ser atribuída a alguma coisa que suponha uma negação, uma impotência. Algo como não pensar, não existir, não ensinar, não agir em conformidade com a nossa natureza, e assim por diante. “A liberdade não tira, antes põe, a necessidade de agir” (TP, II, 11). O verdadeiro educador espinosano afirma sua potência, comunica seu afeto necessariamente, faz-se força e presença, colocando-se como causa transitiva do aumento da

potência do outro, ou do aumento não teleológico de sua capacidade de agir e de pensar. Sendo assim, ele já não seria tanto aquele que oferece uma verdade, uma crença ou um saber, mas sim uma vontade, um desejo, um ato de força, a fim de que o outro desbloqueie sua própria potência de sentir e pensar, ou de conhecer, se quisermos.

No campo político, a liberdade em Espinosa se expressa na construção de direitos comuns, na efetiva construção de instituições democráticas que favoreçam o aumento da potência dos modos singulares. Por isso ele vai dizer que o sábio é mais feliz na cidade, onde é possível construir e desfrutar esses mesmos direitos. Da mesma forma que a liberdade política não diz respeito a uma faculdade privada (aquilo que supostamente penso, ou que gostaria de fazer, mas não faço), a virtude do homem de razão, não sendo também individual, só se demonstra educando um outro para que viva também ele sob a condução de sua própria razão, sendo esta a expressão mesma de seu engenho e de sua arte. Afinal, é de seu interesse vital viver entre homens que desfrutem, também estes, de uma vida racional, sob o império de sua própria razão.

“Nada pode, cada um, mostrar melhor quanto valem seu engenho e arte do que em educar os homens para que vivam, ao final, sob a autoridade própria da razão” (EIV, cap. 9). Isso se explica da seguinte forma: diferente de uma certa concepção hegemônica de vida social que concebe o fim do direito de um indivíduo onde o direito do outro começa (modelo hobbesiano), a ética espinosana nos sugere que a liberdade de um modo singular começa onde começa a do outro, daí fazer parte de sua

felicidade educar o outro para que este também viva sob a condução de sua própria razão, ou seja, que este também se empenhe em sua própria liberdade, que dela desfrute. Aliás, é necessário precisar, caso ainda não esteja manifesto, que é na própria composição de quem ensina com quem aprende, isto é, nessa relação de forças ou nesse regime de afetação mútua, que reside o aumento da potência, que se expressa como aumento da capacidade de agir e de pensar. Assim, em Espinosa, a alegria, bem como a ativação do pensar, é uma qualidade do processo, e não da finalidade. Com efeito, já não se tratará tanto de aprender alguma coisa, mas sim de entrar em contato com a própria potência de aprender.

É nesse sentido que Espinosa, aparentemente contradizendo aquilo que estamos a descrever, vai dizer que não é tanto a ignorância que faz o rebanho ou o escravo, mas sim um regime afetivo que implica num deserto de sociabilidade. Se dissemos aparentemente, isso quer dizer que o conhecimento ético para Espinosa só tem valor quando construído, compartilhado, ou transmitido a um outro, daí a inseparabilidade entre itinerário ético e a educação em sua filosofia. Nada a ver, portanto, com uma república de intelectuais acumuladores de diplomas, porém incapazes de ajuda mútua, ou de uma verdadeira generosidade, no sentido espinosano.

Algo diferente deste compartilhamento talvez pudesse receber outro nome que não o de conhecimento, quem sabe poderíamos conceder a este o mesmo estatuto dado por Espinosa ao direito natural individual, a saber, o de uma ficção. Como você poderá ler nas páginas que se seguem, o verdadeiro conhecimento ético, para Espinosa, está

implicado com transformações afetivas que se dão sempre numa composição de corpos que se afetam mutuamente, e portanto no coletivo. Dessa forma, não é que o ensino e o aprendizado mútuos sejam menos importantes que um regime de sociabilidade virtuoso, não desertificado, mas sim que este regime de alta potência é o efeito dessa atitude educativa de compartilhamento do bem comum.

Podemos sintetizar dizendo que Espinosa educador não é apenas aquele que coloca a necessidade de aperfeiçoarmos nosso intelecto, mas também aquele que afirma que esse aperfeiçoamento se dá em comunicação com um outro, num regime de aprendizado mútuo.

Como já difundido em alguns lugares, a educação em Espinosa precisa ser pensada como uma pedagogia da alegria, como uma prática de aumento da potência, algo que implica, necessariamente, no aumento da capacidade de agir e de pensar. Entretanto, esse aumento de potência ou essa alegria precisa ser pensada em função de um coletivo, numa sabedoria que se estabelece em relação, fazendo comum com nossos semelhantes, daí podermos chamá-la de uma pedagogia política da multidão.

A um coletivo de aprendizado mútuo que se pensa e que se expressa dessa maneira, dizemos que ele foi capaz de experimentar um afeto de contentamento consigo mesmo, que se manifesta como um sentimento de confiança imanente em sua causalidade própria, como uma alegria comum, igualmente compartilhada, que o dispõe ao agir. Uma alegria e/ou uma confiança em suas próprias práticas que é o correlato de um processo de autonomização ou de liberdade.

Sabe-se que a ética espinosana pode ser condensada pela consagrada expressão segundo a qual não sabemos o que pode um corpo, modelo ético por excelência já que aberto a uma indeterminação radical que exige experimentação constante. Todavia, como aponta Gilles Deleuze, a filosofia espinosana pode também ser definida como uma arte do “enquanto”, conjunção subordinativa que, de nossa parte, pode aqui ser utilizada não necessariamente para corrigir a famosa expressão descrita acima, mas, ao estilo da reforma do intelecto, emendá-la: Não sabemos o que pode um corpo, “enquanto” multiplamente composto e relacionado a outros corpos. Mais do que a ignorância especulativa daquilo que um corpo-mente pode, queremos apontar para a indeterminação, e conseqüentemente para as possibilidades daquilo que um corpo-mente pode realizar em composição com outros corpos-mentes, numa lógica que é a da multidão, do comum.

Espinosa propõe-se a nos conduzir “como que pela mão” ao conhecimento e à beatitude da mente, dizíamos no início desta introdução. Porém, o caminho é todo nosso, já que a aprendizagem, em Espinosa, é um processo eminentemente singular. Esta particularidade do aprendizado ético espinosano pode ser explicitada tomando como referência a própria experiência de formação daqueles que se aventuram na travessia de sua obra, pois, ao mesmo tempo em que o filósofo promete nos conduzir pelo caminho da virtude, o resultado da exploração de sua *Ética* acaba por frustrar qualquer expectativa relacionada com a prescrição de verdades ou de regras de conduta que nos levariam a correta maneira de viver, e o mesmo pode ser dito caso quiséssemos buscar em sua obra maneiras corretas de educar.

Todavia, a grande particularidade da empreitada espinosana reside também no fado de que o desapontamento causado pela não entrega do produto final esperado é espantosamente superada pela alegria do processo nele mesmo, de um encontro cuja definição quase sempre resiste às convenções da linguagem. Como a “impulsão secreta interna”, o “vento de bruxa”, o “raio” ou a “súbita iluminação” comentados por Gilles Deleuze em sua *Filosofia Prática*. Estupefato, Nietzsche deu a este fenômeno o nome de um movimento por “ato instintivo”, ao revelar que o contato com a obra de Espinosa teria transformado sua solidão asfixiante numa “dualidão”.

Isso que pode ser sentido no contato com a obra espinosana constitui-se também num dos principais pressupostos de sua filosofia, que é o princípio do antifinalismo, bem como o da ilusão da livre consciência: “Por fim – isto é, aquilo por cuja causa fazemos alguma coisa – compreendo o apetite” (EIV, Def. 7). Não é porque julgamos uma coisa boa que a apetecemos, mas é por apetecê-la que a julgamos boa (EIII, P9, esc.). “A beatitude não é o prêmio da virtude, mas a própria virtude” (EV, P42).

Todas essas referências nos indicam que o valor da educação está no processo e não na finalidade. Aliás, um outro efeito particularmente interessante, relativo ao aprendizado de sua *Ética*, é que, após termos iniciado sua leitura, não mais a terminamos. É como se em sua *Ética* só houvesse começos, meios e novos começos, e no entanto, já não podemos ser mais os mesmos após ter iniciado, não nos sendo permitido viver da mesma maneira.

É do interesse da servidão e não da liberdade oferecer verdades que venham de fora, sem que o

outro faça seu próprio percurso, que viva seu próprio processo, que exercite seu pensar ativo, o tanto quanto pode. Em suma, é apenas nesse processo singular que a potência de aprender pode ou não ser despertada, uma vez que ninguém sabe antecipadamente do que um corpo-mente é capaz, ou por quais amores nos tornamos bons em latim, como dizia Deleuze.

O trabalho que você tem em mãos constitui-se como um produto desse nosso processo, esperamos que ele possa inspirar também os seus.

Este trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: no **capítulo I**, em seu primeiro tópico, denominado “Aproximações teóricas entre os estudos espinosanos e a educação”, buscamos fazer um pequeno levantamento bibliográfico a respeito dos trabalhos que fazem referência direta entre o espinosismo e o tema da educação. Na sequência, no tópico 2, “Espinosa antieducador?”, buscaremos explicitar algumas teses contrárias à esta aproximação para, em seguida, já no tópico 3, “Espinosa Educador”, discuti-las e respondê-las a partir do próprio pensamento espinosano, buscando então traçar algumas possibilidades de articulação entre o pensamento do holandês e o ato de educar.

Como o próprio título sugere, o **capítulo II**, “Conhecimento, afetividade e educação em Espinosa”, destina-se a uma discussão teórica relativa aos principais conceitos da filosofia espinosana, tomando como fio condutor a temática da Emenda do Intelecto, tema este que, no nosso entender, está diretamente ligado à questão da educação em Espinosa. Trata-se de demonstrar a intrínseca vinculação entre plano afetivo e plano intelectual, isto é, entre corpo e mente e, por consequência, entre indivíduo e coletividade.

Mente, em Espinosa, é a ideia do corpo, mas uma vez que aquilo que constitui os corpos é uma união de corpos compostos ligados a outros corpos compostos e assim até o infinito, a mente só pode ser a ideia de uma multidão de corpos, sendo o conhecimento uma questão de arranjo entre estas múltiplas partes em relação de conflito e aliança, que é o correlato do aumento da alegria ou da potência. A mente não é uma substância ou uma entidade independente, mas está inserida numa rede causal de outros corpos-mentes que a determinam a sentir-pensar, de modo que sua potência ou sua impotência não podem ser explicados apenas por ela mesma, mas sim em sua relação com o coletivo. Ademais, tentaremos demonstrar ainda que Espinosa possui uma perspectiva de medicação da mente, porém a reforma ou a cura que propõe não exclui o conflito – como acontece com as perspectivas medicalizantes no contemporâneo – mas sim o supõe, uma vez que este diz respeito ao direito de guerra dos modos singulares, ou seja, a própria saúde dos corpos coletivos.

“As relações entre o conflito e a Reforma do intelecto”, nosso **capítulo III**, toma a experiência de (trans)formação do próprio filósofo holandês para mostrar que tanto a questão do conhecimento quanto a da formação do homem em Espinosa não estão separados de uma certa dimensão agonística da existência (experiência árdua, em seu dizer), e de que educar-se, do ponto de vista de uma ética da liberdade, significa desenvolver certa aptidão para habitar o conflito nas relações consigo mesmo e com o outro, produzindo seus próprios remédios.

O **capítulo IV**, “Políticas Pedagógicas de Estado X Pedagogias Políticas da Multidão”, é um esforço de

conceituação daquilo que denominamos Políticas Pedagógicas de Estado, colocadas em perspectiva com o que buscamos definir como Pedagogias Políticas da Multidão. As primeiras aludem às práticas de poder cuja referência são as políticas emanadas dos ministérios sagrados de Estado, destinadas a unificação e homogeneização das inteligências e a formação do “povo”; já as segundas referem-se às práticas multitudinárias que se recusam a esta unificação, pautando-se pelo regime de composição dos corpos na imanência e pelo aumento de sua potência, o que significa também o aumento de sua capacidade de imaginar mundos e sociabilidades outras.

Os **capítulos V, VI e VII** formam como que a segunda parte deste trabalho, nestes procuramos evidenciar em que consiste o exercício do direito de guerra da multidão por um lado e, por outro, nos esforçamos em pensar um ethos educativo calcado por este princípio (cap. V). A fim de exemplificarmos algumas de suas emergências concretas, buscando ainda extrair delas algumas consequências para pensarmos nossas práticas hoje, tomaremos como analisadores o movimento secundarista de ocupação escolar ocorrido no Brasil no final de 2015, que denominamos “escolas da multidão”; as práticas pedagógicas do educador soviético Anton Makarenko, por nós concebidas como uma pedagogia da multidão propriamente dita (cap. VI) e, por último, uma vez que o problema da educação escolar está diretamente vinculado ao tema da infância, e apesar de Espinosa não tê-la tematizado em sua obra, nos arriscaremos por uma definição da infância espinosana, nomeando-as de “crianças da multidão” (cap. VII).

CAPÍTULO I

ESPINOSA E A EDUCAÇÃO: ANTAGONISMOS E COMPOSIÇÕES

1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE OS ESTUDOS ESPINOSANOS E A EDUCAÇÃO

Espinosa foi um pensador do séc. XVII, o que torna o atual interesse por sua obra algo no mínimo curioso. Cerca de três séculos e meio nos separam de Espinosa, e, no entanto, suas palavras parecem referir-se diretamente aos dilemas que vivenciamos no presente. Sua concepção afirmativa da vida em sua incessante produtividade imanente, bem como a espantosa contundência de sua crítica às bases de sustentação do pensamento moderno em sua própria aurora, faz de suas ideias ferramentas indispensáveis para se pensar o cansaço e a crise desses mesmos paradigmas na atualidade, bem como a construção de alternativas para os problemas que nos afetam cotidianamente.

Esta peculiaridade da empreitada espinosana, que fez com que Negri (1993) o interpretasse como



uma “anomalia” de seu tempo, tem atraído um número cada vez maior de estudiosos, das mais diversas áreas do conhecimento. A diversidade de campos do saber, bem como dos problemas com os quais a filosofia de Espinosa vem sendo defrontada, se reflete também na multiplicidade de leituras e interpretações de sua obra, o que demonstra, dentre outras coisas, sua capacidade de incitar a produção de outros possíveis em cada campo de estudo e de práticas em particular.

No que tange ao campo de pesquisas que na Universidade Federal Fluminense denominamos estudos da subjetividade, a difusão do espinosismo se deve principalmente às obras do filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995). “Espinosa e o problema da expressão”, publicado em 1968 como segunda tese de doutorado de Estado do autor; “Espinosa: Filosofia Prática”, de 1970, e a transcrição das aulas sobre Espinosa ministradas nos cursos de Vincennes entre os anos de 1978 e 1981 compõem as principais referências nesse sentido. Além das três obras em questão, não podemos deixar de lembrar também da grande quantidade de vezes em que, ao longo de toda sua obra, o filósofo francês faz uso do pensador de Amsterdã para levar adiante sua própria filosofia.

Na França, o resgate do espinosismo tornou-se significativo sobretudo a partir dos anos 1960. Assim, junto às obras de Gilles Deleuze, é publicado também *Le rationalisme de Spinoza*, resultado de anotações das aulas ministradas na Sorbone por Ferdinand Alquie entre 1950 e 1960. Tendo cursado Filosofia nesta universidade entre os anos de 1944 e 1948, Deleuze foi seu aluno e também orientando. Em 1968, Martial Gueroult publica uma extensa pesquisa dedicada às partes I e II da *Ética*, principal obra do

filósofo holandês. Reconhecido até hoje como um dos maiores estudiosos da filosofia moderna, os estudos de Gueroult relativos à Espinosa possuem influência decisiva no resgate de sua obra na atualidade. Em 1969, Alexandre Matheron publica *Individu et communauté chez Spinoza*, obra que, como o próprio nome sugere, se propõe a ressaltar os aspectos sócio-políticos do pensamento espinosano. Por fim, dentro deste mesmo contexto, é publicado em 1979 “*Hegel ou Spinoza*”, de Pierre Macherey, além de outras cinco obras do mesmo autor, uma dedicada para cada parte da *Ética* de Espinosa. Seguindo essa tendência, nas décadas de 80 e 90 uma série de outros estudos dedicados ao filósofo holandês foram publicados na França e na Europa, com destaque para *L'anomalia selvaggia. Saggio su potere in Baruch Spinoza* (1993). Escrita por Antonio Negri no interior de uma prisão, esta obra tem o mérito, como observou Deleuze (1993, p. 09), de evidenciar a “situação excepcional de Spinoza na história do pensamento [...] a novidade do próprio Spinoza, no sentido de uma filosofia do porvir”.

Podemos dizer que tais obras, brevemente destacadas acima, exerceram forte influência na difusão dos estudos espinosanos na academia brasileira, dando ensejo a formação de grupos de estudos, núcleos de pesquisas, revistas dedicadas ao tema, produção de trabalhos acadêmicos em formato de teses e dissertações, congressos e colóquios nacionais e internacionais que reúnem estudiosos de diversas áreas do conhecimento, com destaque para a filósofa brasileira Marilena Chaui e sua “A nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa”, obra de fôlego raro, publicada em 1999 e vencedora do

prêmio Jabuti de melhor livro de ciências humanas e educação no ano 2000.

Apesar de se tratar das análises de um pensador do campo da filosofia, uma das principais características destes estudos é a diversidade de domínios nos quais ele encontra aplicação ou, mais propriamente, pelos quais ele ganha expressão, marcando assim a natureza transversal do pensamento espinosano. Com efeito, são muitos aqueles que encontram em Espinosa uma ferramenta direta de reflexão para suas práticas, de forma que sua descrição aqui se tornaria exaustiva e fora de nosso propósito. Quanto a isso, basta-nos lembrar, como ressaltou Jaquet (2011), que a referência à filosofia espinosana na atualidade atravessa uma esfera da produção de conhecimento que vai da neurobiologia – cujo principal expoente é o neurologista português António Damásio – às ciências econômicas, cujo destaque mais recente pode ser conferido ao economista e sociólogo francês Frédéric Lordon.

Essa retomada do pensamento espinosano tem se mostrado frutífera nos mais diversos domínios do conhecimento. Entretanto, no que concerne ao campo da educação, esta referência é ainda pouco expressiva quando comparada a outros filósofos. Como notam Santiago e Oliveira (2013), o interesse pelo estudo de Espinosa nas faculdades de educação era raro até dez anos atrás. Foi apenas nesta última década que começaram a surgir alguns estudos mais detidos a esse respeito, interessados seja por pensar as relações entre a filosofia de Espinosa e a educação, seja pelo lugar da educação em seu pensamento.

Até onde se sabe, a mais antiga investigação que pretendeu relacionar direta e meticulosamente

Espinosa e a educação foi a tese de doutoramento de William Louis Rabenort. Intitulada *Spinoza as Educator*, esta foi apresentada à faculdade de filosofia da Universidade de Columbia em 1911. Apesar de apresentar pontos interessantes a respeito da vida pessoal de Espinosa em possíveis situações de ensino, e também de tentar levantar pontos de sua ontologia que possibilitariam um discurso educativo em sua filosofia, tal obra se baseia numa leitura racionalista do autor, dificultando não só esta associação como também a própria interpretação do filósofo holandês.

Já em 1933, o filósofo italiano Adolfo Ravá (2013) publica um artigo denominado “*La pedagogia di Spinoza*”, onde elenca uma série de importantes considerações para se pensar as possíveis relações entre o espinosismo e o tema da educação. Neste texto, o autor afirma que, apesar das dificuldades desta correlação, bem como da própria compreensão da filosofia de Espinosa como um todo, há em sua obra uma “orientação pedagógica” muito precisa, que se traduz em uma preparação do homem para a vida coletiva ou para o “sumo bem”, que seria o mais alto grau de conhecimento acompanhado do desejo de que o maior número de pessoas dele participe, como indicado por Espinosa em seu *Tratado da Emenda do Intelecto*.

Também de referência nesse diálogo de aproximação entre Espinosa e a Educação são os artigos de Heidi Raven (2001), *Spinoza’s materialista ethics: the education of desire*, e de Genevieve Lloyd (1998), *Spinoza and the education of the imagination*. O primeiro se propõe a articular conhecimento e desejo a partir de uma priorização do segundo que, enquanto *conatus*, encontraria sua máxima expressão

no próprio conhecimento. A educação seria, dessa forma, a transformação da própria atividade desejante, seu desenvolvimento ético a partir de uma ativa perseveração de si. Já o segundo dará destaque ao papel da imaginação, de seu conhecimento e desenvolvimento em favor da própria atividade racional, aumentando assim a atividade simultânea do corpo e da mente.

Considerado de importância nessa discussão é também o artigo de Tapio Puolimatka (2013), do Departamento de Educação da Universidade de Helsinki, na Finlândia, onde este vai discutir o que chama de teoria espinosana do ensino e doutrinação. Baseado numa leitura cartesiana de Espinosa, possivelmente influenciado pela leitura de Rabenort (2016), o qual cita textualmente, Puolimatka toma a teoria dos três gêneros do conhecimento de Espinosa para extrair daqueles atitudes educativas diversificadas que se relacionariam com os tipos humanos enquadrados hierarquicamente nesta formulação. Há, apesar disso, um aspecto interessante neste trabalho, qual seja o de que o autor não parece fazer distinção alguma entre o projeto ético espinosano, que seria o de conduzir o homem ao mais alto grau de perfeição da razão, e a educação propriamente dita. Para Puolimatka, a empreitada espinosana seria ela mesma um projeto educativo de levar o homem e a coletividade a viver de acordo com a razão, não sendo a educação “um mero apêndice opcional à teoria de Espinosa”, mas sim “uma parte necessária de seu conceito de racionalidade” (2013, p. 236). Ora, como tentar extrair da obra de Espinosa uma teoria pedagógica, uma vez que toda a sua filosofia é já, e desde sempre, a indicação de um itinerário educativo que visa a perfeição do homem?

Este é, como nos referimos acima, um dos aspectos interessantes que o autor vai ressaltar, como se a *Ética* pudesse ser considerada, ela mesma, um tratado pedagógico. De nossa parte, consideramos esta tese bastante pertinente, porém seria necessário pensar que pedagogia seria esta, coisa que nos enforcaremos por imaginar em nossa obra.

Para fecharmos o escopo de nossas referências estrangeiras, não podemos deixar de mencionar os trabalhos do francês Georges Snyders (1917 – 2011): “Alegria na Escola” (1986), “A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?” (1989), “Alunos Felizes” (1991), e “Feliz na Universidade” (1994) inspiram-se no conceito de alegria em Espinosa e buscam investigar de que forma a alegria está presente no ensino e também nas escolas. Se existe alegria na escola, ainda que rara, Snyders vai tentar pensar as ocasiões de seu aparecimento e, sobretudo, as possíveis formas de multiplicá-las, sendo este o aspecto central de seu projeto.

No Brasil, a exemplo de outros países, as aproximações entre Espinosa e a Educação não são muito numerosas. Mencionando-as rapidamente, temos o artigo de Wanderley Oliveira (2000). “Espinosa: um pedagogo da alegria?”, que faz um pequeno resumo da teoria dos afetos de Espinosa para pensar a educação como um conhecimento daquilo que o corpo pode e, conseqüentemente, como uma programação dos encontros desse corpo que favoreçam o aumento da alegria, afastando-o conseqüentemente da tristeza e da diminuição da potência. Em seguida, ressaltamos a tese de doutorado de Juliana Merçon, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

em 2007, denominada “Aprendizado Ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação”. Tal obra pode ser considerada um dos trabalhos mais profícuos relacionados ao tema. Definindo a educação como um “esforço conativo do corpo social”, pressupondo assim prescrições externas e morais, Juliana vai buscar esclarecer em que medida esta educação se distancia ou se aproxima do que denomina “aprendizado ético-afetivo”, definido pela mesma como um devir singular da ética capaz de promover a “passagem de um existir passivo a um viver ativo, a conversão de nossa servidão em liberdade”.

Vale citar ainda mais três escritos: A dissertação de mestrado de Fernando Bonadia de Oliveira, intitulada “O lugar da educação na filosofia de Espinosa (Unicamp, 2008)”, que busca mapear, de forma minuciosa, sobretudo a partir do radical latino *duc* (empregado nos verbos *educatio* e *educare*), o lugar e o sentido da educação na obra de Espinosa, chegando à conclusão de que esta perpassa toda a obra do filósofo, se revelando assim “como meio para a constituição do homem livre, isto é, aquele que vive pela condução de sua própria razão”. Dado que a intenção aqui é o levantamento destas referências no Brasil, cumpre ressaltar que esta pesquisa deu origem a outros trabalhos no formato de artigo, cuja menção aqui seria exaustiva. Tais artigos constituem-se em excelentes referências à esta temática, podendo ser encontrados na internet a partir de uma simples pesquisa em sites de busca pelo nome do autor. A segunda é a dissertação de mestrado de Daniel Camparo Avila. “Reich, Espinosa e a Educação (USP, 2010)” busca fazer convergir os pensamentos do psicanalista austro-húngaro e do filósofo holandês na definição de uma educação vinculada a luta por

um homem livre e ativo, em contraposição a uma educação denominada pelo autor como autoritária, caucionada pelo afeto do medo/servidão (Espinosa), e do medo/fascismo (Reich). A terceira é a dissertação de mestrado de Henrique Iafelice (PUC-SP, 2013), publicada em 2015 na forma de livro. Esta denomina-se “Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afetos e educação”. A partir dos principais conceitos de Deleuze em sua relação com a teoria dos afetos de Espinosa, esta propõem-se pensar a educação, e sobretudo a relação professor-aluno, como um “campo de afetos” que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e informações.

Por fim, e confirmando essa tendência, é publicado em 2013 pela revista eletrônica da Unicamp um dossiê denominado “Espinosa: educação e infância”, que traz um total de onze artigos destinados a esta problemática. Dentre estes trabalhos estão as traduções dos artigos de Adolfo Ravà (1933) e de Tapio Puolimatka (2001), já mencionados acima, bem como os artigos de Fernando Bonadia de Oliveira e de Juliana Merçon, cujos trabalhos também já citamos. Os demais escritos tratam de questões que vão da (im) possibilidade de pensar uma educação em Espinosa, passam por problemas relacionados ao ensino propriamente dito e os afetos aí envolvidos, até chegar às discussões articuladas aos dilemas ético-político de sua filosofia, relacionando educação, pensamento, liberdade e servidão. Não é nossa intenção aqui fazer uma discussão pormenorizada destes trabalhos caso a caso. No entanto, sempre que acharmos pertinente com as discussões levantadas, lançaremos mão dos mesmos como material de consulta e também de problematização.

2 ESPINOSA ANTIEDUCADOR?

Há um amplo espectro de justificativas que visam dar conta desta pouca aproximação entre o espinosismo e a educação, de modo que cada um dos autores citados acima pode oferecer a sua. A dificuldade de compreensão da obra de Espinosa, seu pouco tempo de vida e, sobretudo, o anti-finalismo contido em sua doutrina são algumas delas. Todavia, podemos seguir os temas-problemas colocados por Rabenort (1911/2016) – autor que inaugura diretamente esta discussão – e dizer que essa estranheza entre o pensador holandês e a racionalidade pedagógica é ainda mais significativa quando três outros motivos são considerados.

O primeiro deles são as poucas referências diretas ao tema da educação em sua obra¹, sendo que destas aparições, apenas duas poderiam ser consideradas como atribuindo um valor positivo ao termo. No capítulo 16 do TTP, por exemplo, quando menciona o termo, Espinosa aparenta atribuir pouca importância à esta, afirmando que mesmo sendo bem-educado, os homens passam a maior parte de suas vidas ignorando o hábito da virtude.

O direito natural de cada homem determina-se, portanto, não pela reta razão, mas pelo desejo e pela potência. Nem todos, com efeito, estão naturalmente determinados a agir segundo as regras e as leis da razão; pelo contrário, todos nascem para ignorar tudo e, antes que possam conhecer o verdadeiro modo de viver e adquirir o hábito da virtude,

1 Um levantamento completo do léxico educacional na obra de Espinosa, mais especificamente dos termos *educare* e *educatio*, pode ser encontrado em Oliveira (2008).

vai-se a maior parte de sua vida, ainda quando tenham sido bem educados (p. 235).

Aqui, como se pode ver, além de educação e virtude não serem consideradas sinônimos, parece haver ainda uma baixa expectativa de realização da segunda pela primeira, isto é, de que uma boa educação seja fator determinante para uma vida virtuosa. Já nas duas aparições positivas, a educação surgirá como uma dimensão da própria virtude, donde educar ganha sentido seja como um projeto do homem que busca o bem verdadeiro (TIE, §15), seja como um efeito ou como uma demonstração da própria virtude, já que é útil ao homem de razão educar os demais para que também estes se conduzam por sua própria razão (EIV, Ap. cap. 9). Isso porque o sábio que vive entre ignorantes acaba padecendo de muitas mudanças, diz Espinosa, uma vez que estes últimos, em geral, costumam ser invejosos e mutuamente nocivos. Ora, ainda que nestes dois casos as associações entre virtude e educação se aproximem um pouco mais, pode-se perceber que o percurso de aquisição da razão aparenta de alguma forma preceder a tarefa educativa, sendo o desejo que os homens vivam também de acordo com a própria razão e seu esforço para que isso se realize, uma consequência, um efeito da virtude do homem de razão.

Mesmo no *Tratado da Emenda do Intelecto* – texto no qual alguns comentadores costumam fundamentar uma perspectiva pedagógica afirmativa em Espinosa – seria possível fazer uma leitura antipedagógica do filósofo.

§13 – o “sumo bem” é gozar, **se possível** com outros indivíduos, dessa natureza superior. [os grifos são nossos] .

§14 - É necessário compreender a Natureza tanto quanto for preciso para adquirir aquela natureza; e **depois formar** a sociedade que é desejável para que **o maior número possível** chegue fácil e seguramente àquele objetivo. [grifos nossos].

Gozar do sumo bem e, num segundo momento, perseguir a possibilidade de compartilhá-lo; compreender a Natureza superior e depois educar os demais. Como se pode ver, nem o “sumo bem”, e nem a “compreensão da “Natureza” aparentam ter sido adquiridos pelo processo educativo que se quer construir, indicado como que para depois. Desse modo, poderíamos nos perguntar: como então se aprende aquela “Natureza”, que é o correlato da conquista do “sumo bem”? Como ou com quem se aprende para depois ensinar? Somente os segundos, isto é, os ignorantes, precisariam ser educados neste caminho? Como teriam aprendido os primeiros se, segundo Espinosa, os homens nascem ignorantes das causas? Eis o paradoxo.

Ora, como é sabido, Espinosa aprendeu coisas que ninguém pôde ensiná-lo, o que torna sua associação com o pensamento pedagógico tradicional, que tudo quer pedagogizar/ensinar, ainda mais problemática. Esse filósofo foi, inclusive, considerado por muitos autores como um extemporâneo, no sentido de uma desproporção entre aquilo que pensou e aquilo que se era passível de ser pensado em seu tempo. Voltaremos a este ponto já que se trata de um aspecto central para se estabelecer uma relação entre Espinosa e a educação. Aqui, trata-se apenas de sublinhar esta não conformidade imediata entre educação e sabedoria/virtude em sua filosofia, de ressaltar aquilo que,

em todo caso, daria margem para uma diversidade de interpretações a este respeito, sendo uma delas a de que Espinosa teria dado pouca importância ao problema pedagógico.

O segundo motivo pelo qual seria difícil associar Espinosa à educação é o lugar que este concede à infância. Neste aspecto, Espinosa está bem distante de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ícone do pensamento educacional moderno. Não encontraremos espaço dedicado à mesma em sua obra, e quando mencionada, esta costuma aparecer em situações pejorativas, normalmente para exemplificar circunstâncias de grande passividade. Na EII, P44, e também no escólio da P49 da mesma parte, a criança emerge como o modelo da passividade e da flutuação de ânimo, da mesma forma que na EIII, P32 e no escólio da P2, onde esta chega a ser comparada a bêbados e loucos. No apêndice da EIV, cap. 13, esta surge como modelo explicativo da inclinação do homem à intolerância excessiva, à inveja e à vingança. Na EV, escólio da P6, Espinosa se refere à criança como um ser cujas características podem ser reunidas sob o signo da inconsciência de si: “ninguém sente pena de uma criança por ela não saber falar, raciocinar e, por viver, enfim, tantos anos como que inconsciente de si”. Por fim, numa troca de correspondências com Simon de Vries, Espinosa aparenta deixar ainda mais evidente suas considerações pejorativas referentes à infância, ao dizer de sua relação com um jovem aprendiz de nome Johannes Casearius.

Vós não tendes razão de invejar Casearius, pois ninguém me incomoda mais e a ninguém evito mais do que ele. Assim vos previno e gostaria de avisar a todos não ser preciso

comunicar-lhe minhas opiniões, a não ser mais adiante, quando já tiver amadurecido. Ele é ainda infantil e bastante inconsistente, mais curioso de novidade que de verdade. Espero, no entanto, que em alguns anos esteja curado desses **defeitos de juventude** (*Obra completa* II, Ep. 09, p. 69).

É Rabenort (2016) quem chama a atenção para esse fato ao comentar o título de sua própria obra (*Spinoza as educator*), ressaltando que Espinosa, além de não estar no rol de filósofos que figuram na história da educação, parece conceder um lugar menor à infância.

O leitor, familiarizado com os escritos de Spinoza e evocando toda a escassa história de sua vida, pode se admirar – não sem justificativa –, com o título deste ensaio. Se disser que Spinoza preocupou-se pouco com a educação e menos ainda com as crianças, ele certamente não deixará de encontrar em episódios da vida de Spinoza ou em seus livros razões que sustentem esta afirmação. Desde Pestalozzi, a infância se tornou o critério da educação. Spinoza tem pouco interesse em crianças. Ele tem pouco para falar delas, e da ordem na qual elas foram mencionadas, é evidente que ele as menospreza (p. 31).

Entende-se hoje, como se dispôs a demonstrar Philippe Ariès (1981), que este privilégio concedido à infância, bem como a tão naturalizada criação de instituições para o seu cuidado, é um empreendimento que teve seu início apenas no fim do séc. XVII e início do XVIII, efeito dos grandes investimentos políticos e econômicos implicados com a máxima eficiência produtiva de seus corpos, momento em que o corpo

da criança torna-se espaço de disputa do poder político. O “sentimento de infância”, como denomina o autor, diz respeito a um processo histórico, político e econômico que tem como consequência uma grande preocupação relativa à formação dos pequenos, que doravante saem de seu anonimato para se constituírem como centro de organização econômica das famílias e da vida social burguesa. Ainda segundo este, é também neste período que a criança é destacada do meio adulto e enviada às instituições destinadas à sua “educação”, onde as relações de aprendizado mútuo entre jovens, e também destes com os adultos, dá lugar ao enclausuramento dos primeiros, instituindo assim uma espécie de “quarentena”; engendrando os processos de escolarização e, ao mesmo tempo, oferecendo visibilidade e sentido ao que denominamos contemporaneamente de infância. Doravante, ser criança passa a ser sinônimo de ser aluno, ao mesmo tempo em que ser aluno torna-se a forma compulsória de viver a infância.

Apenas a falta de consciência histórica, no entanto, não é suficiente para definir a concepção espinosista de infância, que precisaria ser buscada no modo como este relaciona corpo e pensamento na construção de sua filosofia. Como uma tal problematização depende de uma explanação destes conceitos, e como esse será um tema abordado mais adiante, optaremos por retomá-la no momento oportuno. Trata-se aqui, lembremos mais uma vez, de apontar apenas os possíveis mal-entendidos que se referem a distância entre o filósofo holandês e o tema da educação, estes que por sua vez dariam margem para uma interpretação antipedagógica de Espinosa.

O terceiro e mais emblemático motivo refere-se a sua recusa em exercer, ele mesmo, o ofício de educador numa instituição de ensino formal. E não é só isso, pois não teriam sido poucas as situações cotidianas que demonstrariam certa hesitação do filósofo de Amsterdã em revelar o que pensava a seus pares ou a pessoas comuns que cruzaram seu caminho. Rabenort (2016) não deixou de ressaltar uma aparente falta de interesse do filósofo com relação à educação em variadas circunstâncias de sua vida, isso é, da própria atitude pessoal de Espinosa para com a tarefa de conduzir ou de orientar a conduta alheia seja oralmente, seja por escrito.

É o que aparentemente teria se passado com o episódio da viúva Van Velden. Indo morar em Haia a pedido de amigos influentes, Espinosa ficou alojado, por um curto período, em sua pensão. Já tendo notícias da posição crítica de Espinosa com relação às escrituras sagradas, esta o teria questiona sobre a possibilidade de ser salva através da religião que seguia. Espinosa, mesmo tendo uma maneira diversa de pensar esta questão, não teria buscado persuadi-la às suas opiniões. Ao contrário, encorajou a senhora a permanecer em sua fé, dizendo que assim fazendo, seguramente seria salva. “Vossa religião é boa, vós não deveis procurar outra nem duvidar que vós não obtenhais vossa salvação, contanto que ao vos dedicar à piedade, vós leveis ao mesmo tempo uma vida agradável e tranquila” (Colerus, 2015).

Apesar de possuir uma concepção diferente, Espinosa não se esforça em transmiti-la, e como argumenta Rabenort (2016), seja qual for o motivo, o fato é que esta atitude não seria aquela típica de um professor, como nos acostumamos a concebê-lo:

“[...] nós estamos propensos a considerar o espírito do professor como alguma outra coisa, talvez algo mais, alguma coisa semelhante ao pastor que deixa as noventa e nove que estão seguras no cercado e retorna para procurar aquela que se extraviou” (p.35).

Sua relação com o jovem aprendiz de nome Johannes Casearius, citado acima, também teria despertado em Espinosa certa reserva em ensinar. Apesar de apreciar os talentos do rapaz, o filósofo parece não ter se disposto a revelar ao mesmo suas próprias ideias. Ao invés disso, se ateuve a ditar-lhe os *Princípios de Filosofia Cartesiana*, obra cujo propósito era expor as ideias de Descartes. Tal reserva é explicitada numa carta de julho de 1663, destinada à Oldenburg,

Após ter transferido meu domicílio para cá, no mês de abril, parti para Amsterdã. Na minha chegada, alguns de meus amigos me solicitaram uma cópia de um certo tratado contendo a exposição, conforme o método geométrico, da segunda parte dos *Princípios* de Descartes, e um resumo das mais importantes questões de metafísica, um tratado por mim ditado a um jovem a quem eu **não queria comunicar livremente minha própria maneira de ver** (*Obra Completa* II, p. 85, Ep. 13).

Um caso também semelhante foi o de Albert Burgh, outro pupilo² de Espinosa. Doze anos após ter se instruído com este, Burgh se converte à igreja romana e envia-lhe uma correspondência bastante inflamada, carregada de maus entendidos e ofensas

2 É Negri (1993, p. 266) quem afirma ter sido Albert Burgh aluno de Espinosa. Todavia, tal relação não parece ter se estabelecido no mesmo sentido do que se passara com o jovem Casearius.

dirigidas ao filósofo. Ao ler esta carta, a primeira reação de Espinosa teria sido a de deixar que o próprio tempo se encarregasse de dissuadi-lo das impotências que havia contraído, de seus envenenamentos teológicos. Ao que parece, foi somente a partir da grande insistência de alguns amigos que Espinosa se dispôs a responder-lhe.

Eu tinha a intenção de não vos responder, certo como eu estava de que, para vos reconduzir a vos mesmo e aos vossos, o tempo sozinho, não o raciocínio, teria bastante força [...] Alguns amigos, entretanto, daqueles que comigo depositam grandes esperanças sobre vossos notáveis dons de natureza, rogaram-me insistentemente que preenchesse o meu papel de amigo, que pensasse mais no que fostes do que no que vos tornastes (*Obra completa* II, p. 284. Ep. 76).

Expressa-se aqui, mais uma vez, a aparente relutância de Espinosa em revelar suas ideias. Ou, neste caso, de persuadir um outro com sua doutrina. Ademais, e ainda segundo a argumentação de Rabenort (2016), as confusões contidas na carta de Burgh, bem como as injúrias dirigidas a Espinosa, dariam mostras de como as instruções do mestre não teriam sido de grande utilidade, sendo, portanto, “a prova de que a instrução de Spinoza foi para nada” (p. 35).

Algo semelhante parece ter ocorrido com William de Blyenbergh, com quem Espinosa manteve uma intensa troca epistolar, formando um conjunto de oito cartas a princípio destinadas ao esclarecimento de alguns pontos contidos nos “Princípios de Filosofia Cartesiana”. Nestas correspondências, batizadas por Deleuze (2002) de “cartas do mal”, teria ficado patente

a irritação e o descontentamento de Espinosa, convencido de que seus esforços de transmissão tiveram pouco ou nenhum efeito sobre as convicções do teólogo calvinista.

A ideia, portanto, me veio, e ela continua a ocupar meu espírito – a de que minhas cartas não vos serão de nenhum proveito e que, assim sendo, agirei mais sabiamente ao não negligenciar meus trabalhos (que de outra forma seria obrigado a interromper por um certo tempo) para discussões sem utilidade (Obras completas II, p. 145, Ep. 23).

Quanto aos escritos de Espinosa, apenas dois foram publicados em vida. São eles os *Princípios da Filosofia Cartesiana* (PFC), publicado em 1663. E o *Tratado Teológico-Político* (TTP), publicado em 1670. Destes apenas o primeiro leva seu nome. O segundo, além de ter sido publicado anonimamente, traz em seu prefácio a recomendação de que seu conteúdo está destinado a poucos.

Quanto aos outros, não tento sequer recomendar-lhe este tratado, pois nada me leva a esperar que ele, por qualquer razão, lhes possa agradar [...] Não convido, portanto, o vulgo, nem aqueles que compartilham de suas paixões, a lerem este livro. É preferível que o desprezem a que me aborçam com interpretações tendenciosas, como costumam fazer sempre, não aproveitando eles nem deixando que aproveitem os que poderiam filosofar mais livremente se a tanto os não impedisse julgar que a razão deve ser serva da teologia; porque a estes, ainda tenho, efetivamente, esperanças que a obra venha a ser de extrema utilidade (TTP, p. 14).

Os demais escritos de Espinosa são póstumos, publicados por alguns de seus amigos em 1677 com o título de *Obras Póstumas* (OP)³, incluindo sua obra mais importante, qual seja a *Ética Demonstrada* em Ordem Geométrica.

Todas estas passagens culminam com o terceiro e talvez mais significativo aspecto que faz de Espinosa um filósofo aparentemente estranho a educação, qual seja sua recusa em lecionar filosofia na *Academia de Heidelberg*. Em fevereiro de 1673, este recebera uma carta-convite (Ep. 47) assinada por Jean-Louis Fabritius, conselheiro do Eleitor Palatino. Um mês depois, em março do mesmo ano, Espinosa declina do convite afirmando nunca ter sido seu desejo exercer o ensino público. Em sua carta-resposta (Ep. 48), além de dizer que nunca fora tentado a esta tarefa, Espinosa apresenta ainda mais dois motivos para sua recusa. Em primeiro lugar, este demonstra receio em ter de renunciar seus estudos filosóficos ao entregar-se à instrução dos jovens, isto é, de que a atividade docente pudesse atrapalhar suas pesquisas. Em segundo, afirma não reconhecer ao certo sob quais limites sua liberdade de filosofar estaria contida, uma vez que esta, segundo o conselheiro Fabritius, deveria observar a não perturbação da religião oficial.

Segundo alguns de seus comentadores, dentre eles Negri (1993), tal atitude do filósofo com relação ao ensino estaria de acordo com os pressupostos

3 Consta desta publicação os seguintes escritos: *Ética* (1661-1675); *Tratado Político* (1675-1677), *Tratado da Emenda do Intelecto* (1661); *Compêndio de Gramática Hebraica* (redigido possivelmente após a publicação do TTP) e as *Cartas* (redigidas ao longo de sua vida). O *Breve Tratado sobre Deus, o Homem e Sua Felicidade* (1660) foi publicado em 1862 em *Benedicti de Spinoza, Opera quae super sunt omnia Supplementum*.

revelados no Cap. XX do TTP, “Onde se demonstra que num Estado livre é lícito a cada um pensar o que quiser aquilo que pensa” (p.301), bem como no Cap. VIII do TP, parágrafo 49, onde Espinosa assevera que

As universidades, que são fundadas a expensas da república, instituem-se não tanto para cultivar os engenhos como para os coartar. Mas, numa república livre, tanto as ciências como as artes serão otimamente cultivadas se for concedida, a quem quer que peça, autorização para ensinar publicamente, à sua custa e com o risco da sua fama.

Estão colocadas aqui algumas das questões passíveis de indicar uma não conformidade e até mesmo uma baixa consideração do filósofo relativa ao ensino, sobretudo no que diz respeito a sua forma institucionalizada, isto é, organizada sob os preceitos institucionais das políticas de Estado. Poderíamos simplesmente tê-las deixado de lado, uma vez que nossa intenção é a de pensar uma pedagogia inspirada no pensamento de Espinosa. Entretanto, nossa opção por explicitá-las se explica por dois motivos. O primeiro deles, e também o mais simples, pode ser atribuído ao desejo de não excluir deste debate leitores não iniciados no espinosismo. O segundo, como poderá ser observado em nosso próximo tópico, é que tais paradoxos, antes de indicar uma distância entre o pensamento de Espinosa e a educação, traçam algumas pistas daquilo que seria a própria atitude de um educador na perspectiva espinosana. Ou seja, se estas atitudes não se assemelham à imagem hegemônica do educador consagrada entre nós, é porque elas indicam um outro caminho para o ato de educar, o qual buscaremos investigar aqui.

3 ESPINOSA EDUCADOR

Em nosso primeiro tópico, relativo às convergências e divergências entre Espinosa e a educação, dedicamo-nos a explicitar uma diversidade de negativas por parte do filósofo holandês em instruir seus semelhantes, bem como em exercer ele mesmo a função de educador numa instituição de ensino formal. Isso, vale ressaltar novamente, para dar conta de uma possível interpretação neste sentido, que por sua vez justificaria a não associação entre este pensador com o campo educativo, ou seja, suas divergências. Se Espinosa pouco fala de educação, ou mesmo se por algumas vezes teria se recusado a ensinar, isso quer dizer que ela a despreza, conclusão que se poderia chegar.

Mas, tal interpretação só se torna possível dado um certo nível de colonização de nossos corpos-mentes, capaz de imaginar, dentro de todo um universo de formas possíveis de “instruir-se mutuamente”, apenas aquela que se tornou hegemônica. Para esse modo de pensar, falar de educação é falar de currículo, de organização, de leis, de parâmetros nacionais e internacionais, de hierarquia, de responsabilidade social, de consciência de classe, de mercado de trabalho, de cidadania, de governo da infância e da juventude, de indisciplina e violência, de ordem e de progresso social. Enfim, de medo, culpa, ressentimento, submissão e infantilização.

Ao mesmo tempo que grande parte dos adultos parece ter se conformado a todos estes processos, os jovens, por sua vez, demonstram todo um esforço em rechaçá-lo, porém até serem levados a padecer de um medo e de uma infantilização que não é o deles. Como disse Deleuze (1979, p. 72). “Se as crianças

conseguissem que seu protesto, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino”. Qual é a forma de padecimento mais intolerável nos dias de hoje: A autoridade familiar, o controle cotidiano da polícia, ou a organização das escolas, pergunta Foucault (2014^a) a um pequeno grupo de colegiais. Ao que um jovem responde sem titubear: “A repressão nos colégios: ela é evidente porque se aplica a um grupo que se esforça para agir. Ela é mais violenta, e é sentida mais fortemente” (p.61). Crianças e jovens são capazes de pensar sua própria vida, compondo-se com aquilo que lhes convém. Também são capazes de pensar sua própria captura, se esforçando por repelir toda a tristeza. O que é uma escola para você, pergunta Silvano Agosti⁴ a uma criança de nove anos, o pequeno Franck.

Para mim a escola é uma grande porcaria e... quando a professora te chama e... é uma grande chatice se você não estudou o que devia, e dá uma nota... São coisas que não têm nada a ver com a vida. A nota e essas coisas não têm nada a ver. O que tem a ver com a vida é o amor, o querer, o prazer, a felicidade, descobrir a vida. Gritar: ‘quero viver!’ [...] Ao contrário, lá é... É assim deprimente, se estuda sempre. Somente meia hora de recreio, à tarde há uma hora... Quer dizer, não é muito precisa na sua ordem. A escola é algo... como estar enjaulado. Na escola não se pode viver, não se pode brincar, não se pode fazer amor. Não é?

4 "De amor se vive". Título original: *D'amore si vive*. Direção: Silvano Agosti. Itália, 1984.

Franck afirma-se como um pensador de si mesmo e da vida, espécie de pequeno filósofo espinosano. As demais crianças, de um modo geral, também o fazem, e de infinitas maneiras, para as quais parece ainda não haver ouvidos. Assim, se pensarmos a educação como algo diferente do governo e do controle da infância pelos diversos mecanismos de governamentalização do Estado capitalista⁵, todas aquelas negativas do filósofo holandês podem ser tomadas num sentido propriamente pedagógico, já que em Espinosa elas se definem como um outro modo de pensar a educação ou, em seus termos, uma outra forma de conduzir-se em relação a verdade e, conseqüentemente, ao outro.

No caso da viúva Van Velden, podemos dizer que Espinosa evita exercer, ele mesmo, a tão criticada figura do teólogo, daquele que no TTP vai aparecer como inútil para a fé e perigoso para a filosofia. Como afirma Chauí (2003), o TTP demonstra que “o conteúdo da verdadeira devoção para um cristão piedoso está exposto com simplicidade e clareza na Escritura, sendo imediatamente acessível a todos os homens [...] O teólogo, como intérprete abalizado, de cuja mediação dependeria o conhecimento dos decretos divinos para a instituição da Cidade, é dispensável e mesmo inútil” (p. 94). Mais precisamente, esta atitude assenta-se ainda na própria concepção de conhecimento do filósofo, relativa a um afetar-se melhor que, como veremos adiante, corresponde a própria noção de verdade, ou de ideia verdadeira, já que não existiria algo como a verdade em Espinosa. Desse modo, enquanto a Sra. Van Velden o questiona sobre as conseqüências de se substituir uma verdade

5 Foucault (1979)

transcendente por outra, Espinosa, como um exímio educador, a responde de forma imanente, ou seja, se aquilo em que acredita a faz bem, não há razão para mudar. Em Espinosa, o sábio é aquele que alcançou o gozo de uma certa forma de afetividade, enquanto o vulgo é aquele que vive oscilando de uma verdade transcendente a outra, admirando apenas aquilo que ainda não o enganou, coisa que as religiões, os políticos e os marqueteiros sabem muito bem como aproveitar.

Quanto a Johannes Casarius, suas reservas certamente demonstram uma atitude de prudência própria daquele contexto de grandes perseguições, postura esta que não se restringia apenas ao jovem. Se tomarmos como referência o intercâmbio epistolar entre Espinosa e Oldenburg (28 cartas ao todo), para quem o primeiro nutria grande consideração, veremos que esta questão aparece na quase totalidade das correspondências, seja sob a forma de promessas de fidelidade e sigilo, seja pela incitação por parte de Oldenburg a que Espinosa expusesse suas ideias sem restrições mesmo em um cenário de grandes ameaças.⁶ Tais reservas também aparecem bastante claramente nas conclusões do *Breve Tratado*, quando o filósofo pede para que seus amigos tenham em mente as condições do século ao comunicarem suas ideias.

E como não desconheceis a disposição do século em que vivemos, rogo-vos encarecidamente que sejais muito cuidadosos na comunicação dessas coisas a outros. Não quero dizer que devais guardá-las inteiramente para vós, mas

6 Ver *Obra Completa* II, Ep. 3 e Ep. 29.

somente que, se começardes a comunicá-las a alguém, não tenhais outro propósito nem outros móveis que a salvação de vosso próximo, assegurando-vos junto a ele que vosso trabalho não seja em vão (KV, p. 153).

Ainda que resguardando-se dos reais perigos de seu tempo e também das estultícias juvenis de Johannes Casarius, Espinosa diz sentir-se convidado a amá-lo, estabelecendo com este uma relação de aprendizagem mútua cujo resultado são os “Princípios de Filosofia Cartesiana”, obra que, segundo muitos de seus comentadores, constitui-se até hoje como uma das melhores demonstrações da filosofia de Descartes, sobretudo no que diz respeito ao apontamento de suas imperfeições. Ou seja, antes de se constituir numa obra didática que visasse o ensino (um modelo, como o era o método cartesiano), esta é em si mesma o resultado de uma experiência educativa ou, num termo utilizado pelo próprio Espinosa, a resultante de um modo de “erudir-se mutuamente”⁷. Como observou Oliveira (2008):

Enquanto os *Princípios da Filosofia* de Descartes foram escritos com a finalidade de configurarem um Curso, concretizando-se como um livro didático, os *Princípios da Filosofia Cartesiana* de Espinosa consistiram, de início, em um curso. Os *PFC* possuem um irrefutável *aspecto educativo*, na medida em que primeiramente foram ditados a um aluno e, posteriormente, publicados, tendo inicialmente a ação educativa como experiência e depois o acabamento final como obra (p. 40).

⁷ No original “erudire possimus”. (*Obra Completa* II, p. 129, Ep. 21).



Percebe-se aqui a inversão operada por aquilo que podemos conceber como uma filosofia da educação espinosana. O ato pedagógico como uma experiência indeterminada que pode ou não acontecer. Uma experiência compositiva que é, inclusive, menos frequente do que se costuma imaginar, distante das metas e dos objetivos gerais estabelecidos como à priori que se costumam impor para a construção do conhecimento em nossas instituições educativas; seus prazos, seus currículos e seus critérios de sucesso e fracasso dissociados das experiências singulares de educadores e educandos.

Por sua vez, os exemplos de William de Blyenbergh e Albert Burgh são particularmente interessantes porque, longe de recusar-se a ensiná-los, Espinosa explicita nestas correspondências o que para este seriam as bases de uma relação de aprendizagem mútua. Tais condições residem num princípio básico, que é o não submetimento desta relação a uma verdade transcendente, ou a normativas instituídas, poderíamos dizer contemporaneamente. Isto é, sua finalidade deve estar pautada única e exclusivamente pelo exercício corajoso e intransigente do entendimento progressivo da natureza, bem como do aumento da capacidade de afetar e ser afetado mutuamente. E será mediante a percepção do não preenchimento de tais condições que Espinosa interromperá a relação com ambos.

Blyenbergh revela a Espinosa que a palavra divina tem sobre ele um poder tal que qualquer verdade natural capaz de entrar em contradição com o “Verbo Divino” será por este considerada suspeita⁸. E é diante desta afirmação que Espinosa

8 *Obra Completa* II, p. 111, Ep. 20.

vai concluir que sua correspondência com o mesmo não teria mais utilidade: “eu vos considerava um puro filósofo, alguém que não admitia outra pedra de toque da verdade do que o entendimento natural. Mas vós me fizestes compreender que as bases sobre as quais queria que se erguesse a nossa amizade não estavam colocadas como acreditava” (p. 146, Ep. 23). Albert Burgh, por sua vez, não cessará de pedir para que Espinosa renuncie sua empreitada, que deixe de “perverter pessoas” e que se converta à Igreja, única forma de alcançar a verdade e a salvação. É quando Espinosa, demonstrando irritação, o responde dizendo que esta seria uma vida de pura escravidão, uma superstição funesta que antes de levá-lo ao entendimento do Verbo Divino, o faria alinhar-se aos brutos (*Obra Completa* II, p. 289, Ep. 76).

Ora, se Burgh suplica para que Espinosa deixe de “perverter pessoas”, é sinal que este não deixava de se esforçar em comunicar suas ideias onde tais condições estavam estabelecidas. Foi assim com Oldenburg, Boxel, De Vries, Tschirnhaus, Boreel, Balling, Koerbagh, Bouwmeester, Meyer e Jelles, apenas para citar alguns que fizeram parte daquilo que podemos chamar de círculo de amigos de Espinosa. Com estes o filósofo manteve um intenso intercâmbio de cartas cujas temáticas variavam das questões científicas mais duras ao debate em torno da existência de fantasmas⁹, pressupondo aí uma relação de amizade e aprendizado mútuo. Nestas nos deparamos com um

9 A referência às discussões relativas aos fantasmas não desqualifica nem tampouco as coloca em oposição aos debates científicos mais estritos. Em Espinosa esta questão se refere a um problema essencial de sua filosofia, concernente à teoria da imaginação.

Espinosa atento aos questionamentos, empenhado em esclarecer os pontos obscuros de sua filosofia, em reformulá-los, em multiplicar os exemplos, em indicar modos de se conduzir recheados de prudência e, inclusive, dedicado a instruir quanto a melhor forma de ler seus textos, tal como aparece em um de seus intercâmbios com De Vries, quando este último escreve:

No que se refere ao colégio, ele está instituído da seguinte maneira: um dos membros (em rodízio) lê vosso texto e explica como o entende; após o que, retorna todas as demonstrações, seguindo a ordem das proposições enunciadas por vós. Se acontece de não podermos nos contentar, julgamos que vale a pena anotar a passagem e vos escrever para que vós nos esclareçais [...] (*Obra Completa* II, p. 67, Ep. 8).

Ao que Espinosa – não sem antes dizer-se feliz pela recepção e utilidade de suas ideias – responde dizendo que tal método lhe parece estar instituído sabiamente¹⁰. Como se pode observar, é também neste contexto de trocas e de mútua erudição que Espinosa compõe seus próprios pensamentos e escritos, aperfeiçoando-os e até mesmo os modificando.

Resta-nos agora revisitar a negativa mais emblemática, qual seja, sua recusa em exercer a função de educador formal. Vale assinalar que por ora não é nossa intenção aprofundarmo-nos neste tema, sendo o objetivo aqui apenas o de deslocarmo-nos daquelas interpretações mencionadas acima. Para tal, basta-nos lembrar, como exposto acima, que dentre os dois motivos alegados por Espinosa para não

¹⁰ *Obra Completa* II, p. 69, Ep. 9.

aceitar a cadeira na *Academia de Heidelberg*, o principal destes será o dos limites da liberdade de pensar a ele prometida, cuja condição era a de não confrontar-se com a religião estabelecida (Ep.48). Como indicamos acima, para Espinosa esta seria a negação das pré-condições postuladas para uma relação de aprendizado mútuo, uma vez que o entendimento racional não poderia estar na condição de prestar obediência a leis exteriores a seu próprio funcionamento. A autonomia do educador não poderia estar, assim, submetida aos valores universalizantes do Estado, que são, por definição, valores estranhos ao exercício singular do agir e do pensar em comum.

Assim, ao recuar diante dos limites incertos propostos pela função de educador de Estado, e já tendo considerado sua tendência à coartação dos ânimos, Espinosa foi capaz de denunciar muito precocemente o quanto tais instituições poderiam ser nocivas às inteligências, antecipando assim a ampla crítica direcionadas a estas no contemporâneo, sobretudo a partir do século XX.

É a mesma denúncia que faz Nietzsche em seu “Schopenhauer Educador”. Enquanto o pensamento é ainda perigoso, capaz de liberação, o Estado se preocupará em aproximar-se dele por meio de suas instituições, ou por meio de Políticas Públicas de inclusão, no sentido contemporâneo. Ele arregimentará os pensadores, atuais e potenciais, até que estes percam toda a sua força, tornando-se “pensadores de Estado”. Ele inclusive tomará para si a tarefa de formá-los, a fim de que não possam mais pensar outro. Após perceber que estes já não oferecem mais nenhum perigo, que tornaram-se funcionários do pensamento facilmente substituíveis, o Estado os

deixará de lado, desde que continuem a reproduzir a forma-Estado como imagem do pensamento¹¹.

Como observou Negri (1993), o contexto desta recusa, marcado por intensa perseguição ideológica, foi suficiente para revelar de que maneira os absolutismos poderiam servir-se destes dispositivos como ferramenta de controle e remodelagem das inteligências.

Um só exemplo: o absolutismo, naquele tempo, tenta remodelar o movimento de renovação fechando-o nas academias, num projeto de unificação e controle da unidade literária e científica do Estado. **Quantos filósofos e historiadores da filosofia têm desde então perambulado sob as janelas das academias, ardendo do desejo de poder instalar-se nelas!** Na Holanda do século de ouro, o pensamento

11 O termo “pensamento de Estado” é utilizado por Deleuze e Guattari (2012) e refere-se a uma imagem do pensamento emprestado pelo aparelho de Estado, que fixa para este caminhos, objetivos, canais, imagens e órgãos. “Se para o pensamento é interessante apoiar-se no Estado, não é menos interessante para o Estado dilatar-se no pensamento, e dele receber a sanção de forma única, universal [...] Desde que a filosofia se atribuiu ao papel de fundamento, não parou de bendizer os poderes estabelecidos [...] Kant não parou de criticar os maus usos para melhor bendizer a função. Não deve surpreender que o filósofo deviesse professor público ou funcionário do Estado. Tudo está acertado a partir do momento em que a forma-Estado inspira uma imagem do pensamento. [...]” (p. 46, 47 e 48). Veja-se, por exemplo, o caso de Friedrich Hegel (1770-1831), este grande pensador de Estado. Como Mostra Macherey (2011), Hegel teria aceitado o convido recusado por Espinosa para lecionar em Heidelberg, porém com uma importante exigência, qual seja que a oferta financeira fosse aumentada, e que os custos com suas bagagens lhe fossem reembolsados.

e as artes têm sua sede não apenas fora das academias, mas até, na maior parte dos casos, fora das universidades. O Exemplo de Espinosa vale por todos os outros: ao declinar do oferecimento do excelentíssimo e nobilíssimo senhor J. L. Fabritius, que lhe propõe em nome do Eleitor paladino uma cátedra em Heidelberg, ele lembra ao nobre que o caráter absoluto da liberdade de filosofar não sofre limitação alguma (Negri, 1993, p 33). [grifos nossos]

Em suma, numa perspectiva espinosana da educação, poderíamos dizer que tais poderes é que exerceriam uma função antieducativa ao colocarem condições transcendentais à busca da verdade e ao esforço comum em fazer com que outros possam dela também gozar¹²; e essa verdade, segundo Espinosa, não seria outra coisa que não esta relação entre homens que, num vínculo de composição pela amizade, visam instruir-se mutuamente ou, em outros termos, aumentar a sua potência de existir e pensar. Mais uma vez, sua correspondência com Blyenbergh torna-se exemplar neste sentido. Antes de percebê-lo como alguém nocivo, isto é, rebaixado por poderes teológicos transcendentais, dado à retórica, ao julgamento e à disputa, Espinosa, ainda entusiasmado, descreverá o sentido e o valor de uma tal relação:

Por aquilo que me diz respeito, entre todas as coisas que dependem de mim não há nenhuma que tenha para mim um preço mais elevado do que um elo de amizade estabelecido com homens que amam sinceramente a verdade. Creio, de

12 TIE, §13.

fato, que entre os objetos que não estão em nosso poder, não há outro no mundo ao qual possamos nos prender com mais tranquilidade do que à amizade de tais homens; tanto quanto não se pode abandonar a verdade, uma vez que se tenha percebido, também os homens não deixam de se amar uns aos outros quando a amizade que possuem se baseia na paixão comum de conhecer a verdade. Uma amizade dessa natureza não é, entre todas as coisas que não dependem de nós, o que há de mais alto e amável? E não é a verdade que pode aproximar as opiniões e unir estreitamente as almas? (*Obra Completa*, p. 105, Ep. 19).

Pode-se ver aqui o amplo valor concedido a esta relação, baseada no desejo comum de conhecer a verdade ou, mais precisamente, na aquisição da verdade como a construção de um comum, de modo que a restrição deste direito natural, segundo Espinosa, só pode ser concebido como um poder violento. Um poder dessa natureza, “que negue aos indivíduos a liberdade de dizer e de ensinar o que pensam será, por conseguinte, um poder violento [...]”¹³. Vemos assim que o pensamento de Espinosa não é estranho a um projeto educativo, desde que este seja concebido em seu caráter emancipador, de liberação e não de coartação dos ânimos. Ele é sem dúvida estranho a organização dos meios hegemonicamente instituídos para a sua reprodução tal como observamos no decurso dos três últimos séculos, isto é, enquanto maquinaria

13 “Os homens têm, habitualmente, o defeito de confiar aos outros os seus desígnios, ainda quando seria preferível ficar calados: um poder que negue aos indivíduos a liberdade de dizer e de ensinar o que pensam será, por conseguinte, um poder violento [...]. (TTP, Cap XX, p. 302).

de contenção das inteligências¹⁴. À esta maquinaria de contenção das inteligências daremos o nome de Políticas Pedagógicas de Estado, em oposição aquilo que mais adiante conceberemos como uma Pedagogia Política da Multidão.

Nestas circunstâncias instituídas universalmente, qual seja a das Políticas Pedagógicas de Estado, podemos dizer, parafraseando uma célebre passagem do filósofo, que os homens combatem por sua ignorância como se fosse por sua educação. Todavia, é importante ressaltar que não é como um antieducador ou como um simples crítico destes procedimentos despotencializadores que Espinosa se torna estranho aos mesmos, mas sim quando com este podemos pensar uma concepção de formação bastante singular. Ou seja, é extraíndo de sua obra uma atitude afirmativa com relação à educação que podemos nos afastar de sua versão debilitada. Não é, pois, apenas sendo contra a versão debilitada e escolarizada de educação que Espinosa a problematiza, mas sim quando podemos afirmar uma outra forma de “instruir-se mutuamente”, uma vez que o sábio não é aquele capaz de construir o catálogo de suas limitações, mas sim aquele que consegue usufruir alegremente de uma outra forma de estar no mundo. Se quisermos retomar mais uma vez a exemplaridade de suas aparentes negativas em ensinar, podemos observá-lo explicitamente.

Albert Burgh se mostra extremamente ressentido, como se da conversão de Espinosa, de seu arrependimento e de sua tristeza dependesse sua própria vida. Espinosa lhe dirá que não é o amor de Deus que o move, mas o medo do inferno (*Obra Completa*, p.

14 TP, VIII, 49.

288, Ep. 76). Blyenbergh diz amar a Divindade Perfeita, porém demonstra um desprezo tal pela vida que chega a comparar seu desejo de morte ao de um cervo sedento que suga a água de um riacho (*Obra Completa* II, p. 127, p. 20). É a isso, em todo caso, que o modo como contempla as coisas parece encaminhar seu ânimo, ao nojo e ao desprezo de si mesmo e do mundo. Espinosa lhe responderá da seguinte forma:

E o fruto que colhi de meu poder natural de conhecer, sem jamais deparar-me uma só vez em erro, fez de mim um homem feliz. Dele me regozijo e procuro atravessar a vida não na tristeza e em prantos, mas na tranquilidade da alma, com alegria e contentamento, elevando-me assim um degrau (*Obra Completa* II, p. 130, Ep. 21).

Sua resposta ao conselheiro Fabritius não é diferente, pois além da incerteza do grau de liberdade que a ele seria concedida ao assumir o ensino público, Espinosa revela não estar certo do que teria a ganhar com o posto de professor, preferindo o amor à tranquilidade que já havia alcançado em sua própria travessia junto àqueles que nutriam um verdadeiro gosto pela verdade, do que a esperança¹⁵ de uma fortuna melhor. Com efeito, é por apostar em uma educação virtuosa que Espinosa desconfia do ensino de Estado, ou seja, pelo amor e pelo prazer de “instruir-se mutuamente”. Como afirmou Ravà (2013, p. 269), as reticências do holandês quanto às interferências do Estado na educação se devem justamente ao

15 “A esperança é uma alegria instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida” (EIII, DefAf, 12). Em Espinosa, a esperança vai sempre de par com o medo. Quando se fala de um há que se falar de outro.

alto valor que o mesmo concedia a esta, a máxima utilidade da afirmação do pensamento para a própria manutenção da vida social.



CAPÍTULO II

CONHECIMENTO, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO EM ESPINOSA

1 A EDUCAÇÃO COMO CURA DO INTELLECTO

Trata-se de mostrar que o corpo ultrapassa o conhecimento que dele temos, e que o pensamento não ultrapassa menos a consciência que dele temos (Deleuze, 2002, p. 24).

Anômalo ao pensamento moderno e estranho aos paradigmas educativos tradicionais, Espinosa possui ainda a prerrogativa de ser, dentre os filósofos, um dos mais execrados. Como afirma o autor de nossa epígrafe, nenhum filósofo foi mais odiado que o holandês, e tais insultos se devem, segundo este, a três teses práticas que fizeram de sua filosofia objeto de escândalo: A denúncia da ‘consciência’, dos ‘valores’ e das ‘paixões tristes’ seriam aquilo que, ainda em vida, o tornariam alvo

de toda sorte de injúrias (Deleuze, 2002, p. 23). Já de saída podemos supor os problemas que a desqualificação desses pressupostos coloca para as práticas escolares de Estado, mormente pautadas pela valorização do livre arbítrio, pela proposição de valores universais a serem obedecidos, e pela criação de pequenos tribunais que punem aqueles que não se deixam entristecer por esses valores e, por outro lado, recompensam os que se rebaixam.

Diferentemente, com Espinosa podemos dizer que o modo como tomamos consciência daquilo que nos acontece, a obediência a valores universais, bem como as tristezas advindas de uma moral da privação e da recompensa não nos torna mais sábios. Ao contrário, como o demonstra em todo o decorrer de sua obra, constituem-se nas principais causas da ignorância e da servidão humana, sendo a luta travada contra estes preconceitos a tarefa primeira de qualquer empreendimento educativo que se queira emancipador.

A ilusão dos “valores”, assim como a valorização das “paixões tristes” estão, como diz Espinosa e como sublinha Deleuze (2002), articulados a esta ilusão primeira que é a da “consciência”. Os homens, por estarem conscientes de suas volições, imaginam-se livres, “mas nem em sonho pensam nas causas que os dispõem a ter essas vontades e esses apetites, porque as ignoram”¹⁶. Em sua “filosofia prática”, Deleuze (2002, p. 25) é bastante enfático a este respeito: “as condições em que conhecemos as coisas e tomamos consciência de nós mesmos condena-nos a ter apenas ideias inadequadas, confusas e mutiladas”. Conhecemos o efeito de um corpo sobre o nosso corpo,

16 EI, Apêndice.

de uma ideia sobre nossa ideia, porém o que é “nosso corpo sob a sua própria relação, e nossa alma sob sua própria relação [...] nada sabemos disso tudo na ordem de nosso conhecimento e de nossa consciência”, daí a necessidade de uma desvalorização da consciência humana, desse conhecimento ainda mutilado e produtor de ilusões, em benefício de uma outra experiência de apropriação do mundo e de si mesmo.

No *Tratado da Emenda do Intelecto*, obra cuja importância da educação vai aparecer articulada à própria finalidade de sua filosofia¹⁷, definida como o conhecimento da união da mente com a natureza inteira e o esforço para que outros também o adquiram¹⁸, Espinosa colocará a cura¹⁹ da mente

17 Como já mencionamos no início deste trabalho, é nesta obra, mais precisamente nos parágrafos 14 e 15, que Espinosa fará menção ao desejo de que muitos pensem como ele (§14) e também a uma “Doutrina da Educação das Crianças” (§15).

18 “Eis, pois, o fim a que tendo: adquirir essa natureza e esforçar-me para que, comigo, muitos outros a adquiram: isto é, faz parte de minha felicidade o esforçar-me para que muitos outros pensem como eu e que seu intelecto e seu desejo coincidam com o meu intelecto e o meu desejo” (TIE, §14).

19 Sabemos que o termo “cura” é bastante questionável entre os comentadores de Espinosa, que preferem o uso do termo “emenda”. Todavia, optaremos em utilizá-lo por dois motivos. Primeiro porque, em se tratando de Espinosa, pensamos que interessa mais extrair outros sentidos de palavras já gastas do que simplesmente trocá-las por outras, que muitas vezes traz apenas uma mudança de forma. O segundo, e também o principal, refere-se a uma ironia que o termo carrega, sobretudo em se tratando do encargo social da psicologia escolar, que muitas vezes, devido a seu histórico ortopédico, é demandada a curar a mente das crianças. Em alguns momentos, por uma questão apenas estética, optaremos também pelo termo “reforma”, que aqui guardará o mesmo sentido atribuído ao termo “cura”, bem como ao termo “emenda”. Em suma, as três formas possuirão aqui o mesmo sentido.

como uma condição *sine qua non* para o fim a que tende. Isto é, antes de adquirir tal natureza superior e sua fruição coletiva, de dedicar atenção à filosofia moral, à doutrinação das crianças, à medicina e à arte mecânica, faz-se necessário curar o intelecto a fim de que se possa compreender com mais facilidade as coisas, sem erro e de modo perfeito (TIE, §16).

A busca e a aquisição da verdade significam então o conhecimento e a retificação de nosso próprio intelecto, uma vez que os objetos aos quais este se liga não possuem nada de bom ou de mal em si mesmos (TIE, §1). A forma dramática e pessoal como Espinosa narra a radicalidade de tal conversão intelectual dá a dimensão de sua importância, bem como de sua natureza conflitiva e, ao mesmo tempo, decisiva. Não se sabe se o autor de fato vivencia tamanha agonia no momento mesmo em que narra, ou se está apenas utilizando-se retrospectivamente de um recurso literário, para não dizer pedagógico, a fim de convocar o interlocutor à profunda reflexão que deve ser feita por aquele que busca a instituição de uma vida nova. Para todos os efeitos, ambas as hipóteses apenas confirmam a importância dedicada a essa temática, bem como as dificuldades necessariamente implicadas neste processo.

A imagem utilizada é a de um doente atacado de fatal enfermidade, que prevê morte inexorável caso não encontre um remédio que, mesmo sendo incerto, merece a dedicação de todas as suas forças dado que nele se encontra a única esperança (TIE, §7). Interessante notar aqui que para Espinosa não é qualquer vida que vale a pena ser vivida, ou pelo menos é o que ele dá a entender logo no primeiro parágrafo daquilo que constitui o famoso prólogo da obra em questão.

Depois que a experiência me ensinou que tudo o que acontece na vida ordinária é vão e fútil, e vi que tudo que era para mim objeto ou causa de medo não tinha em si nada de bom nem de mau, a não ser na medida em que nos comove o ânimo, decidi, finalmente, indagar se existia algo que fosse um bem verdadeiro, capaz de comunicar-se, e que, rejeitados todos os outros, fosse o único a afetar a alma (*animus*); algo que, uma vez descoberto e adquirido, me desse para sempre o gozo de contínua e suprema felicidade (TIE, §1) .

Após essa primeira asseveração, tornada célebre sobretudo por seu caráter aflitivo, na qual uma vida banal já não demonstra oferecer sentido algum à existência, o filósofo passará então a refletir sobre o dilema implicado na superação da mesma, questionando-se sobre a viabilidade de se abandonar os proveitos colhidos dos bens adquiridos nessa vida ordinária em nome de um bem maior. Sua primeira conclusão trará como correlato certa incompatibilidade entre as duas vias, uma vez que, se empreendesse tal esforço em direção ao verdadeiro bem, deixando de lado os bens ordinários, correria o risco de privar-se do bem verdadeiro caso ele se encontrasse nestes próprios bens ordinários. Por outro lado, se o verdadeiro bem não se encontrasse nos bens ordinários e se somente a estes o filósofo desse toda a atenção, ficaria também privado do bem verdadeiro. Neste último caso, tal aconteceria porque, segundo Espinosa, os bens ordinários (resumidos por ele sob os signos da riqueza, da honra e dos prazeres) costumam distrair a mente, a ponto de reduzir significativamente sua capacidade de cogitar outros bens. Em outras palavras, por serem

ilusoriamente concebidos pelos homens como um supremo bem, isto é, como um fim em si mesmo, eles passam a exigir exclusividade da mente, arrastando-a passivamente em múltiplas direções, tornando-se então um empecilho ao alcance e à fruição de um bem maior (TIE, §3). Eles obstruem, como expressa Rezende (2013) numa bonita passagem, o acesso à experimentação do todo outro do desejo.

A riqueza é frequentemente buscada por si mesma, e não foram poucos aqueles que sofreram perseguição e morte por acumulá-la, “pagaram com sua própria vida a pena de sua estultícia”. Inumeráveis também foram aqueles que “apressaram sua própria morte por excesso de prazer” (TIE, §8). Quanto a honra, esta é para Espinosa ainda mais assujeitadora, responsável por um empobrecimento radical da conduta do homem uma vez que, ao deixar-se levar por ela, sua vida passa a ser necessariamente pautada pela necessidade de agradar outros homens, procurando e evitando o que vulgarmente se procura ou se evita (TIE, §5). Diferente do prazer, que é refreado pelo fastio, e das riquezas que podem, numa justa medida, isto é, em seu devido lugar, dar passagem a outros bens, as honras são acompanhadas de um desejo de querer sempre mais, e quando frustradas, são acompanhadas de uma “tristeza extrema” (TIE, §5). Veremos, no momento oportuno, a importância desta indicação de Espinosa, já que o homem livre precisa aprender a lidar com seu desejo de ser amado, adulado, bajulado, admirado, entre outras formas de se endividar com o outro.

Mas, até este momento da narrativa, Espinosa aparenta estar convicto do impedimento que tais bens trazem àqueles que buscam a constituição de uma

vida nova. A despeito de sua quantidade e variedade, sua função parece ser a de restringir o pensamento²⁰. Entretanto, já nos parágrafos §6 e §7 do mesmo TIE, Espinosa passa a fazer novas ponderações a respeito desse dilema, chegando à conclusão de que, dado as inexoráveis características dos bens ordinários, qual seja sua capacidade de afastá-lo de seu novo propósito de vida, sua busca pelo bem verdadeiro não mais poderia ser formulada como o abandono de um bem certo por outro incerto, mas sim pelo abandono de males certos por um bem incerto apenas quanto a possibilidade de alcançá-lo, mas não por sua própria natureza. E será justamente neste ponto que o pensador retomará a dramática metáfora médica:

Sentia, assim, encontrar-me em extremo perigo e ter de procurar, com todas as minhas forças, um remédio, ainda que incerto; como um doente, atacado de fatal enfermidade, que antevê morte certa se não encontra um remédio, é constrangido a procurá-lo com todas as suas forças, mesmo

20 Como nota Rezende (2013), “A mencionada distração (*distractio*) – o arrastamento em muitas direções, que ocorre na busca dos bens ordinários – não passa de obsessiva repetição. Que esse empobrecedor fechamento à alteridade seja experimentado como busca incessante, agitação, flutuação de ânimo, medo e esperança, não quer dizer que, no vértice desse leque de perturbações, não estejam sempre as mesmas coisas (a riqueza, o prazer e a honra) retornando reiteradamente [...] Espinosa está falando, ao contrário, de um empobrecimento comportamental, correlato de uma conduta heterotoma, na qual a busca e a fuga são determinadas de fora [...] Se a obsessão típica da vida comum nos incita a buscar sempre mais e mais (*magis ac magis*), não nos enganemos: trata-se apenas de mais e mais do mesmo. Multiplicidade e movimento nada mais são, aqui, do que atribulada monotonia” (p. 66).

que ele seja incerto, pois que nele está sua única esperança (TIE, §7).

Ora, como vimos anteriormente, a primeira forma de incompatibilidade apontada por Espinosa dizia respeito à “distração”, isto é, a exigência de exclusividade que tais bens causavam à mente daqueles que os tomavam obsessivamente como um bem verdadeiro. Doravante, a problemática passa a recair também sobre a natureza mesma do objeto considerado, um incerto por natureza, portanto nocivos à saúde, e o outro incerto apenas pela possibilidade de alcançá-lo, porém o único a conter a possibilidade de cura. Esse momento da narrativa é especialmente importante porque, ao chegar à conclusão da natureza ineficiente dos bens ordinários, de seu caráter perecível e limitador, Espinosa introduzirá um componente fundamental de sua filosofia, o elemento afetivo.

Assim, parecia claro que todos esses males provinham disso – que toda felicidade ou infelicidade reside só numa coisa, a saber, na qualidade do objeto ao qual nos prendemos pelo amor. De fato, nunca surgem disputas por coisas que não se amam; nem há qualquer tristeza se elas se perdem; nem inveja, se outros a possuem; nenhum ódio e, para dizer tudo numa palavra, nenhuma perturbação da alma (*animus*). Ao contrário, tudo isso acontece quando amamos coisas que podem perecer, como são aquelas de que acabamos de falar (TIE, §9).

Já não restam mais dúvidas, os bens ordinários são causa das mais variadas contendas, eles perturbam a alma e é por isso que o bem supremo, aquele para o qual todas as nossas forças devem estar direcionadas, não pode possuir tais características, mas sim estar

relacionado à “coisas eternas e infinitas” (TIE, §10). Entretanto, o curioso é que Espinosa vai nos dizer, ao mesmo tempo, que embora tenha clareza em seu espírito dos malefícios provocados por tais bens, vê-se a princípio impossibilitado de afastar-se dos mesmos (TIE, §10). Significa dizer então que – e é nisto que consiste o elemento especialmente interessante de sua filosofia – o conhecimento racional do bem ou do mal não é por si só capaz de fazer nossa alegria, de livrar-nos da ignorância, e nem tampouco de eliminar totalmente as ilusões advindas de nossa relação com os bens ordinários. Existiria assim uma dinâmica intrínseca relacionada ao processar do intelecto que não o permitiria seguir uma ordem virtuosa pela mera aquisição do conhecimento verdadeiro apenas enquanto verdadeiro. É o célebre verso de Ovídio, mencionado por diversas vezes na *Ética*, que vai dar o tom desta problemática: *Video meliora proboque, deteriora sequor*. Isto é, “vejo o que é melhor e o aprovo, mas sigo o que é pior”. Ora, como conjugar uma doutrina que visa chegar à máxima elevação da natureza humana pela via do conhecimento dado que este não parece possuir a virtude suficiente para suprimir a ignorância e as perturbações da alma?

Segundo Lívio Teixeira (2004), dizer que para Espinosa o conhecimento do bem não seria suficiente para praticá-lo seria de algum modo trair seu pensamento. Isso porque tal condição, bastante comum a experiência cristã²¹, suporia a necessidade de alguma intervenção transcendente em auxílio do homem, o que não estaria em questão numa filosofia

21 Espinosa chega a mencioná-la textualmente na *Ética*: “Parece que o Eclesiastes tinha em mente a mesma coisa quando disse: Quem aumenta seu saber, aumenta sua dor” (EIV, P17, esc.).

da imanência, como é o caso do espinosismo. Assim, o que está implicado aqui é apenas uma relação simples entre conhecemos e afetividade. “Amamos aquilo conhecemos” (p. 12). Daí a necessidade de nos ligarmos por amor à coisas infinitas, isto é, que não obstruam nossa capacidade de pensar, mas que favorecem infinitamente nosso fluir, donde o bom será aquilo que, ao nos ligarmos, permite que nos liguemos também a muitas outras coisas, e o mal, por outro lado, será aquilo que fixa nossa imaginação, obstruindo nossa capacidade de variar, de nos ligarmos a outras coisas, de pensarmos outra mente.

Assim, retomando a questão colocada acima, interessa notar que não foi por acaso que Espinosa só agora tenha chegado a esse ponto, pois este é o resultado de um longo percurso de conflito e experimentação com as coisas (pessoas e coisas), decorrente de todo o caminho realizado desde o primeiro parágrafo de seu prólogo, quando menciona suas vivências relacionadas aos objetos que lhes traziam sentimentos de futilidade, temor e impotência, até chegar às experiências mais reconfortantes descritas no parágrafo 11, quando o filósofo relata que, mesmo não podendo se livrar da avareza, da sensualidade e do amor da glória, percebia entretanto que quando se ocupava destes pensamentos, ou quando experimentava esta contínua variação de ideias, sentia que sua mente aos poucos se afastava daquelas coisas e se punha a pensar na instituição de uma vida nova. Bem mais do que isso, ou em todo caso o mais admirável, é que Espinosa vai finalmente chegar à conclusão de que o percurso de aquisição do bem verdadeiro de modo algum tinha como efeito a

sumária eliminação dos bens ordinários²², isto é, de que tal aquisição não se fazia a partir de um afastamento ascético do mundo, de sua recusa, mas sim por uma outra forma de organização do mesmo, cuja aquisição só foi possível dada a espessura existencial adquirida no conflito, em experimentação com as coisas do mundo mesmo.

[...] percebi que a busca das riquezas ou o prazer dos sentidos e o amor da glória eram nocivos só na medida em que procurados por si mesmos e não como meios para alcanças outros fins; em verdade, procurados só como meios serão moderados e causarão muito pouco prejuízo; até, pelo contrário, conduzirão ao fim pelo qual são procurados, como em lugar próprio mostrarei (TIE, §11).

Ora, tudo se passa como se, anterior a emenda do intelecto, fizéssemos um mal uso das coisas que nos circundam, como se, ao invés de agirmos, padecêssemos diante das mesmas, como se o que caracterizasse a ligação da mente com seus objetos fosse uma relação de restrição, de passividade e de arrastamento em múltiplas direções, ao passo que a experimentação dessa ordem de funcionamento ou dessa natureza mais complexa nos levasse a um ponto de vista a partir do qual já não fizesse mais sentido falar de bem e de mal, onde o bem verdadeiro será então definido como qualquer coisa que pode ser

22 “Esse seria o caso do asceta, que, em nome de um supremo bem transcendente, extramundano, oposto à finitude, nega esta última, isola-se da vida social e recusa o mundo. (Rezende, 2013, p. 76). Vale ressaltar também que é aqui que se encontra o sentido da preferência pelo termo “emenda”, já que não se trata de extirpar ou de corrigir algo de uma vez por todas, mas si de dispor as coisas de outras maneiras.

meio para alcançar a perfeição ou, já nos termos da *Ética*, que possa levar ao aumento de nossa potência de existir. Como nota Rezende (2013) a esse respeito, o que Espinosa narra, após esta experiência crucial é que “Já não se trata mais de uma ideia abstrata e negativa acerca do que deveria, por oposição aos bens ordinários, ser o ‘verdadeiro bem’, mas sim de uma experiência concreta da comunicabilidade do verdadeiro bem. É essa experiência concreta que altera o quadro afetivo” (p. 77).

Os bens ordinários – reorganizados afetivamente num processo que é agônico – e não meramente contemplativo ou representativo – deixam portanto de ser nocivos e passam a ser integrados como partes internas à própria dinâmica do real. É por isso que eles não poderiam ser absolutamente rejeitados desde o início, sob pena de negar a própria possibilidade de conservação de nosso ser, que reside em tomá-los em relações tais que possam nos fornecer uma contínua regeneração na imanência de seus usos, como remédios, podemos dizer. Ou seja, eliminar sumariamente as dores e as contendas envolvidas nesta dinâmica é eliminar a própria possibilidade de aprendermos com elas, ou de construirmos uma saúde. Veja-se bem, o remédio não é aquilo que elimina essa conflitividade afetiva de base, pois ela é a própria dinâmica constitutiva de uma saúde por fazer. Seu contínuo variar e sua complexificação são, inclusive, características do direito de guerra de cada coisa, isto é, aquilo que impede a fixação de nossa imaginação, transformando-nos em servos de algo ou de alguém.

Neste momento Espinosa termina sua narrativa de caráter pessoal e passa a tecer, já no §12 do TIE, algumas considerações teóricas a respeito daquilo

que entende por verdadeiro bem. É nessa ocasião que vai aparecer uma outra grande linha do pensamento espinosano além da já mencionada acima, que foi a que indicava a intrínseca relação entre conhecimento e afetividade. Aqui Espinosa começa lembrando que tanto bem quanto mal só se dizem em sentido relativo, e que nenhuma coisa pode ser dita perfeita ou imperfeita se considerada apenas em sua natureza (§12). Ainda segundo este, o modo de perceber as coisas como obtendo valor em si mesmo, como sendo o soberano bem, diz respeito a uma limitação da mente humana, uma ilusão da consciência que, em sua condição natural, acaba julgando as coisas de acordo com suas próprias inclinações²³. Essa referência que o homem faz das coisas a partir de seus próprios interesses não é, entretanto, considerada errônea por Espinosa, mas sim parcial, donde a necessidade de emendá-la, colocando-a em perspectiva com um todo maior da qual ela mesma é uma parte. Como afirma o próprio Espinosa no final do mesmo parágrafo 12, a natureza superior a que busca, ou o soberano bem, é o “conhecimento da união da mente com a natureza inteira”. De posse disso, e ainda segundo o mesmo, é possível chegar “a compreensão que tudo o que acontece, acontece segundo uma ordem eterna e segundo leis imutáveis da natureza” (§12), e não em adequação com a consciência humana.

Isso passa, evidentemente, por uma desvalorização do homem como possuidor de uma jurisdição

23 “Pois a perfeição das coisas deve ser avaliada exclusivamente por sua própria natureza e potência: elas não são mais ou menos perfeitas porque agradem ou desagradem os sentidos dos homens, ou porque convenham à natureza humana ou a contrariem” (EI, apêndice).

privilegiada na natureza, assim como da mente como uma coisa (substância) separada das outras (ilusão da livre consciência). O Homem não é um mundo dentro do mundo, donde uma psicologia espinosana só poder ser pensada a partir de linhas, superfícies e corpos, e nunca a partir de uma interioridade solipsista.

Há, portanto, pelo menos dois grandes postulados relativos ao problema da educação, do conhecimento, ou da emenda do intelecto em Espinosa: o da vinculação intrínseca entre plano afetivo e plano intelectual; e o de que o homem e sua mente estão ligados a um todo que os ultrapassa, sendo necessariamente determinado por este. Estão lançados assim os princípios da emenda do intelecto. Isso quer dizer que, não estando de posse do entendimento de que o conhecimento é ele mesmo um afeto, e de que somos um modo da natureza infinita, não há cura para a inteligência, nem portanto educação, pelo menos no sentido da emancipação, ou da instituição de uma vida nova, como propõe Espinosa.

Toda a discussão feita até aqui, vale ressaltar agora, é aquela que antecede os parágrafos 14 e 15 do TIE, que são justamente aqueles que vão destacar com maior ênfase dentro da doutrina espinosana a necessidade de uma educação dos homens e também da juventude. Isso quer dizer que, antes de cuidar da moral social e da educação, “é necessário pensar no modo de curar a inteligência”²⁴, diz Espinosa no

24 Vale ressaltar que o “antes” aqui não diz respeito a um exercício de preparação que antecede a vida mesma, como é o caso da moratória social produzida pela escolarização moderna. Curar a inteligência diz respeito a uma maneira de viver, no sentido de uma dietética na relação com tudo o que existe.

parágrafo 16. Como afirma Rezende (2013) a respeito deste mesmo parágrafo, “sem que o intelecto esteja de plena posse de seus princípios [...] a moral, a educação das crianças, a medicina e a mecânica poderiam degenera-se em cúmplices da servidão” (p. 87). Ou seja, antes de cuidar dos jovens, os adultos precisam cuidar de si mesmos, e todo o meu jeito pedagógico é efeito da relação que o educador guarda com pensamento, relação que, como dissemos no primeiro capítulo, costuma ser a de uma reprodução do pensamento de Estado.

É neste sentido também que Lívio Teixeira (2004, p. 10) vai afirmar que a doutrina da salvação pelo conhecimento em Espinosa está ligada ao conhecimento de nossa própria inteligência: “[...] não há para o homem nenhuma verdade, a não ser a que é criada pela sua própria inteligência. [...] Em vista disso, o que importa é conhecer nossa própria inteligência [...]”. Retomando uma vez mais o que dizíamos com Deleuze (2002) no início, trata-se de conhecer o intelecto em suas próprias relações, mostrando que o pensamento ultrapassa a consciência que temos dele ou, dito nos termos do próprio TIE, trata-se de compreender que a mente está ligada a um todo que a ultrapassa, não sendo portanto uma unidade, senhora de si mesma; e que esta compreensão possui um elemento afetivo, isto é, não basta ter o conhecimento racional deste todo, já que o aumento da potência requer variadas experimentações que promovam complexos arranjos afetivos com o mesmo, capazes de fazer com que nós mesmos possamos variar de infinitas maneiras. Nosso intelecto, nossas ideias, ou nossa mente está ligada a infinitas outras mentes, não sendo uma substância, mas sim uma parte ligada

a outras, donde poderemos concluir que somos desde já uma multidão. Ao mesmo tempo, essa união de partes obedece a uma dinâmica de forças afetivas, e não a uma ordem racional superior, anterior, ou externa a esse plano, liberada do mesmo e por isso capaz de emitir decretos, como uma espécie de razão pura. Em suma, pensamos a partir do modo como nossos corpo-mentes são afetados no mundo.

Tudo isso se tornará ainda mais explícito com o desenvolvimento do pensamento de Espinosa, sobretudo em sua obra magna que é a *Ética*, assunto de nosso próximo tópico. Em todo caso, já podemos ver aqui os afeitos “escandalosos” produzidos pela cura do intelecto naquelas três ilusões da consciência apontadas por Deleuze (2002), quais sejam as de que não somos sujeitos livres e fundantes da experiência (ilusão da consciência); a de que não existe valor em si (ilusão dos valores), e a de que a tristeza não pode ser boa, uma vez que ela indica uma fixação e, portanto, uma impotência da mente (ilusão das paixões tristes).

2 DAS RELAÇÕES ENTRE CORPO, MENTE E CONHECIMENTO NA ÉTICA DE ESPINOSA

Eis o que é prodigioso tanto no corpo como na mente: esses conjuntos de partes vivas que se compõem e decompõem segundo leis complexas (Deleuze, 2002).

O livro II da *Ética* é aquele que se destina a nos esclarecer, como o próprio título sugere, “a natureza e a origem da mente”. Logo em sua primeira proposição, Espinosa vai afirmar que “O pensamento é um atributo de Deus, ou seja, Deus é uma coisa pensante” (EII, P1). Diferente do *cogito ergo sum* cartesiano, que, segundo

Espinosa, teria invertido a ordem correta do filosofar²⁵, o holandês não vai partir de um sujeito ou de um eu particular para depois chegar ao pensamento. Bem ao contrário, ele parte do pensamento (De Deus) para somente depois chegar ao *homo cogitans* (o homem pensa), uma vez que a substância eterna e infinita que é Deus não necessita do homem para existir nem ser concebida. Ao partir Deus, o que Espinosa faz é desqualificar a consciência humana como suporte isolado do pensar, dessubjetivando o pensamento assim como prometera no TIE ao dizer que “tudo o que acontece, acontece segundo uma ordem eterna e imutável da natureza”, não chagando a consciência humana, em sua fraqueza, a alcançar facilmente esta ordem (TIE, §12 e §13)²⁶.

Deus, como o define na *Ética* I, é um “ente absolutamente infinito, isto é, uma substância que

25“Há muitos que afirmam também que à essência de uma coisa pertence aquilo sem o qual a coisa não pode existir nem ser concebida. E acreditam, assim, ou que a natureza de Deus pertence à essência das coisas criadas ou que as coisas criadas podem existir ou ser concebidas sem Deus ou, ainda, o que é mais provável, não conseguem se decidir. Isso ocorre, creio, por não terem observado a ordem exigida do filosofar. Pois em vez de considerarem, antes de tudo, como deveriam, a natureza divina, já que ela é primeira, tanto na ordem do conhecimento quanto na da natureza, eles julgaram que ela é a última na ordem do conhecimento e que as coisas chamadas de objetos do sentido são primeiras relativamente a todas as outras” (EII, P10, esc.).

26 Vale ressaltar que Espinosa não está vetando ao homem o conhecimento da Natureza, mas sim se referindo a uma condição de ignorância ou de impotência que pode ser transformada paulatinamente, levando o homem ao conhecimento progressivo da Natureza inteira. Deus é, em Espinosa, absolutamente inteligível, não se assemelhando, portanto, ao Deus cristão da providência, dos mistérios e do abrigo da ignorância.

consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita” (E1, Def 6). Tais atributos, constituindo a essência da natureza absoluta de Deus, existem necessariamente. Isto é, os atributos constituem a essência mesma da substância, não sendo portando algo como o seu produto. Assim, tudo o que existe ou é um atributo de Deus ou é uma modificação (afecção) desses mesmos atributos (E1, P14, corol. 2), pois Deus é causa imanente e não transitiva das coisas. Dito de outra forma, Deus não se separa da sua criatura, sendo causa de sua existência e, ao mesmo tempo, causa de sua contínua perseverança no existir (E1, P18 e P24, Cor.). A rigor, é a própria ontologia da criação, bem como a da falta, que aqui perde o seu sentido, dando lugar a uma ontologia da produção²⁷. Deus não cria nada, mas produz em sendo.

Dos infinitos atributos que constituem a natureza inteira que é Deus, conhecemos apenas dois, que são pensamento e extensão. Tais atributos, como suposto acima, são essências actuosas que se modificam engendrando tudo o que existe, produzindo mundos (pessoas e coisas). Tudo o que existe, diz Espinosa, exprime a natureza de Deus, ou seja, exprime a sua essência necessariamente, “E não existe nada de cuja natureza não se siga algum efeito” (E1, P36). É por isso que podemos dizer, em termos espinosanos, que existir ativamente significa causar, e não apenas ser causa. Dessa forma, ser um modo ou uma parte finita da potência infinita de Deus é ser um grau de potência

27 Segundo Chauí (1990, p. 60), a grande novidade do Espinosismo seria esta de imprimir o infinito no finito, ou seja, de conceber os modos finitos como determinações do próprio infinito.

que necessariamente afirma algo dela e nela mesma, que produz em sendo. Algo que cria, como é o caso do intelecto, suas próprias verdades. É por existirmos em Deus, e não por sermos sua criatura, que podemos criar. Como dissera Deleuze (2009), Espinosa não abandona Deus porque com Deus tudo é permitido.

De volta à “natureza da mente” na parte II, Espinosa vai nos dizer então que, além de ser uma coisa pensante, Deus é também uma coisa extensa, e que a extensão se explica pela mesma necessidade relativa ao atributo pensamento (EII, P2, Demos.). Assim, tudo o que se segue da necessidade imanente de Deus se expressa simultaneamente a partir dos atributos corpo e pensamento. O homem é uma dessas coisas, isto é, um efeito das modificações definidas dos atributos de Deus. Sua mente é, portanto, uma parte do intelecto divino, assim como o seu corpo o é da extensão. “A ordem e a conexão das ideias é o mesmo que a ordem e a conexão das coisas [...] a substância pensante e a substância extensa são uma só e a mesma substância, compreendida ora sob um atributo, ora sobre outro [...]” (EII P7 e EII, P7, esc.).

De tudo o que se segue da essência de Deus há portanto uma ideia (EII, P3), e a mente humana é essa ideia, isso é, a mente é uma ideia do corpo existente em ato. Ao definir a mente como ideia do corpo, Espinosa tomará todo o cuidado de ressaltar que esta se diferencia de uma simples percepção, onde a mente seria algo passivo perante o seu objeto, pois é enquanto coisa pensante que esta opera, ou seja, é da necessidade do pensamento formar ideias daquilo que se passa no corpo²⁸. Assim, a causa da ideia é sempre outra ideia. Ou melhor, um modo singular do

28 (EII, P5, Cor.).

pensar é sempre efeito de uma conexão complexa de outros modos do pensar. Por isso a mente não é uma substância, mas sim um modo do pensar inserindo numa rede causal de infinitos outros modos do pensar sem nenhum fundamento transcendente (EII, P9, Dem.).

Reside aqui o sentido da afirmação do TIE, segundo a qual a mente está ligada a um todo que a ultrapassa. Mas não é só isso, pois, se por um lado a mente é definida como o efeito de um agenciamento complexo de outras ideias até o infinito, ao mesmo tempo ela não pode deixar de ser concebida como ligada a um corpo, uma vez que “o objeto da ideia que constitui a mente humana é o corpo, ou seja, um modo definido da extensão, existente em ato, e nenhuma outra coisa” (EII, P13). Assim, os pensamentos e as ideias que a mente é determinada a formar têm as afecções do corpo como conteúdo, pois “tudo aquilo que acontece no objeto da ideia que constitui a mente humana deve ser percebido pela mente humana” (EII, P12). É a própria noção de afeto, definido na EIII como as afecções do corpo e sua ideia, que vai operar esta união. Os afetos são as variações (transições) do corpo e sua ideia, e se o corpo não pode determinar a mente a pensar nem a mente pode determinar o corpo ao movimento, é porque estes dizem respeito ao esforço de “uma só e mesma substância”, de modo que é num único e mesmo movimento, como notou Deleuze (2002)²⁹, que será possível captar a potência do corpo

29 “É, pois, por um único movimento que chegaremos, se for possível, a captar a potência do corpo para além das condições dadas do nosso conhecimento, e a captar a força da mente, para além das condições dadas da nossa consciência” (Deleuze, 2002, p. 24).

e a força da mente, donde podemos concluir que o que pode uma mente vai de par como o que pode um corpo, e vice-versa.

Como já o dissemos acima, Espinosa afirmara no TIE que a emenda do intelecto estava ligada a esses dois pressupostos: que a mente está ligada a um todo que a ultrapassa infinitamente; e que esta ligação está diretamente implicada com algo afetivo, com uma dimensão corporal, podemos dizer agora. Esta é, nos termos do holandês, a natureza superior da mente, isto é, o “conhecimento da união da mente com a natureza inteira”. Como também o dissemos, a posse de tal entendimento, segundo Espinosa, nos faria chegar “a compreensão que tudo o que acontece, acontece segundo uma ordem eterna e segundo leis imutáveis da natureza” (TIE, §12), e não em adequação com a consciência humana. Esta é, em todo caso, a imagem do sábio apresentada na EV, destinada a demonstrar em que consiste a potência do intelecto ou a liberdade humana: “À medida que a mente compreende as coisas como necessárias (ou seja, que ela é determinada a operar em virtude de uma concatenação infinita de causas), ela tem um maior poder sobre os seus afetos, ou seja, deles padece menos” (EV, P6).

Afirmamos também, citando Rezende (2013, p. 87), que sem que o intelecto estivesse de plena posse desses seus princípios, a educação degenerar-se-ia em “cúmplice da servidão”. Também Sévérac (2014), num sentido que nos parece semelhante, vai afirmar que, pensar a educação como ética, e não como valores morais a serem ensinados ou princípios de conduta a serem inculcados, significa enveredar-se por uma reflexão daquilo que a mente pode fazer “enquanto

ela está relacionada com outras mentes”. Isso seria, segundo o autor, afastar-se de um paradigma de inspiração cartesiana que, por um lado, concebe a mente como substancialidade independente e separada do corpo, isto é, do conhecimento como oposto ao afeto; e, por outro lado, concebe o indivíduo como apartado da coletividade.

[...] a mente não é uma substância, por ser inserida numa rede de ideias que a determinam a pensar. Mas a mente não é apenas uma ideia ligada a outras ideias: ela também é uma ideia cujo objeto é o corpo; ela é a consciência, embora geralmente muito limitada, do corpo [...] Posto isso, as ideias (ou os pensamentos que a mente é determinada a formar) têm sim algo do corpo como conteúdo [...] Se o spinozismo é uma verdadeira filosofia do corpo, é porque ele promove este de forma tão nítida que não se pode mais compreender o que uma mente pode, sem compreender simultaneamente o que um corpo pode (e, como se sabe, até agora, ninguém pode determinar o que pode o corpo). (p.160/161).

De forma bastante similar, num texto que se destina a “contribuir para o debate pedagógico na América latina”, Tatián (2015) vai dizer que se existe uma filosofia espinosana da educação, voltada para a emancipação intelectual e, portanto, ética, esta consistiria numa compreensão voltada precisamente para o modelo do corpo do qual falamos acima.

Nadia, hasta ahora, há determinado lo que puede la *Mens* [...] Lo que puede decirse del cuerpo puede decirse de La mente, no porque sean entidades paralelas sino precisamente porque son lo mismo [...]

esa naturaleza pensante está sin embargo abierta a uma indeterminación radical, a uma vulneración, a um despojo, también a uma aventura y uma construcción. No sabemos lo que puede uma inteligència, La inteligència de cualquiera (p. 1).

Como nota o autor, dizer que o homem pensa (*homo cogitat*), na forma de um axioma, como aparece na EII, é afirmar algo que se revela por si mesmo, que não requer demonstração. Assim, “*homo cogitat*” é uma condição comum de todos os homens que, em seu laconismo, quer dizer que essa natureza pensante do homem está aberta a uma indeterminação ética radical que é análoga a consagrada expressão espinosana segundo a qual não sabemos o que pode um corpo (EIII, P2, esc.), modelo ético por excelência.

Desse modo, o problema pedagógico poderia ser situado numa modificação desta conhecida passagem relativa ao corpo sem que, no entanto, ela perdesse todo o seu sentido: “Não sabemos o que pode uma inteligència” assim como não sabemos o que pode um corpo, uma vez que se trata de uma unidade. Com efeito, e sob esse aspecto, o que não se pode dizer do corpo é o mesmo que não se pode dizer da mente. Afirmção de ignorância que é, ao mesmo tempo, uma declaração de confiança, uma indeterminação emancipadora relativa à sua potência indefinida de pensar e criar. Declaração de ignorância que é, como afirmou Deleuze (2002), o correlato da afirmação especulativa, de uma verdadeira ética do conhecimento enquanto experimentação.

Dado esta segunda característica da mente, desse modelo que vai de par com o que pode o corpo, Espinosa vai dizer então que seu conhecimento

está condicionado a uma compreensão adequada da natureza do corpo, e, para além disso, que a própria diferença entre uma ideia e outra, bem como a superioridade de uma mente sobre outra mente, está sujeita ao conhecimento da natureza de seu objeto que é o corpo (EII, P13, esc.).

Digo, porém, que, em geral, quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em comparação com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas. E quanto mais as ações de um corpo dependem apenas dele próprio, e quanto menos outros corpos cooperam com ele no agir, tanto mais sua mente é capaz de compreender distintamente. É por esses critérios que podemos reconhecer a superioridade de uma mente sobre as outras, bem como compreender por que não temos de nosso corpo senão um conhecimento muito confuso, além de muitas outras coisas, as quais deduzirei, a seguir, do que acabo de expor” (EII, P13, esc.).

É nas teorizações que se seguem ao escólio da P13 da EII, conhecidas como sua pequena física, que Espinosa definirá o que é um corpo. “Os corpos se distinguem uns dos outros em razão do movimento e do repouso, da rapidez e da lentidão, e não em razão da substância” (EII, P13, Ax. 2, Lem1). Um corpo não é uma substância ou uma coisa separada das outros, mas um modo, uma parte intensiva de um todo do qual depende seu esforço, seu movimento e seu repouso, sua velocidade e sua lentidão. Essa diferenciação

relativa ao movimento, segundo Espinosa, é aquilo que se refere sobretudo aos corpos mais simples (que, embora em graus variados, são todos animados, isto é, possuem pensamento). Todavia, há ainda os corpos mais compostos, cuja distinção, por sua vez, dar-se-á pelo seu grau de composição.

Quando corpos quaisquer, de grandeza igual ou diferente, são forçados, por outros corpos, a se justaporem, ou se, numa outra hipótese, eles se movem, seja com o mesmo grau, seja com graus diferentes de velocidade, de maneira a transmitirem seu movimento uns aos outros segundo uma proporção definida, diremos que esses corpos estão unidos entre si, e que, juntos, compõem um só corpo ou indivíduo, que se distingue dos outros por essa união de corpos (EII, P13, Def.).

O corpo humano é um desses corpos compostos, e o que diferencia sua mente das outras mentes, bem como sua superioridade com relação às outras coisas animadas, é precisamente esse grau de composição ou essa multiplicidade convergente de corpos ou de indivíduos que o constitui, uma vez que o que caracteriza a relação entre corpo e mente é uma união.

Post. 1. O corpo humano compõe-se de muitos indivíduos (de natureza diferente), cada um dos quais é também altamente composto.
Post. 3. Os indivíduos que compõem o corpo humano e, conseqüentemente, o próprio corpo humano, são afetados pelos corpos exteriores de muitas maneiras.
Post. 4. O corpo humano tem necessidade, para conservar-se, de muitos outros corpos, pelos quais ele é como que continuamente regenerado.
Post. 6. O corpo humano pode mover e arranjar os corpos exteriores de muitas maneiras.

É a partir destas postulações que Espinosa chegará à conclusão, logo nas proposições seguintes (P14 e P15 da EII), de que quanto mais composto for um indivíduo, maiores são as coisas que sua mente pode perceber, ao mesmo tempo que também podem ser maiores seus conflitos e confusões, como já fora indicado no final do escólio da própria P13. Os corpos afetam-se mutuamente, compõem-se, decompõem-se, formam indivíduos mais complexos, destroem outros, agenciam-se parcialmente a alguns, são indiferentes a outros. São em si mesmos já uma multiplicidade que se relaciona com outras, que, por sua vez, possuem também graus variados de composição.

E o que é a mente humana? A mente humana é a ideia deste regime complexo de afecções variáveis entre os corpos. Como diz Espinosa, “A ideia que constitui o ser formal da mente humana é a ideia do corpo, o qual compõe-se de muitos indivíduos altamente compostos [...] A ideia que constitui o ser formal da mente humana não é simples, mas composta de muitas ideias”³⁰, donde podemos concluir que a mente humana é a ideia de uma multidão. Eis o prodigioso de que fala Deleuze (2002), “esses conjuntos de partes vivas que se compõem e decompõem segundo leis complexas”.

Pensar o homem e sua mente (ou seu intelecto) enquanto um conjunto de partes vivas que compõem-se e decompõem-se segundo leis complexas – isto é, a partir de um modelo que é o do corpo – produz um duplo deslocamento na tradição cartesiana de produção do conhecimento, isto é, dos modos de relação com a produção da verdade que subsistem

30 EII, P15, esc.



como hegemônicos, sobretudo no que concerne aos processos educacionais instituídos. O primeiro deslocamento é a hipótese epistemológica de um puro sujeito do conhecimento capaz de relegar os afetos a um segundo plano, ou mesmo de silenciá-los, uma vez que estes seriam fontes de erro (Nesta perspectiva, as relações entre afeto e razão, ou entre corpo e mente, serão concebidas de forma dicotômica, onde o conhecimento será interpretado como um domínio da mente sobre o corpo, ou da razão sobre os afetos). Já o segundo refere-se à separação entre indivíduo e coletividade, concebidos também como instâncias antagônicas.

Quanto ao primeiro ponto, a primeira distinção entre Espinosa e os paradigmas de base cartesiana diz respeito às causas das paixões ou do padecimento. Para Descartes, as paixões têm como causa as ações do corpo. Concepção que fundamenta-se, como mostra Deleuze (2002, p. 24), no “princípio tradicional em que se funda a Moral como empreendimento de dominação das paixões pela consciência: quando o corpo agia, a alma padecia, dizia-se, e a alma não atuava sem que o corpo padecesse por sua vez (regra da relação inversa).” A consequência dessa concepção é nossa velha conhecida, qual seja a hipótese de um suposto sujeito do conhecimento desinteressado que desconfia de tudo aquilo que se relaciona com os apetites humanos, refletindo um ideal de verdade ou de neutralidade que bloqueia aos afetos a possibilidade de contribuir para uma apreensão virtuosa do mundo. Aqui os sentimentos têm um papel negativo, eles turvam, perturbam ou colorem demasiadamente a compreensão original das coisas, por isso qualquer consideração de cunho afetivo deve ser mantida em

silêncio. O conhecimento verdadeiro estaria então envolvido com a máxima neutralidade do sujeito e com um mínimo de corpo, uma vez que, no que diz respeito à aquisição do conhecimento, este é o lugar da confusão, dos conflitos, dos excessos e, portanto, do erro. A mente, enquanto uma substância, deve buscar o conhecimento num movimento de negação ou de supressão das variáveis corporais e afetivas.

Diferentemente, para Espinosa corpo e pensamento não são substâncias separadas, mas dois registros de uma mesma substância, de modo que aquilo que é ação no corpo é também ação na mente, e vice-versa. Dessa forma, o padecimento não poderá ser entendido da mesma forma. Dado sua unidade radical, a relação entre corpo e mente não pode ser compreendida como uma regra de relação inversa, pois não há nada no homem que esteja inclinado a seu padecimento (EIII, P4 e 6), portanto a causa das paixões vai ser compreendida de outra maneira (EIV, P2,3,4 e 5). A impotência do homem diz respeito a uma confrontação deste com a natureza inteira, ou com o coletivo, se quisermos. É neste sentido que tanto o corpo como a mente (enquanto uma unidade e enquanto poderes de afetar e ser afetado) são determinados por um jogo de forças que os ultrapassa infinitamente, como vimos também no TIE.

Assim, para que se compreenda a potência ou a impotência da mente humana é necessário compreender a força da natureza e também nosso lugar como parte desta. É preciso adquirir, como postulado pelo princípio da emenda do intelecto, “o conhecimento da união da mente com a natureza inteira” (TIE, §13). A impotência no homem é explicada pela potência da natureza, ela não tem

origem privada. Dessa forma, sua alegria, bem como seu sofrimento, são sempre políticos. “O homem não é um império no império”, e portanto o poder da mente sobre a cadeia causal de variações afetivas às quais está submetida é extremamente limitado, e não ilimitado como em Descartes. O que está em jogo aqui, mais uma vez, é a desvalorização do modelo da livre vontade, uma vez que a mente, assim como o corpo, segue as determinações necessárias da potência infinita da natureza (EII, P48). Com efeito, não há, em Espinosa, a possibilidade da supressão dos afetos a partir de uma livre vontade do intelecto. Bem ao contrário, são os julgamentos da consciência que estão subordinados a estes (EIII, P9, escol), coisa que podemos ignorar, permanecendo reprodutores desta ilusão (passividade), ou então compreender e transformar, a partir de uma genealogia das causas que, por sua vez, está intrinsecamente relacionada com uma ação, uma atividade.

A crítica que Espinosa vai fazer a Descartes é que este admite uma potência absoluta da mente para aplacar as paixões, o que para ele é um sonho de olhos abertos. Estando em relações com muitos outros, o corpo-mente sofre afecções, ele não pode deixar de afetar e ser afetado de infinitas maneiras, de compor-se e decompor-se, de variar infinitamente. Eis porque não podemos nos manter neutros ou indiferentes às coisas, pois o campo dos afetos, das ações e das paixões, não se separa dessa dimensão ontológica que abriga o corpo-mente humano em sua multiplicidade imanente de conexões variáveis. Assim, em Espinosa, não é que a neutralidade ou o desinteresse seja difícil, ele não é sequer possível. Em meio a este campo bastante complexo e infinitamente mais potente que

ele, o que o homem busca é conservar-se e aumentar a sua potência, coisa que só se realiza pelo aumento de sua sensibilidade e de sua ação no mundo e com o mundo, isto é, com o aumento de sua capacidade de afetar e ser afetado.

Assim, não há, em Espinosa, uma tendência essencial no humano que o impeliria à busca da verdade num campo puramente epistemológico e, portanto, neutro e desinteressado. O que há é um “desejo de viver feliz ou de viver e agir bem [...], que é a própria essência do homem, o esforço pelo qual cada um se esforça por conservar o seu ser” (EIV, P21, Dem.). Esse esforço por conservar-se, por aumentar sua alegria e repelir a tristeza, relativo ao direito de guerra de cada coisa, é a própria essência do homem, constituindo-se assim como o motor de todos os processos, incluindo o educativo. Não o desejo de aprender, mas sim o desejo de viver bem, de aumentar a alegria e combater a tristeza. Como afirma Sévérac (2009),

Ao contrário de Pascal, para quem a segunda natureza do homem, nascida do pecado, é marcada especialmente pela *libido sciend*, ou ainda, de Hobbes, que define a curiosidade como um amor do conhecimento natural do Homem, Spinoza [...] não faz alarde nunca, na ética, de certa forma de afetividade que disporia o homem naturalmente, e favoravelmente, para o conhecimento (p. 20).

A curiosidade, e também a admiração, dizem respeito a uma impotência da mente, e não a um impulso que levaria o homem ao progresso do conhecimento, ou a uma humanidade mais elevada. A admiração é uma fixação da mente que a impede de fluir ou, nos termos do TIE, uma distração que

a impede de ser afetada de muitas outras maneiras (EIII, Def. Af, 4); e a curiosidade, tão valorizadas pelas pedagogias modernas de um modo geral, deve dar lugar a utilidade dos modos de vida singulares dentro daquilo que determina sua capacidade de afetar e ser afetados em ato (EIII, P59, esc e TTP, Cap. VII, §17). Como já o demonstramos, o conhecimento verdadeiro, enquanto verdadeiro, isto é, sem que ele esteja implicado com a dinâmica afetiva própria ao *conatus* de cada coisa, isto é, a sua utilidade, não tem valor ético, nem tampouco força de libertação³¹, o que daria no mesmo, uma vez que a ética espinosana visa a liberdade dos modos.

Ao discutir o problema do conhecimento em Espinosa, Sévérac (2009) dará todo o destaque a este ponto:

Até a última proposição, Spinoza mantém essa ideia: o que nos salvará, não é o vão esforço, nascido talvez do conhecimento claro de nossos impedimentos, para nos livrar dos maus afetos; mas o gozo de certa forma de afetividade, que então nos dará a força de experimentar menos aquela que não faz a nossa felicidade (p. 18).

Não se trata, portanto, de conhecer qualquer coisa, de conhecer por conhecer, de buscar conhecer tudo ou mesmo de conhecer uma verdade fundamental até então escondida. Trata-se do gozo de certa forma de afetividade que se dá num jogo de forças afetivas,

31 EIV, P1. “Nada do que uma ideia falsa tem de positivo é suprimido pela presença do verdadeiro enquanto verdadeiro. Escólio. [...] E, igualmente, as outras imaginações que enganam a mente, quer indiquem o estado natural do corpo, quer indiquem um aumento ou uma diminuição de sua potência de agir, não são contrárias ao verdadeiro nem se desvanecem por sua presença [...]”.

e sempre políticas, portanto. Se há um paradigma para a aquisição do conhecimento em Espinosa (e portanto para o “instruir-se mutuamente”, como é o caso da educação), podemos dizer que ele está assentado no critério rigoroso da utilidade imanente dos modos singulares em suas relações com outros modos singulares, de modo que este conhecimento, enquanto um bem, precisa ser um bem comum. Não se pode, como afirma o filósofo, “conceber nenhuma virtude primeira relativamente a esta (quer dizer, ao esforço por se conservar)” (EIV, P22). E o que é útil à conservação do homem é aquilo que podemos ver explicitado no que se segue:

É útil ao homem aquilo que dispõe o seu corpo a poder ser afetado de muitas maneiras, ou que o torna capaz de afetar de muitas maneiras os corpos exteriores; e é tanto mais útil quanto mais torna o corpo humano capaz de ser afetado e de afetar os outros corpos de muitas maneiras. E, inversamente, é nocivo aquilo que torna o corpo menos capaz disso (EIV, P38).

Diferente da regra da relação inversa cartesiana, o projeto de conhecimento espinosano se dá por um aumento da capacidade de agir do corpo, haja vista que a razão, a virtude, ou a ideia adequada é o aumento da potência de afetar e ser afetado. Assim, o conhecimento em Espinosa não apenas implica uma valorização dos afetos, como é necessariamente afetivo, o conhecimento não é, portanto, diferente ou antagônico ao campo afetivo, mas uma continuidade deste. Não é uma imposição sobre os impulsos naturais, mas um constante conhecimento e/ou estilização dos mesmos.

A partir dos três afetos primários, quais sejam o desejo, a alegria e a tristeza (EIII, P11, esc.), Espinosa construirá toda uma arquitetura de nossa existência. Nosso desejo, ou nossa potência de agir, de afetar e ser afetado, varia em função dos encontros que vamos fazendo com os outros entes. À medida que esses encontros aumentam nossa potência de agir, vivenciamos uma alegria, caso contrário, experimentamos tristeza. O sentir e o pensar relacionados a essa experiência são indissociáveis. Habitamos relações de forças afetivas em luta que necessariamente contrariam ou contribuem para a nossa perseveração no ser, para nosso esforço de agir. Somos, portanto, uma potência de afecção, uma potência de encontro, uma capacidade de afetar e ser afetado, e quanto mais elevada é esse poder, maior será nossa capacidade de agir e de pensar.

Mas, o que se passa entre esse plano afetivo, no qual somos atingimos de formas variadas, e a nossa capacidade de entender? Ou seja, como podemos pensar melhor?

Obviamente, nos afetando melhor, isto é, fazendo composições que aumentem a disposição de nosso corpo a afetar e a ser afetado, a agir. Como vimos acima, a superioridade de uma mente está ligada a seu grau de composição. Dependendo do grau de aumento dessa capacidade de afetação, “pode ocorrer um fenômeno de complexificação, de multiplicação, de variação: essa rede se torna mais densa e mais articulada. Rede de que? Das nossas aptidões de afetar e sermos afetados, simultaneamente. Quando isso acontece a partir de um limiar, podemos ter um tipo de ideia a que Espinosa denomina ‘ideias verdadeiras’”(Bove, 2010, p. 29/30). Caso contrário, quando essa potência

de agir é diminuída ou simplificada, experimentamos tristeza, cujo correlato intelectual é o que Espinosa chama de “ideia inadequada”, podendo se chamar também de não-adequada, uma vez que é real e, portanto, pode ser emendada, compreendida por suas causas. Toda ideia expressa um estado afetivo de nosso corpo, do modo como este é afetado em ato. Não mais garantia de verdade, a razão em Espinosa significa então essa potência de ação, de produção de efeitos e afetos em meio a outros entes singulares, “significa ser mobilizado, modificado, transformado, tocado” (Bove, 2010).

E por que esse modelo do corpo, ou do dinamismo das forças de composição e decomposição, diz respeito a um modelo ético por excelência? Aqui chegamos à questão de nosso capítulo: Porque nele, o que está em jogo é a produtividade imanente das forças não teleológicas, que é o procedimento da multidão. O modelo da livre consciência, que admite a relação causal da mente sobre o corpo, é o modelo do indivíduo e da moral, o qual, como diz Deleuze (2002, p. 29), “relaciona sempre a existência de valores transcendentés” às forças: A consciência, a razão, o Estado, o pastor, a polícia, o mestre, o especialista, enfim, o diretor de consciência. Ele coloca a necessidade de um poder transcendente às forças, de uma mediação necessária das forças por um poder que se coloca como solução externa a esse plano. Nesse sentido, as forças sempre precisariam ser socializadas por um poder antagonista, uma vez que a vida, nesta perspectiva, apresenta-se contaminada pelo medo e pelo sistema de julgamentos gerados pela ilusão da consciência; pelos seus desagradados geradores das categorias do bem e do mal, do justo



e do injusto, do normal e do anormal, do mérito e do pecado, da recompensa, da punição, entre outros. Para uma vida concebida desta forma, apenas um poder externo à própria vida – razoável porque não sofreria das variações afetivas implicadas com o viver mundano – pode se apresentar como solução salvadora. É devido a isso que Espinosa, em seu TTP, vai dizer que quem deseja dominar deve preocupar-se em parecer o menos humano possível.

Entretanto, a concepção espinosana da produtividade imanente do real, dessas “partes vivas que compõem-se e decompõem-se segundo leis complexas”, destitui tais categorias. Os corpos não são mais o lugar do negativo que precisa ser submetido à poderes externos e antagônicos, mas forças vivas de composição e decomposição, de criação do real social. Possuem em si mesmos elementos de socialização, capazes de ação e inteligência ao mesmo tempo, corpo e pensamento. Que o homem pensa (*Homo cogitat*) quer dizer então que a inteligência é o comum entre os copos, e que as diferenciações vão se dar não por uma deficiência intrínseca a cada um deles, mas sim por limitações externas, ou seja, por seu agenciamento com as forças vizinhas que ora podem limitá-lo, entristecê-lo ou simplificá-lo, ora podem ajudá-lo, multiplicá-lo, alegrá-lo. Estamos distante do suposto sujeito do conhecimento das pedagogias tradicional, do pensamento puro, imaterial, ou do sujeito pensante.

Vemos aqui como a alegria ou a tristeza, o acordo ou o desacordo, a verdade ou a falsidade estão relacionados a um mesmo fenômeno de ativação ou de impedimento das forças de agir de um corpo sempre composto, o que quer dizer que o conhecimento não

se separa de uma dimensão imediatamente política e, ao mesmo tempo, terapêutica. A verdade é um acordo ótimo entre partes que se alegram mutuamente em regime de igualdade, uma adequação entre as partes do corpo cujo correlato na mente é a ideia verdadeira e, do ponto de vista afetivo, uma alegria, um contentamento. A saúde é uma democracia das partes vivas, de modo que a sabedoria não poderá ser pensada como uma questão de faculdades privadas, mas sim como construção de estratégias no coletivo. E aqui já entramos no segundo ponto que esse modelo do corpo faz deslocar, que é o da inseparabilidade entre indivíduo e coletividade. Em Espinosa, a problematização do indivíduo como uma multiplicidade de partes é análoga a do corpo político. Como indica Bove (2010), “A análise dos seres humanos e de seus delírios é paralela à análise dos corpos coletivos. Isso porque nós já somos indivíduos coletivos, constituídos por inúmeras partes” (p. 32). Somos seres multitudinários, portanto. O indivíduo sozinho, como veremos adiante, é mais uma opinião que uma realidade, segundo Espinosa.

É na própria EII, destinada a descrever a natureza das ideias da mente humana, bem como em que medida estas diferem das ideias relacionadas às coisas em geral, que Espinosa definirá o indivíduo como uma composição de corpos e, ao mesmo tempo, a coletividade inteira como um indivíduo, estabelecendo assim uma relação de coextensividade entre ambos. Entre um único indivíduo, um grupo destes, uma instituição, uma escola, um Estado ou a natureza inteira, há apenas uma diferença de grau de composição ou de complexidade. Dado um ente singular qualquer, já estamos diante de uma

multiplicidade de agenciamentos de corpos que comportam relações desde sempre políticas, já que são corpos que se esforçam em agir, e muitas vezes em detrimento de outros corpos mais fracos.

Vimos também que a superioridade das ideias que compõem um indivíduo tem a ver com o grau de complexidade ou composição dos corpos que o formam, e que quanto mais composto for um indivíduo, maiores são as coisas que sua mente pode perceber, ao mesmo tempo em que também podem ser maiores seus conflitos. O pano de fundo desta lógica complexíssima de composição e arranjo entre os múltiplos indivíduos que compõem a natureza inteira obedece à lógica da conservação, expansão e resistência dos modos singulares. Relações sempre interessadas de conflito, confronto e aliança que não se restringem ao plano das relações entre pessoas, mas também a cada ente considerado particularmente, de modo que é sempre como um corpo composto e contraditório que os indivíduos se relacionam consigo mesmos e com os outros, formando inclusive suas instituições. Nesse sentido, podemos dizer que toda relação, e dentre elas a relação educativa, se dá sempre no nível de uma coletividade política que se caracteriza por uma conflitualidade de base, sobretudo tendo em vista que tanto a potência como a resistência de um modo singular qualquer se dá na relação com os outros modos dos quais ele depende. Estes que, por sua vez, como modos da natureza inteira, também comportam uma multidão de corpos, sendo o indivíduo sozinho “mais uma opinião que numa realidade” (TP, II, 15).

A grande questão, e aqui reside o deslocamento que a filosofia espinosana produz nos modos de

conceber o saber e, portanto, as inteligências, é que, diferente das concepções formativas tradicionais, que visam dar solução ao conflito pela via da redução ou da limitação da capacidade de agir dos indivíduos, através de estratégias que vão da prescrição técnicas de condutas, passam pelas punições, até chegar ao uso de medicamentos, Espinosa, ao contrário disso, vai enxergar na intensificação do conflito e no aumento da ação dos indivíduos um operador de racionalidade capaz de induzir os homens à fortaleza de ânimo e à própria concórdia (Não há regra de relação inversa. Quanto mais ação, menos dominação de uma parte sobre outras). Assim, há em Espinosa uma positivação do conflito, um elogio da multiplicidade como garantia da liberdade e também como operador de racionalidade nas relações sociais, prudência esta que se assenta perfeitamente, como mostrou Bove (2014), ao princípio antropológico de “não desejar ser dominado por um semelhante”. Por isso a democracia é um regime de práticas capaz de comportar a saúde do corpo político, não por ela ser melhor que outros regimes, mas sim por se assentar em práticas de liberdade, ajustando-se melhor a esse princípio antropológico de não dominação.

Um exemplo da ênfase dada a tal pressuposto pode ser encontrado no Cap. IX do TP, quando Espinosa evoca a história romana para dizer que:

Porque se é verdade que enquanto os romanos deliberam Sagunto perece, também é por outro lado verdade que, se forem poucos a decidir tudo de acordo apenas com o seu afeto, perece a liberdade e o bem comum. Os engenhos humanos são, com efeito, demasiado obtusos para que possam compreender tudo de imediato; mas



consultando, ouvindo e discutindo, eles aguçam-se e, desde que tentem todos os meios, acabam por encontrar o que querem, que todos aprovam e em que ninguém havia pensado antes (TP, IX, 14).

Como nota Aurélio (2009), o problema surge quando “o governo de um só tende a privatizar a coisa pública e a monopolizar a decisão, procurando eliminar a diferença e a conflitualidade, que são inerentes ao político, enveredando assim por uma violência crescente” (p.48). Como se pode notar, tal fenômeno é análogo à noção de distração da mente que aparece no TIE, quando Espinosa a define como a predominância ou a usurpação de uma ideia sobre as demais, impedindo que a mente possa considerar coisas outras, que ela possa afetar e ser afetada por outras ideias, restituindo assim o seu fluir e podendo pensar outro. Na ética, esta fixação político-afetiva aparecerá também com o nome de “excitação” (Titillatio), que é quando uma das partes do corpo é afetada em detrimento das demais. Voltaremos a esta condição afetiva mais adiante, uma vez ela vai se opor ao “contentamento” (Hilaritas), que é o afeto democrático por excelência (Bove, 2010).

Por ora, torna-se necessário acrescentar apenas que, em Espinosa, é a eliminação do conflito, ou o restringir da multiplicidade, que produz a dominação e a violência como saídas possíveis. Isso porque a concórdia, ou a boa organização entre os modos singulares, não se produz em descontinuidade com este plano agonístico da existência. Assim como a “ideia adequada” na mente, a “concórdia” na relação com o outro é a continuação desse plano de conflito e aliança que constitui a relação entre os corpos,

ou seja, a concórdia é um outro modo de colocar em jogo o mesmo plano ontológico de associação e confronto que caracteriza a relação entre os homens. E se a razão, enquanto continuidade do plano afetivo, corresponde ao acionamento da capacidade de afetar e se afetado, de criar ideias, afetos e efeitos, a concórdia do corpo político, enquanto continuidade desse plano agônico, supõe, do mesmo modo, o aumento de sua multiplicidade e de sua conflitualidade, de sua capacidade de criar normas, instituições, maneira de aprender, de educar, de amar, entre outros.

Assim, o próprio equilíbrio e regulação dos indivíduos pressupõe a ativação dinâmica de seus múltiplos componentes, ou, como afirma Espinosa, de seu “impensado” (TP, IX, 14). Tanto o corpo político quanto o corpo de um indivíduo considerado em particular supõem a ativação dessa sua dimensão ontológica de conjunto, dessa multidão de corpos que concorrem com ele no agir. Dado um indivíduo qualquer, seja ele uma pessoa, um Estado ou uma instituição de ensino, coexiste nele e com ele essa dimensão da multiplicidade, estas “partes vivas” que compõem-se e decompõem-se segundo leis complexas, produzindo o real. Essa dinâmica é aquilo que podemos chamar, com Espinosa, de direito de guerra da multidão, e é contra ela que as Políticas Pedagógicas de Estado se impõem, a partir de uma guerra implícita ou explícita, visando discipliná-las em função de seus interesses.

CAPÍTULO III

AS RELAÇÕES ENTRE O CONFLITO E A EMENDA DO INTELECTO

1 DOS CONFLITOS MULTITUDINÁRIOS COMO VETOR DE CURA DOS CORPOS-MENTES

Que a valorização dessa dimensão multitudinária da existência nos torna mais ativos, favorecendo assim a construção de ideias e relações mais virtuosas, é o que revela a própria noção de emenda do intelecto no TIE, obra onde Espinosa, lembremos, afirma que o fim a que tende depende do esforço de muitos outros modos singulares. Esse é nosso primeiro ponto, desdobrado logo abaixo. Na sequência, veremos como a própria experiência vivida pelo filósofo, qual seja a da instituição de uma vida nova, pode nos fornecer uma pista possível para pensar um modo de habitar o campo educativo inspirado em sua filosofia.

Como indicou Rezende (2013, p. 89), a noção de cura da inteligência – esta sem a qual a educação



degenerar-se-ia em poder de dominação – está assentada nos pressupostos da medicina clássica que, no dizer de Jaeger (2013), consistia mais numa “medicina de sãos” que de enfermos (p. 1051). Na medicina antiga, o médico é aquele que nunca separa a parte do todo³². Reconhecendo essa interdependência, o médico não é aquele que procura intervir contra a natureza, mas aquele que busca restabelecer a medida oculta de um corpo constituído de infinitas partes que, no estado patológico, encontra-se submetido ao predomínio de uma sobre as outras. É neste sentido que o estado patológico, na perspectiva clássica, será denominado “*monarchia*”, e a saúde, por outro lado, designa-se “*isomairia*”, isto é, o “império da igualdade”, (Jaeger, p.1016). Em condições de saúde, é a própria natureza quem se encarrega de reestruturar a igualdade entre as “partes vivas”, para usar os termos de Deleuze. E é precisamente na doença que a natureza dá mostras desse seu esforço inconsciente, dessa sua “espiritualidade”³³ reestruturante. Os sintomas das doenças, como a febre, por exemplo, não são maus em si mesmos, mas uma das demonstrações de que a natureza possui tendências autorregenerativas, como é o caso da febre que representa já o processo

32 “O problema que o autor *Da medicina antiga* considera tão importante, o de saber qual é a parte do organismo que num dado momento tem o predomínio, é também decisivo para o dietético, mas não se pode separar do problema de saber que partes compõem o Homem e lhe deram origem. A *diagnosis* é inseparável da gnôsis, do conhecimento do conjunto da natureza” (Jaeger, p. 1056).

33 “[...] na concepção hipocrática a *Paidéia* tem já o seu caminhar inconsciente e espontâneo na própria natureza [...] Esse ponto de vista espiritualiza o natural e naturaliza o espiritual” (Jaeger, p. 1051).



de restituição do equilíbrio do corpo. Nesse contexto, “o médico limita-se a averiguar onde intervir para ajudar o processo natural” que desde já está contido no indivíduo. O próprio sonho, muitas vezes interpretado como satisfação de desejos reprimidos no campo da psicologia, pode, nessa perspectiva, ser pensado como um esforço de cura da mente, como um procedimento de reestruturação já em curso, uma saúde, portanto.

Que “A natureza a si própria se ajuda” era, segundo Jaeger (2013, p. 1047), o axioma fundamental dessa concepção terapêutica. Não se propondo a acrescentar nem a extirpar nada, como o são tanto a medicina quanto as pedagogias modernas, a medicina antiga buscava restabelecer as proporções daquilo que já habitava o indivíduo, suas partes fortes, vivas. E é justamente neste sentido que Rezende (2013) vai concluir que a cura da mente, ou a emenda do intelecto, em sua ressonância com a medicina antiga, é o fortalecimento de uma inteligência que já nos habita, e de que seu método “não é para chegar à verdade, mas para perseverarmos nela em mais alto grau” (p. 90).

Ora, em Espinosa, a verdade não pode advir de fora, posto que ela é índice de si mesma. Uma vez que a mente é imediatamente a ideia do corpo, a primeira ideia verdadeira, isto é, imanente, só pode ser um sentir singular (TIE §39), algo que não comporta o erro. No que concerne aos modos, o pensamento é a ideia do corpo existindo em ato (EII, P13). Os equívocos advêm apenas quando nos afastamos da ideia do corpo, da experiência, e associamos a ela coisas que não estão presentes – como valores universais, ou razão pura, por exemplo – e os projetamos no real (Martins, 2017). São esses valores e essas ideias abstratas que

costumam organizar nossas perspectivas pedagógicas tradicionais, funcionando como modelos diante dos quais os corpos-mentes existentes em ato estarão sempre em falta. Invertendo a ordem natural das coisas, estas darão origem a um procedimento inevitavelmente ortopédico e medicalizante, ou seja, moral em sua própria gênese, e não por uma espécie de acidente de percurso. Que os corpos pensam, que possuem suas próprias leis e valores, e que sejam capazes de autorregulação, é algo que soa estranho às concepções pedagógicas de Estado.

De volta a noção de cura, e ainda segundo Rezende (2013), essa seria também herdeira da formulação aristotélica do “Princípio da Não Contradição (PNC)” que, em linhas gerais, significa essa aptidão para pensar em muitos sentidos sem, no entanto, eliminar sumariamente as contradições e as contendidas, ou seja, sem considerar os conflitos como maus em si mesmos, mas sim como partes estruturantes da dinâmica da natureza ou, em termos espinosanos, da dinâmica de produtividade do real. Tal princípio aristotélico baseia-se na capacidade de um indivíduo, de uma instituição, de um grupo ou de uma sociedade em

[...] elevar ao máximo as condições de coexistência do múltiplo que o constitui e não a homogeneidade supressiva [...] Donde podemos concluir que a mencionada tarefa de medicar o intelecto – essa Medicina da Mente – não pode ser o estabelecimento de uma tranquilidade inerte, de uma paz de espírito obtida como homogeneização da vida psíquica [**pois**] É do interesse da servidão e não da paz eliminar sumariamente quaisquer formas de contendidas, oposições e contradições (Rezende, 2013, p. 88).



Concluindo esse primeiro ponto, podemos considerar que, no campo ético, isto é, no campo das relações consigo mesmo, a noção de cura vai exigir que os bens ordinários não sejam concebidos ou eliminados como maus em si mesmos, uma vez que estes, tomados em seu devido lugar (como meios), constituem-se como a própria possibilidade de transformação ética. Ora, se não há outro mundo, “besta é tu de não viver este”³⁴. No campo do que poderíamos chamar de uma terapêutica, a saúde não vai ser concebida como ausência de doença, bem como a doença não poderá ser compreendida como ausência de saúde. Ambas são entendidas como tendências ou como forças da natureza em luta que ora se organizam em regime de igualdade, ora predominam umas sobre as outras num regime de totalização, de dominação de umas em detrimento de outras. No campo epistemológico, a razão não se erige numa relação de ruptura com o plano afetivo, mas o exige, uma vez que o pensar nada mais é que o desdobrar de um sentir, um afeto. É assim que o erro³⁵, em Espinosa, não vai ser entendido como excesso do corpo ou da imaginação (como em Descartes), mas sim como uma privação que impede o corpo-mente de variar, de afetar-se pelo todo outro dos afetos e das ideias, de exercer sua máxima potência (as paixões não são carências, mas impedimentos vindos

34 Sobre a necessidade de não desprezar este mundo ver também Novos Baianos (1972), “Besta é Tu”, Álbum Acabou Chorare.

35 EII, P17, Dem. “Aqui, para começar a indicar o que é o erro, gostaria que observassem que as imaginações da mente, consideradas em si mesmas, não contêm 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 [...]”.

de fora). No plano político, a concórdia não vai se confundir com uma paz inerte, mas sim expressar uma união de corpos que se compõem e que, ao mesmo tempo, resistem a outros num verdadeiro combate. Esta união é sempre provisória, efeito da composição de múltiplos interesses em presença, sendo a pluralidade de forças em jogo um vetor de resistência em face da dominação de uns sobre os outros. Já no plano educativo, e a partir do exposto acima, podemos dizer que este, num sentido que não deixa de ser espinosano, também encontrar-se-ia em continuidade com esse plano agonístico das forças em luta, ou melhor, do acionamento deste plano da multiplicidade das forças como garantia de uma transformação ética-política que resiste à dominação de uma parte sobre as outras ou, em outros termos, que impede a inculcação doutrinadora.

Só existe educação virtuosa como esforço de afirmação, como exercício das forças do corpo em ato, como luta em rechaçar toda a tristeza e toda dominação, e nunca na negação disso que constitui o direito natural dos homens da multidão. Aqueles que são forçados a abrir mão desse direito de guerra – ainda que nunca totalmente – vivem ao acaso dos encontros, passivos diante das forças que vem de fora. Espinosa não admite a cessão completa deste direito, e isso quer dizer pelo menos duas coisas. A primeira é que a possibilidade de liberação, de não adesão ou mesmo de dispersão está sempre colocada. A segunda decorre disso e quer dizer que o controle sobre essa dinâmica de forças por parte dos dispositivos de poder deve ser permanentemente reiterado, e isso por meios cada vez mais elaborados, explícitos e, sobretudo, implícitos.

Nosso segundo ponto, assunto propriamente dito deste tópico, é aquele que se refere à própria experiência de conversão vivida pelo filósofo em seu percurso, expressa no TIE; experiência extremamente conflitiva e, ao mesmo tempo, prenhe de ensinamentos éticos. Optaremos por abordá-la já numa articulação com o problema da formação do homem, tomando como ponto de partida uma definição do autor de “Da medicina antiga”. Em “Paideia: a formação do homem grego”, Jaeger (2013) vai definir a educação como o esforço consciente de organização dos meios físicos e espirituais realizados pela natureza humana em direção a um ideal elevado de homem.

Acima do Homem como ser gregário ou como suposto *eu* autônomo, ergue-se o Homem como ideia [...] Como vimos, a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado desse processo mediante aquela imagem de Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da terra, do problema da educação (p. 12).

Definida a partir desta compreensão específica, qual seja como busca contínua de uma imagem elevada de “Homem”, os gregos seriam então os educadores por excelência, os primeiros “antropoplástas”, como refere o autor³⁶. Com efeito, a ação educativa, desde

36 Vale ressaltar que Jaeger (2013) é um pensador alemão que reforça e reproduz a fábula do nascimento branco e europeu do pensamento, sendo tudo o mais da ordem da barbárie. Segundo sua concepção, o Logos seria um milagre grego.

os gregos, e tal como ainda hoje a conhecemos, estaria sempre implicada com a transmissão de valores engendrados a partir de um ideal de homem, seja ele o herói, o aristocrata, o empreendedor, o socialista, o cidadão, o democrata, ou mesmo o homem livre.

No *Tratado da Emenda do Intelecto*, Espinosa também fará menção a uma tendência semelhante, pela qual o homem é levado a procurar os meios que o conduzem a uma perfeição humana superior à sua: “Como, porém, o pensamento humano [...] concebe uma certa natureza humana muito superior à sua [...] o homem é levado a procurar os meios que o conduzem a essa perfeição (TIE, §13). Essa perfeição humana será, como refere Espinosa no parágrafo seguinte, o próprio fim a que tende. “Eis, pois, o fim a que tendo; adquirir essa natureza e esforçar-me para que, comigo, muito outros a adquiram” (TIE, §14).

Ora, mas a questão é que a ética espinosana se erige como uma crítica radical dos modelos universais, assim como do que ele vai chamar de ilusão dos fins. Como já o vimos, é logo no apêndice da primeira parte da *Ética* que Espinosa vai afirmar que todos os preconceitos humanos dependem apenas de um, qual seja o da ilusão de que as coisas agem em função de um fim. Os homens, apenas por estarem conscientes de suas vontades, imaginam-se livres, porém “nem em sonho pensam nas causas que os dispõem a ter essas vontades e esses apetites, porque as ignoram”. Se a ignorância humana reside no agir em função de fins sem, no entanto, conhecer as causas, a sabedoria, por outro lado, residirá precisamente no conhecimento das causas que nos levam a agir, não mais tomando os fins como se fossem causas. Num sentido estritamente espinosano, poderíamos aventar que o



paradigma do homem sábio seria então o daquele que se esforça por conhecer tais causas que o determinam a agir, conhecimento este que necessariamente o conduziria ao aumento de sua potência, à boa seleção daquilo que lhe convém e também daquilo que não lhe convém de modo algum, buscando então aquilo que é útil para si, virtude esta que é primeira relativamente a todas as outras.

Todavia, e isso é o mais interessante, não basta dizer que é preciso conhecer tais causas, conhecer os nossos afetos, selecionar os bons encontros, buscar aquilo que é útil ou então que Espinosa é um pedagogo da alegria, como já se pôde dizer. Tudo isso é ainda muito genérico e, dito desse modo, sugere uma moral do dever ser, além de estar implicado com uma certa mitigação da existência. Pois, ao mesmo tempo em que este seria o paradigma do bem viver ao qual deveríamos nos dedicar, ele é também o mais difícil e raro, afirma o holandês. E isso ao ponto de os homens, em sua maioria, passarem toda a vida a ignorá-lo.

Se o caminho, conforme já demonstrei, que conduz a isso parece muito árduo, ele pode, entretanto, ser encontrado. E deve ser certamente árduo aquilo que tão raramente se encontra. Pois se a salvação estivesse à disposição e pudesse ser encontrada sem maior esforço, como explicar que ela seja negligenciada por quase todos? (EV, P42, esc.).

Mas, se este é um percurso capaz de levar o homem à expansão de seu ser, ao aumento de sua alegria e à máxima potência de seu intelecto, como explicar que quase todos passem a vida a negligenciá-lo? Ou, melhor ainda, que tipo de experiência o disporia a querê-lo ativamente, a desejá-lo?

Antes de qualquer coisa, vale lembrar que a imagem que Espinosa faz do homem sábio não é aquela do intelectual solitário e sisudo. Não é isso o que está em jogo aqui, o oposto da alegria mitigada não é o sofrimento ou o ascetismo ressentido, mas sim um bem maior, comum a todos. Como faz questão de frisar no mesmo escólio da EV, P42, o sábio é aquele que “desfruta, sempre, da verdadeira satisfação do ânimo”, pois o percurso de aquisição do conhecimento diz respeito a uma transformação ética que está relacionada, como dissemos acima, a um “desejo de viver feliz ou de viver e agir bem [...]”³⁷, não se tratando, portanto, de um conhecer por conhecer, ou de um conhecimento ornamental³⁸, mas sim de um

37 EIV, P21, Dem.

38 Em um de seus cursos no *Collège de France*, Michel Foucault (2014) vai propor uma genealogia das relações estabelecidas entre sujeito e verdade no ocidente. As condições de acesso ao conhecimento, bem como as exigências de transformação ética impostas ao sujeito que busca adquiri-lo, é um tema que, segundo o autor, percorre toda a antiguidade. Do ponto de vista da aquisição do conhecimento, o que vai marcar todo este período é a inseparabilidade entre essas duas dimensões, ou seja, a busca pelo conhecimento não se faz sem uma exigência de implicação radical do sujeito que conhece. No entanto, segundo o pensador francês, o advento da modernidade marca uma nova era nas relações entre sujeito e verdade. Nesta, definida pelo mesmo como “momento cartesiano”, as exigências e as transformações sobre o ser mesmo do sujeito que busca conhecer será posta em segundo plano, dando lugar a um conhecimento sem força, incapaz de salvação. “O conhecimento se abrirá simplesmente para a dimensão indefinida de um progresso cujo fim não se conhece e cujo benefício só será convertido, no curso da história, em acúmulo instituído de conhecimento ou em benefícios psicológicos e sociais que, no fim das contas, é tudo que se consegue da verdade, quando foi tão difícil buscá-la” (p.19). Ora, se na antiguidade a verdade era identificada como aquilo capaz de iluminar o sujeito, de transformá-lo, de dar-



itinerário que, apesar de tão árduo quanto raro, vale a pena ser vivido; aquele de uma natureza superior que Espinosa revela querer para si e para muitos outros.

Que Espinosa foi um homem sábio, que cultivou um gosto pela vida até os últimos lances de sua existência, e que construiu um monumento filosófico que, como afirmou Deleuze (2004), ainda estamos

lhe beatitude, o conhecimento que se inaugura na modernidade é aquele cuja recompensa já não mais será a transformação ética do sujeito (ou a transformação mesma do sujeito), mas sim o conhecimento pelo conhecimento, ou o “caminho indefinido do conhecimento”, como assevera o filósofo. Assim, tendo em vista as relações entre sujeito e verdade, Foucault (2014) definirá a idade moderna como aquela que postula um sujeito que é capaz de verdade, mas de uma verdade que já não é capaz de modificar o ser mesmo do sujeito, ao passo que a antiguidade postulava um sujeito incapaz de verdade, porém a verdade, tal como a postulavam, era capaz de transfigurar o sujeito, de regenerá-lo. Espinosa, como sabemos, situa-se exatamente nesta virada moderna, na construção mesma dos pilares de sustentação da modernidade. E será precisamente a título de exceção da aparente homogeneidade deste contexto que ele vai aparecer sob a pena de Foucault (2014). Ou seja, em Espinosa, o conhecimento permanecerá ligado ao tema das exigências de modificação profunda do ser que conhece, dessa relação agonística que é necessário estabelecer consigo mesmo a fim de retificar a inteligência: “Tomemos, por exemplo, uma noção muito interessante, característica do final do século XVI e começo do XVII: a noção de ‘reforma do entendimento’. Consideremos, mais precisamente, os nove primeiros parágrafos da Reforma do entendimento de Espinosa. Veremos de uma maneira muito clara – por razões que conhecemos e sobre as quais não preciso insistir – de que modo o problema do acesso à verdade, em Espinosa, estava ligado, em sua própria formulação, a uma série de exigências que concerniam ao ser mesmo do sujeito: em que e como devo transformar meu ser mesmo de sujeito? Que condições devo lhe impor para poder ter acesso à verdade, e em que medida esse acesso à verdade me concederá o que busco, isto é, o bem soberano, o soberano bem?” (Foucault, 2010, p. 27).

começando a descobrir, não é coisa que se duvide. Mas como teria, ele mesmo, se tornado esse homem? Sabemos que a *Ética* representa esse monumento e que ela, como relata o filósofo, consiste precisamente numa empreitada cujo objetivo é o de conduzir os homens, “como que pela mão”, à beatitude (EII, Prefácio). Todavia, sabemos também que, em Espinosa, aquilo que nos lança a um determinado fim não é a abstração de um modelo, mas um apetite singular³⁹. Não desejamos uma coisa por a julgarmos boa, mas a julgamos boa porque a desejamos. Isto é, há algo que subjaz à projeção desse objetivo maior de uma boa formação do homem, e esta coisa diz respeito às condições afetivas que nos impelem necessariamente, isto é, sem escolha livre, para tal fim. Assim, tanto a produção quanto o esforço em direção a esse modelo não pode surgir como exteriores a uma determinada dinâmica afetiva singular, ou como um modelo abstrato de homem a se seguir.

Como nos lembra Vinciguerra (2003), na apresentação de sua tradução ao TIE, Bernard Pautrat (1999) vai colocar uma questão bem próxima a esta, qual seja a de saber como o comerciante Bento viria a se tornar o grande filósofo Baruch Spinoza. Que apetite singular, uma vez que não se trata de uma livre vontade, e nem tampouco de um ideal finalista, teria o impulsionado a fazer-se ativo? Segundo Pautrat (1999), e como já adiantamos acima, a *Ética* teria pouco a revelar sobre isso uma vez que ela é segunda em relação a esse apetite, isto é, ela vem apenas preencher o programa em aberto deixado por esta dinâmica afetiva, sendo portando sua consequência.

39 “Por fim – isto é, aquilo que por cuja causa fizemos alguma coisa – compreendo o apetite” (EIV, Def. 7).

Nos termos da cura do intelecto, ela seria apenas um remédio possível, tendo assim pouco a relevar sobre aquilo que demandou a terapêutica. Ainda de acordo com Pautrat (1999), a resposta a esta pergunta seria uma prerrogativa do TIE, mais especificamente de seu prólogo. Como já o vimos acima, o prólogo do TIE é aquele que narra uma experiência de transformação, marcada por uma vivência febril, risco extremado de morte, constrangimento radical, uso de todas as forças e busca necessária de um remédio.

Ao tratar deste tema, Vinciguerra (2003) nos convida a pensar que essa passagem da passividade à atividade não fala apenas de um comerciante que virou filósofo, isto é, de um acontecimento apartado do sistema espinosano como um todo e que, portanto, só poderia ser explicado pelo TIE. Este acontecimento, como afirma o autor, possui também algo de universal que exprime alguma coisa de essencial no gênero humano. Sendo assim, ele pode ser interpretado como a narrativa de uma experiência concreta que, um pouco mais tarde, será elaborada nos termos mais depurados da *Ética*, podendo até mesmo ser lido como uma espécie de escólio da parte IV.

A parte IV da *Ética*, como lembra o autor, é aquela destinada a tratar da “servidão humana ou da força dos afetos”, da impotência do homem perante os afetos e também, de forma indireta, de sua potência em regulá-los. Em síntese, é a seção que se destina a abordar o conjunto daquelas “partes vivas”, passivas e ativas, que habitam concomitantemente um indivíduo e que determinam a flutuação do ânimo, descrição esta que, por sua vez, é análoga aquela narrada por Espinosa no prólogo do TIE, uma vez que ela, assim como a EIV, coloca o problema de nossa impotência

em regular os afetos e, ao mesmo tempo, a questão de seus remédios.

Como ressalta Vinciguerra (2003, p.11), o caráter conflitivo da experiência narrada no TIE constitui-se no “agravamento de um mal pelo qual a mente é forçada, no ponto mais forte da crise, a se fazer saudável”.

Ora, o que é surpreendente nesse relato é precisamente que toda ela não se dá sem penas e nem sem dificuldades. A conversão filosófica se faz a preço de um trabalho doloroso, resultado da agravação de uma crise. A medida mesma desse desejo em busca de autotenacidade, a profundidade e a seriedade da reflexão, mais de uma vez invocadas como única via de alcançar alguma mudança, aparece não menos claramente quando a mente encontra as maiores resistências no coração de um combate que liberta a ela mesma (p. 5).

Essa experiência, como assinala o mesmo autor, é caracterizada por uma dupla radicalidade: uma descendente, marcada pela radicalização da flutuação de ânimo frente a inanidade dos bens ordinários, como uma espécie de “descida ao inferno”; e uma ascendente, representando um progresso do pensamento que, num primeiro momento, faz alimentar ainda mais esta mesma flutuação⁴⁰. Segundo o autor, isso aconteceria porque, na crise, ambas as forças, de impotência e de potência da razão, passivas e ativas, se reforçam uma a outra, de modo que o resultado é que “a mente é rasgada, e mais e mais atormentada” (p. 6). É daí que

40 “Porque, embora vendo estas coisas com clareza em meu espírito (*mens*), não podia, contudo, livrar-me da sensualidade, da avareza e do amor da glória” (TIE, §10).



adviria a referência de Espinosa ao Eclesiastes: “Quem aumenta seu saber, aumenta sua dor” (EIV, P17, esc.).

É que o conhecimento do verdadeiro, apenas enquanto verdadeiro, que no caso de Espinosa significava a certeza diante das insatisfações provocadas pelos bens ordinários, fazia agravar ainda mais a crise, daí a necessidade de um engajamento radical e da exigência de todas as forças para que não se caísse em repetição, para que não sucumbisse aos medos e às hesitações inerentes a este processo.⁴¹ Como já o vimos anteriormente, não há solução de compromisso diante de uma tal contenda, pois a vida ativa, ou a via da liberdade exige um bem maior, um sumo bem, e não um bem compensatório. Como nota Vinciguerra (2003), nesta experiência, o conflito, as crises, as flutuações e as hesitações de uma

[...] mente rasgada entre modos de vida percebidos mais e mais como incompatíveis, são escrutinados numa reflexão firmemente decidida a não mais substituir as antigas ilusões pelas novas, e a não ariscar de modo vão as novas dentro de uma empresa sem segurança de que ela valha a pena [...] Se os primeiros passos ainda titubeantes da razão em torno da salvação vêm confirmar o pessimismo do provérbio bíblico segundo o qual a reflexão aumenta a tristeza, ele é fígado, contudo, por um processo e um itinerário, que o narrador vai ter a honestidade, mas, sobretudo a coragem de arriscar, no lugar de se render ao primeiro encontro com a impotência que ele valoriza prematuramente na sua empreitada e de se entregar de corpo e alma à melancolia

41 EIV, P17, esc. “Vejo o que é melhor e o aprovo, mas sigo o que é pior.”

[...] quanto mais a mente tem o sentimento de sua própria perda, ou seja, quanto mais os bens incertos são alcançados como maus certos, mais ela estará determinada – constrangida [...] a procurar um remédio [...] por e contra tudo, a mente não pode ser impedida de buscar a felicidade. Se ele não desejasse mais de fato, ele não se desesperaria. Por que? Porque assim como o desespero é inextinguível, o desejo é inesgotável. A razão aparece ao próprio coração do desespero (p. 4, 7 e 9).

Como se pode ver, a passagem de uma vida passiva a uma vida ativa não exclui o conflito, os medos, as contrariedades e as decepções. Não deixando, portanto, de ser marcada por essa dureza de que fala Espinosa. Como afirmou Vinciguerra (2003), “não se passa sem tristeza pelas tentativas abortadas de mudar de vida”.

Porém, sabemos que essa dupla dureza – da insatisfação com uma vida vulgar e, ao mesmo tempo, da certeza de saber que ela não só não contribui para nossa felicidade, como a impede – não pode ser, em termos estritamente espinosanos, a própria sabedoria, uma vez que a virtude consiste em conhecer aquilo que efetivamente faz a nossa felicidade, isto é, em nos ligarmos por amor aquilo que aumenta a nossa potência de existir e que nos permite repelir a tristeza⁴². Como já o dissemos, o domínio de uma vida ativa se dá menos por uma renúncia do que pela composição com aquelas coisas que convém ao nosso ser. Assim, a crise, a doença ou o conflito propriamente dito não representam a grande saúde da mente, nem tampouco aquilo que Espinosa designa

42 É porque gozamos efetivamente de uma certa forma de afetividade que podemos refrear os afetos destruidores, e não porque conhecemos e/ou evitamos estes últimos (EV, P42)

como uma ideia adequada, no sentido de uma noção comum, que é um conhecimento que surge quando a mente está internamente arranjada (EII, P29, esc.).

Mas, se a flutuação de ânimo não pode ser em si mesma o remédio, não obstante ela é capaz de abrir todo um campo de possíveis para o exercício de uma ética da liberdade, para a experimentação do “todo outro do desejo” ou, nos termos da medicina antiga, para uma reorganização mais democrática de nosso corpo antes tomado por uma monarquia. Nestes casos, “quanto mais grave é a doença, mais é urgente o remédio e mais profunda é a reflexão [pois] é justamente quando não há mais escolha, quando a morte da mente não tem mais nenhuma dúvida que, inesperada e contra todas as expectativas, o remédio se impõe” (Vinciguerra, 2003, p.14 e16).

Vemos aqui, mais uma vez, todo o desmonte da ilusão da consciência como um operador de verdade. A razão não é entendida como algo que vem do exterior organizar a conflitiva, ela não está acima desse plano, mas se faz em continuidade com o mesmo. Ela não é neutra e nem tampouco mediadora, mas se estabelece, como nota Vinciguerra (2003), no “coração do conflito”.

Nessa *flutuação paradoxal* (paradoxal porque é o momento onde o espírito conhece a suprema impotência e onde conhece também a suprema potência), são poucos os lugares para um papel mediador da razão. Bem ao contrário. A razão toma partido do conflito e põe a mente na sua última trincheira. No ponto mais forte de seu mal ela não tem outra saída que não seja procurar recursos no fato de que, apesar ou por causa de seu desespero, sua reflexão ganha em

profundidade e seriedade, e portanto em afeto. O *deliberatio*, contrário ao *dubitatio*, não faz mais que agravar a *fluctuatio*, ao ponto culminante do *desesperatio*. A mente será posta a permanecer deliberando seriamente, ou seja, verdadeiramente (p. 13).

O mais impressionante, ou em todo caso o que mais nos interessa aqui, enquanto profissionais chamados a intervir nessa problemática (psicólogos educacionais), é o habitar de uma inteligência no próprio cerne do conflito. Assim, a razão não pode ser então alguma coisa transcendente a esse processo, privilégio de um especialista supostamente mediador. Ela não é algo ou alguém que comparece desde fora com a pretensão de transformá-lo, moralizá-lo, interpretá-lo abstratamente, ou pacificá-lo, mas algo que toma corpo desde dentro, que ganha em força na medida que este conflito se intensifica, daí ser uma terapêutica que não retira nem acrescenta, mas que confia nas forças de organização das “partis vivas” da própria natureza, em sua autorregulação não teleológica ou em suas estratégias de confronto e aliança sem finalidade.

Que esse conflito, ou essa necessidade de liberação das forças seja algo de universal na formação do homem, bem como da construção de um corpo coletivo enquanto indivíduo, significa também dizer que cada um, de maneira absolutamente singular, tem o seu. E é assim que podemos dizer que toda a questão do processo de formação do homem vai estar implicado com uma conflitiva, bem como com a produção de seus próprios remédios. Educar, do ponto de vista de uma ética da liberdade, significa desenvolver, de maneira virtuosa, uma aptidão para habitar o conflito seja na relação consigo mesmo, (uma vez que o indivíduo em



Espinosa é já uma multidão), seja na relação com o outro. O que, como demonstra Espinosa, não é fácil e nem tampouco comum de ser encontrado. Mas isso não significa, como já o vimos, que essa virtude seja exclusividade de alguns escolhidos, relacionada a esta ou aquela personalidade, profissão, ou a qualquer coisa desse gênero. Bem ao contrário, é algo que está dado para todos e, ao mesmo tempo, deve ser construído na existência.

Um exemplo: No campo da educação escolarizada, existe um termo para designar aqueles sujeitos que insistem em não se adaptar às normativas escolares. Estamos falando do famigerado “aluno problema”, deste que costuma ser o objeto dos profissionais do campo “psi”, cuja demanda endereçada é sua normalização de acordo com os parâmetros institucionais estabelecidos. Na atualidade, como já o dissemos, há todo um esforço por parte de muitos destes profissionais no sentido de produzir um deslocamento nesta demanda, com o objetivo de que ela recaia sobre as relações que produzem tal objeto. Tais práticas, porém, antes de alcançarem uma reflexão decidida sobre essas relações, acabam, muitas das vezes, gerando uma espécie de culpabilização dos envolvidos, incluindo aí os próprios especialistas encarregados de solucionar a questão, como é o caso do psicólogo. Algumas vezes, e pelos mesmos motivos, essa demanda costuma ser recusada, acusada de imprópria. Ora, do ponto de vista de uma educação ética, isto é, que se distancia dos procedimentos modelares de transmissão de conhecimento e de docilização dos corpos-mentes, poderíamos dizer que todo aluno é um problema, no sentido vital do termo. E se isso nos soa estranho, é porque fomos acostumados a ver no conflito o fracasso das relações, o que já é, por si mesmo, um

modo de pensar institucionalizado. Numa educação ética, pautada por práticas de liberdade, o conflito não é algo negativo, mas sim o plano mesmo de produção de uma concórdia possível.

Do ponto de vista da educação, ou do “erudir-se mutuamente”, a transformação ética que busca Espinosa não é aquela que supõe uma pura transmissão de conhecimentos de um sujeito que sabe a um outro que não sabe. Não objetiva, assim, o preenchimento de uma mente vazia. A mente, como o vimos acima, é uma potência de afirmação, um esforço em perseverar no ser que se afirma ainda que inadequadamente. Assim, a relação entre uma mente e outra, ou entre uma ideia e outra ideia, obedece a uma relação de forças, a uma relação agônica de resistência e aliança que preserva as diferenças e que também dá passagem ao diferir (ao “impensado”), daí podermos falar em forças que obstruem o pensar ou, por outro lado, em outras que o forçam, que instauram novos começos, que ativam o pensar, sendo o educador espinosano aquele que faz presença como um vetor desse segundo tipo.

Sem dúvida, o que vai permitir o alinhamento destas variadas dimensões da existência (educativa, epistemológica, terapêutica, ética e política) numa perspectiva das “forças vivas” que buscam se conservar, se expandir e não ser dominadas por outras é a exigência rigorosa da ontologia do *conatus* (esforço)⁴³ que é, antes de tudo, uma ontologia política da atividade e da resistência, de modo que o próprio

43“Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (EIII, P6). O esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência atual. Concebido como potência de afirmação indefinida (EIII, P7).

estudo do ser em Espinosa, como afirma (Bove, 2012), vai se confundir com o estudo das guerras, coisa que buscaremos demonstrar mais adiante, a partir daquilo que denominamos Pedagogia Política da Multidão.

Concebido como potência de perseveração no existir, o *conatus* é a própria essência do homem. Como potência de afirmação indefinida ou, em outras palavras, como produtividade imanente do real, o *conatus* não envolve qualquer negação, não podendo conter em si mesmo nada que o contrarie ou que produza a sua própria destruição. Assim, como afirmação resistente, faz parte de sua estratégia imanente se opor a tudo aquilo que possa retirar a sua existência, bem como se aliar a tudo que a conserva e expande (EIII, P4, P6 e P8).

É nessa dinâmica de guerra, ou seja, de afirmação e resistência de sua própria causalidade que a mente, assim como o desenvolvimento de sua máxima potência que é o conhecimento, será definida por Espinosa. Enquanto expressão conativa do atributo pensamento, ela não é, como afirma Espinosa, pintura muda numa tela (EII, P49, escol), mas sim um esforço, isto é, uma força ou uma ação positiva que obedece aos mesmos critérios de utilidade definidos para o *conatus*, uma vez que é a expressão mesma deste enquanto coisa pensante⁴⁴. Em suma, é pela necessidade de seu direito de guerra que a mente se põe a pensar, ou a conhecer verdadeiramente, uma vez que não existe desejo de conhecer, mas de aumentar a potência e de repelir a melancolia, aliança e confronto.

É nesse sentido que Espinosa, logo após as proposições relativas à definição do *conatus* na parte III, vai reiterar que a mente, quer tenha

44 Conferir também EII, Def. 3 e EII, P7e P11, Cor.

ideias adequadas ou inadequadas, esforça-se para perseverar em seu ser (EIII, P9). Isso quer dizer que nossas ideias são forças de afirmação e resistência, e que a análise de sua veracidade ou falsidade vai estar ligada não a um conteúdo representativo comparado externamente, mas sim às estratégias imanentes de resistência e aliança dos modos viventes, que correspondem precisamente a utilidade de sua conservação e ao aumento de sua potência de se afirmar e resistir. A verdade da mente, ou sua cura, como dissemos acima, refere-se a um perseverar em algo que está contido nela mesma, seu próprio esforço imanente. Como demonstra Espinosa, a avaliação de uma ideia adequada está ligada a sua atividade dinâmica de afirmação e resistência, ou seja, à seu caráter intrínseco (EII, Def. 4). Em um de seus cursos sobre Espinosa proferidos em Vincennes, Deleuze (2009) dirá que se alguém compreende isso, “compreende quase tudo” (p. 7).

Uma ideia causa, sucede ou limita a outra. Soma-se a ela, restringe-a, arrasta-a, obseda, contraria, liga-se, compõe-se, decompõe-se e assim até o infinito. “Não existe, na natureza das coisas, nenhuma coisa singular relativamente à qual não exista outra mais potente e mais forte. Dada uma coisa qualquer, existe uma outra, mais potente, pela qual a primeira pode ser destruída”, é o que diz o cruel axioma da parte IV. Somos muito frágeis perante as forças do mundo⁴⁵, mas ao mesmo tempo somos uma parte da afirmação intensiva da natureza inteira, o que coloca, necessariamente, a possibilidade de fazermos alianças,

45 EIV, P3. “A força pela qual o homem persevera no existir é limitada e é superada, infinitamente, pela potência das causas exteriores”.

de compormo-nos a outras coisas, de recusarmos definitivamente outras, e assim até o infinito. Como afirma Bove (2012),

É nessa perspectiva palemológica, com seu duplo aspecto agônico e agonístico, que nos lança a ética desde as suas primeiras linhas. Com efeito, desde a segunda definição, Spinoza acentua o quanto cada uma de nossas ideias como cada um de nossos atos encontram, necessariamente, fora de nós, outros indivíduos de mesma natureza – quer dizer, outras ideias e outros corpos – que os limitam e lhes colocam obstáculos (p. 458).

É em meio a esse plano altamente belicoso que Espinosa vai definir a possibilidade de uma vida racional. Por certo, duas imagens do filósofo podem aqui se encontrar. De um lado, seu famoso retrato vestido com os trajes do revolucionário napolitano Masaniello⁴⁶. Preso, acusado de louco, e morto pela corte espanhola aos 27 anos, Masaniello tornou-se

46 “Depois de haver-se aperfeiçoado nessa arte, dedicou-se ao desenho, que aprendeu por si mesmo, e teve bom resultado em traçar um retrato com a tinta ou o carvão. Eu tenho em minhas mãos um livro inteiro com semelhantes retratos, no qual encontra-se o de muitas pessoas distintas que lhe eram conhecidas ou que tiveram ocasião de visitá-lo. Entre esses retratos, eu encontrei na quarta folha um pescador desenhado de camisa, com uma rede sobre o ombro direito, inteiramente semelhante pela atitude ao famoso chefe dos rebeldes de Nápoles, Masaniello, como ele é representado na história e em gravura a buril. A respeito deste desenho, eu não devo omitir que o senhor Van der Spyck, em cuja casa habitava Spinoza quando morreu, me assegurou que este esboço ou retrato assemelhava-se perfeitamente bem a Spinoza, e que foi seguramente a cópia dele mesmo que havia feito. Não é necessário fazer menção às pessoas distintas cujos retratos esboçados encontram-se igualmente no livro entre os outros desenhos” (Colerus, 2015, p. 8).

um símbolo das lutas populares em meados do século XVII⁴⁷. De outro lado, como aparece no famoso prólogo do TIE, sua narrativa inquieta e febril, pintada com cores dramáticas que revelam um intenso conflito em meio às forças de rebaixamento da vida que prevaleciam em seu tempo. Como relata Abreu (2013),

Se considerarmos a tarefa pedagógica de instruir e de que modo ela foi afluída por Spinoza, devemos afirmar, recorrendo a Platão (Sofista, 229, c-d), que ele praticou um ensino paidêutico, isto é, dedicado a corrigir ou emendar preconceitos, crenças vulgares e falsas, e não tanto a preencher o vazio de mentes ignorantes. Assim sucedeu por causa do enraizamento social e histórico dos respectivos destinatários que nunca eram mentes virgens, mas espíritos moldados por experiências perceptivas e por opiniões difundidas na sociedade a que pertencia (p. 23).

47 Segundo Colerus (2015), o início dos estudos de Espinosa teria sido marcado pelo encontro com um educador que também possuía tais características. Assim, seu desejo de aprender bem o latim teria feito com que ele fosse ao encontro de um famoso professor, de nome François Van Den Edem. Conta-se que a fama deste nobre educador foi logo desfeita após os pais descobrirem que o mesmo ensinava muito mais que o latim a seus alunos, isto é, que ele incutia nos jovens as sementes do ateísmo, e que eram constantemente abençoados pelos membros da igreja de Amsterdã aqueles pais que haviam arrancado a tempo seus filhos da “escola de Satanás tirando-os das mãos de um mestre tão pernicioso e tão ímpio” (Colerus, p. 2). Após adquirir essa outra fama na capital Holandesa, Van Den Edem teria se visto obrigado a mudar-se para a França, onde, após um período de subsistência, seria condenado à forca por incitar a revolta do povo contra a opressão do rei. Como podemos ver, a temática da “escola sem partido” não goza nem mesmo do benefício da criatividade. Basta que o ensino aponte para uma liberação das “partes vivas” para que ele seja conjurado.



A empreitada pedagógica espinosana é, com efeito, marcada por um combate incessante relativos às práticas de dominação e entristecimento da vida humana em seu tempo. Ecoam aqui as famosas considerações de Deleuze (2002) a esse respeito, ao dizer que nenhum filósofo teria incomodado tanto o poder em função de suas denúncias. Como podemos observar na própria experiência do filósofo, é desde uma experiência de crise, de uma relação agonística com as forças ativas e passivas, que nasce a necessidade da construção de uma ética do conhecimento em detrimento de uma moral da obediência; não que a crise possua uma virtude em si mesma, mas sim que ela possui uma base ontológica, necessária. Do ponto de vista da natureza, desse plano que habitamos como um modo, há sempre relações de composição e decomposição, daí a necessidade de uma luta permanente.

Desta feita, mesmo diante de grandes dificuldades, a experiência de Espinosa incita-nos a pôr-se a caminho, procurando aquilo que nos convém e afastando-nos daquilo que não nos convém; produzindo, o quanto possível, nossos próprios remédios, aqueles capazes de restituir nossa potência de agir. É neste sentido preciso que a tristeza não pode figurar como algo central na ética espinosana. Não se trata de buscarmos o sofrimento ou o malogro⁴⁸. Adoeceremos de qualquer maneira.

48 EIII, P 44. “O ódio que é inteiramente vencido pelo amor converte-se em amor; e o amor é, por isso, maior do que se o ódio não o tivesse precedido. *Escólio*. Apesar disso, ninguém, entretanto, se esforçará por odiar uma coisa ou por ser afetado de tristeza, só para desfrutar dessa alegria maior. Isto é, ninguém desejará infligir a si mesmo um mal pela esperança de repará-lo, nem quererá ficar doente pela esperança de ficar curado [...]”.

Sendo apenas uma parte da natureza inteira, haverá sempre forças maiores a nos enfraquecer, ou mesmo a nos destruir. Assim, a tristeza, no que concerne ao homem, não passa de um mau encontro, de modo que a sabedoria, como diz Espinosa, não pode se constituir como uma meditação sobre a morte, mas sim sobre a vida⁴⁹. Trata-se, assim, de dar passagem às forças de afirmação da vida que já nos habitam e que, ao mesmo tempo, precisam encontrar o caminho de seu fortalecimento e de sua composição consistente, num movimento de afirmação e resistência que se faz pela atividade de nosso desejo em compor-se com aquilo e com aqueles que compõem conosco. É neste sentido também que o bem verdadeiro, ou o soberano bem, é sempre comunicável, sendo a verdade ou a sabedoria o estabelecimento desse comum, e nada mais.

2 A EXEMPLARIDADE DE BENTO COMO INDICAÇÃO DE UM ETHOS

Do ponde de vista físico e não apenas lógico, isto é, de uma perspectiva que é aquela de nossa existência tal como ela se nos apresenta, a constituição do comum é posta sempre como um problema, e é por isso que ela vai estar ligada a uma arte das tentativas, assumindo o risco permanente de malogros sucessivos, o que diz respeito, em todo caso, ao próprio risco de singularizar, de assumir-se como causa de si, de responsabilizar-se absolutamente, efetivamente. Em seu TTP, Espinosa cita o povo Hebreu como aquele que não pode fazer esta opção, que após a primeira experiência de insucesso, entregaram para outrem o governo de si mesmos, vivendo como um “povo-criança”, isto é, em regime de dependência heterotoma.

49 EIV, P67



Nós sabemos, no entanto, que esta confiança dos Hebreus dirigida a Deus tanto quanto a Moisés é, de início, o signo de sua impotência; ou seja, do enfraquecimento de suas forças, após um longo período de escravidão que os tornou incapazes de se governar por si mesmos, aquilo de que eles fizeram a experiência assustadora do primeiro pacto. Aterrorizados, com efeito, pela maneira singular pela qual a palavra de Deus se manifesta a partir do momento em que eles a solicitam, os Hebreus se submetem nova e inteiramente a Moisés. Na realidade efetiva das coisas, a mediação que Moisés vai agora operar na opinião entre Deus e o povo Hebreu, entre Deus e seu povo, não é, na verdade, nada além da mediação deste povo com a sua própria potência impotente. (Bove, 2014, p. 218).

No caso do holandês, podemos dizer que os desdobramentos dessa sua vivência, ao contrário, se deram na forma de uma coragem para enfrentar o desprazer e a dureza causada pela perda dos bens do vulgo, ou pela perda das formas malogradas. Mas, e é isso o que mais nos importa aqui, no lugar de entregar-se ao medo e à tristeza, rendendo-se assim à esperança de um poder transcendente que viesse intervir em seu favor, Espinosa vai colocar a necessidade de uma prudência rigorosa diante do conflito, para que não se caia em repetição, isto é, para que não se volte a eleger novos meios como se fossem fins, apegando-se a novas ilusões e reeditando assim a dinâmica do escravo das paixões triste e de seus senhores, do homem distraído que, incapaz de produzir seus próprios remédios, submete-se à promessa de novos universais. Esta é, como veremos adiante, as características daqueles

que denominamos homens de Estado, em oposição aos gestos dos homens da multidão.

Mesmo em sua *Ética*, onde diz querer nos facilitar o caminho, conduzindo-nos “como que pela mão” à beatitude da mente, Espinosa não deixa de demonstrar também esse aspecto crítico de uma existência virtuosa, tão difícil quanto desusada. Porém, a nosso ver, é tomando como exemplo seus próprios gestos que isso fica mais explícito, sobretudo se entendermos que a ética, em sua filosofia, não pode ser outra coisa que não uma maneira de viver em meio às forças de rebaixamento e de expansão da vida.

Com efeito, as crises e os conflitos pelos quais atravessou parece tê-lo ensinado de uma vez por todas a não negociar com as fraquezas, isto é, a não entregar suas forças, pois ele sabia que a transformação ética é fruto de um trabalho tão duro quanto raro, e que as perdas e as contradições precisam ser levadas às últimas consequências em favor de uma vida nova, de uma vida ativa e altiva. Como demonstrou Vinciguerra (2003), é do agravamento da “*fluctuatio*” ao ponto de uma “*desesperatio*” que pode advir a “*deliberativo*”, que é a experiência de um conhecimento que já não é mais aquele da representação, incapaz de distinguir o verdadeiro do falso, a atividade da passividade, a efetiva transformação da potência com a reiterada mudança de objeto, a troca de uma transcendência por outra.

Foi assim diante do tribunal dos rabinos, preferindo a excomunhão à salvação que lhe era prometida. Foi assim também diante do convite em exercer o ensino público, cuja promessa estava envolvida com os supostos confortos e proteções advindos de sua ligação com os homens do poder de Estado. Foi assim com Blyenbergh, que diante das

incertezas e contradições, preferia apegar-se ao Verbo Divino. Foi assim com Albert Burgh, cujo desejo de salvação ligava-se diretamente ao medo do inferno, à culpa e ao arrependimento, levando-o a converter-se a uma vida ascética e eclesiástica, afastada das forças mundanas. Foi também precisamente esta a crítica que ele fez ao jovem aprendiz de nome Casarius, qual seja a de que este, em sua inconsistência juvenil e distraída, interessava-se mais por novidades que por verdade, rendendo-se reiteradamente a novas ilusões.

Veremos adiante como esta noção de distração, que do ponto de vista da produção de subjetividades implica numa “*monarchia*” da mente (uma doença, portanto), constitui-se numa chave de compreensão para pensar a dimensão servil de muitas práticas formativas contemporâneas, baseadas nos pressupostos liberais de uma sociedade que substituiu a transcendência divina pela transcendência do mercado. Antes, porém, vale ressaltar mais uma vez que, do ponto de vista de uma filosofia espinosana, nem mesmo a experiência do filósofo relatada acima, no que concerne a sua crise em si, pode nos servir de modelo para um processo de formação. Não é à toa que a esta crise iniciática dá-se o nome de apetite singular, indicando algo que pertence a cada modo considerado particularmente, podendo diferir de infinitas maneiras na forma e na intensidade, a depender da maneira como cada modo vai se constituindo, ou da forma como vai afetando e sendo afetado em seu percurso.

Por outro lado, nossas implicações como psicólogos, encarregados de atuar junto a situações limites, onde a potência do corpo coletivo encontre-se muitas vezes rebaixada, sugere também uma

análise sobre esses momentos de experimentação da impotência, bem como das estratégias de sua modificação. Sem dúvida, em se tratando de uma reflexão espinosana, não é a tristeza que vai ocupar o lugar de centralidade, já que interessa mais unir-se àquilo que faz a nossa felicidade, sendo essa a única maneira de experimentarmos menos aquilo que faz a nossa tristeza. Todavia, é o próprio Espinosa quem vai dizer que “[...] é preciso conhecer tanto a potência de nossa natureza quanto a sua impotência, para que possamos determinar, quanto à regulação dos afetos, o que pode a razão e o que não pode” (EIV, P17, esc.). Sendo assim, o mais potente dos afetos é o conhecimento progressivo da realidade, e não sua mitigação. E se o caminho é difícil, problemático, e deveras imprevisível, Espinosa nos ensina a continuar⁵⁰. Seja como for, esse é o caminho que o mesmo diz querer para si e para muitos outros no TIE. E se a experiência de Espinosa não nos pode servir de

50 “Se o caminho, conforme já demonstrei, que conduz a isso parece muito árduo, ele pode, entretanto, ser encontrado” (EV, P42, esc.). Tanto Rancière (2013) quanto Tatián (2015) darão destaque a essa noção de confiança no que diz respeito ao problema da educação. O primeiro ao dizer que a igualdade, indicada como uma confiança na possibilidade sempre presente de os homens estabelecerem entre si laços de emancipação intelectual, “não é nem formal nem real [...] A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de *verificá-la*, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua *verificação*” (Rancière, 2013, p 15). Já o segundo vai dizer que “La igualdad de las inteligencias y la confianza en ellas que aquí se afirman no es algo que pueda demonstrarse ni probarse empíricamente ni tiene que ver con um coeficiente, uma mesura o uma cantidad; es una ‘declaración’”(Tatián, 2015, p. 2).



modelo, é porque ela nos convoca a um agir singular, comunicando-nos não uma forma, mas sim um afeto, uma “impulsão secreta interna”, como dissera Deleuze (2002).

A título de encerramento deste capítulo, gostaríamos de retomar seu parágrafo de abertura, relativo à estranheza entre Espinosa e os paradigmas educativos modernos. Estes, por estarem assentados na ilusão da livre consciência, necessitam daqueles que ignoram as determinações eternas da natureza, que não confiam, portanto, na força das “partes vivas”, que reiteram o apego aos valores transcendentais e que, finalmente, são enlaçados na dinâmica dos poderes que pretendem nos manter num grau de potência reduzido, poderes que “coartam” os ânimos, como disse Espinosa a respeito da educação de Estado. Como afirmou Deleuze (2002), o grande segredo e o grande interesse dos regimes monárquicos, isso que outrora concebemos como a forma mesma da doença da mente (*monarchia*), reside numa valorização do temor e da tristeza pelas quais ele pretende nos acorrentar. “O tirano precisa da tristeza das almas para triunfar, do mesmo modo que as almas tristes precisam de um tirano para se prover e prosperar” (Deleuze, 2002, p. 31). Tendo em vista isso, poderíamos afirmar que os processos de subjetivação engendrados pela educação moderna, nascida dos ideais da revolução francesa e portando ligada à formação do sujeito democrático, não deixaram de forjar mentes monárquicas, “distráidas”, teleológicas e teológicas.

Em oposição a isso que estamos avocando como subjetividades monárquicas, buscaremos pensar com Espinosa um funcionamento educativo baseado numa efetiva democracia da potência, ou

do que poderíamos chamar de “Pedagogia Política da Multidão”, onde a inteligência, ou a saúde dos homens, possa ser avaliada não por qualidades ou aquisições individuais, mas sim por essa capacidade de estabelecer alianças que aumentem a potência dos envolvidos, ou seja, por uma verdade avaliada em termos da produção do comum como capacidade de afirmação medida a cada tentativa.

Podemos adiantar que esta outra maneira de pensar a potência das inteligências vai exigir de nós educadores toda uma mudança de conduta diante das formas doadas pelas organizações de poder, bem como diante do conflito, numa atitude que não é mais a da passividade (relativa a nós mesmos), e da negatividade (relativa às crises e aos conflitos), mas sim a da confiança na capacidade de organização das forças da vida e do comum, na capacidade reestruturante da natureza ou na democracia imanente das forças. Nisso que Deleuze, um grande espinosista, diz ser o que mais o impressiona, que são as “partes vivas que compõem e se compõem segundo leis complexas da natureza.”

CAPÍTULO IV
POLÍTICAS PEDAGÓGICAS DE ESTADO
X
PEDAGOGIAS POLÍTICAS DA MULTIDÃO

Dissemos que uma educação monárquica, à diferença de uma educação efetivamente democrática, requer um modo de subjetivação individualizado e calcado na noção de livre vontade, o que quer dizer o mesmo que um sujeito simplificado, fundamentado numa perspectiva voluntarista da livre consciência que vai exigir das práticas educacionais uma infinidade de mecanismos de punição e recompensa, culpabilidade e bajulação, medo e esperança. O que está em jogo aqui é ainda o problema colocado pela potentíssima produtividade indefinida das “partes vivas”, relativas tanto aos corpos humanos considerados particularmente, quanto ao corpo social como um todo. Permaneceremos com tal separação, qual seja entre corpo individual e corpo social apenas

para fins didáticos, já que tais registros, como já o dissemos acima, são coextensivos. Todo corpo é uma multiplicidade conectada a outros corpos que são outras multiplicidades agenciadas a outras tantas outras, e assim até o infinito. Dá-se a isso o nome de multidão, que, como se pode notar, é o nome de um monstro. Como formulou Toni Negri (2004), à diferença do povo, representado como uma unidade, a multidão não é representável, “ela apresenta sua face monstruosa vis-à-vis aos racionalismos teleológicos e transcendentais da modernidade (p. 17).”

É tudo muito cristalino, aliás, como tudo em Espinosa. O expediente da educação monárquica é desde sempre o de diminuir o grau de complexidade dos sujeitos e dos coletivos, reduzindo sua capacidade de afetar e ser afetado de múltiplas maneiras, extraíndo sua multiplicidade para formar uma unidade representada pelo indivíduo no campo privado, e pelo povo no campo político. Uma massa de indivíduos⁵¹ proprietários que se pensam como senhores de si porque conscientes de suas ações, mas que, no entanto, ignoram o que os determinam o agir. A educação monárquica, representada aqui por aquilo que denominaremos como Políticas Pedagógicas de Estado, é, por definição, uma caçada às multiplicidades, ao monstro democrático que constitui a multidão, a “carne da vida”. Enquanto Política Pedagógica de Estado, sua finalidade é formar

51 Já sabemos que o conceito de indivíduo em Espinosa não é o mesmo que utilizamos na atualidade, normalmente em seu sentido empobrecido, solipsista. A fim de diminuir esta dificuldade, tanto de quem escreve quanto de quem lê, manteremos, a partir daqui, e na falta de um termo melhor, o sentido contemporâneo do termo indivíduo, e quando utilizarmos a palavra no sentido espinosano, avisaremos.

os indivíduos do povo, ao passo que uma educação da multidão, voltada para as “partes vivas” do corpo social, ou para suas modalidades constituintes, só pode ser uma Pedagogia Política, a qual denominamos Pedagogia Política da Multidão.

1 O PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO MODERNO COMO CAÇADA AO MONSTRO DEMOCRÁTICO QUE CONSTITUI A MULTIDÃO

De acordo com Negri (2004), toda a tradição do pensamento político hegemônico moderno é aquela da produção de uma concepção de povo assentada na transcendência de um soberano. Para os autores desta tradição, cujos principais representantes seriam Hobbes, Rousseau e Hegel, a multidão é considerada como algo problemático, conflitivo, como caos e como guerra; e “sobre esta base, o pensamento da modernidade opera de uma maneira bipolar: abstraindo, por um lado, a multiplicidade das singularidades, unificando-a transcendentalmente no conceito de povo, e dissolvendo, por outro lado, o conjunto de singularidades (que constitui a multidão), para formar uma massa de indivíduos (p.15)”.

Hobbes, Rousseau e Hegel serão concebidos aqui como pensadores de Estado, tal como os define Deleuze e Guattari no volume 5 de Mil Platôs. Como pode ser resumida a tarefa destes pensadores? Eles agem em benefício da “conservação”, dizem Deleuze e Guattari (2012, p. 20). Ao invés de problematizar a existência do ponto de vista da liberdade, estes se impõem a tarefa de pensar a melhor forma de governar os homens, enquanto Espinosa, o filósofo da multidão, quer pensar as melhores formas de liberação. Assim, sempre que nos referirmos a práticas desta natureza, cujo horizonte é a conservação das impotências,

independentemente de seu lugar de produção e reprodução, bem como do seu pertencimento a um campo de saber específico, daremos a elas o nome de práticas de Estado. Por outro lado, sempre que nos referirmos a práticas virtuosas, que visam a expansão e a liberdade dos homens, daremos a elas o nome de práticas da multidão.

Pois bem, o pensamento de Estado é aquele que visa retirar o caráter plural das singularidades imanentes em composição, bem como a diversidade de modos de vida daí decorrentes, para rebatê-la numa noção abstrata e unificada de povo, ligada à transcendência de um poder fixado como soberania. Este seria o mote de funcionamento dos discursos e das instituições calcadas na engenharia moderna hegemônica, dentre elas a escola. É assim que toda a diversidade dos modos em composição e seu porvir serão esmagados em nome de uma massa de indivíduos que formam uma unidade representativa denominada povo. Esse é o truísmo mais basilar que a escola moderna, democrática e para o povo, pode representar. A escola do povo ensina a ser povo, visa transformar a multidão em povo.

É precisamente nessa esteira que Rancière (2012) vai situar o processo de escolarização moderno, herdeiro dos ideais revolucionárias que buscaram por abaixo os regimes absolutistas/monárquicos, fundados sob uma ordem teológico-política, em nome de uma educação laica e democrática, destinada ao povo. Segundo o mesmo, seus pressupostos poderiam ser assim resumidos:

[...] acabar a revolução, no duplo sentido da palavra: por um termo em suas desordens, realizando a necessária transformação

das instituições e mentalidades [...] passar das febres igualitárias e das desordens revolucionárias à constituição de uma nova ordem de sociedades e governos que conciliasse o progresso, sem o qual as sociedades perdem o seu élan, e a ordem, sem a qual elas se precipitam de crise em crise (p. 9).

Como se pode notar, o que está em jogo aqui é toda a problemática envolvida com o desenvolvimento de uma nova governabilidade das “partes vivas”, relacionada aos perigos de ruptura da coesão social representada sobretudo pelo perigo das massas nos séculos XVIII e XIX, concebidas então a partir de atributos negativos como o conflito, a desordem, o caos. Portadoras, enfim, de uma natureza irracional, só corrigível mediante o desenvolvimento de uma sociedade escolarizada capaz de ordená-la, unificando-a na abstração de um povo submetido a um contrato transcendente. Esse momento é precisamente aquele de superinvestimento do poder disciplinar e de suas instituições que, como assinalou Foucault (1977), visava intervir sobre as multiplicidades aleatórias, transformando as multidões confusas, inúteis e perigosas em classes organizadas e trabalhadoras, em consonância com o desenvolvimento econômico vigente. É nesse momento que a instrução escolar, atrelada a esse conjunto de medidas para o estabelecimento de uma ordem razoável de progresso e ordenação, isto é, de redistribuição das relações de força no campo social, assumirá o estatuto de palavra de ordem, capaz de elevar a categoria de herege qualquer um que se levantasse contra seu projeto.

Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que sinaliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não tem outro objetivo além da progressão desses sujeitos, até o limite de suas capacidades [...] a instrução tornava-se então uma palavra de ordem central: governo da sociedade pelos cidadãos instruídos e formação das elites, mas também desenvolvimento de formas de instrução destinadas a fornecer aos homens do povo conhecimentos necessários e suficientes para que pudessem, a seu ritmo, superar a distância que os impedia de se integrarem pacificamente na ordem das sociedades fundadas sobre as luzes da ciência e do bom governo (Rancière, 2002, p. 9).

De acordo com um certo sociologismo da época – em todo caso não muito distante dos nossos – os pressupostos de uma sociedade fundada sob o princípio de escola para todos constituía-se como condição *sine qua non* para a diminuição das desigualdades sociais a partir da distribuição do saber àqueles que ignoram, notadamente as massas incultas, entregues à irracionalidade, às paixões e aos vícios. Daí o problema que vai fundar as pedagogias modernas e bem-intencionadas ser aquele de saber como pode ser feita a transmissão dos saberes ilustrados da razão àqueles que os ignoram, ou seja, o de como fazer a mediação entre o mundo e as inteligências ainda titubeantes, concebidas como incapazes de ver e pensar por si mesmas. Daí também toda a enxurrada de críticas feitas ao processo de escolarização nas últimas décadas, denunciando seu

caráter colonizador, etnocêntrico, classista, machista e, sobretudo no que concerne à realidade brasileira, racista. Aliás, a partir de uma série de pesquisas engendradas nos últimos anos, vem se tornando cada vez mais clara a relação direta entre as práticas escolares e a conservação do racismo estrutural no Brasil.

Voltando a nossa questão, e ainda de acordo com Rancière (2002), esta organização social, baseada nos ideais democráticos de igualdade e liberdade, foi capaz de refundar um controle ainda mais eficiente sobre as inteligências então dispersas. E isso através de um dispositivo pedagógico que tomou para si a tarefa de distinguir a inteligência da não inteligência, reeditando assim uma lógica da desigualdade e concedendo à escolarização toda a tarefa de desfazê-la; o que, de um ponto de vista ontológico que não é estranho ao de Espinosa, não seria mais do que confirmá-la, estendendo-a infinitamente.

A sociedade se representa, assim, como uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar. Nestas condições, a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais. Mas a tarefa última desse sobre-investimento pedagógico é, finalmente, legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma (p. 13).

Ora, basta lembrarmos que um dos pressupostos espinosanos da emenda do intelecto consiste na

igualdade das inteligências, isto é, na democracia das “partes vivas” – ou na democracia imanente da multidão – para que mais uma vez possamos detectar sua distância relativa a um projeto de escolarização da sociedade como o descrito acima, notadamente o que se fez hegemônico. Como já o dissemos, pensada a partir do modelo do corpo, a inteligência em Espinosa é uma potência complexa de composição e resistência cuja igualdade a supõe, e cuja finalidade não está dada à priori, obedecendo assim a uma indeterminação radical descolada de qualquer noção de comparação e hierarquização binária entre indivíduos isolados ou entre classes sociais. Em sua radicalidade, nem mesmo a falta de visão, como no exemplo do cego de Espinosa (Ep. 21), pode ser considerada um fator de comparação ou de desigualdade, uma vez que classificá-lo dessa forma seria tão incoerente quanto dizer que à pedra falta falar. Em sua natureza, o cego é outro modo de ver e exprime sua potência o tanto quanto pode, de modo perfeito. Vale dizer que, para Espinosa, a maior perfeição é existir, pois todas as coisas exprimem a potência de Deus em graus variados. Se Deus é todo o real, nenhuma parte pode valer mais do que outra, já que todas expressam de modo definido e determinado sua potência de ser e de pensar.

Com efeito, uma educação que parta de uma falta ou de uma desigualdade à priori a fim de diminuí-la ou mesmo suprimi-la não faz mais do que prolongá-la. Tomando os efeitos como se fossem causas e, portanto, invertendo a ordem correta do pensar, esta acaba abrindo caminho para todo o tipo de dominação, que vai do ignorante a ser educado ao animal a ser domesticado. Toda uma lógica da

colonização encontra-se implícita aqui, como se pode ver. É por isso que, segundo Rancière (2002), não podemos pensar a educação como uma questão de método de aprendizagem adaptado ou não às diferentes inteligências ou às deficiências, mas sim como uma questão político-filosófica, que é a de

[...] saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre — a palavra do outro — é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política [...] Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele (p. 11).

No que se refere à produção das subjetividades, podemos dizer então que este empreendimento está implicado com uma atitude de restauração ou mesmo de manutenção das “monarquias” no campo social e em nós, haja vista que, nas escolas democráticas de Estado, estas que perseguem a salvação do povo pela via da igualdade, o que se costuma produzir são corpos monárquicos, isto é, modos de subjetivação individualizados e apartados da igualdade como potência de produção do comum na e pela multidão.

Novamente, o que está em questão aqui são duas atitudes relacionadas a multidão, com implicações tanto para os modos singulares quanto para o corpo social. Segundo o autor, para os espíritos fortes

do século XVIII, o homem seria uma “organização viva, servida por uma inteligência”. Já para os contrarrevolucionários, ou para aqueles que querem conservar, inimigos da multidão e de tudo que é vivo, o homem deveria ser pensado como uma “inteligência servida por órgãos”. Neste último caso, o sujeito seria concebido como o homem guiado pela consciência, portador de um corpo morto, obediente aos decretos de uma mente dissociada e afastado daquilo que pode, sua “organização viva”. Já no que tange ao corpo político como um todo, este último modelo buscaria então restituir a velha hierarquia de um rei servido pelo corpo coletivo (rei que pode ser Deus, o Estado ou o Mercado), onde a parte destinada às vontades singulares só poderia ser a de submeter-se a um contrato supostamente avalizado em nome da paz e do bem estar de todos; de obedecer, em suma, a “essa inteligência já manifestada, inscrita nos códigos, na linguagem das instituições sociais (p. 62)”. A negação das vontades, ou o rebaixamento das potências singulares, é estrutural, não representando acidentes, excessos ou exceções a serem eternamente corrigidas pelos próprios mecanismos de Estado e seus agentes, que não fazem mais que prolongar indefinidamente esta negação, exigindo mais e mais obediência.

Como se pode ver, o que se passa com a igualdade é que esta será então transformada neste sempre longo e penoso caminho de submissão dos desejos a uma autoridade transcendente, representada agora pelo Estado e seus agentes institucionais bem-intencionados, dispostos a cuidar, a ensinar e a acolher aquilo que o próprio pensamento de Estado denomina de minoria. Em Espinosa, é o que veremos melhor mais adiante, a igualdade, ou a democracia das partes

vivas, é sempre primeira, e não um destino para o qual estaríamos caminhando vagarosamente, bastando ter paciência e obedecer às leis de ordenação e progresso inscritas no coração dos homens de Estado. Sob qualquer instituição está a multidão, e basta, como afirma Rancière, a “iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la” (p.14), para que o poder retorne para as mãos da multidão, denominada por Espinosa de verdadeira soberania.

A igualdade ontológica da multidão é e, ao mesmo tempo, precisa ser verificada. Como definiu Deleuze (2002, p. 127), o plano de imanência ao qual nos remete Espinosa não está dado como um desígnio no espírito e nem tampouco está colocado em termos de projeto ou programa, ele “é ao mesmo tempo completamente plano de imanência, e todavia deve ser construído, para que se viva de maneira espinosista”; o ciclo da potência e da emancipação intelectual é e, ao mesmo tempo, precisa ser iniciado, dirá Rancière. Nisso consiste, a nosso ver, a liberdade espinosana, qual seja que mulheres e homens iniciem a luta por sua liberação a partir do território mesmo que habitam, pois é somente testando nossas forças, experimentando-as, que podemos medir nossa potência, ou, como diria Deleuze, nossa submissão a um controle.

Toda receita pedagógica é uma forma de imbecilização, assim como o é toda Política Pedagógica emanada dos ministérios sagrados do Estado. Todavia, se há algo que desde logo possamos dizer a respeito de uma Pedagogia Política da Multidão, é que esta é iniciada sempre que alguém decide colocar esse princípio à prova, ou que pelo menos procure não atrapalhar quem o faça. Assim, já não se trataria mais

de uma Política Pedagógica de Estado, estabelecida de maneira vertical e assegurada pelos ritos institucionais, seus agentes e seus cargos, mas sim de uma Pedagogia Política da Multidão, estabelecida na singularidade de um laço horizontal que mulheres e homens podem estabelecer com outras mulheres e homens, na forma de uma “ajuda mútua” ou de uma composição que aumente a capacidade de agir dos envolvidos. É assim que responde o mestre ignorante de Rancière, mestre-homem-comum, sem saberes/poderes especiais guardados na manga ou legitimados por diplomas das ciências de Estado. Quando perguntado se seu método poderia ser repassado para um secretário de educação, este responde que sim, mas que o secretário só poderia utilizá-lo com um próximo, filho, amigo, vizinho ou, nos termos de Espinosa, com um semelhante, e isso com todos os riscos e conflitos implicados numa relação direta que se estabelece de um “homem para outro homem”, como diz Rancière, longe da segurança ou de qualquer legitimação baseada em especialismos, tecnicismos, ou hierarquias funcionais.

As Políticas Pedagógicas de Estado têm muitas verdades, ou muitas palavras de ordem, a transmitir para o seu rebanho. Ela terá também muitos representantes destes mesmos discursos, bem como muitos métodos e técnicas de inculcação dos mesmos (autoritárias, democráticas ou liberais, pouco importa neste caso). Assim, seu foco residirá sempre nos problemas colocados por esta transmissão: “Será que ele absorveu o conteúdo?”, perguntam os educadores de Estado. Os que se consideram mais progressistas dirão: “Nem todos absorvem da mesma forma, precisamos de diferentes métodos

para diferentes capacidades de absorver”. Dimensão piedosa das pedagogias de Estado, sempre prontas a amar os fracos e invejar e/ou armar ciladas para os fortes, fazendo com que estes paguem o preço por tentar assumir suas próprias forças, por intentarem ser causa de si mesmos, pensar por si mesmos. Esta é, inclusive, uma das principais características do mestre do progresso moderno de Estado, segundo Rancière (2002). “O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma reexplicação, ela se tornará um homem do progresso” (p. 21).

Uma Pedagogia Política da Multidão, por sua vez, não se coloca este problema, pois ela diz respeito a um ato de força afetiva em presença que visa a emancipação dos modos singulares, daí não poder ser transmitida pelo secretário, mas apenas por mulheres e homens comuns, e destes para outros semelhantes. Dos lugares de poder, ou dos supostos lugares de saber-poder, nada passa, a não ser signos de comando e submissão, já que tudo que existe transmite, no mínimo, sua velocidade e seu repouso, não nos sendo indiferente.

No entanto, de uma perspectiva Espinosana, trata-se, antes de mais nada, de uma reconfiguração subjetiva entre singulares que se querem emancipados, pois estes sabem, como formulou Espinosa, que a inteligência está em tudo, bastando ativá-la a partir de um vínculo de ascendência afetiva, pois o aumento da potência de agir é já, em si mesma, o aumento da capacidade de pensar. “Quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que

quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem” (Rancière, 2002, p. 30).

2 A PEDAGOGIA POLÍTICA DA MULTIDÃO COMO LUTA PERMANENTE CONTRA A TRANSFORMAÇÃO DO CORPO DA MULTIDÃO EM DESERTO DE SOCIABILIDADE

Pensar a educação no contexto escolar é já pensá-la num nível político-institucional bastante avançado, situada numa instância que o próprio Espinosa, de pé atrás – e como que numa antecipação do que viria a ser sua proliferação como instituição disciplinar por todo o globo – diz servir mais para coartar os ânimos do que para liberá-los⁵². Ao referir-se a esta tendência mortificante da educação de Estado, Espinosa visava, como nota Bove (2010), deixar seus leitores de sobreaviso quanto à formação do cidadão racional concedida pelas instituições do Estado moderno (notadamente o Estado de direito hobbesiano), capaz de contribuir para a formação de perfeitos autômatos, homens racionalmente obedientes e aptos a uma nova barbárie, haja vista que a utopia racionalista moderna, no parecer de Espinosa, reencontraria “curiosamente a perfeição da clausura indenitária da barbárie teocrática”, donde a necessidade levantada por Espinosa de uma educação independente do aparelho de Estado, numa república que se quisesse livre (p. 133). O Estado da paz hobbesiana, enquanto mecanismo de

52 “As universidades, que são fundadas a expensas da república, instituem-se não tanto para cultivar os engenhos como para os coartar.” (TP, VIII, 49).

transferência e de constante reabsorção do direito natural, longe de oferecer as condições necessárias ao exercício da ética e da cidadania, constituir-se-ia como um estado de guerra implícito contra seus súditos, em nome da segurança e da paz de homens feitos rebanho, ilusoriamente livres e afastados do que podem.

A paz hobbesiana é, portanto, aos olhos de Espinosa, a guerra tácita, aberta, em nome da segurança e da paz, e a título “soberano” de defensor da paz, pelo detentor do poder, **contra uma multidão ilusoriamente privada do exercício de seu Direito de constituir, por si mesma, o comum e a razão do comum** [...] Espinosa tratará efetivamente toda a dominação política como a instituição soberana, efetiva mas secreta, de uma lógica de guerra como via de exercício legal [...] mas uma justiça e um direito instrumentalizados por uma lógica de guerra que divide efetivamente o mundo suposto comum (p. 159). [grifos nossos].

Contemporaneamente, Foucault (1999) pôde explicitar a relação necessária entre a racionalidade de Estado e a fabricação de corpos automatizados, indispensáveis a sua manutenção e perpetuação. Da mesma forma, demonstrou como as biopolíticas do Estado moderno desenvolveram-se baseadas na eliminação dos discursos da guerra, em favor de um princípio de universalidade nacional que tem como base a preservação e o cuidado com a vida da população; o que, para o filósofo francês, não seria mais do que a continuação de uma lógica de guerra por outros meios, meios que visam fomentar determinados modos de vida por um lado e, por outro, dificultar, enfraquecer,

ou mesmo eliminar outros, em nome da saúde, da paz e da harmonia da vida social⁵³.

Em nossas práticas em meio às (bio)políticas educacionais no interior do Estado Democrático de Direito, não podemos deixar de perceber como esses discursos – em favor da vida, da paz, do bem, da saúde, da ascensão social, da cidadania, enfim, da salvação do homem neste mundo⁵⁴ – se constituem também como uma espécie de chantagem que tem como efeito a conservação de todo um conjunto de instituições e procedimentos de docilização e mortificação dos corpos, e sobretudo dos corpos de cor, já que se trata aqui das escolas públicas brasileiras, daquelas destinadas ao povo. Ora, como declarar guerra a um regime que tem como discurso o cuidado e a preservação de nossas vidas?! Como resistir, ou mesmo entrar em confronto, contra uma maquinaria que visa, em suma, nos salvar? Como não ser, no mínimo, acusado de ingratidão?

De acordo com Negri (2015) – situado na esteira de Espinosa e também de Foucault – se os mecanismos e procedimentos biopolíticos visam à totalização do ser

53 Vale ressaltar, sobretudo em se tratando do Brasil, que essa forma de poder sobre o ser vivo se estabelece num regime diferencial de governo que vai incidir predominantemente sobre os segmentos negros e mestiços da população, sendo o racismo a chave de inteligibilidade das políticas de inclusão/exclusão e também de extermínio no interior mesmo do Estado brasileiro, cujo discurso se assenta, paradoxalmente, na paz e na defesa da vida.

54 Como também assinala Foucault (2005, p. 238) a respeito das características pastorais do Estado moderno: “Já não se trata mais de uma questão de dirigir o povo para a sua salvação no outro mundo, mas, antes, assegurá-la nesse mundo. E, nesse contexto, a palavra salvação tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes”. Uma série de objetivos ‘mundanos’ [...].”



impondo-lhe uma finalidade, as lutas são aquilo que determinam verdadeiramente o ser aberto, impedindo sua clausura. Enquanto o biopoder visa à totalização do ser impondo-lhe uma identidade individualizada, ou mesmo um objetivo e um percurso homogêneo, as lutas o perpetuam como ser anômalo, multitudinário. Essa agonística das forças em constante luta, com efeito, assume aqui o lugar de um importante paradoxo, muitas vezes negligenciado por aqueles que interpretam a filosofia espinosana como uma mera abertura do corpo para os encontros. Pois, ao mesmo tempo que podemos encontrar nesta filosofia uma exortação à abertura para o coletivo, donde certamente podemos extrair muitas alegrias, nela encontramos também um alerta de prudência relacionado ao risco permanente de sucumbirmos às forças que vêm de fora. Algo como aquele alerta feito por Sócrates ao jovem Alcebiades, que dizia já encontrar-se preparado para lançar-se na vida pública e para cultivar em si mesmo a justiça. Ao que Sócrates, advertindo-o, dirá: “Gostaria de pensar que perseverarás. No entanto estou apreensivo, não devido a qualquer desconfiança em relação à tua Natureza, mas porque estou ciente de quão poderoso é o Estado. Temo que ele possa levar a melhor tanto sobre mim quanto sobre ti”⁵⁵.

Ora, ninguém sabe o que pode um corpo em sua potentíssima produtividade indefinida. Todavia, e ao mesmo tempo, “não há discurso possível sobre a exploração – quer trate-se da produção de mercadorias ou, principalmente, da reprodução da vida – que não se refira diretamente aos corpos” (Negri 2004, p. 21). Ou seja, é justamente por se constituir como um campo de possibilidades bastante vasto que os

55 Platão (2011).

corpos podem também ser capturados de infinitas maneiras, a ponto de Espinosa admitir a possibilidade de um corpo estar morto sem o saber⁵⁶, como é o caso daqueles homens domesticados, em nada senhores de si, incapazes de uma verdadeira ajuda mútua, ou de experimentar qualquer afeto que não seja em virtude do direito de Estado. Nas palavras do filósofo: “Daí que possamos conceber, sem violentar minimamente a inteligência, homens que não acreditem, odeiem, desprezem ou sejam arrebatados por qualquer outro sentimento a não ser em virtude do direito de Estado” (TTP, Cap. XVII). São homens-de-Estado, formados pelas Políticas Pedagógicas de Estado. Estes que, ao invés de cidadãos – capazes de gozar dos benefícios da vida coletiva e de vingar um dano infringido a si ou a um semelhante – são na verdade súditos, no dizer de Espinosa. Mortificados, tornam-se homens cuja vontade tem como referência apenas a obediência às leis da cidade, e que, por isso mesmo, já não mereceria mais o nome de cidade, mas de solidão. Não uma organização constituinte e viva, capaz de muitas coisas, como dissemos anteriormente. Mas sim uma massa de indivíduos enfraquecidos, imaginariamente livres e servindo a uma transcendência qualquer.

Sabemos que a escola pública tem como função formar cidadãos conforme os valores ditados pelas normas e instituições sociais que servem à saúde do Estado, em nosso caso, o Estado capitalista. De fato, já se constitui um truísmo dizer que a escola produz os corpos que interessam a conservação do *status quo*; que está incumbida de favorecer, em suma, as condições necessárias para que possamos fazer funcionar,

56 EIV, P39, esc. “Nenhuma razão me obriga a admitir que um corpo só morre se ele se transformou em cadáver”.

enquanto funcionários mesmo, suas engrenagens, seus ritos, ritmos e regras disciplinares. Como dissemos acima com Deleuze e Guattari (2012)⁵⁷, as instituições de Estado visam conservar, e são necessárias muitas destas instituições para fazer um homem-da-multidão devir homem-do-povo, ou um homem-de-Estado, o que quer dizer o mesmo.

Como refere Santiago (2015), “A **escola pública** nasceu vinculada à ideia de povo, uma escola popular (um ideal da revolução francesa), mas justo aí esconde-se o ardil: a escola é um dos mais eficazes instrumentos de produção do povo pelo poder; o caso, pois, seria conceber uma escola da e para a **multidão**, uma escola onde não se aprenda a ser povo (s/p)”. As tecnologias de gestão dos corpos, ou as práticas de governo de Estado, produzem o povo. Ensinam a ser povo, como refere o autor; já o conjunto das singularidades compositivas constituem a multidão, esta como máquina de guerra no interior mesmo de um sistema de imposição de valores que se empenha em vergar a vontade dos sujeitos em função da conservação de seus próprios valores hegemônicos, amortizando assim qualquer reação efetiva às suas estruturas, bem como a construção de outras.

3 OS ESPECIALISTAS DAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS DE ESTADO E OS HOMENS “COMUNS” QUE COMPÕEM AS PEDAGOGIAS POLÍTICAS DA MULTIDÃO

Como pudemos ver acima, a partir de uma perspectiva espinosana da educação, trata-se sempre de uma gestão dos ânimos, de uma política dos afetos capaz de coartá-los ou de expandi-los; individualizando e empobrecendo os corpos-mentes ou, por outro lado, favorecendo sua expansão. Todavia, se existe,

57 “A preocupação do Estado é conservar” (2012, p. 20).

em Espinosa, uma referência às forças em conflito constante, ou em permanente luta, não existe, por outro lado, uma exortação favorável a uma gestão técnica ao mesmo racionalizada desta dinâmica dos afetos. Trata-se, para qualquer coisa dada na natureza, de uma complexa física dos afetos; da dinâmica factual dos corpos, do aumento ou da diminuição da potência de afetar e ser afetado em ato, em muitos sentidos e entre muitos. Afeto e política, como podemos notar, possuem aqui o mesmo sentido, haja vista que o direito de uma coisa qualquer, em Espinosa, é a própria potência atual desta coisa em relação, estendendo-se até onde estende-se sua potência⁵⁸.

É desde seu primeiro parágrafo que o *Tratado Político* se dispõe a empreender uma espécie de desqualificação da racionalidade intelectual em termos políticos, desta racionalidade que, traduzida para os dias atuais, refere-se aos saberes tecnicistas das ciências humanas⁵⁹. Estas, buscando parecer neutras, ou “santas” nos termos de Espinosa,

58 É importante destacar que, em Espinosa, não existe direito garantido, ou “direito à”, como é o caso da concepção de direito dos homens decaídos de Estado que passam a vida a demandá-los, queixando-se de sua não efetivação. Lembremos mais uma vez que se trata aqui de uma dinâmica imanente, sem garantias transcendentais, portanto. Ou o direito é uma potência que se expressa necessariamente, em ato, ou ele é algo que não se tem. Espinosa aqui põe fim ao pensamento cristão e sua teologia do possível, uma vez que a potência (que é Deus), não se separa de seu poder de produzir efeitos, de causar (EI, P35).

59 Saberes como a pedagogia, a filosofia, a psicologia, a sociologia, o direito, dentre outros. Sobre o deslocamento da figura do grande intelectual teórico para o intelectual especialista contemporâneo, que habita as relações cotidianas de saber/poder e é convocado a se posicionar a partir destas ver Foucault, M. *Microfísica do poder*, 1979.



creem-se sábias quando aprendem a desprezar uma natureza humana afetiva e efetiva, isto é, que existe necessariamente, efetivamente; ao mesmo tempo em que aprendem a louvar uma outra que não existe em parte alguma, onde sequer tais ciências seriam necessárias. Ciências morais, para dizer tudo numa só frase⁶⁰, que produzem discursos sobre a realidade sem se perceberem implicadas com a própria produção e reprodução da mesma, ou então sem se reconhecerem como produzidas pela mesma realidade que procuram analisar.

Espinosa, por sua vez, se diz um físico da política, ou mesmo tempo que define esta como uma física dos afetos. O que pode ser dito do ar, da água, do fogo e dos furacões pode também ser dito do amor, do ódio, da inveja e da misericórdia. E a mente, quando compreende, não moraliza, mas se alegra tanto com a brisa quanto com as tempestades, com o amor e também com a ira; enfim, não busca pôr fim às instabilidades, aos conflitos e às crises a partir de recursos operados através de uma transcendência moralizadora, via de regra atreladas a dispositivos de domesticação da vida a partir das relações de saber/poder. Com efeito, e paradoxalmente, se há algo que a sabedoria espinosana ensina em se tratando da física dos afetos, tal seria que “aqueles que se persuadem de poder induzir, quer a multidão, quer os que se confrontam nos assuntos públicos, a viver

60 Nesse sentido seria interessante uma pesquisa que avaliasse a quantidade de estudos denominados críticos no campo da educação, destes que partem do pressuposto de sua tristeza e precariedade para daí produzirem discursos bem-intencionados no sentido de uma suposta organização ideal, de uma ordem que este deveria possuir, mas que, devido a uma série de supostos vícios, não possui.

unicamente segundo o que a razão prescreve, sonham com o século dourado dos poetas, ou seja, com uma fábula” (TP, I, 5). Esse não seria o caso de muitas teorias educativas, sejam elas positivistas, salvacionistas ou mesmo críticas?

Ora, em se tratando de relações interativas, isto é, da política dos afetos, não existem virtudes propriamente individuais, personológicas, ou mesmos racionais, referidas a uma pessoa ou a um cargo/profissão específicos, como é o caso do pedagogo, do psicólogo, do assistente social, entre outros. Para Espinosa, um Estado – no sentido de uma configuração coletiva qualquer – cuja salvação dependesse das virtudes individuais de alguém, não teria a mínima estabilidade ou autonomia: “[...] todos os homens, sejam bárbaros ou cultos, onde quer que se juntem formam costumes e um estado civil, as causas e fundamentos naturais do estado não devem pedir-se aos ensinamentos da razão, mas deduzir-se da natureza ou condição comum dos homens [...]” (TP, I, 7). Com efeito, um homem, especializado ou não, doutor ou analfabeto, não é um império num império, e quer “se pela razão ou só pelo desejo, não age senão segundo as leis e as regras da natureza, por direito de natureza” (TP, II, 5). É inclusive por isso que o vulgo costuma dizer que fulano ou cicrano é muito “inteligente”, que possui doutorado e tudo mais, mas que é um “idiota”, “um bunda mole”, entre outros. Em Espinosa, isso é impossível, pois trata-se, novamente, da separação cristã entre essência e direito. Toda inteligência é uma expressão, e nunca um potencial ou um acúmulo que precisaria ser posto em prática em algum momento. Somos corpos sempre preenchidos, e expressamos precisamente este preenchimento.

A constituição de um corpo qualquer, bem como suas ações e/ou paixões, são uma resultante que envolve a natureza deste corpo e a dos corpos exteriores (EII, P16), nunca de um sujeito racional, soberano, de escolhas independentes ou baseadas em metodologias assepticamente neutras e/ou científicas. Em suma, um homem é uma questão de coletivo, um grau de potência (atual) em meio à potência do coletivo ao qual está necessariamente inserido. E é por isso que, quando uma constituição coletiva qualquer se entristece, como é o caso de uma escola, todos padecem, ainda que em graus variados. Tomemos como exemplo um psicólogo: na saúde pública este costuma adoecer; na justiça é tomado por um forte desejo de ser juiz, de julgar; na escola sente-se disciplinarizado, escolarizado, infantilizado, coartado, um mau aluno; no sistema prisional, tem seu corpo e seu pensamento enjaulados, tornando-se muitas vezes um carcereiro de si mesmo.

Da mesma forma que não poderia ser pensado como um puro sujeito do conhecimento no campo epistemológico, constituído que é por um emaranhado de ideias em permanente relação de forças umas com as outras e cujas origens são também diversas, o homem, em termos políticos/relacionais, também não poderia ser capaz de suspender o campo das afecções ou das leis comuns, a fim de considerar-se um técnico das relações interpessoais ou mesmo institucionais. Imaginar que um homem possa estar acima ou aquém dessas causas é, aliás, um indício de impotência ética e também um princípio de servidão política (EV, P6). Isso porque tais homens, na imaginação dos impotentes, costumam se tornar os depositários da verdade, mas de uma verdade que, apesar das

aparências que busca manter, nem ele mesmo tem acesso. Como afirmou Rosset (1989) a respeito de um certo princípio de credulidade articulado a um efeito de servidão política encontrado em Espinosa:

[...] os homens preferem, na maioria das vezes, confiar em um mestre que afirma ser depositário da verdade à qual eles próprios não têm acesso: tais como Moisés face aos hebreus, Jaques Lacan face a seus fiéis [...] Em vez de assumir sua ignorância, eles preferem trocar sua liberdade pela ilusão de que existe alguém que pensa por eles e sabe o que eles não conseguem saber (p. 29).

Esse tipo de homem, afastado do mundo, de si mesmo, e daquilo que pode, prefere entregar-se a um outro que, na imaginação dele, acreditaria efetivamente em algo. Nunca é ele quem acredita, quem afirma, mas sim um outro. Ora, esta cessão de direitos, ou essa transferência da capacidade de interpretar, de experimentar e de criar mundos comuns está diretamente relacionada a uma lógica da desigualdade e da servidão em Espinosa. É de par com esse princípio de credulidade que podemos reencontrar na educação escolarizada democrática – laica e para o povo – a atualização de uma clausura teológico-política, onde o educador ou o especialista vai encarnar a figura do pastor que faz a mediação entre as inteligências enfraquecidas (destas que transferiram seu direito, ainda que não completamente) e o mundo das supostas inteligências superiores; inteligência superior que, como no Deus cristão da providência⁶¹,

61 Vale ressaltar que, para Espinosa, o *Deus sive Natura* é completa e diretamente inteligível, sendo o escondido e o misterioso o abrigo da ignorância.

está sempre escondida, e por isso sempre mediada por uma legião de pastores que se dizem pontes entre o saber e aqueles que não sabem; destes pastores que sabem o que o outro deveria fazer, mas não faz. Para esse não fazer saberão inventar muitas explicações, que vão do inconsciente mais profundo e escondido, passam pelas famílias desestruturadas, até chegar às micro sinapses químicas; assim se sentem mais sábios, ou quem sabe menos envergonhados. De consciência lavada, podemos dizer. São os mestres da progressão e da incompletude, como notou Rancière (2002), aqueles que sempre guardam um saber na manga, saber este que é o correlato da ignorância do outro.

O que quer dizer isso? Pergunta o aluno, curioso. Eu poderia lhe explicar, responde o mestre, mas seria prematuro: você não entenderia. Isso lhe será explicado no ano que vem. Há sempre uma distância a separar o mestre do aluno, que, para ir mais além, sempre ressentirá a necessidade de um outro mestre, de explicações suplementares (p. 33).

Ainda segundo este autor, para aqueles que são explicados por este mestre-especialista sempre atencioso, vigilante e paciente – mestre-pastor pronto a identificar uma deficiência no aluno – o mundo passa a ser mudo, inexpressivo, sem gosto e sem graça. Sua capacidade de afetar e ser afetado, de tatear, de imaginar e de se compor com as intensidades comuns do mundo é obliterada em benefício de um trabalho de luto; e compreender para este homem passa a significar “que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem”. Essa forma sutil e aniquiladora de mortificar o animal humano não seria análoga

a figura do teólogo em Espinosa, bem como do sacerdote descrito por Nietzsche (2009, p. 107), a primeira forma de “animal mais delicado”, que declara uma guerra mais de astúcia que de violência, mestre “superior-enganador” que se conduz como “arauto e porta-voz de poderes misteriosos”? E não seria esse modo de escolarização da vida algo que perpassa todas as relações institucionais no âmbito das Políticas Pedagógicas de Estado? Mal posso contar as vezes em que presenciei um professor se queixar da inaptidão de um aluno para fazer qualquer coisa sem que este determinasse ou oferecesse um modelo, da mesma forma que não conseguiria reproduzir as ocasiões em que presenciei um especialista ou um gestor qualquer se queixar que o professor já não demonstra nenhuma autonomia para empreender qualquer iniciativa sem que peça uma direção. Ora, não seria isso um efeito dessa forma de relação aniquiladora de qualquer vontade singular de produção do comum, característica daqueles que aprenderam a desprezar as intensidades do mundo, como diria Nietzsche, ou daqueles para quem o mundo se tornou mudo, como disse Rancière?

Diferente disso, para Espinosa, as leis comuns e eternas da natureza são diretamente inteligíveis a todos os homens, pois elas dizem respeito à expressão mesma das relações afetivas de aumento e diminuição de potência, de composição e decomposição entre os modos altamente compostos e complexos que constituem o corpo comum da multidão (*multitudo*). A mesma agonística afetiva que vale para as relações necessariamente políticas entre os sujeitos, vale também para o campo da construção do conhecimento e dos modos de viver: encontro de corpos e afetos

acionados em ato, corpos constituintes concordantes e discordantes, formação de todos maiores, deslocamento e dispersão de outros, interferências múltiplas em oposição a qualquer noção apaziguada de um mestre ou de um especialista mediador seja de conflito⁶² ou do saber; afecções que produzem a realidade e o seu conceito, afetos produtores do real e de sua ideia em ato.

Uma força ou um afeto só pode ser deslocado ou suprimido por uma força ou afeto mais forte, assim como uma ideia ou um conceito só pode ser suprimida por uma ideia ou um conceito mais forte. Política e produção de conhecimento obedecendo assim a uma mesma lógica que desqualifica a ilusão de qualquer especialista legislador, salvador, mediador

62 O conflito tem sua própria resolução, ele resolve-se por si mesmo. Aurélio (2003), ao tentar estabelecer a diferença a respeito do problema da solução das controvérsias em Hobbes e em Espinosa, vai dizer que: Em Hobbes, “A neutralização das controvérsias e, por conseguinte, do medo, residirá então na entrega ao soberano [**e seus representantes, em nosso caso os especialistas de Estado**] de todo o poder de decisão em matéria civil ou religiosa. A solução de Hobbes não é, nesse particular, inteiramente nova. Já em Platão (Leis, VI, 782, D-783, A) se pode ler: ‘as coisas humanas dependem de três desejos: comer, beber e (o mais intenso) reproduzir-se. Deve-se tentar contê-los através dos três maiores remédios, que são o medo, a lei e o logos’. Em contrapartida, a de Espinosa, ao propor a rigorosa abstenção do poder em matéria opinativa, remete, quando muito, e com outro suporte metafísico, para a observação de Maquiavel (Discorsi, cap. VII, p. 52), segundo a qual ‘nada torna uma república mais firme nem mais estável que organizá-la de modo que as excitações produzidas pelos maus humores que a agitam tenham uma maneira legal de se expandirem [...] A novidade de Espinosa está na constatação de que o mal não vem das controvérsias em si mesmas, mas do excesso do legislador ao tomar partido por uma das facções”. (Notas 2 e 5 ao prefácio do TT-P).

ou representante. Como já o explicitamos, “*Video meliora proboque, deteriora sequor*” é o verso de Ovídeo repetido algumas vezes por Espinosa ao longo de sua obra. O cristão, ou o homem-de-Estado, vê aí sua fraqueza, bem como a necessidade de recorrer a uma instância superior, um Deus, um juiz, um especialista, o superior hierárquico, o pastor, a polícia. Por sua vez, diante de uma dificuldade, o homem-da-multidão redobra sua atenção para com a vida, e nesse sentido ele é extremamente rigoroso, pois cabe a ele avaliar as conveniências e as inconveniências, os venenos e os remédios, os amigos e os inimigos. Em suma, prestar atenção, avaliar e reavaliar sua ligação afetiva com as coisas do mundo. Mais uma vez, o homem da multidão pode ser comparado ao ignorante emancipado de Rancière (2002, p. 21) que, diante de um problema muito difícil, “terá a inteligência de arregalar os olhos”, enquanto o escolarizado, aquele que aprendeu que nada compreenderá, voltar-se-á para uma figura imaginariamente detentora de suposto saber privado, exigindo mais explicações.

Como afirma Bove (2002), depois de Maquiavel e antes de Marx, Espinosa foi o primeiro filósofo que, “em vez de escrever uma *Weltanschauung* política ‘privada’, contra o movimento real das massas [isto é, dos corpos], inscreve uma reflexão no movimento mesmo da afirmação absoluta da *multitudinis potentia* [...]”. Desde o primeiro artigo do *Tratado Político*, diz este, são todos os filósofos que caem sob a crítica espinosana. A prudência ou a razão não é uma virtude dos sujeitos ou do príncipe/governante, capazes de se elevar à obediência racional, mas sim uma virtude dos corpos em seu esforço em agir, em expressar a sua potência e produzir efeitos

comuns. Desse modo, ninguém, por um suposto saber privado, abstratamente especializado, ou técnico-cientificamente validado, possui o direito de conduzir a conduta de um outro ou de um coletivo para onde quer que seja. Para que o faça, é necessário ter poder para tal, bem como muitas estratégias de enfraquecimento e entristecimento do outro, o que, todavia, é sempre provisório e vale apenas enquanto durar a dinâmica de forças que sustenta tal relação, isto é, enquanto durar o afeto que fixa tal estado de coisas, impedindo o desprendimento das partes vivas da multidão.

4 DOS TÉCNICOS EM HUMANIDADES COMO MENSAGEIROS DA TRISTEZA

No que tange ao fato de deixar-se governar pelos poderes e não ser em nada senhor de si, como dissemos anteriormente a respeito do homem de Estado – o que está em causa são os afetos de medo e esperança, que são paixões⁶³. No prefácio de seu TTP, Espinosa é bastante explícito com relação a isso, justificando aqui uma citação mais longa:

Se os homens pudessem, em todas as circunstâncias, decidir pelo seguro ou se a fortuna se lhes mostrasse sempre favorável, jamais seriam vítimas da superstição. Mas, como se encontram frequentemente perante tais dificuldades que não sabem que decisão hão de tomar, e como os incertos benefícios da fortuna que desenfreadamente cobiçam os fazem oscilar, a maioria das vezes, entre a esperança e o medo, **estão**

63 Vale lembrar que medo e esperança são paixões mistas. Assim, toda esperança envolve o medo de que aquilo que se espera não se realize, bem como todo medo envolve a esperança de que o mau que se teme não nos advenha.

sempre prontos a acreditar seja no que for: se têm dúvidas, deixam-se levar com a maior das facilidades para aqui ou para ali; se hesitam, **sobressaltados pela esperança e pelo medo simultaneamente**, ainda é pior; porém, se estão confiantes, ficam logo inchados de orgulho e presunção. Julgo que toda a gente sabe que é assim, não obstante eu estar convicto de que a maioria dos homens se ignoram a si próprios. Não há, com efeito, ninguém que tenha vivido entre os homens que não se tenha dado conta de que a maior parte deles, se estão em maré de prosperidade, por mais ignorantes que sejam, ostentam uma tal sabedoria que até se sentem ofendidos se alguém lhes quer dar um conselho. Todavia, se estão na adversidade, já não sabem para onde se virar, **suplicando o conselho de quem quer que seja e não há nada que se lhes diga, por mais frívolo, absurdo ou inútil, que eles não sigam.** [os grifos são nossos].

Só se deixa governar quem está na impotência, isto é, quem foi entristecido, mortificado; simplificado a ponto de viver entre muitos e, no entanto, experimentar uma solidão. Como dissemos acima com Negri (2004), esse seria precisamente o procedimento moderno de produção do indivíduo enfraquecido que constitui o homem do povo, em detrimento das multiplicidades compositivas que constituem o ser absoluto da multidão em sua potente produtividade de si mesmo.

A rigor, o medo, que é uma tristeza, é também um sintoma, uma indicação de solidão, de constrangimento, de individualização e, portanto, de impotência. O medo é o efeito de uma solidão, de modo que estar sofrendo é já estar perseverando

sozinho. Então, em Espinosa, medo e sofrimento indicam que fomos individualizados, que estamos contando apenas com nossas próprias forças, não havendo assim nenhuma garantia de que possamos nos manter e nos conservar. É como se pode ler no *Tratado Político*: “É certo que cada um pode tanto menos e, conseqüentemente, tem tanto menos direito quanto mais razão tem para temer. A isso acresce que os homens, sem o auxílio mútuo, dificilmente podem sustentar a vida e cultivar a mente” (TP, II, 15). Trata-se, como se pode ver, de uma questão de direito, que em Espinosa traduz-se como a própria potência atual de existir em composição com outras partes, que por sua vez pode variar de infinitas maneiras (↑alegria = ↑potência = ↑composição = ↑direitos).

É precisamente desse homem sem força, simplificado, extraído do plano de imanência da multidão ou que teve a multiplicidade extraída de si, incapaz de confiar em si mesmo ou no que quer que seja, que Espinosa quer nos advertir quanto a formação do sujeito racional moderno, qual seja aquele da obediência ao contrato do Estado de direito hobbesiano, contrato de homens isolados, franzidos de medo, cujo único vínculo é a obediência a uma transcendência que garanta aquilo que se imagina ser o menos pior. Daí a advertência, como dissemos acima, quanto a uma educação caucionada pelas instituições de Estado. Como observa Bove (2010),

Para Espinosa, contrariamente ao projeto de Hobbes, tratar-se-á menos, para uma república livre, de produzir o mundo comum dos sujeitos racionais da obediência através do contrato, do que de formar homens que sejam, ao contrário, capazes de resistir à coação que vão necessariamente

exercer, sobre seus corpos como sobre seus espíritos, **tanto o aparelho de Estado quanto as diferentes seitas (religiosas e políticas) que visam a hegemonia** (p. 163). [grifos nossos].

Não estando voltada para a formação do cidadão racional do contrato de Estado, uma educação espinosana seria aquela interessada na produção de sujeitos capazes de resistir a tristeza e a coação, buscando rechaçá-las a qualquer custo. Isso porque o medo e a tristeza constituem-se o modelo mesmo da clausura individualizante doada pela lógica de Estado, cujo desejo de poder e dominação que vai se manifestar em tais indivíduos é a consequência. Isso explica-se pelo fato de que esse indivíduo cartesiano, que desaprendeu a sentir e a se compor com o que é verdadeiramente útil, habituando-se com o desprezo por aquilo que efetivamente lhe agrada e passando a desconfiar de tudo o que é imediatamente vivo e alegre – estará disposto, paradoxalmente, a acreditar em qualquer curiosidade abstrata⁶⁴, por mais inútil ou

64 Espinosa, como já o dissemos, é um crítico da curiosidade, noção tão cara ao processo (ou seria ao progresso?) de escolarização moderna, onde se pede para que o mestre busque a todo tempo despertá-la no aluno, quando não são os próprios jovens que a solicitam, como acontece no contemporâneo. Gilles Deleuze (1992, p. 230), em seu “*Post-scriptum* sobre as sociedades de controle”, termina-o fazendo uma advertência a respeito dos jovens escolarizados que, no contemporâneo, pedem para ser “motivados”. Cabe a estes, alerta o filósofo, descobrir a que estão sendo levados a Servir. Também Rosset (1989, p. 45), tal como Espinosa, considera essa curiosidade humana um vetor de servidão, uma instabilidade, uma propensão para se fixar a qualquer abstração. Em seu “princípio da crueldade”, este vai nos lembrar de uma história contada por C. S. Lewis, onde uma legião de homens é enviada à terra não para a salvação da humanidade,



absurda que seja, como diz Espinosa no prefácio do TTP, citado acima. Perdido de si mesmo e “franzido de medo”, este acaba por se tornar o protótipo do homem de Estado, disposto a seguir, a obedecer e a se apegar a qualquer forma de representação do poder em troca de uma confirmação, ainda que frágil, de sua existência. E é por isso que são os impotentes e medrosos que desejam, de modo sempre insatisfeito, o poder. E talvez seja por isso também que Espinosa, na parte quatro da ética – conhecida como sua parte política, relativa à servidão humana – vai dizer que seu principal pressuposto parte da questão do porquê seria melhor matar a fome e a sede do que expulsar a melancolia, sendo este o princípio que o teria orientado⁶⁵.

Segundo Rosset (2000), se o par tristeza e superstição são a peça-chave da servidão e do totalitarismo, a alegria, enquanto força compositiva e aprovadora maior, também possui um caráter totalitário, porém de natureza radicalmente distinta do primeiro.

mas para a sua escravidão. Sabendo dessa fraqueza humana, a estratégia desses enviados passa a ser a de inspirar ainda mais essa curiosidade nos homens, ou esse desejo de coisas vagas. Porém havia um homem da resistência, imune a tais tentações, já que não disposto a abrir mão do que era imediatamente apreciável e prazeroso: “O homem que desfruta de uma única coisa no mundo já está armado contra nossos ataques mais sutis [...] conheço o exemplo de um homem protegido contra as mais fortes tentações da ambição social por uma paixão mais imperiosa ainda por dobradinha com cebola”. Sobre esta tendência em refutar o que é útil e agradável em benefício de um suposto bem desconhecido em Espinosa, ver EIV, P45, esc. 2 e o cap. 31 de seu apêndice.

65 EIV, P45, escol. 2. “Nada, certamente, a não ser uma superstição sombria e triste, proíbe que nos alegremos. Por quê, com efeito, seria melhor matar a fome e a sede do que expulsar a melancolia? Este é o meu princípio e assim me orientei”.

Diferentemente da alegria, que se contenta com sua própria faculdade aprovadora, [o totalitarismo comum, do poder] existe apenas sob a condição e pelo requerimento de uma incessante aprovação por parte do outro. Essa diferença se explica, essencialmente, pelo fato de que a crença defendida pelo totalitarismo é, ao contrário da alegria, nela mesma, bem pouco consistente. O objeto extremamente vago ao qual ela adere com todas as suas forças, não pode ter consistência séria senão pelo intermédio de um assentimento geral, ou tido como tal, o único que pode dar a ela uma aparência de credulidade, para não dizer uma aparência de existência; e justamente por isso que o totalitarismo não recua diante de meio algum para forçar esse assentimento: esse sendo para ele, estritamente falando, uma questão de vida ou morte, a instância que deve decidir, em definitivo, de seu ser ou de seu não-ser. O que o totalitarismo espera do veredicto popular é, deste modo, menos um testemunho de verdade do que um testemunho de existência – portanto, não somente uma fórmula do gênero: já que todo mundo acredita nisso, é porque é verdade; mas também e mais profundamente: já que todo mundo acredita nisso, é porque aquilo em que eu acredito é *alguma coisa*” (p. 17/18).

Podemos ver aqui o vínculo necessário entre a tristeza, ou a diminuição de nossa capacidade de afetar e ser afetado, e a servidão; assim como podemos perceber também o porquê de uma atitude pastoral estar sempre ligada a um discurso que busca produzir, ele mesmo, a impotência. Como afirmou Deleuze (2002, p. 31), Espinosa, mais do que qualquer outro, foi capaz de estabelecer o vínculo necessário que une o escravo a seu mestre: “o tirano precisa da tristeza



para poder triunfar, do mesmo modo que as almas macambúzias precisam de um tirano para se prover e propagar”. Nisso reside toda a dinâmica do governo das almas pelos pastores, desses que, como dizia Nietzsche (2009), estão dispostos a cuspir em todos aquele que não tenham um olhar insatisfeito e que sigam seu próprio caminho; ou ainda desses que necessitam do temor dos doentes e dos fracos, para lhes “proteger”.

Ele traz argumento e bálsamo, sem dúvida; Mas necessita primeiro ferir, para ser médico; e quando acalma a dor que a ferida produz, *envenena no mesmo ato a ferida* – pois disso entende mais que tudo, esse feiticeiro e domador de animais de rapina, em volta do qual tudo o que é são torna-se necessariamente doente, e todo doente necessariamente manso (p. 107).

Ora, quantas não são as práticas e os discursos dos técnicos em humanidades que se propõem a explicitar, demonstrar, explicar, ou mesmo tratar o que denominam sofrimento, conflito, desestruturação, violência, luto, mal-estar, ou adoecimento no campo da educação? Do ponto de vista destes técnicos, toda e qualquer “ajuda” a uma comunidade escolar é vista como válida, desde que esta ajuda não esteja envolvida com uma radicalização da autonomia daquele coletivo, desde que este coletivo não chegue ao ponto de agir por si mesmo, ou de agir diretamente, por conta própria. As próprias escolas públicas há muito já aprenderam a reproduzir esse discurso do rebaixamento: “Precisa de ajuda?”, perguntam os técnicos em humanidades. “Sim, temos muitos problemas e qualquer ajuda é bem-vinda, respondem as escolas”. O educador Anton Makarenko, assim como nossos avós, ensina

que roupa suja se lava em casa: “revelar os fracassos e atritos internos ao primeiro desconhecido que vier é, na opinião da coletividade, um ato condenável. Além do mais, os educandos devem suportar com dignidade algumas privações e não pedir a desconhecidos que as resolvam para eles” (2010, p. 66). Não há nada mais irritante para um sacerdote dos ministérios de Estado do que uma atitude como esta. Estes, paradoxalmente, a acusarão de antidemocrática, de centralizadora, de autoritária, de pouco transparente ou qualquer coisa que o valha. No fim, buscarão minar sua autonomia de cima a baixo. Como veremos adiante, o coletivo escolar makarenkiano intuía que eram esses sacerdotes (secretários, especialistas, gestores, etc.) que necessitavam de intervenção.

Como demonstra sobejamente a experiência, os especialistas em humanidades de Estado costumam ser colocados no lugar daqueles que estão sempre dispostos a resolver os conflitos alheios, reafirmando-os e prolongando-os indefinidamente, pois quem parte da falta a fim de resolvê-la não pode fazer outra coisa que não prolongá-la até o infinito, como ensina o mestre ignorante de Rancière, e também a filosofia de Espinosa. Quem sabe um dia alguém descubra que são eles que precisam dos doentes? Como advertiu Aguiar (2017), “É de fundamental importância que profissionais-pesquisadores possam pensar a si mesmos como parte de uma rede de transmissão de lamúrias e de queixas que se naturaliza como modo de vida na escola” (p. 18).

O efeito dessa visada produtora de impotências possui um sentido ético-político que vai ainda mais longe, já que este padecimento, cujos técnicos em



humanidades estão sempre dispostos a acolher e a reiterar, dando-lhes um sentido próprio seja a partir de um individualismo patologizante ou de um sociologismo vitimizante, poderia dar lugar a um afeto comum que Espinosa denomina indignação, laço cooperativo nascido do reconhecimento da igualdade no sofrimento de um semelhante, característico das leis da imaginação que compõem o direito de guerra da multidão.

Dissemos que em Espinosa a política é uma questão de afeto e imaginação. Mas, como mulheres e homens criam política? Ora, justamente por não serem substância – uma causa separada de suas premissas, ou um indivíduo isolado, como o pensa as práticas de escolarização moderna – mulheres e homens, enquanto graus da potência infinita que é Deus, não cessam de criar realidade, uma vez que qualquer coisa natural, para continuar a existir e afirmar a sua essência, precisa da mesma potência de que precisou para começar a existir (TP, II, 2). Não há em Espinosa uma separação entre a potência e a criação de mundo, de territórios, de instituições, entre outros. Existir em ato é já criar realidade. E criar, diferente do que se costuma pensar, é um ato de existência, e não um possível a ser realizado com a ajuda de um pedagogo ou de um psicólogo de Estado. Basta que estes últimos não atrapalhem e já será muito.

Desta feita, mulheres e homens, em Espinosa, são criadores de instituições e de normas de vida. Ou melhor, enquanto modos de expressão da substância, eles são, em si mesmos, o engendrar da realidade política em sua composição com outros modos. Como se passa a vida comum de um modo, ou a vida de um modo comum? Lembremos que em Espinosa, os

modos são potências de afetar e serem afetados. Em sendo afetados por isso ou por aquilo, seu poder de agir é estrangido ou aumentado. A esse aumento ou diminuição vai corresponder uma ideia, adequada quanto relativa a um aumento de sua potência, inadequada quando relativa a uma diminuição. Essa ideia, originada então de um sentir, e independente de ser adequada ou não, passará a pautar sua existência, até que uma outra ideia, correspondente a uma mudança no plano afetivo, isto é, correlativa a uma variação de sua potência de existir, se imponha com mais força. Assim, ao ser afetado, mulheres e homens atribuem àquele afeto uma imagem de coisa e se guiam por ela. Essa é toda a dinâmica causal do agir humano e da criação de suas instituições, estabelecido, portanto, por um mecanismo afetivo-causal que, antes de dizer respeito a uma ilusão da qual estes poderiam se livrar, diz respeito a necessidade real de sua natureza como um modo finito que não se desliga da produtividade infinita do real, isto é, de Deus. Como afirma Bove (2010),

[...] o imaginário tem um efeito concreto, na medida em que determina a ação, alimenta estratégias, etc. São efeitos *inventivos*. O desejo, em resumo, inventa um mundo de objetos e de desejos e se pauta por ele. É nesse universo imaginário, então, que vai acontecer a vida dos homens, o seu sentido e o seu valor, e também todas as suas ilusões (p. 35).

Guiar-se por isso ou aquilo indica o modo como um indivíduo, no sentido espinosano do termo, isto é, em sua complexidade multitudinária, vem se afetando, não dizendo respeito então a uma faculdade pensante isolada ou intrínseca a este, que



escolheria livre e independentemente este ou aquele caminho. Assim, não será uma suposta racionalidade consciente, inibidora ou limitativa, que vai possuir a virtude de engendrar uma organização social potente, impedindo os excessos e a dominação de uns sobre outros, mas sim o aumento da capacidade de imaginar, ou a ampliação desse direito natural que pertence a ordem comum da natureza. É útil ao homem aquilo que aumenta sua capacidade de afetar e ser afetado, de imaginar muitas coisas, de sonhar mundos diversos e realizá-los. É prejudicial tudo aquilo que atrapalha ou impede esse processar infinito e indefinido.

O que uma escola do povo procura fazer é reduzir ou fixar tal capacidade – decerto conflitiva e problemática para seus programas teleológicos – com o argumento de oferecer um suposto caminho bem ajustado de ascensão e realização pessoal e/ou individual, que efetivamente não passa da formação de um homem fixado aos valores dominantes de rebaixamento da potência ou, nos termos de Espinosa, da formação do súdito, incapaz de gozar da sua própria existência e das coisas da cidade. A escola do povo seria assim uma força centrípeta formadora de acordos de potência reduzida, enquanto o aumento da capacidade de imaginar, de seu fluir, entendidos como a própria potência humana de produzir muitos caminhos e de se apropriar de muitas coisas, obedece a uma lógica centrífuga que é a lógica da multiplicidade e da variação permanente.

Essa potência imaginativa é aquilo que constitui o direito natural do homem, a resistência mesma dos modos singulares, direito de guerra contra a fixação do seu imaginário aos universais apaziguadores, que

submetem sua potência. Dizendo de outro modo, é a saúde mesma dos corpos que não podem deixar de obedecer à dinâmica agonística do *conatus*, estratégia de expansão e, ao mesmo tempo, de rechaço a tudo aquilo que refreia seu esforço indefinido. Uma verdadeira “palemologia”⁶⁶, como referiu Bove (2012). Potência de se compor com aquilo que aumenta sua capacidade de agir e de se afastar ou destruir aquilo que diminui, portanto.

Em termos políticos, essa capacidade de imaginar múltiplas coisas, de afetar-se de muitas maneiras, é aquilo mesmo que resguarda os indivíduos de não serem dominados por um igual-semelhante, desejo que é, segundo Espinosa, a base do corpo político. De modo que poderíamos dizer que, em Espinosa, a violência não seria a quebra ou a destituição de um contrato, também não seria aquilo que surge quanto os acordos fracassam, mas sim tudo aquilo que impede a instituição de acordos renovados, sempre singulares e provisórios, que obedecem a essa estratégia de guerra imposta pelo direito natural enquanto potência. Violência seria então tudo aquilo que impede os coletivos de estabelecerem suas estratégias conflitivas e desejantes de perseveração no ser, que são em si mesmas estratégias de guerra. Como afirma Negri (2015), é apenas na ausência do desejo que o político se torna totalitarismo e violência.

[...] existe totalitarismo quando o enigma do poder constituinte é mistificado, quando sua efetividade potente é negada ou mistificada no poder constituído, quando

66 Palemologia é o estudo científico das guerras, seus efeitos, formas, causas e função enquanto fenômeno social.

sua radicalidade de potência e de desejo [*cupiditas*] coletivo é refutada. Em Maquiavel e em Espinosa, o processo revolucionário está sempre aberto. Ele flui, potente como a liberdade – é, ao mesmo tempo, resistência à opressão e construção de comunidade, é discussão política e tolerância, é povo em armas, é afirmação de princípios por meio da invenção democrática (p. 32). [grifos nossos].

Em suma, o direito de guerra seria aquilo mesmo que, em sua dinâmica permanente de afirmação, limita a violência enquanto dominação. Ou seja, ele é a saúde mesma no interior do corpo social, e não seu defeito, uma deformidade lateral ou ocasional a ser reparada. É, nos termos que já utilizamos, um princípio organizativo das “partes vivas” que visa perseverar no ser, ainda que inadequadamente. Assim, o conflito, que diz respeito ao direito de guerra ou de resistência, não é uma exceção ou uma falha na organização do corpo social, mas aquilo mesmo que permite a construção de boas instituições. E aqui quem comparece é o Espinosa leitor de Maquiavel, para quem “os bons exemplos nascem da boa educação; a boa educação, das boas leis; as boas leis, dos tumultos que muitos condenam sem ponderar [...] os desejos dos povos livres raras vezes são perniciosos à liberdade, visto que nascem ou de serem oprimidos ou da suspeita de que virão a sê-lo” (Maquiavel, 2007, p. 4).

Como podemos ver, o conflito é o indício de uma comunidade de cidadãos ativos, seu direito inalienável de guerra, e não algo episódico ou reativo, relacionado à quebra de um contrato transcendente entre indivíduos isolados e abstratos. O contrário

dessa comunidade viva é aquilo que Espinosa, em oposição ao que entende por cidade, chamará de solidão, espécie de melancolia do corpo coletivo onde os homens, “transidos de medo”, paralisados e aterrorizados, deixam-se conduzir como ovelhas⁶⁷; onde nem mesmo o afeto de indignação⁶⁸, que é o ódio por aquele que fez mal a nosso semelhante, encontra expressão.

Ora, dadas as condições de trabalho e vida daqueles que frequentam nossas escolas públicas, bem como das condições destas propriamente ditas, cujo grau de precariedade – já denunciado à exaustão – fez com que alguns a chamassem de projeto⁶⁹, a questão não seria a de pensar a obediência a suas normas, a partir de estratégias diversas desenvolvidas por pensadores de Estado que, em comum, visam aprimorar as formas de governo de estudantes e professores, mas sim o de pensar o porquê de sua continuidade tal como esta se apresenta. Se, do ponto de vista de trabalhadores e educandos, se admite que esta é tão ruim,⁷⁰ poderíamos então nos perguntar o porquê de não ser desobedecida sempre. Em termos macroestruturais, seu diagnóstico pode ser resumido pela forma como Patto (2007), analisando a educação pública brasileira desde o primeiro império, o condensou:

67 TP, V, 4.

68 EIII, Def Af., 20.

69 Ver, por exemplo, FRIGOTO, G. “A produtividade da escola improdutiva”. São Paulo: Cortez, 2001.

70 São inúmeras as pesquisas que vêm indicando índices alarmantes de insatisfação, estresse, ansiedade, depressão e de licenças médicas entre os professores, aliados aos mesmos índices de desestimulação, depressão, automutilação e evasão por parte dos alunos.

[...] são inúmeras as pesquisas de várias dimensões da realidade da escola pública que vêm mostrando [...] sua crescente precariedade como instituição de ensino e que revelam equívocos tecnicistas; desinteresse de governantes pela efetiva formação escolar da maioria das crianças e jovens brasileiros; medida de barateamento do custo-aluno; desvalorização dos educadores sob a forma de baixos salários, formação profissional precária e imposição, por instâncias superiores, de reformas e projetos educacionais; política educacional pautada por disputas partidárias e interesses eleitoreiros que produzem repetida descontinuidade técnica e administrativa gerada pela sistemática destruição, a cada governo, do que foi feito pelos antecessores; consequências educacionais nefastas da política neoliberal e da interferência de órgãos de agiotagem internacional nos rumos da educação escolar [...] nada de novo no *front* das ideias educacionais hegemônicas [...] desde o Segundo Império: com pretensão de neutralidade científica, passou-se a acreditar na inferioridade do povo brasileiro, porque negro e mestiço, pressuposto ideológico que adquiriu fôlego na Primeira República e justificou uma estrutura social hierárquica e uma política educacional coerente com essa crença (p. 243/244).

Lembramos mais uma vez que, para Espinosa, não se trata nunca de buscar aprimorar as instituições de governo dos homens, mas sim de descobrir, em cada forma de organização, as melhores formas de liberação. Desse modo, e como já dissemos, se esta escola, enquanto instituição de governo dos homens, é assim há tanto tempo, por que não muda? Como tamanho mau encontro pode perdurar, uma vez que

é do direito de guerra da multidão avaliar o que é bom e o que é mau, afastando-se do último e aliando-se com o primeiro? Como teria se produzido uma tal desnaturação de nossa potência de conjunto? Perguntas difíceis, sem dúvida. No entanto, de uma coisa nós já sabemos, qual seja que as Políticas Pedagógicas de Estado, seus agentes, instituições, programas, projetos e parcerias, são organizadas de modo a fazer perdurar este mau encontro, dando continuidade à formação dos homens do povo. Sabemos também, por experiência, que os técnicos em humanidades que dela fazem parte são convocados a justificá-la com seus saberes que são, eles mesmos, saberes escolarizados, capturados e validados pelo mesmo pensamento de Estado. Dado esse contexto de captura da potência, como pensar uma resistência possível? Seria inútil indignar-se?

Mas, o que vem a ser esse afeto de indignação, afeto este que está diretamente relacionado aos conflitos, à revolta, à resistência e, em suma, ao direito de guerra da multidão? A indignação em Espinosa é, por definição, um laço de comunidade nascido do ódio para com aquilo que atinge negativamente um semelhante, laço este característico de uma sociabilidade humana não animalizada, isto é, ainda não tornada “deserto de sociabilidade”, como afirma Bove (2010). A indignação é, então, um afeto característico do reconhecimento de um igual, afeto que surge quando imaginamos que alguém fez algum mal a este, afetando-nos também de tristeza; é quando, de certa forma, podemos nos perceber lado a lado, num regime de igualdade efetiva e afetiva, e não enquanto exercendo uma função, um lugar de poder, ou uma profissão instituída qualquer, que

são modos de organização das práticas divisoras de Estado e, portanto, antimultidão, mas sim em posição de igualdade multitudinária diante daquilo que nos oprime a todos; é ainda, e sobretudo, a possibilidade de diminuirmos nossa “solidão”, de unirmos forças, de aumentarmos nosso direito comum, de reivindicarmos territórios que possamos habitar e cultivar, de fortificarmo-nos e de repelirmos com toda a força aquilo que causa a nossa tristeza, como diz Espinosa em seu *Tratado Político* (TP, II, 15). Nela está contida, portanto, uma das possibilidades do aumento de nossa alegria e da necessária destituição de uma organização que nos entristece, da revogação de um pacto que não nos interessa e da necessária construção de outros.

De minha parte, raramente encontrei um funcionário de Estado ou um técnico em humanidades de Estado em posição de igualdade, revolta ou indignação, apesar de não poder contar as vezes em que os vi concordarem com o que chamam de sofrimento ou precarização das comunidades e, especificamente neste caso, da comunidade escolar. Apenas a política do lamento e lamúria, como notou Aguiar (2007). Bem ao contrário, estes, enquanto funcionários encarregados da produção da subjetividade hegemônica, costumam ser usados como meios “secretos” de exercício do poder do Estado, meios estes que dizem respeito a uma guerra implícita e, decerto, a mais insidiosa, como afirma Espinosa: “O maior poder é o daquele que reina sobre os ânimos dos súditos” (TTP, cap. XVII).

Estes outros meios são aqueles que o Estado deve lançar mão a fim de conquistar a obediência e manter o controle sobre a população sem o uso da violência externa, como naquele consenso popular onde se

diz: “reprimir não adianta, tem é que educar!”⁷¹. Não é difícil imaginar que, nesse educar, estão implícitas todas as outras estratégias de docilização destinadas a seus recalcitrantes, representadas por agentes do serviço social, da psicologia, do direito, da psiquiatria, da pedagogia, dentre outros.

Como diz Espinosa no Cap. XVII do TTP, a violência, o medo e as ações exteriores são insuficientes para produzir a servidão necessária ao poder soberano. Faz-se necessário ainda, quanto ao ato de impor o medo, levar em consideração a aptidão do “próprio paciente” (TP, IV, 4), uma vez que os homens, apesar de estarem sob o direito da cidade, conservam seu direito de guerra, e o medo, quando exacerbado, pode facilmente transformar-se em indignação e revolta, como bem observou Rauter (2017). Ademais, se fosse somente o medo a determinar as relações de poder, então esse poder estaria inteiramente nas mãos dos súditos, a quem os tiranos temem mais do que qualquer coisa. São necessários então muitos outros meios para se

71 Segundo Patto (2007), essas são as raízes do pensamento educacional brasileiro: “A cada crime chocante cometido por jovens destituídos de todos os direitos e vítimas da barbárie contra os pobres que atravessa a história do Brasil, contudo, o discurso dominante traz ao primeiro plano a escola como instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores das áreas urbanas mais precárias da cidade e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes, seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural. Na propaganda eleitoral de outubro de 2006, os bordões de dois candidatos a deputado federal resumiram com precisão a alma do negócio: ‘uma sala de aula a mais, uma cela a menos’, insistia um deles; ‘educar crianças para não precisar punir adultos’, repetia o outro” (p. 244).



produzir a servidão, meios tácitos, de convencimento sutil, capazes de dobrar a vontade interior da maioria dos homens num modo de vida incapaz de qualquer afeto que não seja os do Estado⁷².

Essa guerra implícita de Estado, anterior mesmo à própria consciência dos súditos, se passa no regime dos desejos, vontades e compromissos, buscando dobrar as potências em seu proveito, exigindo dos sujeitos e dos coletivos uma espécie de infirmação de sua própria natureza. No campo ético, essa infirmação significa deixar-se entristecer ou ser rebaixado como que de “bom grado”, abrindo mão de poder avaliar aquilo que é útil para o aumento e conservação de sua própria potência singular. No campo político, que no fim das contas dará no mesmo, significa deixar-se dominar por outro homem, numa espécie de servidão voluntária, animalizante porque supressora do princípio antropogenético do *conatus*, que é o de detestar ser dominado por um semelhante.

De novo, uma tal negação de si, desse direito de afirmação e resistência, vai exigir das práticas de Estado muitos meios de captura não declarados, desses que se dão ao nível do próprio desejo, que fazem com cheguemos ao ponto de nos afirmarmos por conta de outra coisa, ou que desejemos impotentemente o poder e, ao cabo de tudo, lutemos por nossa servidão como se fosse por nossa liberdade. É por isso que uma educação ética, isto é, para a liberdade, só pode consistir no exercício desse direito

72 Segundo Foucault (2003), por exemplo, a própria escolarização, enquanto “instituição de sequestro”, já seria um desses meios de interiorização do Estado capaz de incidir mais sobre as ações possíveis e futuras do que sobre os gestos exteriores presentes.

de guerra da multidão que é, em todo caso, seu direito natural. Acontece que para os paradigmas educativos tradicionais – calcados numa referência hobbesiana de homem – a formação de um bom cidadão deve se dar numa espécie de ruptura com este direito, em nome de um suposto bem de todos legitimado pela transcendência do contrato⁷³. Para Espinosa, isso é tão impossível quanto indesejável. Entre o direito de guerra e o estado civil o que há é uma continuidade dos mesmos interesses concordantes e discordantes que instituem e destituem as instituições, e é por isso que o horizonte de uma instituição virtuosa não pode ser a paz inerte hobbesiana, mas sim sua crise iminente em proveito das potências constituintes e de seu porvir.

A questão é que, para uma instituição como a escola do povo, orientada pelas teleológicas Políticas Pedagógicas de Estado, as crises e os conflitos são sinônimos de falha ou de fracasso de um processo/progresso de velocidades e lentidões determinadas à priori. Nestas, os fracassos terão de adquirir nome, idade, série, número de matrícula, sexo, endereço e,

73 Em minhas andanças pela educação, sempre fiz um esforço para entender qual era a imagem de um bom aluno, ou de homem, veiculada neste espaço, imagem esta reproduzida por educadores e também pelos próprios alunos. Resultado: nunca me surpreendi com algo diferente de uma adequação possível às coisas dadas, ainda que com discursos mais adaptados ao contemporâneo, proferidos em termos de participação, do despertar de uma suposta consciência crítica, etc. E isso vale também para os profissionais de educação e suas carreiras. Basta olharmos para aqueles que se tornaram chefes, ou gestores, como se tem lhes chamado. Quem são estes? Ora, são precisamente os mais desenvolvidos na arte de adaptar (se) e mortificar (se), mestres da lisonja, da bajulação, e da retórica. Vícios diametralmente opostos à liberdade ético-política em Espinosa.



na grande maioria das vezes, cor de pele; que por sua vez demandarão – por se encontrarem em “tamanho dificuldade” – muitos agentes desse mesmo Estado, bem como uma diversidade de projetos, ONGs e de programas compensatórios. Esse ponto é muito curioso e, a essa altura, nos parece algo bastante evidente. Esses projetos, normalmente vistos como uma forma de cuidar melhor da comunidade escolar, relevam na verdade uma impotência estrutural desse sistema⁷⁴.

Para Espinosa, quanto mais agentes e instituições desse tipo são demandados por um agenciamento coletivo, mais desorganizado ele está. E a grande questão é que tais projetos se estabelecem em prejuízo de possíveis deslocamentos efetivos. Após serem atendidas pelos mais diversos técnicos desses projetos, bem como por uma legião de profissionais das humanidades, uma escola passa a adquirir apenas a capacidade de solicitar mais destes técnicos e projetos. Isso porque estes, enquanto reprodutores de subjetividades, são colocados numa posição privilegiada de filtrar qualquer movimento constituinte, em favor de uma demanda por mais organização Estatal, por mais agências de controle que terminam por domesticar ainda mais a potência do comum e o gesto criador, chegando a obstruir até mesmo o afeto de indignação, ao produzir aquilo que Illich (1973) chamou de pobreza moderna, que diz respeito a um procedimento que transforma, segundo

74 Vale ressaltar que não estamos fazendo uma crítica a nenhum projeto em si mesmo, que como qualquer coisa dada na natureza, possui seus efeitos, que muitas vezes podem ser virtuosos. Nos referimos aqui a tristeza ou a esperança que produz a sua demanda constante.

este, a pobreza material em “pobreza psicológica”, isto é, em rebaixamento da potência.⁷⁵

75 Ivan Illich (1973) vai definir esse fenômeno como o efeito mesmo da própria escolarização em nossas sociedades, dando a este processo o nome de “pobreza moderna”, que transforma a pobreza material numa pobreza também moral: “Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alçado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, “escolarizado” a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é escolarizada a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais que o produto das instituições que visam servir a estes fins. [...] O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si mesmo é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tido como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. O progressivo subdesenvolvimento da autoconfiança e da confiança na comunidade é mais acentuado em Westcheter do que no Norte do Brasil [...] Os pobres sempre foram socialmente impotentes. A crescente confiança nos cuidados institucionais adiciona nova dimensão à sua impotência: impotência psicológica, incapacidade de defender-se. Os camponeses dos altos Andes são explorados pelos donos da terra e pelos negociantes; e, uma vez estabelecidos em Lima, passam a depender também de chefes políticos e são desqualificados por causa da falta de escolarização. A pobreza moderna combina a falta de poder sobre as circunstâncias com a perda de força pessoal. Esta modernização da pobreza é um fenômeno universal e está na raiz do subdesenvolvimento contemporâneo. Manifesta-se, obviamente, de formas diferentes nos países ricos e pobres” (p. 21, 23 e 24).

CAPÍTULO V

A PEDAGOGIA POLÍTICA DA MULTIDÃO COMO EXERCÍCIO DO DIREITO DE GUERRA QUE VISA CONJURAR OS ESTADOS DE DOMINAÇÃO DE UMAS PARTES SOBRE AS OUTRAS

1 DO DIREITO DE GUERRA DA MULTIDÃO OU DO MUNDO VISTO DE CABEÇA PRA BAIXO

*Espinosa vê o mundo de cabeça para baixo.
Sob as instituições, há a multidão.*

Cristina Rauter

 princípio do direito de guerra da multidão pode ter sua demonstração iniciada a partir das pesquisas etnográficas de Pierre Clastres (2004), inseridas precisamente no contexto da tentativa de inculcação das inteligências primitivas sul-americanas pelos homens de Estado, que nelas só puderam reconhecer caos e carências: de ordem, de educação, de governo, de lei ou, em suma, de Estado.

Clastres, assim como Espinosa, pensava o mundo de cabeça para baixo. E também como Espinosa, o antropólogo fez de Hobbes seu principal interlocutor

no campo político, o que quer dizer o mesmo que ver a potência onde os correligionários do pensador inglês – paradigma de Estado então hegemônico – constatavam apenas a falta; ver, numa comunidade “sem fé, sem lei e sem rei”, não o caos, a violência desmedida ou a ausência de normas, mas a potência normativa e multitudinária de uma sociabilidade “indivisa”, isto é, que se esforça em perseverar em seu ser buscando impedir que o poder político se separe do corpo social. Em termos espinosanos, uma comunidade que exerce efetivamente o seu direito de guerra, e onde o poder político pertence a multidão, o verdadeiro sujeito político.

O ser da sociedade primitiva sempre foi visto como lugar da diferença absoluta em relação ao ser da sociedade ocidental, como espaço estranho e impensável da ausência – ausência de tudo o que constitui o universo sociocultural dos observadores: mundo sem hierarquia, homens que não obedecem a ninguém, sociedade indiferente à posse da riqueza, chefes que não mandam, culturas sem moral porque ignoram o pecado, sociedade sem classes, sociedade sem Estado etc. Em suma, o que os escritos dos viajantes antigos ou dos estudiosos modernos não cessam de clamar sem chegar a dizê-lo é que a sociedade primitiva é, em seu ser, indivisa (Clastres, 2004. p. 174).

Onde Hobbes enxergava a abstração de um homem em estado de natureza – um animal selvagem ou uma entidade pré-política que, em sua evolução linear, tenderia sempre e necessariamente para o que este entendia como estado de sociedade, onde os indivíduos, apartados então do estado de natureza,



engendrar-se-iam numa organização política cuja essência seria a divisão, isto é, a hierarquia entre senhores e súditos, entre dominantes e dominados, entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem e, portanto, obedecem, transferindo seu direito natural para uma transcendência qualquer – Clastres vai enxergar aí o paradoxo de uma comunidade complexíssima cuja característica não se assenta na ausência do estado de sociedade, mas sim numa sociabilidade que se constitui como guerra permanente contra a sociedade do Estado.

Ora, para Hobbes, e também para o hobbesiano que há em nós, o que pode ser chamado de estado de sociedade é a sociedade do Estado. Esta é, em todo caso, a imagem que nos foi fixada, esta que nos faz confundir a sociedade constituída com a sociabilidade constituinte enquanto tal. Daí a preferência do antropólogo pela manutenção do termo “primitivo”, no sentido de sociabilidade primeira, anterior, criadora de valores, aquém da divisão e, ao mesmo tempo, permanentemente vigilante a esta. Sociabilidade como potência de constituição de mundo que é, a um só tempo, afirmação e resistência, demonstrando assim a dispensabilidade do que chamou de “mal encontro” (a formação do Estado), entendido por este como a estratificação do corpo social e sua consequente escravização pela lógica dos Estados modernos⁷⁶.

76 Segundo Espinosa (TP, VIII, 12), as primeiras formas do viver em comum foram necessariamente democráticas, uma vez que tiveram que oferecer uma resposta consensual e adequada ao desejo humano de não querer ser dirigido por um semelhante, que é o correlato da impossibilidade de dominar um igual, dada a resistência de cada um à dominação de seus pares. Em Espinosa, a democracia é uma base ontológica universal que, portanto,

Como podemos ver, assim como Espinosa, Clastres vai pensar o direito de natureza ou de guerra não como algo pré-social, mas sim como aquilo mesmo que faz de tais povos comunidades que buscam “perseverar em seu ser”, isto é, conservar-se como sociedades livres, criadora de seus próprios valores sociais e antipáticas a sua própria “divisão”. Bem ao nível daquilo que poderíamos chamar de emenda do intelecto (ou das lentes polidas que subvertem uma dada visão de mundo), o autor não vai pensar tais comunidades como pré-sociais, isto é, não vai partir da ausência em direção ao ser⁷⁷, mas sim do pleno que tudo produz. A natureza humana não diz respeito a uma deformidade a ser socializada/escolarizada de fora por aqueles que supostamente teriam saber e

precede as organizações de poder de Estado, seja ele monárquica, aristocrático ou democrático moderno. Independente do regime predominante, toda experiência social baseia-se neste pressuposto democrático. Isso quer dizer, dentre outras coisas, que sempre haverá base ontológica para criar democracia, e que um tal empreendimento permanece sempre na iminência de ser capturado pelos dispositivos de poder.

77 Poderíamos pensar se esta não seria uma ilusão sempre presente na representação dos educandos de um modo geral, concebidos como seres incompletos, sempre condenados a seu depois, sobretudo numa sociedade escolarizada, caracterizada por Deleuze (1992) como a do eterno aprimoramento, da formação permanente, da dívida infinita, entre outros. Conta-se que certa vez um indígena fora convidado para um evento universitário, cujo modelo é o mesmo das teleologias escolares, ou da inversão da ordem correta do pensar, como diria Espinosa. Vendo a grande maioria das cadeiras do auditório vazias, e constatada a ausência do que se costuma chamar de “quórum” nestes lugares, os organizadores ficaram apreensivos, pedindo desculpas reiteradas ao convidado. Este, por sua vez, respondeu só ter percebido as cadeiras cheias. “Estou olhando para as cheias”, disse este.

legitimidade para tal. Bem ao contrário, ela, enquanto está em si, é imediatamente produção de sociabilidade, desde que não atrapalhada por forças colonizadoras que vêm de fora. “Como sociedades completas, acabadas, e não mais como embriões infrapolíticos, as sociedades primitivas não tendem ao Estado porque o recusam, porque recusam a divisão do corpo social em dominantes e dominados” (Clastres, 2004, p.104). Como afirmou Negri (2004, p. 26), “a multidão é o nome ontológico do pleno versus o vazio, da produção contra a sobrevivência parasitária”.

Segundo Clastres (2004), o Estado – enquanto essa força que divide o social e promove a dominação de alguns sobre outros – não é eterno. Ele tem data de nascimento e sua constituição diz respeito a uma falha ou a uma queda das forças que o conjuram, um “mau encontro”, nas palavras do antropólogo. Uma desnaturação que, promovendo uma inversão do princípio antropológico de não querer ser dominado por um semelhante⁷⁸, inaugura uma sociedade dos desiguais, impedindo assim a amizade e o estabelecimento do bem comum.

Ora, esse fluxo de amor que não cessa de vir de baixo para se lançar sempre mais alto, esse amor dos súditos pelo senhor, desnatura igualmente as relações entre os sujeitos. Excluindo toda liberdade, estas ditam a nova lei que rege a sociedade: é preciso amar o tirano. Cada um zela pelo respeito à lei, cada um só estima seu próximo por sua fidelidade à lei. O amor à lei — o medo da liberdade — faz de cada súdito um cúmplice do Príncipe: a obediência ao tirano exclui a amizade entre sujeitos (p.119).

78 TTP, cap. V.

Lembremos que, para Hobbes, os homens são, em estado de natureza, inimigos uns dos outros, daí a necessidade de um poder separado para regulá-los, estabelecendo assim a paz civil e a concórdia. Individualizados e naturalmente inimigos uns dos outros, estes precisam aderir a um contrato abstrato que seria o indicativo da verdadeira sociedade civil, estado de sociedade que não passa, como já dissemos, da sociedade do Estado. Ao contrário disso, para Clastres, os homens só podem ser amigos, ou formar uma verdadeira comunidade, quando não abrem mão de seu direito de guerra, este que se constitui como um princípio sócio-antropológico que impede a dominação de um semelhante por outro, como diria Espinosa, ou perseverando assim em seu ser para a liberdade, no dizer de Clastres.

Deixando desenvolver-se seu ser para a liberdade, elas justamente só podem sobreviver no exercício de relações abertas entre iguais. Toda relação de outra natureza é, por essência, impossível, porque mortal para a sociedade. A igualdade quer apenas a amizade, a amizade só existe na igualdade (p. 119).

Ora, de acordo com Clastres, e o mesmo sendo para Espinosa, somente aqueles que buscam perseverar em seu ser, isto é, que se “esforçam por conservar o seu ser não por causa de uma outra coisa” (Espinosa)⁷⁹, ou em “seu ser autônomo”, como um “Nós indiviso” (Clastres), podem formar uma verdadeira comunidade de amigos, ou uma comunidade propriamente dita, no sentido do

79 EIV, P 25.



comum. Em Espinosa, “só os homens livres são úteis uns para os outros e se unem entre si pelo mais estreito laço de amizade” (EIV, P71, dem.). Em Clastres, “a igualdade quer apenas a amizade, a amizade só existe na igualdade” (Clastres, p. 119).

Tudo isso seria de fácil compreensão, caso o horizonte desse vínculo associativo fosse constituído sob a égide tradicional de um contrato transcendente, num mundo onde os homens fossem capazes de despojar-se voluntariamente de seu direito de guerra em nome de uma ideia de sociedade justa e pacífica⁸⁰. Esta é, ainda e em todo caso, a visão hobbesiana de mundo. Para Espinosa, a verdadeira concórdia é uma medida emanada das relações humanas tais como os homens são, e não como os moralistas gostariam que eles fossem ou se tornassem. A sociedade é oriunda da lei dos afetos, e não o resultado de um contrato racional de negação da potência. Assim, aquilo que tem lugar no estado de natureza tem, da mesma forma, lugar no estado civil, ou seja, a passionalidade, o conflito, o desejo de dominar e não ser dominado não só permanece no estado civil como ocupam uma função primordial na vida social, uma vez que exerce a função de colocar um limite aos excessos daqueles que se movem pelo desejo de dominar.

Em democracia, com efeito, ninguém transfere o seu direito natural para outrem, a ponto de este nunca mais precisar de o consultar. Transfere-o sim, para a maioria do todo social, de que ele próprio faz parte,

80 Como em Hobbes (1640/2006): o que é a guerra “senão aquele tempo em que a vontade de contestar o outro pela força está plenamente declarada, seja por palavras, seja por atos? O tempo restante é denominado paz.” (Do Cidadão cap. 1, art 12, p. 23).

e, nessa medida, todos continuam iguais, tal como acontecia anteriormente no estado de natureza. (TTP, Cap. XVI, p. 242).

Segundo Clastres (2004), “enganar-se sobre a guerra é enganar-se sobre a sociedade” (p.172). De acordo com este, há um lugar comum na etnografia europeia (sob a pena dos intelectuais de Estado, podemos precisar) dirigida às sociedades primitivas, qual seja a de que nestas a violência, quando mencionada, é para mostrar como essas sociedades buscam ritualizá-la ou aboli-la, constituindo-se como sociedades contra a violência⁸¹. A falta de rigor metodológico dos etnólogos contrasta com a descrição dos selvagens feita por viajantes em geral, unânimes na referência a seu gosto pela guerra, ou em seu caráter particularmente belicoso.

Como cristianizar, civilizar, convencer das virtudes do trabalho e do comércio povos preocupados principalmente em guerrear contra seus vizinhos, vingar as derrotas ou celebrar as vitórias? Na realidade, a opinião dos missionários franceses e portugueses sobre os índios Tupi do litoral brasileiro, na metade do século XVI, antecipa e condensa todos os discursos por vir: não fosse, dizem eles, a guerra incessante que essas tribos movem umas contra as outras, o país estaria super povoado (Clastres, 2004, p. 160).

A presença maciça do fato guerreiro convive com sua ausência no discurso etnográfico especializado,

81 “Não será surpreendente então constatar, no campo de pesquisa da etnologia contemporânea, a quase ausência de uma reflexão geral sobre a violência em sua forma ao mesmo tempo mais brutal e mais coletiva, mais pura e mais social: a guerra” (Clastres, 2004, p.159).

e quando aparece, é apenas pelos meios próprios de conjurá-la. Mas, segundo autor, “Não apenas o discurso sobre a guerra faz parte do discurso sobre a sociedade, como também lhe dá sentido: a ideia da guerra serve de medida à ideia da sociedade”. (p.162). Esse discurso sociológico que tende a excluir a guerra do campo das relações sociais nas sociedades primitivas desenvolve-se basicamente em três grandes direções. A primeira é a que o autor chama de discurso **naturalista**, que busca explicar a guerra como aquilo que ainda resta de animal no homem, numa espécie de biologização do cultural. O segundo é o **economista**, que vai tentar explicar a guerra primitiva pela fraqueza de suas forças produtivas, pela miséria produtiva do primitivo, como povo incapaz de transpor o limiar da mera sobrevivência. A escassez dos bens materiais provocaria então a disputa por sua posse entre grupos movidos pela necessidade. Dado que não há o bastante para todos, há conflito armado. É a luta pela sobrevivência, uma espécie de concorrência vital, que justificaria a guerra. Esta concepção da miséria e da carência da vida primitiva, segundo o autor, coincide com a antropologia marxista, tese da incapacidade da economia primitiva de fornecer à sociedade uma alimentação adequada. É a mesma que, nas décadas de 60 e 70, justificava o fracasso escolar dos jovens que frequentavam as escolas públicas brasileiras. Para Clastres, o pensamento marxista e sua concepção histórica precisa sempre partir da “extrema fraqueza”, do subdesenvolvimento, para o desenvolvimento, sem o qual não há motor da história. Acontece que, segundo este, na realidade, a economia primitiva permite uma satisfação total das necessidades materiais, e isso com um tempo

reduzido dedicado a estas, donde se poderia dizer que tais sociedades se constituiriam muito mais como sociedades do lazer que do trabalho. Sociedades da brincadeira, ou brincantes, poderíamos precisar. Se, para a visão economista, a origem da guerra reside na disputa por bens escassos, por outro lado as pesquisas mostram que estas sociedades são comunidades da abundância e do lazer, não se podendo então articular violência com miséria. Assim, a universalidade da abundância impediria que pudéssemos relacioná-la com a universalidade da guerra.

Já o terceiro discurso é o da **troca**, baseado nos trabalhos de Lévi-Strauss. Neste a guerra vai aparecer como fracasso do comércio. A guerra depende do fracasso ou do sucesso das trocas. Nessa perspectiva, o comércio possuiria uma prioridade ontológica na definição do ser social das comunidades primitivas. Nas palavras do autor, segundo essa concepção,

[...] **a guerra não possui por si mesma nenhuma positividade**, ela exprime não o ser social da sociedade primitiva mas a não-realização desse ser-para-a-troca: a guerra é o negativo e a negação da sociedade primitiva na medida em que esta é o lugar privilegiado da troca, na medida em que a troca é a essência mesma da sociedade primitiva. Segundo essa concepção, a guerra, como desvio, como ruptura do movimento em direção à troca, só poderia representar a não-essência, o não-ser da sociedade. Ela é o acidente em relação à substância. O que a sociedade primitiva quer é a troca: tal é seu desejo sociológico, o qual tende constantemente a realizar-se, realiza-se efetivamente quase sempre, salvo em caso de acidente. Então surgem a violência e a guerra

[...] **A guerra, despojada de positividade pela prioridade atribuída à troca, perde toda dimensão institucional:** ela não pertence ao ser da sociedade primitiva, é apenas uma propriedade acidental, casual, acessória, a sociedade primitiva é pensável sem a guerra (p.171). [grifos nossos]

Diferente destes discursos, que em comum possuem a característica de problematizar a guerra como algo a ser progressivamente suprimido, já que oriunda da animalidade no homem, da miséria econômica ou do fracasso das alianças ou das trocas respectivamente, onde a guerra vai aparecer como algo secundário e mesmo acidental, Clastres verá aí uma instituição social de contra-poder que é intrínseca ao ser das sociedades primitivas, cuja característica, como vimos acima, é perseverar em seu ser “indiviso”, recusando assim a lógica mortífera de identificação do Estado, o “somos todos Um”, lógica da unificação. Isso, para Clastres, representaria a morte da sociedade primitiva, cuja lógica de funcionamento é a “multiplicação do múltiplo”, lógica da multidão, e não a submissão ao Um, que é a lógica de Estado.

Qual a função da guerra primitiva? Assegurar a permanência da dispersão, da fragmentação [...] A guerra primitiva é o trabalho de uma lógica centrífuga, de uma lógica da separação, que se exprime de quando em quando no conflito armado. A guerra serve para manter cada comunidade em sua independência política. **Enquanto houver guerra, há autonomia:** é por isso que ela não pode, não deve cessar, é por isso que ela é permanente. A guerra é o modo de existência privilegiado da sociedade primitiva enquanto esta se

distribui em unidades sociopolíticas iguais, livres e independentes [...] Portanto, a lógica da sociedade primitiva é uma lógica do centrífugo, uma lógica do múltiplo. Os selvagens querem a multiplicação do múltiplo. E qual é o efeito principal exercido pelo desenvolvimento da força centrífuga? Ela opõe uma barreira intransponível, o mais poderoso obstáculo sociológico à força inversa, à força centrípeta, à lógica da unificação, à lógica do Um. [...] Ora, **qual é esse poder legal que engloba todas as diferenças a fim de suprimi-las**, que só se sustenta ao abolir a lógica do múltiplo para substituí-la pela lógica contrária da unificação, qual é o outro nome desse Um que recusa por essência a sociedade primitiva? É o Estado [...] **A divisão social, a emergência do Estado, são a morte da sociedade primitiva.** Para que a comunidade possa afirmar sua diferença, é preciso que ela seja indivisa [...] para se pensar como Nós exclusivo dos Outros, é preciso que o Nós seja um corpo social homogêneo. A fragmentação externa e a indivisão interna são as duas faces de uma realidade una, os dois aspectos de um mesmo funcionamento sociológico, da mesma lógica social. Para que a comunidade possa enfrentar eficazmente o mundo dos inimigos, é preciso que ela seja unida, homogênea, sem divisão. [...] Cada comunidade primitiva quer permanecer sob o signo de sua própria Lei [...] A recusa do Estado é a recusa da exo-nomia, da lei exterior, é simplesmente a recusa, inscrita como tal na estrutura da sociedade primitiva, da submissão (p.185 e 186) [grifos nossos].

Não é a aliança ou a troca que possui prioridade sobre a guerra, mas a guerra que possui prioridade

sociológica sobre a aliança. Diferente do contrato das sociedades do Estado, a aliança nas sociedades primitiva não é desejada como um fim em si mesmo, mas sempre como um meio para o empreendimento guerreiro, uma vez que as sociedades primitivas não abrem mão de seu direito de guerra, estendendo-o indefinidamente até onde vai sua potência, numa feliz produtividade de si mesma. Na perspectiva da troca, a guerra, como algo acidental, seria o efeito da fragmentação social ou, em outras palavras, o negativo do social, seu não-ser que, bem ou mal, tenderia a ser superado pelo progresso da troca e da dependência mútua entre as comunidades. Todavia, toda a constituição social das sociedades primitivas visa a sua não dependência, a começar pela autossuficiência de sua produção material. A aliança, como assevera Clastres, é aceita até mesmo com certa resignação. “O problema constante da comunidade primitiva não é: com quem iremos fazer trocas? Mas, como poderemos manter nossa independência?” (p. 182). Lógica da liberação, portanto, em oposição a lógica da formação de rebanho (como colonizar todos?). A hipótese Lévi-Straussiana é, como se pode ver, análoga a hipótese cristã do amor de todos para com todos, o que para Clastres (2004) seria um movimento para a morte destas sociedades sem “Deus” e sem “rei.”

[...] a hipótese da amizade de todos com todos entra em contradição com o desejo [...] essencial de cada comunidade de manter e desdobrar seu ser de totalidade una, isto é, sua diferença irreduzível em relação a todos os outros grupos, inclusive os vizinhos amigos e aliados. A lógica da sociedade primitiva, que é uma lógica da diferença, entraria em contradição com a lógica da

troca generalizada que é uma lógica da identidade [...] Ora, é isto que a sociedade primitiva recusa acima de tudo: identificar-se aos outros, perder o que a constitui como tal, seu ser e sua diferença, a capacidade de se pensar como um Nós autônomo [...] A troca de todos com todos seria a destruição da sociedade primitiva: a identificação é um movimento para a morte, o ser social primitivo é uma afirmação de vida. A lógica da identidade daria lugar a uma espécie de discurso igualizador [...] “Somos todos iguais!” [...] supressão da diferença própria a cada comunidade autônoma [...] cada comunidade tem necessidade, para se pensar como tal (como totalidade una), da figura oposta do estrangeiro ou do inimigo, e assim **a possibilidade da violência está inscrita de antemão no ser social primitivo; a guerra é uma estrutura da sociedade primitiva e não o fracasso acidental de uma troca malsucedida.** A esse estatuto estrutural da violência corresponde a universalidade da guerra no mundo dos selvagens (Clastres, 2004, p. 177 e 178). [grifos nossos].

Como se pode ver, nas comunidades autônomas, o estado de guerra é permanente, e não o efeito da fragmentação social, ou mesmo uma espécie de falha ou defeito desta. É a fragmentação que se constitui num meio e num fim político buscado pelo ser da sociedade primitiva, sua liberdade. Esta é a relação entre a violência e a multiplicidade das unidades sociopolíticas nas sociedades primitivas; a guerra como uma força centrífuga de produção social que gera uma multiplicidade de comunidades “indivisíveis”, um “Nós” autônomo. “Perguntar-se por que os



selvagens fazem a guerra é interrogar o ser mesmo de sua sociedade [...] Em seu ser, a sociedade primitiva quer a dispersão” (Clastres, 2004, p. 172).

À primeira vista, isso poderia ser suficiente para dar razão ao argumento hobbesiano da guerra de todos contra todos, da abstração de grupos humanos que, sem Estado, permaneceriam incapazes de instituição social, já que naturais inimigos uns dos outros. Mas o erro de Lévi-Strauss, segundo Clastres, não faz o acerto de Hobbes, pois assim como a amizade de todos para com todos representa a morte da sociedade primitiva (morte como divisão, como mortificação e também como destruição), a inimizade de todos para com todos levaria ao mesmo efeito. O exercício do direito de guerra não produz vencedores/conquistadores/dominadores.

Ora, toda guerra, como se sabe, acaba por deixar frente a frente um vencedor e um vencido. Qual seria nesse caso o efeito principal da guerra de todos contra todos? Ela instituiria essa relação política cuja emergência a sociedade primitiva procura justamente impedir, a guerra de todos contra todos levaria ao estabelecimento da relação de dominação, da relação de poder que o vencedor poderia exercer pela força sobre o vencido. E então se esboçaria uma nova figura do social incluindo a relação de comando-obediência, a divisão política da sociedade em Senhores e Súditos. Em outras palavras, seria a morte da sociedade primitiva enquanto ela é e quer ser um corpo indiviso. Por conseguinte, a guerra generalizada produziria exatamente o mesmo efeito que a amizade generalizada: a negação do ser social primitivo. No caso da amizade de todos com todos, a comunidade

perderia, por dissolução de sua diferença, sua propriedade de totalidade autônoma. No caso da guerra de todos contra todos, ela perderia, por irrupção da divisão social, seu caráter de unidade homogênea [...] **Ela não pode consentir na paz universal que aliena sua liberdade, assim como não pode se entregar à guerra geral que abole sua igualdade. Não é possível, entre os selvagens, nem ser o amigo de todos nem ser o inimigo de todos** (p. 178). [grifos nossos].

Segundo Clastres (2004), Hobbes não ignorava a belicosidade dos índios americanos, ele via nesta, inclusive, a confirmação de suas hipóteses abstratas, qual seja a de que “a ausência do Estado permite a generalização da guerra e torna impossível a instituição da sociedade” (p. 161). Quanto a esta hipótese abstrata da falsa guerra de todos contra todos, as palavras de um xamã Yanomami de nome Davi Kopenawa nos parecem precisas, sobretudo porque permite deslindar o que está em causa na escrita dos pensadores de Estado, ou de nossos colonizadores, como é o caso de Hobbes.

Durante minhas viagens às distantes terras dos brancos, ouvi alguns deles declararem que nós, Yanomami, gostamos de guerra e passamos nosso tempo flechando uns aos outros. Porém os que dizem essas coisas não conhecem nada de nós e suas palavras só podem ser equivocadas ou mentirosas [...] Alguns brancos chegaram até a afirmar que somos tão hostis que não podem nos deixar viver juntos na mesma terra! Mais outra grande mentira! **Nossos ancestrais vivem na mesma floresta havia muito tempo, muito antes de ouvirem falar**



dos brancos. Essa gente mentirosa acredita mesmo que somos tão perigosos quanto os soldados dos brancos em suas guerras? Não. **Só quer espalhar más palavras sobre nós porque precisa da ajuda delas para conseguir se apoderar de nossa terra.** Mas não é pela beleza de suas arvores, animais e peixes que os brancos a desejam. Não. [...] O que querem mesmo é derrubá-la, para engordar seu gado e arrancar tudo o que podem tirar do seu chão. (Kopenawa e Albert, 2015, p. 440). [grifos nossos].

Ora, é o próprio Clastres quem vai dizer que o paradigma hobbesiano, que não é apenas o pensamento de Hobbes, mas sim o pensamento de uma época e de um determinado povo, o europeu branco, se constitui como uma impossibilidade epistemológica de reconhecimento do outro, ao passo que na epistemologia primitiva – que obedece a uma lógica de guerra e, portanto, da diferença – o lugar do estrangeiro, do Outro (inimigo ou aliado), está colocada desde o princípio. Uma ontologia e uma cosmologia do Outro, podemos dizer. Segundo Kopenawa (2015), isso acontece porque a subjetividade branca é obsedada ou, em suas palavras, “distraída”, aquela que dorme muito, mas que, ao invés de sonhar com o Outro, sonha apenas com o Ouro.

Visitando uns aos outros entre suas cidades, todos os brancos acabaram por imitar o mesmo jeito. E assim as palavras das mercadorias e do dinheiro se espalharam por toda a terra de seus ancestrais. Por quererem possuir todas as mercadorias, **foram tomados de um desejo desmedido. Seu pensamento se esfumou e foi invadido pela noite. Fechou-se para**

todas as outras coisas [...] Para eles, essas coisas são como namoradas! [...] São de fato apaixonados por elas [...] Elas ocupam seu pensamento por muito tempo, até vir o sono. E depois ainda sonham com seu carro, sua casa, seu dinheiro e todos os seus outros bens – os que já possuem e os que desejam ainda possuir. Assim é. As mercadorias deixam os brancos eufóricos e esfumaçam todo o resto em suas mentes. [...] **Se os brancos pudessem, como nós, escutar outras palavras que não as da mercadoria, saberiam ser generosos e seriam menos hostis** conosco (p. 407, 413, 414). [grifos nossos].

Como se pode ver, Kopenawa não separa epistemologia de política, nem tampouco política de afeto, coisa que é comum a todo homem de visão. Segundo este, esta impossibilidade epistemológica se deve ao fato de o homem branco sofrer de uma fixação, de um “desejo desmedido” por mercadorias; da excitação de apenas uma das partes do corpo em detrimento das outras, podemos dizer com Espinosa (EIV, P43).

A cosmologia e a ética Yanomami se afirmam e se explicam por si mesmas, todavia, não dá para deixar de ver aqui os princípios da reforma do intelecto espinosano. A fixação da mente ou a busca de um bem finito como se este possuísse valor em si mesmo, ou como se ele fosse o próprio soberano bem. A doença da mente como uma *monarchia*, como aquilo que impede que ela possa ser afetada de muitas outras coisas, ou que ela possa ser afetada pelo todo outro do desejo, ou apenas pelo Outro, como diz Kopenawa. Kopenawa não consegue compreender a avareza e a ganância do homem branco, e isso precisamente

porque esta condição expressa uma ignorância absurda, um fechamento sobre si mesmo atrelado a uma vontade de morte e destruição atroz, que, segundo o mesmo, fará desabar o céu sobre nossas cabeças. Espinosa dará a este fenômeno o nome de delírio, fixação esta que, para este, deveria ser contada entre as principais doenças (EIV P44).

A subjetividade branca, que padece de uma obsessão, trata suas mercadorias como se elas fossem infinitas e, pior do que isso, ao se apegarem a estas, vivem como se eles mesmos fossem imortais⁸², ou como se fossem uma substância, um império num império, diríamos com Espinosa. Confundem os modos finitos com a própria substância infinita, a qual deveriam buscar se ligar por amor. Segundo os Yanomamis, o ser infinito é a terra, a água, o céu, o sol e os xapiri (espíritos da floresta), a *natureza naturada* e o seu “sopro”. Em suas palavras, estes

[...] são seres que não podem ser destruídos e que dizemos *parimi*, eternos. O sopro de vida dos humanos, ao contrário, é muito curto. Vivemos pouco tempo. Epidemias xawara, espíritos maléficos e feiticeiros **inimigos nos devoram** facilmente. **Por isso pensamos em nossos** próximos e nas pessoas de que somos **amigos** (Kopenawa, 2015, p. 411). [grifos nossos]

Podemos ser devorados a qualquer momento, por isso temos amigos, diz Kopenawa. “Dada uma coisa qualquer, existe uma outra, mais potente, pela qual a primeira pode ser destruída”, por isso fazemos

82 “Sabemos que vamos morrer, por isso cedemos nossos bens sem dificuldade. Já que somos mortais, achamos feio agarrar-se demais aos objetos que podemos vir a ter. Não queremos morrer grudados a eles por avareza” (Kopenawa, p. 409).

comum, diz Espinosa (EIV, Ax.). Como se pode ver aqui, a fragilidade do homem frente a crueldade da vida, ou entre as forças da natureza, é a medida de valor dos Yanomamis. A vida é uma verdadeira guerra, insistem estes. Existem forças muito maiores que o homem e que a todo tempo podem o destruir, e é por isso que é preciso ser forte, generoso e amigo. Os Yanomamis, que vivem em estado de guerra,⁸³ costumam associar valentia, inteligência, humor e generosidade. Espécie de sabedoria trágica, podemos dizer. Porém não se trata aqui de discurso filosófico, mas sim de um modo de vida, relacionado com os gestos. É inclusive por isso que é a mão do homem sábio, e não o seu currículo Lattes, que, em seus rituais fúnebres, receberá os maiores cuidados,

[...] pois era com elas que ele distribuía com generosidade alimentos e bens [...] Suas mãos nos causam muita dor! Sentimos muita falta da sua generosidade [...] Os familiares próximos do morto choram lembrando seus gestos passados e louvando sua **generosidade**, sua **valentia** e sua **alegria** (Kopenawa, 2015, p. 417).

O apego à mercadoria é um gesto de ignorância e fraqueza, medo de esposar a vida, ao passo que a generosidade é o correlato da valentia e, ao mesmo tempo, o modo de distinguir o inimigo do aliado, a tristeza da alegria, o forte do fraco. É curioso o fato de estes homens valorosos, isto é, generosos, também

83 Segundo Bruce Albert (2015, p. 667), o fato de “tanto os relatos de antigas guerras como o conhecimento dos rituais guerreiros continuarem na memória de todos”, revela um “estado de guerra”, que deve ser distinguido das incursões guerreiras propriamente ditas, que se atualizam de tempos em tempos.

serem designados pelos Yanomamis como tendo uma “imagem de vida *norême*” muito poderosa, isto é, uma energia vital forte e bela.⁸⁴Sua dignidade, bem como a força de seu *conatus*, seu ethos, é medida pela régua da generosidade como gesto, da partilha entre iguais que se respeitam, ao passo que sua maior desonra é morrer com muitos objetos, o que conota extrema ignorância, medo e covardia. Como vimos acima, e também como observou Albert (2015), há, entre os Yanomamis, uma persistente associação entre inteligência, coragem⁸⁵, valentia, generosidade e alegria.

Diz-se que a imagem de vida *nõreme* desses grandes homens que sabem tão bem agradar aos outros com sua generosidade é poderosa. **Diz-se também que ela os torna inteligentes e valentes** [...] Deve haver um motivo para tanta generosidade! Deve ser sua bravura que o torna tão generoso. Sua imagem de vida é muito forte! Deve ser um guerreiro muito corajoso (Kopenawa, 2015, p. 416). [grifos nossos].

Isso porque a troca generosa, ou a relação entre aliados, se dá como continuidade da atividade guerreira entre aqueles que se esforçam em perseverar em seu ser para a liberdade, e não entre aqueles que se endividam mutuamente a partir de contratos de negação e de dependência, como fazem os brancos

84 Segundo Bruce Albert (2015, 669), o termo *nõreme* (“imagem de vida” e “imagem corporal”), são componentes da pessoa associados ao sopro. Constituem a fonte do *animatio corporis* e da energia vital.

85 O qualificativo “corajoso”, segundo Albert (2015, p. 669), significa ao mesmo tempo “valente, corajoso e estoico” e também “agressivo, violento e briguento.”

que, segundo Kopenawa, trabalham com promessas vazias, exigem sempre algo em troca (em geral muito trabalho e humilhação), e que doam apenas coisas que não lhes servem mais. “Não pedimos nada em troca [...], Nessas conversas, os grandes homens também podem dizer: Meus cabelos já estão brancos e os forasteiros estão perto de nós. Suas fumaças de epidemia não tardarão a me devorar [...]” (Kopenawa, p. 412).

Ser generoso, aqui, não tem a ver com a piedade dos homens-cristãos-de-Estado, mas sim com a atividade guerreira de definição dos verdadeiros amigos e inimigos, dos valentes e generosos ou, por outro lado, dos medrosos e sovinas, estes com os quais, segundo Espinosa, deve-se tomar muito cuidado ao trocar favores, uma vez que os valores do vulgo não são os mesmos do homem livre. Reiterando, o mecanismo sociológico que faz da generosidade um valor, impedindo assim a acumulação, a unificação e, portanto, a dominação de uns sobre os outros, é a permanência do estado de guerra entre os Yanomamis, estado este que vai definir, inclusive, a própria geografia entre as comunidades que se querem autônomas. Doa-se o máximo de objetos a alguém, e este último, viajando para diversos lugares, poderá espalhar “boas palavras” a respeito de quem doou, desenhando assim uma topografia baseada na multiplicação dos laços de amizade guerreira entre aqueles que querem permanecer iguais, e que por isso se respeitam.

No final, eles terão viajado para bem longe de nós, acompanhadas de boas palavras a nosso respeito: Awei! **São gente generosa mesmo, são amigos! Eles são muito**



valentes, é por isso que demonstram tanto largueza. Quando os moradores dessas casas distantes ouvem essas belas palavras, logo pensam que seria bom abrir uma senda nova na floreta para vir visitar nossa casa e obter os bens que desejam de nossas mãos. Dão-lhe então o nome de ‘caminho de pessoas generosas’[...] ‘Essa é uma porta de generosidade! Abre-se para uma trilha de mercadorias!’ [...] Quando o caminho que leva a uma outra casa não é para nós trilha de mercadorias, dizemos que tem valor de inimizade. Nesse caso, podemos guerrear contra às quais ela leva [...] (Kopenawa, 2015, p. 423/414) [grifos nossos].

Como se pode ver aqui, e como afirmara Clastres (2004), é a guerra que prevalece sobre a aliança, “é a guerra como instituição que determina a aliança como tática [...] a guerra implica a aliança, a aliança conduz à troca” que, por sua vez, se distingue do contrato do homem de Estado. “Considerando desde sempre os Outros, a aliança é o dispositivo que os classifica, de maneira variável, em aliados e inimigos” (Clastres, 2004, p.179/182). Nas sociedades conectadas com o seu direito de guerra, a aliança não possui um caráter estável ou sacralizado, como no caso do contrato. A aliança não possui valor em si mesma, daí a necessidade de convites, festas e rituais para reavivar um laço desde sempre passível de rompimento a partir do momento em que já não interessa mais a um dos lados. Nem sempre tais comunidades possuem os mesmos amigos ou os mesmos aliados, donde se pode concluir que o rompimento de um tal acordo não é visto como escândalo pelos primitivos, isto é, pelas sociedades verdadeiramente democráticas, no sentido espinosano. Bem ao contrário, a permanente

possibilidade da suspensão dos acordos, isto é, sua instabilidade, funciona como uma espécie de garantia da autonomia, da “não divisão” de uma comunidade vigilante de sua própria liberdade, uma vez que não se trata de transferir parte de sua potência a alguém sem a garantia de que ela possa ser reivindicada a qualquer tempo, ingenuidade características apenas dos povos de Estado, ou dos povos feito rebanho. Daí o escândalo, aos olhos dos homens de Estado, da figura multitudinária do chefe sem poder, isto é, de um chefe que não manda, prestes a ser abandonado ou destituído caso se deixe levar pelo desejo de dominar.

Não é a realidade pontual do conflito armado, do combate, que é essencial, mas a permanência de sua possibilidade, o estado de guerra permanente na medida em que mantém em sua diferença respectiva todas as comunidades. O que é permanente, estrutural, é o estado de guerra com os estrangeiros, que culmina às vezes, a intervalos mais ou menos regulares, mais ou menos frequentemente conforme as sociedades, na batalha efetiva, no confronto direto. **O estado de guerra é permanente, mas nem por isso os selvagens estão o tempo todo guerreando** (Clastres, 2004, p. 183). [grifos nossos].

Dada a impotência e a alienação dos homens de Estado – afastado de seu direito de guerra e, portanto, cercado de miséria material e, sobretudo, existencial – torna-se difícil, para ele, compreender a guerra como um dispositivo vital, isto é, em favor da vida. Sua mente, “fixada”, logo imagina a guerra tal qual ela se dá entre os homens brancos, os “conflitos por mercadorias”, no dizer de Kopenawa, ou então as guerras de ódio,

desencadeada por afetos tristes que envenenam o campo social como uma “peste”, no sentido que dá a este termo o psicólogo anômalo W. Reich⁸⁶. O homem de Estado é refém da individualização e, conseqüentemente, do medo, cujas agências de controle social capitalísticas se encarregam de disseminar no campo social a fim de fixar sua paralisia. A “valentia”, ou o seu direito de guerra, são encorajados apenas para o trabalho, no sentido da exploração econômica dos corpos. O sistema capitalista, como já o dissemos, é monocultor, isto é, cultiva apenas as partes fracas⁸⁷, ou as potências econômicas, como diria M. Foucault, para quem docilidade, utilidade e desejo de dominação e destruição são termos correlativos. Quanto mais escravo desse sistema, mais se dirá: “Este foi um guerreiro, sacrificou-se a vida toda para não deixar faltar comida em sua própria casa”. Quem não se sacrifica, sucumbe sozinho. Essa é a norma em nossa sociedade liberal, e também nosso medo e nossa ansiedade. O fracasso é uma atribuição individual do “sujeito” e, no que diz respeito ao imaginário social que nos afeta diretamente, nosso maior temor. Despotencializados, somos constantemente governados pelo medo de um mal maior, diria Espinosa, temor que faz com que cada um, franzido de medo, pense apenas na sua própria miséria e, por conseguinte, apenas na sua própria salvação, tentando se agarrar à “mão invisível” do mercado, após ter perdido a dimensão generosa da “mão valente” que tudo dá.

86 Sobre o conceito de peste emocional ver o último capítulo do livro *Análise do Caráter* (W. Reich, 2001, p. 461- 491).

87 Sobre a educação de monocultura efetuada pelas escolas capitalista de Estado ver, por exemplo, o documentário “Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco”, de Carol Black, EUA/ÍNDIA, 2011.

Que as escolas para o povo e seu sistema de valores e avaliação trabalham com este tipo de individualização despotencializadora todos o sabem. Mesmo em pós-graduações que se autopromovem como encorajadoras de debates e trabalhos coletivos, do propalado “construir junto”, sabe-se/sente-se muito bem que, no fim das contas, o que conta para a “queda” ou a “ascensão” de um modo singular qualquer é a sua suposta genialidade pessoal, ou mesmo o seu próprio esforço, quem sabe sua “resiliência”, como se tem denominado hoje em dia. Discute-se “democraticamente”, em grupos de formatos variados, mas o afeto presente é sempre o de que sucumbiremos sozinhos, que nada mais é do que o afeto de medo, relativo portanto a uma solidão. Isso, segundo Espinosa, não poderia ser chamado de uma verdadeira democracia, já que para este a democracia é um afeto comum, isso é, um sentimento real de aumento da potência dos envolvidos, uma confiança comum que é o correlato de nosso poder de agir, de afetar e ser afetado de muitas outras maneiras, de imaginar muitas outras coisas e, sobretudo, de realizá-las.

Despotencializados, os homens, ainda que reconheçam os benefícios de uma vida comum, terminam por serem contrários uns aos outros, mais invejosos do que generosos, pensa Espinosa. É também o que parece querer dizer Kopenawa quando assevera que, se os brancos pudessem, como eles, escutar outras palavras, saberiam ser generosos e seriam menos hostis com o outro. Abrir-se ao outro seria ainda algo possível à subjetividade branca de Estado? Kopenawa revela ter feito esta pergunta a si

mesmo desde muito jovem⁸⁸. Sua experiência junto aos homens de Estado, porém, deixou-lhe marcas de extrema desconfiança quanto a capacidade de estes serem “amigos de verdade”, ao mesmo tempo em que o encorajou a falar aos brancos a partir das “peles de papel”, com a esperança de que, comunicando-se ao modo destes, poderia quem sabe ser ouvido, ou quem sabe ainda encontrar algum “ouvido amigo da verdade”, diríamos com Espinosa (TIE, §17).

Que o estado de guerra Yanomami não tem a ver com o delírio da guerra branca por mercadorias, e nem tampouco com a guerra branca que habita o imaginário impotente e aterrorizado do homem de Estado, é coisa que Kopenawa insiste em deixar bem claro a partir de suas palavras não “retorcidas”.

[...] o que os brancos chamam de “guerra” em sua língua é algo de que não gostamos [...] Eles combatem em grandes grupos, com balas e bombas que queimam todas as casas que encontram. Matam até mulheres e crianças [...] Movem suas guerras [...] por terras que cobiçam ou das quais querem arrancar minério e petróleo [...] **nossos ancestrais**

88 “Quando eu era mais jovem, costumava me pergunta: ‘Será que os brancos possuem palavras de verdade? Será que podem se tornar nossos amigos?’ Desde então, viajei muito entre eles para defender a floresta e aprendi a conhecer um pouco o que eles chamam de política. Isso me fez ficar desconfiado! Essa política não passa de falas emaranhadas. São só palavras retorcidas daqueles que querem nossa morte para se apossar de nossas terras. Em muitas ocasiões, as pessoas que as proferem tentaram me enganar dizendo: ‘sejamos amigos! Siga o nosso caminho e nós lhe daremos dinheiro! Você terá uma casa, e poderá viver na cidade, como nós’. Eu nunca lhe dei ouvidos” (Kopenawa, 2015, p. 390).

apreciavam a bravura guerreira tanto quanto os dos brancos amavam suas mercadorias! Embora os brancos se achem espertos, seu pensamento fica cravado nas coisas ruins que querem possuir, e é por causa delas que roubam, insultam, combatem e por fim matam uns aos outros. É também por causa delas que maltratam tanto todos os que atrapalham sua ganância. É por isso que, no final, o povo realmente feroz são eles! Quando fazem guerra uns contra os outros, jogam bombas por toda parte e não hesitam em incendiar a terra e o céu. Eu os vi, pela televisão, combatendo com seus aviões por petróleo [...] Isso me preocupou muito, porque pensava: “Hou! Esse povo é mesmo muito agressivo e perigoso! [...] **Não matamos ninguém por mercadorias**, por terra ou por petróleo, como eles fazem! **Brigamos por seres humanos**. Guerreamos pela dor que sentimos por nosso parentes recém-falecidos [...] Uma vez mortos esses homens em estado de homicida *ōnokae* e sepultadas as cinzas de suas vítimas, acaba tudo. Isso basta. **A raiva passa, os pensamentos se acalmam** (p. 442, 443, 445 e 447). [grifos nossos].

Vejamos bem, se o estado de guerra permanente não tem a ver com a guerra insana por mercadorias, ele também não tem a ver com a guerra de ódio, que é uma outra característica das subjetividades de Estado. Isso porque as comunidades primeiras, criadoras de valores, aquelas “sem Estado” porque “contra o Estado”, foram capazes de criar instituições outras que não a prisão, a escola, e os manicômios. Estas souberam inventar maneiras virtuosas de educarem-se mutuamente e de lidar com seus afetos,

produzindo seus próprios remédios ou, em termos espinosanos, sua própria causalidade adequada, sua alegria e seu contentamento (sua *hilaritas*). Não há, nestas, nenhum catálogo de transtornos mentais escritos em “peles de papel”, nem tampouco mercado de terapias, ansiolíticos, antidepressivos, ritalinas, ou coisas afins. Do ponto de vista dos afetos tristes, há apenas o luto pela morte de um igual, cujas festas, os rituais fúnebres e as incursões guerreiras dão conta de aplacar; e a raiva, que precisa encontrar meios reais de expressão a fim de não se transformar em ódio, ressentimento, culpa, dívida, ou doenças mentais propriamente ditas, coisas que nossa subjetividade conhece muito bem. Diferente do que prescrevem os psicólogos de Estado – atolados em sua própria castração e não menos adoecidos – para os Yanomamis a raiva só passa quando atuada dentro de jogos específicos de produção da dor⁸⁹, e não quando falada e/ou “simbolizada” no confessionário ou no divã⁹⁰. Segundo Kopenawa, isso só produziria ainda mais ressentimento, tornando os homens vingativos, ou mesmo perigosos uns aos outros, podemos dizer. Homens capazes apenas de pronunciar palavras “emaranhadas” e “retorcidas”, e nunca “palavras de

89 Segundo Espinosa, a dor, apesar de ser uma tristeza, não pode ser considerada má em si mesma. Pelo contrário, esta, quando utilizada para refrear um excesso, deve ser dita boa, pois o excesso diz respeito a um afeto violento ou forte demais, que faz com que permanecemos fixados a ele, tornando nosso corpo menos capaz de ser afetado de outras maneiras. Soma-se a isto o fato de um afeto não poder ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado (EIV, P7 e P42).

90 Os Yanomamis aprenderam, e assim podem também nos ensinar, a nunca confiar nos homens de teosi, isto é, nos padres e nos missionários, sejam eles do pecado original ou da castração.



verdade”. Kopenawa denomina estes dispositivos sociais da dor e da crueldade, certamente afastados dos juízos de Deus⁹¹ do homem de Estado, como aqueles destinados à “acalmar a raiva”. Com Espinosa, poderíamos dar a isso o nome de “aplar um excesso”, de romper com a *Titillatio*, que é quando uma excitação (paixão) se apodera das partes do corpo em regime de dominação, tornando-o menos capaz de ser afetado por outros corpos e ideias, aquilo que denominamos anteriormente de *monarchia* das partes.

Quando a raiva se afinca em nosso peito, as imagens de onça e dos quatis dançam em nós e nos tornam agressivos. Exaltados, ficamos logo prontos para pegar nossas bordunas ou bater no peito de nossos adversários. Maltratamos assim uns aos outros porque **só a dor pode aplacar a ira**. Era esse o modo de nossos ancestrais e continua sendo o nosso, porque, **se ficarmos apenas repetindo palavras ruins com rancor,**

91 G. Deleuze (1997, p. 144, 145 e 146), na esteira de Espinosa e Nietzsche, afirma que uma das características do trágico moderno foi que “A doutrina do juízo derrubou e substituiu o sistema dos afetos. E essas características se reencontram até no juízo de conhecimento ou de experiência”. Isso, segundo este, teria dado origem a uma “psicologia de sacerdote,” reprodutora de uma dívida infinita que nos condena a uma escravidão sem fim, a uma conta impossível de ser saudada, capaz de anular qualquer processo liberatório. Ao passo que os sistemas de crueldade produzem uma justiça que se opõe ao juízo, segundo o qual os corpos marcam-se uns aos outros numa dívida finita, inscrita diretamente no corpo. “O sistema da crueldade enuncia as relações finitas do corpo existente com forças que o afetam, ao passo que a doutrina da dívida infinita determina relações da alma imortal com os juízos”. Sobre os blocos finitos de afeto em oposição a produção da dívida infinita, ver, por exemplo, o “Deus da carnificina”, do diretor francês *Roman Polanski*.

a raiva nunca desaparece de verdade de dentro de nós (Kopenawa, 2015, p. 451). [grifos nossos].

Não se vai à guerra por ódio porque dos nossos afetos sabemos cuidar. Não somos um povo sem rumo, que ignora e despreza a si mesmo, é o que parece repetir Kopenawa por diversas vezes. Onde o homem branco, que se diz um homem da paz, desconta sua raiva? Ora, não seria o ódio, na subjetividade do homem de Estado, algo estrutural que, de tempos em tempos se inflama, promovendo os conhecidos e reiterados episódios de genocídio, fascismo, sexismo, racismo, entre outros? Kopenawa diz ter visto várias vezes, quando visitava as cidades, os maridos maltratarem e até mesmo matarem suas mulheres por ciúme, o que para ele era inconcebível, já que, a nosso ver, isso só pode ser concebido e realizado no plano de uma subjetividade impotente. Os homens brancos de Estado maltratam suas mulheres, exercem seu sadismo de todas as formas, chegando a matá-las em alguns casos. O que fazem os povos “sem Estado” e “contra o Estado”, distantes do olhar desprezador e caucasiano do homem branco? Segundo Kopenawa (2015, p. 449),

Quando um homem tenta pegar a mulher de um de seus anfitriões durante uma visita ou uma festa *reahu*, os adversários – se o marido se dispuser a combater – se revezam para bater um no outro na cabeça, com bordunas compridas que chamamos *anomai*. **Não se vai à guerra por causa disso! Causa muitos sangramentos, mas o crânio é duro e a pessoa continua viva.** É assim que acabamos com a raiva provocada pelo ciúme, porque **a dor é rápida para acalmar os ânimos!** [grifos nossos].

Como podemos ver, a demonstração de prudência dos corpos aqui é admirável, de uma organização absolutamente estranha aos homens de Estado, estes que, diante de qualquer conflito, clamam pelo governo de seus corpos pelas autoridades competentes de Estado e seus especialistas em humanidades ou em segurança pública, neste caso tanto faz. Para cada tipo de contenda, um ritual específico, ou uma causalidade adequada, nos termos de Espinosa. Espécie de combates “entre” mais do que combates “contra”⁹², haja vista que, para além de buscar repelir uma força contrária, buscam também, e sobretudo, apossar-se das partes fortes em favor do aumento da potência dos envolvidos, potência que é, por sua vez, o correlato de sua autonomia ético-política, da consideração de si mesmo como causa de suas ações.

[...] as pessoas também brigavam com exaltação e se batiam na cabeça com borduna por outros motivos [...] bastava que os adversários cobrissem de sangue o couro cabeludo um do outro e **sentissem muita dor para a raiva passar**. Então diziam, atordoados e exaustos: “Está bem, chega!” [...] **como ninguém morre, a raiva dos adversários passa**. Eles param de se maltratar e **os ânimos finalmente se acalmam**. Ninguém pensa mesmo em guerrear só por isso. (Kopenawa, 2015, p. 450).

Lembremos: a tese hobbesiana, que impera no campo social e que é aquela do governo do medo e da impotência, de uma concepção rebaixada e animalizante de homem, impõe a necessidade de sua tutela constante, a partir da cessão de

92 Sobre as distinções entre os “combates entre” e os “combates contra”, ver Deleuze (1997).



direitos a uma instância separada capaz de vigiá-lo permanentemente. Sem o governo do Um separado, e sem as disposições hierárquicas de uma sociedade dividida entre quem sabe e quem não sabe, entre quem manda e quem obedece, não há possibilidade de concórdia, ou de instituição social. Onde não há divisão social e hierarquias não há sociedade, eis a visão eurocêntrica de mundo fixada em nós pelo modelo de governo de nossas instituições de ensino e formação. Instituições sociais só podem emanar das práticas de Estado. Sem o poder de comando de um líder ou de um chefe de Estado, o caos e a desordem tomariam o campo social, seria a guerra de todos contra todos, nossa própria destruição. Esta é, como vimos anteriormente com Clastres (2004), a hipótese da inimizade de todos para com todos, hipótese que é, todavia, indemonstrável tanto logicamente quanto empiricamente. Certa vez, enquanto psicólogo que atuava numa escola, e de acordo com uma questão específica apresentada por esta, perguntei para dois educadores do povo o porquê de não se experimentar deixar as salas e também os portões da escola abertos para a circulação dos alunos, de modo que eles pudessem se mover de acordo com seus interesses. O primeiro remeteu o problema para a secretaria, seus ministros e suas leis, já o segundo disse que eles quebrariam tudo e bateriam nele, ou então fugiriam. A segunda hipótese me pareceu mais interessante, uma vez que, no mínimo, colocava em jogo as vontades e os quereres. Já a segunda é nossa velha conhecida, aquela que demonstra um nada de vontade correlativo a uma vontade de nada, isto é, um nada de vontade e uma vontade de Secretaria, de transcendência. Se as vontades são perigosas, é melhor que não se tenha

nenhuma, donde a possibilidade de seu aparecimento apenas na forma reativa dos sintomas.

Entretanto, do ponto de vista dos afetos, isso significa apenas que a escola não é boa, nada revelando de seus alunos e educadores em si mesmos. Isso só diz do modo como os corpos se organizam numa dada instituição, em regime de causalidade inadequada, podemos dizer, que é quando suas ações não podem ser explicadas por seu agir, mas sim por sua passividade. Muitas análises caberiam neste exemplo, porém, “para não dar pretexto aos supersticiosos”(EIV, P39), gostaríamos aqui apenas de ressaltar essa visão hobbesiana que habita o imaginário do homem de Estado em regime de heteronomia, coisa que Kopenawa procura dispersar prontamente, demonstrando seu contrário.

Se nossos maiores tivessem mesmo matado uns aos outros como alegam alguns brancos, seus ataques guerreiros nunca teriam acabado desde o primeiro tempo e todos teriam morrido! Não é o caso. **Nossos pais e avós eram muito numerosos no passado.** Não foram suas próprias flechas que os mataram quase todos, foram as fumaças de epidemias dos brancos! **Desde que estes forasteiros chegaram à floresta, paramos de nos flechar em quase todos os lugares.** Todos os grandes guerreiros de antigamente faleceram, devorados um atrás do outro pelas epidemias *xawara*. É claro que ainda existem homens valentes entre nós, mas eles perderam a vontade de guerrear [...] hoje nossos verdadeiros inimigos são os garimpeiros, os fazendeiros e todos que querem se apoderar de nossa terra. É contra eles que devemos dirigir nossa raiva. (Kopenawa, 2015, p. 452) [grifos nossos].



Para além de desconstruir a relação necessária entre ausência de Estado, desordem e destruição, o enxerto acima releva ainda o que há de mais fundamental neste tema, qual seja a proporcionalidade inversa entre máquina de guerra e poder de Estado; entre o máximo exercício da potência de um coletivo e as práticas de poder que querem sua pacificação, isto é, sua mortificação e dominação. Valentia, inteligência, generosidade e alegria *versus* covardia, ignorância, ganância e, conseqüentemente, melancolia do corpo político fixado em uma tristeza.

A noção de proporcionalidade aqui é importante, pois, caso assumíssemos uma perspectiva distópica de mundo, poderíamos dizer que o direito de guerra é aquilo que termina com a hegemonia da paz de Estado. Como afirma Clastres (2004), a lucidez do gênio hobbesiano foi precisamente a de ter explicitado de maneira singular esta relação. “Ele soube ver que [...] a guerra impede o Estado, o Estado impede a guerra [...] a instituição da sociedade passa pelo fim da guerra, pelo aparecimento do Estado, máquina antiguerreira por excelência (p. 187). Kopenawa, como exposto acima, o diz literalmente. Desde que os forasteiros chegaram, paramos de nos flechar em quase todos os lugares, perdemos a “vontade” de guerrear. O próprio título de sua obra, “A queda do céu”, sugere a progressiva destruição do mundo comum, e também do mundo propriamente dito, pela vitória da sanha da subjetividade branca do homem de Estado. Mas, esta sugestão, porém, possui algo de paradoxal, uma vez que a condição de sua possibilidade se justifica pelo próprio fato de ainda haver resistência, ou, nos termos que utiliza o xamã, pelo fato de o céu ainda manter-se suspenso sobre as mãos de muitos.

Essa vitória, em Espinosa, só pode ser proporcional porque a potência, ou o esforço resistente dos corpos, é ontologicamente primeiro. O poder de Estado é parasitário, é a captura do esforço a fim de reutilizá-lo, de dobrá-lo em seu favor, donde a hipótese de sua completa destruição ser apenas teórica, uma vez que a multidão é a “carne da vida”. Destruído o poder de cooperação, constitutivo de uma vida humana, é o próprio poder soberano que se desfaz necessariamente. “Se a dominação total pudesse realmente prosperar, o soberano seria, então, ele mesmo dissolvido, pois ele vive da cooperação [...] a resistência ao poder tirânico insiste também necessariamente-sempre na e por esta cooperação constituinte” (Bove, 2010, p.127). As primeiras sociedades, ou as sociedades primeiras, tiveram que ser democráticas, diz Espinosa. Não se trata aqui, portanto, de um retorno ao primitivo, a uma ortodoxia, mas sim ao plano germinativo de desprendimento das forças ativas produtoras de uma vida humana virtuosa, plano ontológico que já existe e que precisa ser ativado no presente. O Estado, máquina de sobre-codificação da potência do comum, antidemocrática por excelência, quer o fim da máquina de guerra constituinte. Todavia, se o direito de guerra é o motor ontológico do comum, o fim da guerra seria também o fim do mundo, a vitória dos impotentes, isto é, dos destruidores. “Todos os grandes guerreiros de antigamente faleceram”, e o céu está prestes a desabar, diz Kopenawa. O Estado é o império dos mais fracos, como se pode ver. Todavia, como diz também o próprio Kopenawa, ainda existem entre nós “homens valentes”, ou seja, “partes vivas” que precisam se levantar contra o desejo de dominação dos impotentes, é o que chamávamos,

quanto a emenda do intelecto, de “desprendimento das partes vivas”, lógica que é tanto epistemológica quanto sócio-antropológica, ou “antropogenética”, como diria Bove (2010). “Quanto mais houver guerra, menos haverá unificação, e o melhor inimigo do Estado é a guerra” (Clastres, 2004, p. 186).

Este é, a nosso ver, o principal conflito em questão nas escolas do povo, qual seja o de fazer morrer tudo o que é vivo, forte e raro, aquilo que, ao mesmo tempo, sempre será interpretado pelos educadores de Estado como algo problemático, desmedido e vulgar, carente ou demasiado excessivo aos seus olhos treinados, quase sempre piedosos diante das fraquezas que eles mesmos se ocupam em produzir e perpetuar. O mesmo ocorre, vale ressaltar, com relação a estes, pois foi preciso muitas mortes para criar uma tal percepção. A rigor, do ponto de vista espinosano, trata-se de uma completa inversão dos valores, e é por isso que pensar uma Pedagogia Política da Multidão significa também ver o mundo de cabeça para baixo. Trata-se, na perspectiva contrária, ou seja, no caso do empobrecimento da vida, e como já o dissemos acima, de uma guerra implícita que se dá a quem da consciência dos modos, num plano afetivo de diminuição da potência de agir. “Deixe tudo o que for indígena dentro de você morrer”, dizia o General Richard Pratt, no discurso de fundação de uma das escolas destinadas aos jovens nativo-americanos no final do Séc. XIX⁹³. E se é por isso que dizem que a paz do Estado é a continuação da guerra por outros meios, “não há porque se opor”. Que a lógica de Estado é também uma guerra por outros meios não resta dúvida, porém ela é uma guerra de

93 *Escola Industrial Indígena de Carlisle*, Pensilvânia, EUA.

dominação, de entristecimento e de domesticação da vida, contra a qual o direito de guerra, enquanto estratégia complexa do corpo comum da multidão, busca resistir indefinidamente. E nada, segundo Espinosa, é mais importante do que expulsar a melancolia, que, do ponto de vista ético-político, é a divisão hierárquica do corpo coletivo e a consequente dominação de umas partes sobre as outras, donde podemos concluir que só faz sentido falar em uma educação ética se esta estiver radicalmente implicada com a prática deste direito, ou seja, só existe educação para a liberdade no máximo exercício do direito de guerra e das aprendizagens mútuas que ele envolve necessariamente, voltadas para o aumento da potência do coletivo e, conseqüentemente, do aumento de seu poder de resistência contra as práticas de entristecimento e dominação de Estado, seja ele tirânico, socialista, capitalista, ou pós-capitalista. Esta é, em todo caso, e como vimos acima, a condição de um futuro outro, ou de um futuro propriamente dito, podemos dizer. Como formula Bove (2010^a),

[...] o problema prático da expulsão da dominação não se coloca apenas em relação aos Estados tirânicos. É também a construção da dominação racional dos Estados modernos que está em jogo! Pois para o filósofo holandês não se trata de **produzir** (como para os fundadores de nossa modernidade) sujeitos [ou *súditos*] cuja obediência seria (enfim) racional, mas sim **homens capazes de resistir a todas as formas de dominação [...]** **Nenhum otimismo.** Não existe boa natureza da natureza humana nem boa vontade de governantes. A razão política, como a razão dos homens, deve ser construída,



coletivamente. E para isso é preciso um povo em armas, **uma educação democrática (livre de pressões sectárias das Igrejas como do próprio Estado)** e uma assembleia (a da multidão inteira) pronta para demitir aqueles que têm a cargo responsabilidades se eles derrogam às suas funções na lógica antropogenética do dispositivo (p. 71 e 72). [grifos nossos].

Dir-se-á que a principal função de nossas escolas modernas de Estado é formar cidadãos livres. Todavia, como podemos ver acima, uma tal formação não poderia estar submetida às “pressões” das Políticas Pedagógicas de Estado. A construção de nossa civilidade, ou disso que poderíamos chamar de uma vida verdadeiramente humana, é, em Espinosa, função do “povo em armas”, do exercício do direito de guerra, e não da dócil esperança ingênua depositada nos poderes separados de Estado e suas práticas monocultoras, produtoras de rebanho. Daí a necessidade de um Pedagogia Política da Multidão, baseada no direito de guerra de um “povo em armas”, em oposição as Políticas Pedagógicas de Estado, baseadas na “obediência racional”, na submissão dos corpos-mentes.

Contudo, caberia nos perguntar, como indicamos acima com Kopenawa, se haveria ainda “homens valentes” entre nós⁹⁴ e, em segundo lugar, se

94 O entre nós aqui indica que estamos nos referindo a condição afetiva de um povo, de um coletivo, ou seja, de sua subjetividade, e não de virtude individual ou do heroísmo de uma pessoa. A virtude de uma pessoa, em Espinosa, tem a ver com o direito comum. Onde tem direito comum, tem povo forte e, conseqüentemente, indivíduos que compartilham dessa “fortaleza de ânimo”. Esses indivíduos nunca estão sozinhos, ainda que só possamos avistar sua imagem destacada.

estes saberiam distinguir quem são seus verdadeiros amigos e, por outro lado, seus inimigos, a fim de dirigir corretamente sua raiva, como fazem os Yanomamis: “hoje nossos verdadeiros inimigos são os garimpeiros, os fazendeiros e todos que querem se apoderar de nossa terra. É contra eles que devemos dirigir nossa raiva” (ibidem). Contra quem devemos lutar? Quem são os nossos verdadeiros inimigos ou amigos? Quais são nossos bons ou maus encontros?

2 DEVIR MULTITUDINÁRIO DAS ESCOLAS DO POVO

[...] um dispositivo materialista da multidão só poderá ter como ponto de partida prioritariamente o corpo e a luta contra sua exploração [...] a origem das metamorfoses que investem a multidão como conjunto e as singularidades como multidão, nada mais é que as lutas, os movimentos e os desejos de transformação [...]. (Negri, 2004 p. 22).

Em novembro de 2017, participei de um encontro denominado “A luta está no sangue: o povo tupinambá e as retomadas de terra”. O evento contou com a participação de uma jovem educadora tupinambá, pertencente a Aldeia Serra do Padeiro, no sul do Estado da Bahia. Enquanto “aguardam” a remarcação de suas terras pela justiça de Estado, os tupinambás passaram a ocupar, a retomar, a se apropriar diretamente (direito = potência de reivindicar), de dezenas de fazendas situadas na região, um número que passa dos noventa. Isso contra todas as forças contrárias que vêm de fora: criminalização por parte da mídia, polícias militar e civil, polícia federal, tanques do exército, força de segurança nacional, ataques de grupos de extermínio ligados a empresários, bem como dos ligados ao

Estado Democrático de Direito (governos militares, de esquerda e de direita).

Conta-se que, numa dada ocasião, a companhia elétrica chegou a desviar o curso de energia de uma de suas aldeias, a fim de satisfazer os interesses de empresários e fazendeiros, ao que os tupinambás, sem titubear, sequestraram um dos caminhões da empresa até que a luz fosse redistribuída adequadamente. Perguntada sobre como conseguiam realizar aquilo, se não tinham medo ou mesmo de onde advinha tamanha ousadia, a jovem tupinambá, que é também uma educadora de sua aldeia, não disse que precisava “pensar”, como fazem os educadores de Estado. Sua potência, assim como a de seu “povo”, como ela mesma dizia, é potência em ato, e também sem titubear, respondeu prontamente. “Não somos nós que decidimos ocupar as terras, é uma determinação de nosso povo, não temos escolhas, a terra é viva e pertence aos encantados, não ao homem”. Resposta à altura da pergunta do homem de Estado, homem privatizado, colonizado, do contrato e da propriedade, que faz da natureza um objeto. Terra não se vende e nem se compra, dizem os Tupinambás. A terra é algo vivo que se deve proteger da ganância, do desejo desmedido, da vontade de domínio e destruição do homem da mercadoria. A natureza não é um recurso natural, não está separada de nós, somos parte da natureza e não um império dentro de um império, diria Espinosa⁹⁵. “Como é a religião de vocês, como cultuam

95 “[...] eles são, assim, levados a considerar todas as coisas naturais como se fossem meios para sua própria utilidade. E por saberem que simplesmente encontraram esses meios e que não foram eles que assim os dispuseram, encontraram razão para crer que deve existir alguém que dispôs esses meios para que eles os utilizassem. Tendo, pois, passado a considerar as coisas como meios, não podiam mais acreditar que elas tivessem sido feitas por seu próprio valor”. (EI, apêndice)

o tupinambá?”, pergunta mais uma vez o homem-branco-cartesiano-de-Estado. E a resposta vem mais uma vez sem nenhuma hesitação, límpida como água da fonte, absolutamente livre das “palavras retorcidas” do homem-acadêmico-cartesiano-de-Estado. “Não cultuamos nenhum Tupinambá, nós somos o tupinambá!” Estas respostas me emocionaram. Havia pensado em lhe perguntar como era a educação em sua aldeia, sua forma de ensinar, entre outros. Porém logo me dei conta que o que importava não era como nem o que ela ensinava às crianças, mas sim o que as crianças, necessariamente, e “mutuamente”, aprendiam com ela, assim como alguns de nós aprendemos. Algo certamente da ordem de um afeto, e que de tão penetrante, só pode dizer respeito ao ethos de um povo inteiro, não dividido e não separado de sua potência. A Pedagogia Política da Multidão, veremos mais adiante com Makarenko, não tem a ver com métodos e formas de transmissão, mas sim com atos de força e exemplo, como este que vimos acima.

Mas, de onde vem tamanha confiança em sua própria causalidade adequada, ou na consideração de sua própria potência de agir?

Sabe-se que o indivíduo de Estado, este mesmo que questiona nossa educadora, precisamente por ser um indivíduo do contrato privado, proprietário de uma unidade abstrata e enfraquecida, é um homem vigiado pelo medo, que vive em estado de solidão. Pobre de comum, o outro costuma representar para ele dívida ou ameaça. Ele é aquele que, como diria Clastres (2004), julga o mundo e os outros apenas a partir da obediência às leis do poder separado (“cultua Deus”), o que o torna, conseqüentemente, incapaz de comum. É ainda aquele que vive ansioso, como diz Kopenawa, ou



então acuado, dissemos nós mesmos. Medo de perder o emprego, medo de parecer um fracassado, medo da economia, medo do mercado, medo da escassez, medo de passar fome, medo de comer, medo de não ser amado, medo de ser abandonado, medo de não ser normal, medo de ser excluído, medo do criminoso, medo de ser preso, medo de viver, medo de morrer, medo de ter medo, medo que o medo acabe. São os mecanismos de privatização da vida do homem de Estado, capitaneados pelo medo. O homem de Estado é ainda aquele que, como diz Espinosa, ama ou odeia apenas aquilo que o Estado (e as variadas agências de controle social que propagam sua lógica) determina, isto é, seu regime moral de certo ou errado, verdadeiro ou falso, bem ou mal, doce ou amargo. Isso, no campo da educação de Estado é algo tão presente quanto curioso. Todos prezam pelas normas e pelas hierarquias separadas de Estado, se identificando com elas e as reproduzindo; ao mesmo tempo que vivem a esperar das mesmas uma punição (medo), ou a queixarem-se de não serem por elas recompensados (esperança).

Apenas aos escravos se dá recompensa por boa conduta, diz Espinosa. Trata-se, em todo caso, de um regime imbecilizante baseado no medo e na esperança. Como pode-se ler no *Tratado Político*, este se refere a terceira e a quarta forma de fazer o outro juridicamente seu, uma forma de submeter tanto seu corpo como sua alma. Na primeira e na segunda forma, que é quando se mantém o outro amarrado, sem condições de defender-se ou de evadir-se, trata-se de uma submissão apenas corporal, diz Espinosa. Já nestas duas últimas, trata-se de uma submissão também mental, que é quando alguém, mediante a promessa de um benefício, “o vinculou de tal maneira

a si que ele prefere fazer-lhe a vontade a fazer a sua”. Neste caso, diz Espinosa, é a própria capacidade de julgar que pode estar sob a jurisdição de outrem. Mas isso, todavia, justamente por se tratar de um regime afetivo, ou seja, variável, só dura enquanto durar o medo e a esperança, “desaparecido esta ou aquele, o outro fica sob jurisdição de si próprio” (TP, II, 10).

Medo e esperança andam juntos e são duas formas de produzir a obediência⁹⁶, que também recebe o nome de paz pelos homens de Estado. Quanto ao primeiro caso, que é o paradigma do governo pelo medo, Espinosa vai nos remeter ao Estado turco, aquele que alcançou a paz mediante um regime de terror ordinário, mantendo os homens num regime de isolamento e num deserto de sociabilidade tal que mais mereceria o nome de solidão que de cidade, ou de “corpo político”. “Se a servidão, a barbárie e o isolamento se devem apelidar de paz, então não há nada mais miserável para os homens do que a paz [...] É, portanto, do interesse da servidão, não da paz, transferir todo o poder para um só: porque a paz, como já dissemos, não consiste na ausência de guerra, mas na união ou concórdia dos ânimos” (TP, VI, 4). Veja-se bem, em Espinosa, não é a ignorância que faz o rebanho, mas sim um regime afetivo que implica um deserto de sociabilidade, seja ele pelo medo/terror, que faz com que cada um

96 “A esperança e o medo são os principais afetos experimentados na vida social, por meios dos quais o Estado civil governa [...] A esperança e o medo são afetos presentes em duas figuras principais da vida contemporânea: a submissão alegre ao consumo ou à suprema delícia de ter um emprego e, por outro lado, o medo da violência, do terrorismo ou do crime [...] Porém, o medo é sempre relativo à nossa potência, pois sabemos que ‘quando a gente está contente, barata pode ser um barato total!’” (RAUTER, 2017, p. 71 e 83).

se isole, pensando apenas em sua própria desgraça, seja pela satisfação das necessidades privadas das subjetividades capitalísticas, como veremos adiante. Há entre nós um ditado famoso que diz o seguinte: “a casa grande pira quando a senzala vai à escola”. Há certamente algumas variações desta proposição, entretanto, o que nos importa aqui é que, do ponto de vista espinosano, ela não significa muita coisa, uma vez que, ignorante ou instruído, o que importa é o regime de sociabilidade⁹⁷. Do ponto de vista de uma lógica de Estado, pode-se aprender o que quiser, desde que isso não interfira nos modos de vida hegemônicos, desde que não se empreenda uma mudança nas formas de viver em comum. Qualquer um pode ser incluído nas Políticas Pedagógicas de Estado, desde que dobrado a uma mesma representação de mundo dividida entre senhores e súditos, empregadores e empregados, mercadores e consumidores, homens de “sucesso” e “miseráveis”. Ademais, sabe-se que, historicamente, a função da escola do povo, bem como da universidade, foi muito mais a de racionalizar a opressão do que seu contrário. “Não quis estudar, agora aguenta”, diz um outro ditado popular⁹⁸.

97 Pensar a educação como ética, em Espinosa, é pensar o que uma mente pode realizar em sua relação com outras mentes, ou seja, junto a estas.

98 Esta é, como disse Meunier (1978), a função de medo e chantagem que os homens de Estado concedem aos meninos de rua: “ ‘Se você não aprender suas lições, há de acabar Gamino!’ dizem ao menino bem comportado. O que, de um modo geral, equivale a dizer: ‘É muito errado ser pobre e não se conformar’, ou então: ‘faça como lhe ordenam, você há de ser rico, limpo e feliz’. Vamos adiante. Valerá realmente a pena insistir sobre o cinismo da boa educação que acampou a inteligência e a felicidade, transformando-as em propriedade privada?” (p. 109).

Passemos ao segundo caso, que denominaremos aqui como governo baseado na esperança, “fazer o outro juridicamente seu mediante a promessa de um benefício” (TP). “Façamos crescer o bolo econômico, e quanto ele estiver bem grande, o dividiremos”, dizem os homens de Estado. Governo da confiança ingênua dos súditos naqueles que gerem os negócios públicos. Num artigo citado por Bove (2014), denominado *La politique comme guerre: Formule pour une démocratie radicale?*, Miguel Vatter (2002) formulou a hipótese de que o liberalismo contemporâneo, e seu correspondente jurídico que é a política dos Estados modernos (Estado hobbesiano, segundo Espinosa) seria uma guerra declarada contra a “ortodoxia” e contra a “democracia”. Ortodoxia e democracia seriam dois adversários, duas formas de ameaça ao Estado de direito, dois focos de guerra que o liberalismo precisa combater e dominar. A política do liberalismo conceber-se-ia então como guerra contra a “democracia” e contra a “ortodoxia”, em favor do Estado de direito. “Para o liberalismo, a verdadeira “paz”, que inaugura o espaço público de uma política totalmente administrada pela racionalidade jurídica, não poderá ser senão o fim vitorioso de uma guerra imposta aos restos ideológicos dos tempos antigos” (Bove, 2012^a). Ortodoxia e democracia seriam, assim, e ainda segundo Vatter (2002), dois modos diversos e alternativos de pensar a política como guerra e, dessa maneira, dois rivais do modelo jurídico do Estado moderno liberal, contra os quais este, por sua vez, deve declarar guerra, em nome da paz.

Ora, segundo Bove, a partir de um ponto de vista que é o da filosofia política de Espinosa, os Estados contemporâneos não seriam tanto um combate às



ortodoxias, mas sim uma atualização contemporânea de uma ortodoxia política já identificada por Espinosa no Estado teocrático hebreu clássico, modelo analisado pelo holandês no TTP como o responsável por efetuar uma “automação” perfeita das funções humanas, dando assim um passo à frente da “animalização” realizada pelo Estado turco, baseado essencialmente no medo e, por isso, pouco eficaz no sentido de uma dominação adequada, ou de uma extração ótima da mais valia cooperativa dos corpos-mentes, através da fixação de sua imaginação num regime de heteronomia mental que faz com que estes trabalhem para sua servidão como se fosse por sua liberdade, caso dos hebreus.

Falávamos acima do modelo político Turco, modelo baseado no medo e na tirania explícita. Quanto ao regime hebreu, podemos dizer que este é um regime proporcionalmente mais baseado na esperança que no medo, uma vez que, segundo Bove (2010), trata-se de uma dinâmica de “renovação continuada da alegria” sentida diante da ideia de se obter mercadorias, e, mais do que isso, de uma “confiança ingênua na lealdade daqueles que gerem os negócios públicos”, como o fora, no Estado hebreu, a figura de Moisés, que, apesar de ter se apropriado da potência impotente do povo hebreu, não fora um opressor nem tampouco um tirano. Moisés soube administrar a potência cooperativa da multidão, porém em perpétuo estado de imbecilização.

Acenando para a tese formulada por Vatter (2002), Bove (2012^a) dirá que Espinosa também pensou uma radicalidade da “democracia” e uma radicalidade da “ortodoxia” que passam ao largo de uma concepção jurídica do político (do Estado), todavia, se a democracia é um verdadeiro adversário

da política liberal, é porque o Estado moderno se constrói, ele mesmo, como uma ortodoxia. Ou seja, o liberalismo não é uma guerra contra a ortodoxia, mas é, ele mesmo, a realização de uma ortodoxia radical, análoga⁹⁹ a que Espinosa pode estudar no paradigma hebreu clássico, modelo perfeito de clausura do imaginário político.

A figura jurídico-política da democracia liberal, em Espinosa, pode então ser analisada como a radicalização de uma ortodoxia ou, como poderíamos formular, de acordo com o que já dissemos no início deste trabalho, como uma *monarchia* das partes em regime de dominação, fixadas agora numa crença no mercado como a figura de um novo Deus, também denominado por Bove (2010) como o “reino monárquico e anônimo do mercado” e da presença “mágico-religiosa da mercadoria”. Há, portanto, uma equivalência entre a ortodoxia hebraica e o Estado Democrático de Direito, entre o modelo teológico hebraico e a mistificação do modelo jurídico hobbesiano de Estado. Na teocracia hebraica, Deus (e no liberalismo o “mercado anônimo”) teria resolvido o principal problema enfrentado por um Estado, que é o problema da obediência, posto pelo desejo rebelde de não ser dominado por um igual (Deus ou o mercado não são um igual). Ademais, a adesão amorosa conferida ao Estado hebreu (e também ao Estado moderno liberal,

99 Segundo Bove (2010, p. 50), a única coisa que distingue estes dois paradigmas é que, na lógica de animalização das sociedades antigas, o mundo humano automatizado encarnava os valores e as significações fortes, ao passo que em nossas sociedades modernas “a prática reflexiva do animal inteligente é tendencialmente decepada de toda ordem simbólica e devotada ao vazio do tempo presente do desejo da mercadoria – isto é, fixada à imagem de um real in-significante”.

amor à mercadoria, segundo Kopenawa), se deve ainda ao fato de este corresponder a satisfação dos desejos (que não cessam em hipótese alguma e que não podem ser suprimidos uma vez que são o próprio cimento das instituições do Estado), porém a partir da construção de um tipo antropológico automatizado cujo desejo foi reduzido à “forma-carência” e os objetos desejados à “forma-mercadoria”, produzindo o que Bove (2010) denominou de “solda teleológica desejo-mercado”. “E a forma de animalização do tempo presente é tanto mais reforçada quanto assegura realmente, para a maioria, a satisfação das carências” (p.50).

A vantagem de um tal funcionamento de poder, denominado pelo economista Frédéric Lordon (2010) como o de uma “servidão alegre”, é que nela a dominação já não é mais sentida como tal, mas sim como liberdade. Não obedecer a um semelhante por um lado, satisfazer as necessidades do desejo feito desejo de objeto por outro. O que se oblitera aqui, já o sabemos, é o exercício do desejo sem objeto como máquina de produção de mundos e do porvir, reduzido agora a “livre” escolha de mercadorias e de meios que levam a estas, num mundo já dado e acabado. Liberdade mitigada, portanto, mas que, ao mesmo tempo, é capaz de tornar quase que inviável a reação, produzindo assim uma espécie de segunda natureza humana, doravante “animalizada” e “automatizada”, o que quer dizer o mesmo que totalmente identificada com os poderes do mercado, suas instituições, suas alegrias e frustrações. “Chamamos, pois, de animalização a dinâmica de instrumentalização integral dos desejos, dos afetos e da razão modernas à estrutura quase instintual do consumo de mercadorias” (Bove, 2010, p. 49).

Trata-se de uma vida de rebanho, aquela que Espinosa indicou como reduzida a mera circulação sanguínea,¹⁰⁰ onde os homens podem estar mortos sem o saber. Do princípio lógico e antropológico de não querer ser dominado, os corpos dos homens na história podem passar por transformações tais que eles podem (e neste caso chegam a) buscar a própria servidão, porém ainda “como se fosse a liberdade”, uma vez que o princípio vital de rebeldia permanece indefinidamente. O que acontece é que, neste caso, o poder não é mais sentido como opressão, configurando aquilo que Bove (2014) denominou “automação integral das funções humanas”, uma forma de servidão mais profunda e incisiva que o paradigma do medo explícito, justamente por levar em consideração os desejos, porém os rebaixando, fixando-os por amor às formas teleológicas doadas pelo poder. Esse processo é aquele que, no campo educativo, faz com que confundamos formação com diploma, por exemplo. Sendo que o diploma, além de enganoso, constitui-se apenas como um instrumento social de controle.

O que Espinosa teria demonstrado com esse modelo, ainda segundo Bove (2012^a), seria o paradoxo de uma perfeita estratégia de dominação que é aquela que só pode ser conquistada levando em consideração a potência de “auto-organização democrática do corpo coletivo”, ou seja, o fato de a multidão não abandonar definitivamente o seu direito de guerra. A potência, aqui, permanece sendo a da multidão, porém mantida em estado de “admiração”, de *monarchia*, incapaz de exercer, ela mesma e por isso mesmo, uma verdadeira democracia da potência. Assim, tanto no capitalismo

100 TP, V, 5, e EIV, P39.



contemporâneo quanto na teocracia hebraica, o que se passa é que a potência constituinte do copo da multidão, antes de ser reprimida pelo terror, é constantemente estimulada e imediatamente reabsorvida pelo poder, ligada (por amor) ao Mercado, num caso, e a Deus, no outro.

De novo, como podemos ver, é o amor à tirania que impede a amizade, isto é, a possibilidade da construção de um verdadeiro bem, o bem comum. Mais do que isso, aqui podemos apreender, e agora de forma ainda mais explícita, o medo “animalizante” que subjaz à esperança, ou a confiança ingênua e obsedada nos benefícios do mercado e da mercadoria, bem como seus efeitos de divisão interna e de servidão externa, de individualização e/ou de privatização da vida comum.

Trata-se, no caso do medo como no da esperança¹⁰¹, de duas formas de produzir a servidão, de se produzir o Um em detrimento do múltiplo, a partir de um regime mimético de fixação monárquica dos corpos, cuja expressão é tanto política quanto subjetiva. De um lado, subjetividades monárquicas, isto é, fixadas, obsedadas, expressas por uma paixão dominante por mercadorias (“elas são como suas namoradas”, disse Kopenawa) e, por isso mesmo, desmedido e desequilibrado, supressor das outras partes e, portanto, incapaz de “ouvir outras palavras”. Lembremos que a pluralidade de ofertas do mundo capitalista, como vimos no tema da emenda do intelecto, não passa de repetição monótona, formas de fixação dos corpos-mentes num mesmo regime de afetar e ser afetado e, por conseguinte, numa mesma representação de mundo pré-concebido para

101 EIV, P47.

todos, o fim do mundo porvir. Os homens de Estado hebreu, bem como os homens de Estado moderno capitalista, “vivem no contentamento de uma fixidez” (Bove, 2012^a), excluindo, oprimindo e/ou destruindo tendencialmente as outras partes, ou aquilo que se constitui como causa de variação afetiva e efetiva. Já no registo político, por outro lado, o que se passa é o mesmo, uma vez que este se expressa em regime de coextensividade com as produções subjetivas. Investimento desequilibrado e ingênuo de poder nas mãos de poucos que promovem e conservam as outras partes em estado de miséria material e espiritual, em estado de desigualdade ou de solidão, como dirá Espinosa. É a divisão do corpo político, como dissemos com Clastres (2004). Aqui, qualquer variação efetiva também será sentida como ameaça, até mesmo por aqueles que pouco possuem, mas que têm medo de perder o pouco que têm (mau maior), ou a esperança de um dia se tornar patrão (mau menor). Em Espinosa, o Estado democrático de direito moderno seria, portanto, a radicalização de uma ortodoxia, a continuação desta enquanto um contínuo movimento de estancamento e/ou reabsorção das potências multitudinárias, sua melhor inimiga. O caso, então, seria o de pensar uma radicalização da democracia, uma “*isomairia*” externa à concepção jurídica do político e, portanto, às políticas de Estado, radicalização que é afetiva e, por isso mesmo, efetiva, podemos dizer.

Dissemos que medo e esperança andam juntos e são dois afetos de produção da obediência, que também recebe, pelos homens de Estado, o nome de paz. Cessados um ou outro, diz Espinosa, entra-se em jurisdição de si mesmo, ou desprendem-



se as partes vivas, dissemos nós mesmos. Estes afetos produzem, podemos dizer, a divisão interna do corpo coletivo, bem como sua fragilização e sua incapacidade tendencial em exercer de maneira virtuosa seu inalienável direito de guerra. A política de subjetivação do homem de Estado moderno tem como correlato subjetividades monárquicas, teocráticas, impotentes, franzidas de medo e/ou imbecilizadas, incapazes de democracia, como é o nosso caso. Tendo em vista isso, perguntávamos, então, de onde vinha aquela estranha confiança de nossa jovem educadora Tupinambá, uma vez que não se trata aqui de uma virtude privada e/ou personológica, mas sim de um plano coletivo de corpos que lhe dá consistência. Se medo e esperança, enquanto afetos essencialmente políticos, estão implicados com a impotência e com a fragilização, deve haver um outro afeto que engendre a verdadeira democracia, ou a verdadeira confiança de um povo em sua própria causalidade adequada, capaz de uma feliz produtividade de si mesmo.

Lembremos mais uma vez que, em Espinosa, a sociedade, suas instituições, bem como o comportamento de seus indivíduos não são o resultado de um contrato jurídico, voluntário ou racional, mas sim oriunda da lei dos afetos. O corpo social é de fato regido por regras e leis, pois do contrário ele não seria um corpo, diz Espinosa, porém as leis e as regras que o regem não são as leis do contrato, mas sim as mesmas leis que regem a natureza inteira, quais sejam as leis dos afetos (TP, II, 4). Cada coisa tem tanto direito quanto potência, ou seja, o direito não é outra coisa que não a potência de afecção dos corpos em composição, isto é, sua capacidade atual de agir, de afetar e ser afetado em ato, e nada mais do que isso (TP, II, 17). Como

comenta Bove (2002), Espinosa foi o primeiro, antes de Marx e depois de Maquiavel, a não pensar uma política privada contra o movimento real das massas. Onde se falava de direito natural *versus* contrato jurídico, Espinosa buscava pensar as causalidades do movimento real de afirmação da multidão, a produtividade efetiva do real. Para livrar-se dos utopismos passivos, bem como do ressentimento, a política precisa ser pensada de acordo com a realidade comum dos homens, que são seres de desejo, esforços conativos de afirmação e resistências que perseveram indefinidamente em seu ser, o que, por consequência, envolve imaginação, paixões e conflitos. Ora, justamente por (re)existirem em meio a esta complexidade que envolve a participação de muitos outros indivíduos em relação de confronto e aliança, os corpos possuem uma ordem regrada, uma perfeição, uma causalidade que lhes é própria. A razão, então, não pode ser pensada como uma virtude dos sujeitos, do príncipe, nem muito menos dos especialistas, como já o dissemos, capazes que seriam de elevar-se a uma obediência racional, como propõe Hobbes, mas sim como uma virtude dos corpos em seu esforço de agir em comum, em expressar sua máxima potência e produzir efeitos. “Spinoza pensa imediatamente em termos de *multitudo* e não de indivíduo” (Deleuze, 1993, p. 7).

A virtude ou a perfeição está no agenciamento de uma multiplicidade de corpos, sejam eles os de um ente considerado em sua singularidade, os de uma instituição, ou os corpos de uma multidão inteira. De um ponto de vista da imanência, a razão não apenas está na multidão, como a multidão é aquilo que tem sempre razão, ou “*tantum juris quantum potentia*”.

Como numa expressão utilizada por Matheron (1993, p. 17)), “se o povo se revolta, tem por definição direito de fazê-lo, e os outros direitos são destituídos ‘*ipso facto*’”. O esforço de perseverar de cada coisa, e também o da multidão, é já uma estratégia de prudência coletiva, uma maneira de dispor as partes em relação de confronto e aliança. A razão é, então, atributo dos corpos que, para perseverar na existência, tiveram de realizar uma operação complexíssima, que foi a de organizar suas partes de maneira que estas constituíssem alguma coisa que, ainda que monstruosa, pudessem pôr-se de pé. Os corpos, portanto, pensam, definem para si uma maneira ótima de arranjar suas múltiplas forças a partir de uma operação que é afetiva e não jurídica. A produção do verdadeiro é função da multidão e não da racionalidade dos homens de Estado, suas autoridades e seus especialistas. Como o vimos anteriormente, a própria noção de verdade ou de conhecimento em Espinosa está assentada na produção desse plano comum de afecção que aumenta a potência dos modos em relação de igualdade, o que chamávamos de “instruir-se mutuamente”, ou de aprendizado mútuo. O pensamento não pode, destarte, ser buscado fora das condições reais de composição dos corpos na busca de sua autonomia ou de sua causalidade adequada.

A democracia espinosana não está, portanto, relacionada a um tipo de governo formal (daí ser uma anomalia), mas sim a pregnância de certa forma de afetar e ser afetado presente num corpo social dado. Sendo uma questão de afeto, esta tem a ver então com um sentimento de igualdade e de justiça efetivos, e não com o regime político professado pelos homens de Estado. Este afeto equilibrado, capaz de produzir uma verdadeira confiança no mundo, pode

ser encontrado, como indica Bove (2010), por meio de uma expressão latina utilizada por Espinosa na EIII, a *Hilaritas*, que, numa tradução pouco eficiente, denomina-se contentamento. A *Hilaritas*, como assevera Bove, define a democracia como sentimento efetivo, como confiança imanente – sem objeto e portanto “irreligiosa” – nos laços de sociabilidade e de produtividade do corpo coletivo.

A *hilaritas* é o sentimento (o afeto) que atravessa o tecido social justamente quando, por conta de sua boa-organização, este tecido social é afetado em cada um de seus elementos (ou de suas partes) “em igualdade” por um afeto de alegria. Isso significa que este tecido entrou num regime autônomo de sua potência de agir e de pensar, numa feliz produtividade de si mesmo (Bove, 2010, p. 13).

Ora, o corpo coletivo, enquanto um “indivíduo” – assim como uma instituição qualquer, uma escola, por exemplo – é também capaz de experimentar um afeto de contentamento consigo mesmo, um sentimento de “confiança” imanente em sua causalidade própria (e não em objetos como leis, diplomas, notas, decretos, índices, ou seres exteriores); uma alegria comum, igualmente compartilhada. *Hilaritas* é, segundo Espinosa, um afeto que se refere simultaneamente ao corpo e à mente, quando todas as suas partes são afetadas igualmente de alegria, quando a potência de um corpo é aumentada de tal maneira que todas as suas partes adquirem entre si a mesma proporção entre movimento e repouso (EIII, P11 e EIV, P42).

Na mesma proposição onze da EIII, em seu escólio, Espinosa vai definir aquilo que ele chama de

afetos primários, que são o desejo (*conatus*), a alegria e a tristeza. As paixões tristes são divididas em dor e melancolia, e as alegres em excitação (*Titillatio*) e contentamento (*Hilaritas*). A melancolia é quando todas as partes de um corpo são afetadas de tristeza, sendo desta forma diretamente má uma vez que destrói as relações características do corpo. Quando esta se instala, é a destrutividade que está em causa. A dor é uma tristeza que se expressa quanto uma das partes do corpo é constrangida. A dor, diferente da melancolia, diz ainda Espinosa, não é diretamente má, podendo ser boa no caso de estar a serviço de conter uma excitação excessiva, como vimos acima com Kopenawa. A excitação (*Titillatio*) é uma alegria, porém ela pode ser má. Sendo uma alegria que afeta apenas umas das partes do corpo, ela tende a produzir uma fixação, impedindo que o corpo seja afetado de muitas outras maneiras, oprimindo e privando as outras partes, como no modelo do vício e da compulsão, ou mesmo da subjetividade dos homens da mercadoria, como vimos anteriormente. Já o contentamento (*Hilaritas*) é uma alegria que percorre todas as partes do corpo em regime de igualdade, sendo diretamente bom e nunca excessivo (EIV, P42). A *Hilaritas* é um afeto essencialmente democrático, já que equilibrado em si mesmo e sem excessos. Correlato de uma prudência, portanto.

Todavia, Espinosa nos adverte que este afeto é raro, mais fácil de ser concebido do que observado. O que a experiência mostra, como diagnosticou Kopenawa, são corpos em estado de avareza e ambição, que são, segundo Espinosa, doenças do corpo coletivo, ou “*monarchias*”. “Mas, na verdade, a avareza, a ambição e a luxúria são espécies de delírio,

ainda que não sejam contadas entre as doenças” (EIV, P44, esc.). A *Hilaritas* do corpo político, coextensiva aos corpos em particular, é rara: “os afetos pelos quais somos cotidianamente afligidos estão referidos, em geral, a uma parte do corpo que é mais afetada que as outras, e por isso esses afetos são, em geral, excessivos, e ocupam a mente de tal maneira na consideração de um único objeto que ela não pode pensar em outros”. A organização política dos corpos em nossa sociedade revela uma hegemonia da *Titillatio*, e é por essa via que trabalham, por exemplo, os organismos de controle social capitalísticos, assim como as pedagogias autodenominadas inovadoras, investindo na diversificação do mesmo.

Lembremos: a democracia espinosana é uma resposta adequada ao desejo de não ser dominado por um semelhante, o que vale também para as partes que compõem uma pessoa em particular, partes em confronto e aliança. Todavia, o desejo de não ser dominado é correlativo ao desejo de dominar. A ambição de dominação é um desejo tão forte quanto o de não ser dirigido. São ambições correlativas. Foi este problema que as primeiras sociedades tiveram que resolver a partir de uma medida comum entre o desejo de ambição, por um lado, e a impossibilidade de ser senhor de seu semelhante, por outro.

A organização política da *Titillatio*, por sua vez, é o império do desejo de dominação, ao passo que a organização política da *Hilaritas* engendra uma medida comum produzida pelo desejo de não ser dominado. A ambição de dominar como expressão da *Titillatio* é, em si mesma, excessiva e supressora. É o prazer de um corpo em desequilíbrio, isto é, quando apenas uma de suas partes experimenta um afeto de

prazer desmesurado em detrimento das outras partes, podendo levar o corpo inteiro à destruição. Oprimindo as outras partes, a *Titillatio* não produz medida comum, mas apenas desequilíbrio e destruição. Ou a queda do céu, como diz Kopenawa. É, em todo caso, e como dissemos acima, aquilo que configura a subjetividade do homem de Estado, o homem da mercadoria. Por sua vez, o desejo de não ser dominado, que diz respeito ao direito de guerra de cada coisa, produz “a *medida* do comum e do bem comum: a da <igualdade>. Ele produz também uma política ativa da resistência à dominação [...] Podemos, então, no plano dos afetos, opor a *Titillatio* da dominação à *Hilaritas* do comum e do bem comum” (Bove, 2010^a, p. 228).

A organização política da *Hilaritas* é a alegria constituinte de um corpo não dividido que exercita uma política ativa de resistência à dominação. É o prazer e, sobretudo, a confiança no comum, confiança ativa de um coletivo em suas próprias práticas. É uma autorregulação que responde adequadamente à ambição de dominação e ao desejo de não ser dominado, constituindo-se assim como um remédio aos afetos destruidores, pois, como destaca Bove (2014),

[...] **define uma justiça à partir do sentimento de justiça: uma justiça afetiva, então, experimentada e desejada antes mesmo que o novo Estado tome suas próprias medidas particulares definindo o justo e o injusto.** É, então, ‘a igualdade’ que dá a *medida* essencial do viver em comum. Sem igualdade <que numa cidade é acima de tudo necessária>, escreve Spinoza, <desaparece necessariamente a liberdade comum (p. 227). [os grifos são nossos].

Com efeito, só há cidadania efetiva e afetiva, no sentido propriamente espinosano, no gozo da igualdade também afetiva e efetiva. Fora disso, o que há é servidão e/ou mistificação. Como se diz no TP, chama-se “cidadãos aos homens na medida em que, pelo direito civil, gozam de todas as comodidades da cidade, e súditos na medida em que têm de submeter-se às instituições ou leis da cidade” (III, 1). Em Espinosa, deve-se dizer cidade apenas onde os homens “têm direitos comuns e podem, juntos, reivindicar para si terras que possam habitar e cultivar, fortificar-se, repelir toda a força e viver segundo o parecer comum de todos eles” (TP, II, 15). Do contrário, aquilo que vulgarmente recebe o nome de cidade, deve-se chamar solidão. É isso a organização política da *titillatio*, a privatização do comum por algumas partes e a ruína do restante do corpo. Sob este regime de dominação, “a grande maioria das partes do corpo da sociedade se torna impotente, fixada na e pela dor à tristeza da solidão” (Bove, 2014, p. 227). Ainda segundo este, uma tal organização, em sua radicalidade, seria capaz de interromper até mesmo os afetos miméticos de sociabilidade que permitem-nos socorrer nossos semelhantes em dificuldade, como é o caso da “comiseração” e da “indignação”, já explicitados acima. É a “animalização” realizada, pois “quem não é levado nem pela razão, nem pela comiseração, a ajudar os outros, é, apropriadamente, chamado de inumano [...]” (EIV, P50, esc.).

As escolas do povo ensinam os jovens a obedecer às leis de Estado, a cumprir seus programas com a promessa (que são também ameaças: “a caneta é mais leve que o cabo de inchada”) de que, com isso, poderão um dia gozar de um suposto bem comum no

futuro, como se as oportunidades estivessem dadas igualmente para todos e, mais do que isso, como se os bens que ela promete fossem comuns e não privados, estes últimos que são, segundo Espinosa e Kopenawa, causa das mais rebaixadas e insanas disputas, de modo que não haveria virtude alguma em alcançá-los. São as recompensas por boa conduta, aquelas que só se destinam aos escravos, concebidos pelas Políticas Pedagógicas de Estado como incapazes de virtude própria. Trata-se, neste caso, de uma falsa obediência, poderíamos dizer com Espinosa, já que a verdadeira obediência, para este, é um efeito necessário do gozo do bem comum em ato. Esta alegria sem objeto e, portanto, fora do registro e dos decretos de Estado, de suas recompensas e punições, define uma justiça efetiva – certamente subversiva aos olhos do poder – experimentada na imanência das relações como aumento de potência, como expansão e, por isso, desejada mais e mais¹⁰². Quem faz o bem para evitar o mal não age segundo a razão, diz Espinosa. O conhecimento do mal é já um conhecimento inadequado, indicativo de uma despotencialização do corpo, ao passo que a razão, enquanto um plano coletivo de consistência autorregulado de alta potência, faz-nos buscar diretamente o bem, o que já não seria uma busca, mas um contentamento “in se ipso.” Pelo desejo que surge da razão buscamos diretamente o bem verdadeiro, o comum (EIV, P63 e P64). O verdadeiro cidadão, portanto, não se define pela obediência, mas pelo gozo do bem comum, aquele que, segundo Espinosa, faz com que

102 Quanto mais se conhece pelo aumento da potência mais se quer conhecer pelo aumento da potência. (EIII, P12, EIV, P18, V, P26).

experimentemos menos os afetos destruidores (EV, P42). Dito isto, valeria então ressaltar que, a rigor, não existe obediência na democracia espinosana¹⁰³, tendo em vista a boa distribuição da potência na e pelas partes constituintes não divididas dos iguais. Como dizíamos a respeito das sociedades primeiras, isto é, não divididas, nelas existem chefes, mas estes não mandam, já que o direito permanece efetivamente nas mãos da multidão como um “nós indiviso”, capaz de destituí-lo¹⁰⁴ imediatamente caso este intente contra as bases estruturais de insubmissão do corpo coletivo e, conseqüentemente, contra o bem comum.

103 Não existe propriamente obediência na sociedade onde o poder se encontra nas mãos de todos (TTP, Capítulo V).

104 “Máquinas sociais habitadas pela vontade de perseverar em seu ser não dividido, as sociedades primitivas instituem-se como lugares de repressão do mau desejo. Para que as relações entre homens se mantenham como relações de liberdade entre iguais, é preciso impedir a desigualdade [...] A seus filhos, a tribo proclama: sois todos iguais, nenhum de vós vale mais que o outro, nenhum vale menos que o outro, a desigualdade é proibida pois ela é falsa, é ruim. E, para que não se perca a memória da lei primitiva, ela é inscrita, em marcas iguais dolorosamente recebidas, no corpo dos jovens iniciados ao saber dessa lei. No ato iniciático, o corpo individual, como superfície de inscrição da Lei, é o objeto de um investimento coletivo desejado pela sociedade inteira a fim de impedir que o desejo individual, transgredindo o enunciado da Lei, tente um dia tomar para si o campo social. E se, porventura, um dos iguais que compõem a comunidade resolvesse querer realizar o desejo de poder, tomar para si o corpo da sociedade, a esse chefe desejoso de comandar, a tribo, longe de obedecer, responderia: tu, um dos iguais que somos, quiseste destruir o ser indiviso de nossa sociedade afirmando-te superior aos outros, tu que não vales mais que os outros. Agora valerás menos que os outros. Efeito etnograficamente real desse discurso imaginário: quando um chefe quer bancar o chefe, seus companheiros o excluem da sociedade abandonando-o. Se ele insiste, podem chegar até a matá-lo: exclusão total, esconjuro radical. (Clastres, 2004, p. 115).

Com efeito, escreve Spinoza no capítulo V, 8, do TTP, ‘aquilo que os homens menos suportam é estar submetidos aos seus semelhantes e ser dirigido por eles’. E deste princípio Spinoza deduz duas séries de consequências de natureza política: ‘Segue-se daqui’, diz ele: que, em primeiro lugar, ‘o poder, ou está colegialmente nas mãos de toda a sociedade, se isso for possível, de modo que cada um obedeça a si mesmo e ninguém ao seu semelhante’ [...] E obtém-se, então, uma democracia. Ou, então, trata-se da segunda solução: ‘se [o poder] estiver nas mãos de uns tantos ou até de um só, este terá de possuir algo de superior ao que é comum na natureza humana ou ao menos tentar com todas as suas forças persuadir disso o vulgo’. E nós entramos, então, nas mistificações que acompanham necessariamente a dominação (Bove, 2014, p. 217).

Colocado o pressuposto do direito de guerra universal que é o desejo de não ser dominado por um igual, “não pode haver **confiança política**, não mistificada e não mistificante, senão de acordo com uma resposta adequada a este desejo” (Bove, 2014, p. 225). A resposta a este desejo, já o sabemos, é a democracia, cujo afeto correspondente é a *Hilaritas* do corpo coletivo. Regime mais adequado aos desejos humanos, a *Hilaritas* é, todavia, o mais raro de se encontrar, sobretudo no campo das políticas educacionais de Estado para o povo, onde o sentimento relatado com mais frequência por seus educadores é o de uma solidão.

Se, como alerta Espinosa, a *Hilaritas* democrática é rara, isso quer dizer, segundo a definição de virtude e sabedoria que fecha a parte cinco da ética, que ela

precisa ser perseguida com todas as nossas forças, construída mediante um esforço árduo, uma vez “tudo o que é precioso é tão difícil como raro” (EV, P42, escol). A *Hilaritas* é uma confiança democrática a ser construída na imanência, e o exemplo de uma tal construção, como indica Bove (2014), pode ser encontrado no elogio feito por Espinosa aos aragoneses, que, diferente dos hebreus, antes de eleger um novo rei, teriam se acercado das condições efetivas de sua destituição caso este quisesse se colocar acima da potência da multidão, a verdadeira soberania. O povo aragonês, assim, seria capaz de revogar e anular as sentenças proferidas pelo Rei e/ou outras autoridades contra qualquer cidadão, podendo “pegar em armas contra qualquer força com que alguém quisesse apoderar-se do estado em prejuízo deles, ou mesmo contra o próprio rei e o príncipe” (TP, VII, 30). A confiança democrática do povo aragonês teria se constituído, então, como máquina de guerra em permanente tensão contra o desenvolvimento da *Titillatio* do corpo político e a consequente expropriação do comum por algum(s) privado(s).

Longe da crença ingênua de um povo feito rebanho, a *Hilaritas* dos aragoneses é o afeto de confiança que atravessa o corpo coletivo de um “povo em armas”, em permanente estado de guerra frente a iminente ascensão da *Titillatio* do corpo político, que, elencada por Espinosa como uma doença permanente, conflagra-se de tempos em tempos, dando ensejo ao paradoxal domínio proporcional dos impotentes. É precisamente isso – agora estamos em condições de dizê-lo – que nos interessa nesse afeto de alegria compartilhada de um povo não dividido, ou

não separado de sua potência, qual seja o fato de ele ser o correlato da confiança efetiva de um coletivo em suas próprias práticas, distantes portanto da posição inerte a que são submetidos os educadores de Estado, estabelecendo com suas políticas pedagógicas uma relação passiva mediada pelo medo e/ou pela esperança ingênua. Lembremos que, segundo Espinosa, “quanto mais nos esforçamos por viver sob a condução da razão, tanto mais nos esforçamos por depender menos da esperança e por nos livrarmos do medo; por dominar, o quanto pudermos, o acaso; e por dirigir nossas ações de acordo com o conselho seguro da razão” (EIV, P47, esc.). E a razão, sobretudo no plano político, não é outra coisa que não esta auto-organização prudente dos corpos em relação.

Bove (2014) denomina este paradigma, qual seja o dos aragoneses, como aquele que foi capaz de produzir uma verdadeira “confiança democrática”, ou uma “confiança comum”, como aparece na EIV, P37, escólio 2, e também no *Tratado Político*.

[...] contra a confiança que os súditos depositam ingenuamente na lealdade daqueles que gerem os negócios públicos, Spinoza lembra que o bom funcionamento e a segurança do Estado exigem, ao contrário, da parte dos cidadãos, uma vigilância e uma desconfiança saudável com relação ao exercício dos poderes. E que não é senão por meio desta vigilância de todos que uma confiança política poderá, efetivamente, vir a ser. Uma vigilância que não pode se materializar senão através da criação de instituições democráticas de contra-poder que integram sistemas de resistência à dominação, donde resulta a resistência armada ao soberano caso ele seja tentado

a oprimir seus súditos [...] uma confiança política que se constrói e se perpetua sobre a base de instituições democráticas armadas de contra-poderes [...] E o corpo político – enquanto indivíduo – é, desse modo, apto a experimentar, no livre exercício de sua potência, um afeto, uma *acquiescentia in se ipso* (p. 215/216).

O corpo político é capaz de experimentar um afeto de confiança democrática, uma satisfação consigo mesmo. Mas esta confiança, que se expressa quando o corpo coletivo pode conceber sua própria potência de agir, é função do direito de guerra, pois é preciso ter garantias efetivas e afetivas da não divisão do corpo político. Esta garantia – como vimos na questão da guerra nas sociedades primeiras, que tiveram de inventar uma democracia, e agora também com Espinosa – é o permanente estado de guerra da multidão; estado de guerra que é, por sua vez, distinto do conflito propriamente dito¹⁰⁵. Como nas sociedades primeiras, o que importa não é o conflito pontual, mas sim o estado de guerra permanente, próprio de um povo forte, não separado de sua potência e que persevera em seu ser para permanecer como tal; um povo que define-se por si mesmo ou, simplesmente, um povo como multidão. O direito de guerra como desejo de não ser dominado, como mecanismo antropológico de resistência contra a tristeza, a opressão e a dominação, funciona assim como máquina permanente de dispersão, em face da máquina de unificação produzida pela *Titillatio*, que,

105 “Não é a realidade pontual do conflito armado, do combate, que é essencial, mas a permanência de sua possibilidade, o estado de guerra permanente na medida em que mantém em sua diferença respectiva todas as comunidades” (Clastres, 2004).

por seu turno, tende a se apoderar do inconsciente político, dividindo-o e corrompendo-o. É a tensão permanente imposta pelo direito de guerra de cada indivíduo, e do corpo social enquanto um indivíduo, no sentido espinosano, que produz uma aliança qualificada e não mistificada/mortificada, como o é o caso do contrato liberal do homem de Estado, que exige negação e obediência cega, recompensando assim os impotentes, o governo dos vulgares. A organização política da *Titillatio* promove os impotentes, basta ver as características daqueles que nos governam, ou daqueles que são os “melhores da turma”, como dizia Rancière (2002) em sua analogia das sociedades modernas organizadas tal qual uma grande escola. Neste ponto Kopenawa (2015) é mais uma vez preciso: Nossos grandes homens apreciam a bravura guerreira tanto quanto os seus amam a mercadoria, disse este. E embora os últimos se achem muito espertos, não passam de escravos que vivem cravados em pensamentos ruins.

Pensamos que a confiança guerreira de nossa educadora tupinambá pode assim ser concebida. A confiança democrática de um povo não dividido, ou a alta potência de um coletivo, é a expressão de um afeto comum que é, desde já, o combate contra uma tristeza e, por conseguinte, a dispersão dos constrangimentos que fixam as partes vivas em regimes mortificantes de isolamento. Enquanto um afeto multitudinário, igualmente distribuído, a *Hilaritas* devolve às partes singulares sua aptidão para o agir, seu poder de sentir e de causar e, conseqüentemente, sua aptidão para fazer corpo junto, produzindo o verdadeiro como causalidade adequadas dos corpos, cujo correlato mental é a

ampliação do entendimento de si mesmo e de Deus, a emenda do intelecto. É esta confiança sem objeto, experimentada na imanência e, portanto, liberta do medo paralisante e da esperança passiva, que constitui o corpo multitudinário de nossa educadora tupinambá enquanto uma parte do todo indiviso que é o seu “povo”, ou como expressão potente de um “Nós-indiviso”, podemos dizer. A confiança sem objeto ou “*acquiescentia in se ipso*”, enquanto plano de consistência coletivo, coloca as condições de expressão máxima das forças de agir dos corpos singulares da multidão que, também não divididos, expressam a potência de um povo inteiro. Como afirma Clastres (2004), numa comunidade não dividida, nunca se faz guerra sozinho, ao passo que nas sociedades divididas do Estado nos sentimos sempre sós, ainda que entre muitos. É o que relatam os educadores responsável por fazer as escolas para o povo funcionar. Isso quer dizer que a organização política da *Hilaritas* é rara nas escolas de Estado, destinada a fabricar o homem do povo, ou seja, a replicar seus moldes mortificantes.

No entanto, como é característico de toda fábrica, o sujeito coletivo da ação, que nunca se separa totalmente de seu direito de guerra, insiste, podendo retomar este direito, ativando e efetivando assim o seu poder de agir e de pensar. As ocupações escolares ocorridas no Brasil no ano de 2015 podem ser consideradas um destes casos, pois, apesar de ter se constituído como um conflito pontual e espasmódico, foram suficientes para demonstrar uma grande quantidade de consequências éticas relativas ao exercício do direito de guerra tal como o descrevemos acima.

3 DAS ESCOLAS “EM ARMAS”

Os bons exemplos nascem da boa educação; a boa educação, das boas leis; as boas leis, dos tumultos que muitos condenam sem ponderar [...] os desejos dos povos livres raras vezes são perniciosos à liberdade, visto que nascem ou de serem oprimidos ou da suspeita de que virão a sê-lo (Maquiavel, 2007, p. 04).

O movimento de ocupação escolar, ocorrido no final de 2015, é considerado um dos mais importantes da história brasileira. Teve seu início em São Paulo – em resposta a chamada “reorganização escolar” proposta pelo governo estadual – e rapidamente se espalhou pelo país, atingindo ao todo 22 Estados da federação. Durante aproximadamente 60 dias, mais de 1100 escolas foram ocupadas por alunos, educadores, familiares, voluntários e apoiadores de diversos setores da sociedade. Motivado por cortes de verbas atrelados a interesses de mercado, na prática o projeto de “reorganização” do Estado e de Estado demitiria professores, fecharia cerca de cem escolas e superlotaria outras. Após dois meses de luta insistente, o governo de São Paulo decidiu enfim recuar diante da proposta.

Para o que queremos demonstrar aqui, entretanto, não nos interessa o resultado que teve este movimento, mas sim a experimentação daquilo que com Espinosa vimos chamando de *Hilaritas* democrática, que é a alegria experimentada por um coletivo capaz de conceber sua própria potência de agir e pensar, ou aquilo que este episódio, enquanto o desprender das “partes vivas”, pode instaurar em termos de aprendizagem ético-política, que afinal de

contas é o que verdadeiramente importa na formação de mulheres e homens.

Como não é nosso objetivo nos alongarmos muito nesse assunto – que em todo caso demandaria uma tese inteira – gostaríamos de expor aqui algumas falas¹⁰⁶ daqueles que fizeram parte desta experiência e, em seguida, extrairmos delas algumas consequências relativas ao exercício do direito de guerra e da experimentação da confiança democrática. As falas são de alunos entre 15 e 17 anos e também de cartazes produzidos por estes, indicados abaixo entre colchetes.

[aluno] eu aprendi aqui em onze dias mais do que em cinco anos que estou na escola”

[aluna] mudou muito a percepção das pessoas aqui. A gente aprende todo dia o tempo todo. Eu aprendo a cada segundo com as pessoas que estudam aqui comigo... A gente tá aprendendo de verdade.”

106 Estas falas foram extraídas de duas reportagens que pautaram este assunto, uma da revista época e a outra da revista galileu. Outras falas foram retiradas de um minidocumentário de produção independente, denominado “Escolas ocupadas: a verdadeira reorganização”, e de um documentário mais extenso, intitulado “Acabou a paz, Isto aqui vai virar Chile”. Todas estas referências podem ser encontradas na internet através dos endereços eletrônicos relacionados abaixo. O legado das ocupações nas escolas, Revista Época: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>. O que podemos aprender com as ocupações nas escolas de São Paulo. Revista Galileu: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2016/05/o-que-podemos-aprender-com-ocupacoes-nas-escolas-de-sao-paulo.html>). “Escolas ocupadas: a verdadeira reorganização”. Jimmy Bro vídeo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UxpwFW62i7M>. “Acabou a paz, Isto aqui vai virar Chile”, de Carlos Pronzato. Disponível em www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw.

“[aluna] Eu acredito que se a escola abrir novamente os alunos vão estar mais ativos.”

“[aluno] Eu por exemplo já fui racista e homofóbico. Eu mudei muito sobre essas coisas”

“[aluna] amanhã eu posso não estar mais aqui, mas nunca vou esquecer desta experiência.”

“[aluna] Me fizeram sentir que a escola realmente era minha.”

“[aluna] Na ocupação, criamos um vínculo mais forte com a escola.”

“[aluna] Se você não está na situação, não tem como entender o que acontece.”

“[aluno] Foi a partir da ocupação que a gente aprendeu que a gente sabe sim se organizar sozinho.”

“[aluna] Foi a primeira vez que a gente viu a escola de verdade organizada.”

“[aluna] Tem pessoas cozinhando para pessoas que elas nem conhecem. Eu fiquei realmente impressionada de ver essa luta. Porque é uma luta. É muito legal ver tudo isso.”

“[cartaz] Agradecemos a comunidade de santa Cecília pela solidariedade ativa!”

“[Professor] Os alunos passaram a entender e a conhecer o trabalho da ‘tia da limpeza’, e a solidarizar-se com ela.”

São inúmeras as análises suscitadas por essas falas. O que se deixa de aprender em muitos anos na escola? O que se aprendeu em cinco dias? O que se aprende a todo segundo dadas as circunstâncias colocadas pela ocupação? O que significa aprender

de verdade? E o que tanto se aprende de mentira? O que significa tornar-se mais ativo? E o que torna a passividade algo ordinário, corriqueiro? O que faz alguém admitir e, ao mesmo tempo, pôr em análise seu ódio e seu preconceito? O que produz pertencimento afetivo, capaz de criar um vínculo efetivo com a escola, distinto da retórica jurídica de que a escola é de todos, que ela é laica e democrática, ou que é um direito? O que é capaz de produzir emancipação intelectual naqueles que vivem efetivamente as relações cotidianas, uma confiança em suas próprias práticas ou um contentamento consigo mesmo (“se você não está na situação, não tem como entender.” “a gente aprendeu que a gente sabe se organizar sozinho”)? O que seria uma “verdadeira organização”, e qual seria a falsa? O que dizer dos vínculos de generosidade impensáveis anteriormente, denominados, neste caso, de “solidariedade ativa”?

Que esses jovens foram capazes de experimentar um afeto multitudinário, e que puderam com isso criar uma outra solidariedade – ou uma verdadeira generosidade, diríamos com Espinosa – não nos resta dúvidas. Todavia, e como dissemos acima, esse afeto, bem como as aprendizagens éticas ligadas a ele, só se tornou possível a partir do momento em que estes declararam guerra às determinações entristecedoras das Políticas Pedagógicas de Estado. Não que esta guerra já não existisse. Pelo menos do lado das Políticas Pedagógicas de Estado, ela sempre esteve em curso, como vimos acima a respeito da temática do “*Arcanum Imperii*”, guerra tácita que fez Deleuze (1992), a partir de Godard, dizer que os jovens pertencem a categoria de prisioneiros políticos.

Mas é apenas quanto os jovens decidem testar suas forças, ou exercitar seu direito de guerra, reivindicando uma liberdade e repelindo a melancolia que lhes impõem, que descubrem então quem são seus verdadeiros amigos e inimigos. Esta foi, me parece, a primeira avaliação ética que estes, numa auto-organização descentrada e confiante em si mesma, foram capazes de fazer. O Estado, a secretaria de educação, o judiciário, a mídia institucionalizada e a polícia são doravante seus inimigos, são dispositivos antimultitudinários por excelência. Curiosamente, e não por acaso, muitas escolas definiram este seu processo de “verdadeira organização”, em oposição às organizações de poder do Estado, cujas funções de dominação tornaram-se explícitas.

“[aluno] A repressão que a gente tá sofrendo é porque a mídia e o Estado estão literalmente contra a gente.”

“[aluna] A polícia serve pra nos reprimir, para nos agredir.”

“[aluna] o juiz disse que a ocupação é ilegal.”

“[aluno] “Eles o tempo todo chamam a ocupação de invasão.”

Ora, como disse Kopenawa, é preciso identificar quem são nossos inimigos, aqueles impotentes que, fixados em sua *Titillatio*, intentam contra o futuro de nosso mundo, contra o bem comum. “Geraldo, o destruidor do futuro”, dizia um cartaz. Mas, se há expropriadores do comum, isso quer dizer, em contrapartida, que há comum, ou seja, que há amigos, uma vez que toda dominação se abate sobre algo de positivo, “Mexeu com uma mexeu com todas”, dizia um outro cartaz. Os homens de Estado, de

imediatamente, tentam identificar quem são os cabeças do movimento, mas a ação, quando movida pelo desejo da multidão, é uma instituição que emana dos corpos que não se separam de seu poder de agir e de pensar, e se há líderes, estes não mandam. A justiça de Estado, com a boa intenção que lhe é própria, designou uma psicóloga com o objetivo de “avaliar” a situação dos estudantes. Esta foi recebida com desconfiança pelos jovens, que por outro lado estavam sempre dispostos a acolher como amigo qualquer um que se dispusesse a doar um rolo de papel higiênico, a preparar uma refeição, a consertar uma torneira, a lavar uma louça, uma roupa, a ensinar uma técnica qualquer, a cantar uma música, a contar uma história, ou a “doar uma aula”, como eles mesmos diziam. Curiosamente, os mesmos jovens que são frequentemente acusados de desprezarem o ensino, criaram uma coisa chamada “campanha de doação de aulas”. Ora, o que os estudantes desprezam não é o conhecimento, que, em Espinosa, é um outro nome para o aumento da potência, mas sim o ensino de Estado, suas disciplinas baseadas na ignorância, bem como suas avaliações que só fazem rebaixar a potência e humilhar qualquer vestígio de inteligência viva. Como disse Bove (2010), “Desse tratamento os alunos saem necessariamente entristecidos, felizes somente por terem saído” (p.48). Quando, porém, a potência aumenta e as “partes vivas” se desprendem, o mundo muda, vira de cabeça para baixo, e os critérios de valor se deslocam conseqüentemente.

Numa Pedagogia Política da Multidão, o rigor é outro, é o rigor do comum e do homem comum. Em guerra contra as Políticas Pedagógicas de Estado, os educadores da ocupação, longe do ambiente artificial

que constitui o cotidiano escolar, passam a viver em comum com os estudantes, donde uma aprendizagem do comum, bem como uma generosidade, torna-se possível. O ambiente escolar torna-se um lugar de vida em seu sentido mais literal: Compartilhar as mesmas tarefas, as mesmas alegrias, as mesmas tristezas. Dividir a mesma comida, a mesmo colchão, o mesmo talher. Enfim, enfrentar os mesmos adversários e gozar das mesmas conquistas. A escola deixa, portanto, de ser um ambiente artificial cuja ausência de sentido já foi denunciada à exaustão, tanto por educadores quanto por educandos. Voltaremos a esta condição de luta comum como vetor de aprendizagem ética em nosso próximo capítulo, ao tomarmos como exemplaridade as práticas de Makarenko, o educador da revolução.

Sob os cartazes de “escola em luta”, “professores em luta”, “estudantes em luta” e “comitê de pais em luta”, o impensado torna-se possível. No plano micropolítico das relações pedagógicas muitas partes se desprendem. No Colégio Caetano de Campos, em São Paulo, uma professora conta que havia deixado de lado um aluno que, por diversas vezes, a mandou ir à merda. Um dia depois da ocupação, durante uma assembleia, foi requisitado que alguém se candidatasse à limpeza dos banheiros, e este aluno foi o primeiro a prontificar-se. Emocionada, a professora vai até ele e diz: “Puxa, não sabia que você era tão legal”, e este, com um sorriso, responde: “Demorou para ver, hein, professora”.

Mas o aprendizado ético-político da *Hilaritas* democrática permite ver ainda mais longe. Essa visão agora expandida se multiplica e pede ainda mais conexão, colocando em xeque tudo aquilo que está

a serviço da fixação das partes vivas. “Por que não somos nós que decidimos o que vamos estudar?”, “Quem prepara a comida que comemos?”, “Quem vende e quem compra?”, “Quem limpa nossa sujeira?”, “Por que são sempre as mesmas pessoas a limpá-la?”, “Por que têm a mesma cor?”, “Por que não são as mulheres que decidem o que fazer com seu corpo?”. Por fim, “Não é justo que os gabinetes decidam sobre nossas vidas”, “Queremos uma outra educação” e, no limite, “Queremos uma outra sociedade”, é quando os estudantes ganham as ruas, se encontrando com aquela face nada implícita do Estado que, intolerante a qualquer autonomia efetiva, reage com bombas e cassetetes.

Movida pelo desejo de liberdade, a escola se torna, ela mesma, um dispositivo de contra-poder e, ao mesmo tempo, uma máquina de aprender e ensinar. Em lugar das políticas de ensino emanadas das Políticas Pedagógicas de Estado e seus currículos, a Pedagogia Política da Multidão, enquanto o exercício do direito de guerra em ato, instaura então uma verdadeira política da aprendizagem, pois quanto mais se conhece pelo bem comum, mais se quer conhecer por este afeto, diz Espinosa. Pelo princípio do *conatus*, as aprendizagens, neste caso enquanto aumento de potência ou enquanto forças de emancipação, passam a ser apetecidas mais e mais. É isso, em todo caso, o que diz um outro cartaz: “Quem luta educa!”. E se é por esta razão que dizem que as greves são pedagógicas, e desde que isto não seja considerado um aprendizado assessorio, nada temos a objetar. Pois, como diz Espinosa, nada pode ser considerado mais importante do que repelir a melancolia, ou seja, nada pode ser mais virtuoso do que a luta por uma vida que valha a

pena ser vivida, daí a ausência de sentido, bem como o fastio representado pelas Políticas Pedagógicas de Estado. Uma escola que não briga por nada está fadada ao fracasso, não o fracasso escolar, que as escolas de Estado tratam elas mesmas de reproduzir, mas sim ao fracasso enquanto rebaixamento da potência vital, correlativo ao tédio e à mortificação de educadores e educandos. Diferente disso, a escola “em armas” torna-se um dispositivo de contra-poder que, devido a sua potência de expansão, e desejosa por mais e mais conexão, ganha as comunidades e as ruas, superando a velha querela de educadores e especialistas que vivem dizendo que as escolas se isolam, que não interagem com os chamados “atores sociais” da comunidade e que, enfim, não realizam aquilo que estes concebem como “rede”, como “intersetorialidade”, como trabalho conjunto, entre outros. É que as comunidades, assim como as escolas, também são alvo destes especialistas, vista por estes como passiva e/ou carente de organização. Em geral, estas costumam ser acusadas de não participarem de reuniões institucionais que supostamente, no futuro, seriam garantidoras de algum direito. Sejamos honestos, na verdade estes indivíduos sabem muito bem que os dispositivos disciplinares de participação oferecidos pelos homens de Estado não têm nada a ver com suas vidas. “Eles não resolvem nossos problemas”, dizem estes. É o que denominamos acima de mecanismo multitudinário da dispersão, relativo ao direito de guerra do *conatus*; próprio de quem, antes de submeter-se a uma ideia abstrata, pensa com o corpo inteiro, e por isso age necessariamente em direção aquilo que lhe interessa. Não se faz aliança pela sociedade ideal que povoa a mente cartesiana

dos especialistas de Estado, mas sim para expelir a melancolia, para exercer diretamente o direito de guerra e aumentar a potência.

Onde tem potência elevada, a aliança não pode ser um fim em si mesma, mas sim um meio estratégico para dar continuidade a guerra por uma liberdade por fazer, ao desdobramento indefinido do perseverar no ser como expansão, resistência e insistência. Sempre quanto um especialista diz que as escolas precisam fazer “rede”, e eles o dizem todos os dias, seja em suas reuniões empoladas, seja nas conclusões de suas “pesquisas”, fico arrepiado. É o aumento da potência que tece rede, e não a rede (enquanto ideia) que aumenta a potência. Numa das primeiras escolas ocupadas em São Paulo, os alunos entenderam imediatamente que precisavam ganhar o bairro a fim de munir-se de sua história, do histórico da escola, de quem estudou ali, entre outros. A escola “em armas” traça com o seu entorno alianças estratégicas até então impensáveis, descobrindo e inventando solidariedades também inauditas, cuja potência foi capaz de catalisar fluxos que ultrapassaram seu próprio território, conectando-se a cidade, e depois a outras cidades, e depois ao país, e assim indefinidamente. Enquanto os homens de Estado, aqueles que bendizem a “rede”, tentam fixar novamente a *titillatio* do corpo coletivo (“Quem são seus representantes?” “você vão ficar pra traz”, “Vão perder conteúdo”, “Vão prejudicar o seu futuro”), a solidariedade vaza por todos os lados: doação de alimentos, de aulas, de arte, de cultura, de tudo aquilo que só um homem não animalizado pode oferecer a um semelhante. O estabelecimento da aliança, enquanto potência da multidão, não obedece às palavras de ordem de especialistas e educadores de

Estado, uma vez que estas, pelo contrário, têm como função dificultá-la. A verdadeira concórdia é função do direito de guerra como exercício das liberdades, pois só no exercício de uma liberdade por fazer é possível construir uma verdadeira gratidão entre iguais que se respeitam.

Veja-se bem, a democracia da multidão não é uma luta pelos direitos de Estado – ainda que este possa ser um dos seus afeitos, como aconteceu neste caso com o recuo do “Geraldo”¹⁰⁷ – mas sim uma reivindicação direta do comum, cujo maior espoliador é o próprio Estado capitalista. Como afirma Bove (2014),

Aquém das disposições jurídicas, ter um direito é ter, antes de tudo, a potência de poder defendê-lo e reivindicá-lo. Espinosa se interessa à realidade efetiva, e seus efeitos constitutivos de formas de vida humana. O jurídico é em si mesmo apenas um efeito e um (fraco) meio. A Lei é necessária, mas não é a potência do Real”. (Bove, p. 72/73, 2010^a).

Durante as ocupações, a mídia hegemônica, em sintonia com os interesses de conservação do Estado, tratou, como era de se esperar, de desqualificar e criminalizar o acontecimento, descrevendo-o como invasão. Daí que um jornalista dissidente, favorável à ocupação, pôde escrever que aquilo não deveria ser chamado de invasão, visto que a escola pertencia de direito aos estudantes. A virtude macropolítica deste jornalista, todavia, explícita e reforça o mesmo moralismo jurídico que ele combate, uma vez que as condições de possibilidade de uma tal reapropriação da escola revela que, do ponto de vista

107 Trata-se do governado do Estado de São Paulo à época, de Nome Geraldo Alckmin Filho (PSDB).

afetivo e efetivo, ela não pertence aos educadores e estudantes. Como vimos acima, numa perspectiva ética, o direito é a potência, e neste caso potência de reivindicação direta, donde o termo invasão, malgrado os sentidos pejorativos que lhes são atribuídos por aqueles que querem conservar, não nos parece de todo incompatível. É que o compromisso de uma democracia da potência não é aquele da propriedade assegurada pelo contrato, ou, poderíamos dizer, sagrada, mas sim o exercício de uma democracia “profana”, como diria Agamben (2007)¹⁰⁸. Diferente do bem-intencionado protagonismo juvenil disciplinar proposto pelas Políticas Pedagógicas de Estado, com seus grêmios, cronogramas, estatísticas, chapas, eleições, hierarquias e funções, a democracia expressa pela multidão constitui-se num “ocupar sem medir”, como diz Deleuze (2012). Trata-se de fazer outros usos da escola, de experimentar outras formas de composição com pessoas e coisas. É o que revela um outro cartaz: “Queremos o direito de falar, mas de qualquer maneira”. Para todos os efeitos, é a partir

108 “O termo *religio*, segundo uma etimologia ao mesmo tempo insípida e inexacta, não deriva de *religare* (o que liga e une o humano e o divino), mas de *relegere*, que indica a atitude de escrúpulo e de atenção que deve caracterizar as relações com os deuses, a inquieta hesitação (o “reler”) perante as formas — e as fórmulas — que se devem observar a fim de respeitar a separação entre o sagrado e o profano. *Religio* não é o que une homens e deuses, mas aquilo que cuida para que se mantenham distintos. Por isso, à religião não se opõem a incredulidade e a indiferença com relação ao divino, mas a “negligência”, uma atitude livre e “distraída” — ou seja, desvinculada da *religio* das normas — diante das coisas e do seu uso, diante das formas da separação e do seu significado. Profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular” (Agamben, 2007, p. 59).

desses outros usos do tempo e do espaço escolar que as relações de poder serão postas em questão, revelando os procedimentos implícitos que buscam, no nível do detalhe, fazer da multidão um povo, ou de colocar o povo em seu “devido lugar”, o da obediência de rebanho, oposta a verdadeira obediência, tal como a concebe Espinosa.

Como a aliança para as sociedades primeiras, as leis em nossas sociedades não constituem o *telos* do *conatus* coletivo enquanto potência de produção do real, mas sim num meio, e mesmo assim não o único e nem tampouco o mais potente, “fraco meio”, como diz Bove, de dar continuidade ao direito de guerra da multidão, que é a própria potência regrada, segundo a prudência mesma inerente aos corpos, de produção do real. Para retomarmos uma fórmula de Maquiavel, já descrita acima, podemos formulá-la dizendo que se uma educação pode nascer de boas leis, estas, por sua vez, tiveram de nascer de grandes tumultos que devem sua origem a máxima expressão do direito de guerra. Com efeito, assim como nas sociedades primeiras, a guerra aqui não pode ser interpretada como um fracasso da aliança, como um defeito a ser corrigido, ou mesmo como um acidente no percurso que nos levaria a paz perpétua. É a aliança (expressas de maneiras singulares de acordo com a potência da multidão) que se constitui numa estratégia de dar continuidade ao estado de guerra, que é a própria potência do real, ou a produtividade das partes vivas que perseveram em seu ser para a liberdade.

No caso em questão, e como já o dissemos, o que importa não são os objetivos definidos para os processos, que, do ponto de vista espinosano, são na verdade seus efeitos. O que importa é a experimentação

da *Hilaritas* democrática que, marcando os corpos juvenis com esse afeto mais forte, multitudinário, produz o imperativo de apeteçê-lo mais e mais. Por isso os estudantes passam a desejar a rua e seus muitos corpos, pois apesar de toda a repressão de Estado, ela é plena de liberdade. Como profere Santiago (2015, s/p.),

Em **Brasília**, o parlamento — ou, se preferir, a casa do povo — é tomado por sujeitos de terno e gravata, eleitos conforme as atuais regras democráticas e munidos de suas retóricas. Lá, a democracia é disciplinar [...] Uma outra democracia, que se constitui a partir de outro paradigma, emerge em **São Paulo**, com cadeiras no meio das avenidas e com o peso dos cassetetes como vassouras. Enquanto a casa do povo é cheia de ritos, a rua é plena de liberdades.

As escolas “em armas”, no exercício de seu direito, vão para as ruas lutar, pouco importa pelo quê, pois isso é já o desprendimento das partes vivas do intelecto, o aumento da capacidade de afetar e de ser afetado das partes compositivas. Não tem nada a ver com a luta pelos direitos de Estado, seu mais fraco efeito. Conquistar não pode ser o *telos* de mulheres e homens da multidão, pois esta é uma atribuição dos fracos, dos colonizadores e dominadores. Tem a ver sim com o exercício prático do direito de guerra, direito de dispersar e de repelir a melancolia, de redistribuir e de restituir a potência dos corpos em regime de igualdade. Não há vencedores no exercício do direito de guerra, pois como diz um outro cartaz, “a luta continua”, indeterminável e indefinidamente.

No desprendimento das partes vivas, o pensar já não pode ser concebido como algo anterior ao agir, mas sim como um aumento de potência que permite



“ocupar sem medir”. “Quem só espera nunca alcança”, diz mais um cartaz dos estudantes. A *Hilaritas* democrática é uma alegria sem objeto, é o prazer mesmo de fazer corpo junto, e o reivindicar em ato desta composição; não a esperança em alcançar algo exterior a ela mesma. Lembremos, a multidão é uma multiplicidade capaz de agir em comum, mas não em função de fins. Como diz ainda Santiago (2015, s/p.), a multidão, enquanto o sujeito de toda a ação coletiva, é “um sujeito que jamais se submete a um contrato, o que implicaria abrir mão de sua potência, e por isso mesmo, na medida em que se recusa a tornar-se povo, pode ser o fundamento da democracia”. Submeter-se a finalidade de um contrato é tornar-se povo, e a unidade do povo não passa de uma representação abstrata de Estado. A multidão só pode ser base da democracia porque ela se move pelo desejo de liberdade, desejo de não ser dominado por um igual, em oposição aos “grandes” que, fixados em sua *titillatio*, movem-se pelo desejo de dominação. O povo possui uma unidade ordenada desde cima, e por isso é representável e conseqüentemente capturável, já a multidão, como “o mundo de cabeça para baixo”, é portadora daquilo que resiste permanentemente à representação e, por isso, capaz de exercer um contra-poder, sendo este o próprio fundamento da democracia espinosana.

Dir-se-á que nem tudo são flores neste acontecimento, e que muitas escolas têm encontrado ainda hoje dificuldade para se ajeitar; que já não é mais possível dar as mesmas aulas, realizar as mesmas atividades, entre outros. Caso isso seja uma queixa, quer dizer apenas que estas voltaram a sucumbir à *titillatio*, readquirindo sua organização de Estado.

Todavia, numa escola “em armas”, como vimos acima, os conflitos existem, mas eles são bem-vindos. Ademais, as vantagens de se conceber a democracia como um afeto reside precisamente no fato de que este, por ser um sentimento, tem mais a ver com a imaginação do que com os regimes institucionais que querem nos impor. Assim, independente dos regimes, o direito de guerra permanece, donde se pode concluir que sempre haverá base ontológica para se reivindicar uma outra democracia, bem como outras maneiras de fazer guerra.



CAPÍTULO VI

DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA MULTIDÃO OU DO EXERCÍCIO DO DIREITO DE GUERRA NA ESCOLA

1 ANTON MAKARENKO: UM EDUCADOR “EM ARMAS”

Há homens que são uma delícia de serem imitados. (Makarenko, 2012).

Quando pisei no asfalto senti meu corpo relaxar, por alguns instantes gozei da festa da ira [...] Nada do que era feito até esse momento poderia contornar a situação, e fui deixando me impregnar por essa orgia; naquele momento, lembrava do primeiro volume do ‘Poema Pedagógico’ de Makarenko e uma tranquilidade insólita se apossou de mim. [...] (Lancetti, 1996).

m nosso capítulo anterior, procuramos exemplificar como uma instituição de ensino, no caso uma escola pública, pôde reivindicar para si o seu poder de agir, instaurando uma organização política da potência. Sob as organizações de poder permanece sempre o direito

de guerra da multidão, que, por ser ontologicamente primeiro, pode ser ativado, constituindo dispositivos de contra-poder cuja potência é variável e cuja forma é indefinida. Segundo Espinosa, se existe um poder absoluto, este poder é o poder da coletividade. Assim, o poder que sustenta as instituições de Estado é sempre o confisco imaginário da potência da multidão, que só produz efeitos reais na medida em que o próprio coletivo o reinveste constantemente, afetivamente. Cessada esta concessão – por nós denominada “desprendimento das partes vivas” – o poder retorna inteiramente para o corpo da multidão, o verdadeiro sujeito político.

Nas escolas de Estado, onde reina esta captura, as regras costumam vir sempre de fora, sendo a tarefa da comunidade escolar a de adaptar-se constantemente a elas, com todas as dificuldades envolvidas neste ajuste. “Aqui todo mundo anda com remedinho dentro da bolsa, pode procurar!”, disse-nos certa vez uma educadora¹⁰⁹. A este funcionamento podemos dar o nome de tristeza, de servidão ou de impotência. Quando educadores e educandos, nas ocupações, resolvem tomar para si a regulação de suas maneiras de afetar e ser afetado, e com isso são classificados como “invasores”, isso só demonstra que, de fato, a constituição das normas que regulam aqueles espaços de construção de formas de viver em comum não são gestadas segundo suas necessidades singulares. A ocupação, enquanto aumento da potência do coletivo e, portanto, enquanto um devir multitudinário, torna possível tais processos de singularização, denominado por nós de aprendizado ético; é quando a escola se

109 Tratava-se de remédios psiquiátricos, ansiolíticos e antidepressivos, mais especificamente.

torna uma escola da multidão, em detrimento de uma escola do povo, entregue ingenuamente às Políticas Pedagógicas de Estado e, portanto, nada senhora de si.

Como vimos acima, e segundo nossa hipótese, uma tal organização é função do direito de guerra, o que por consequência demanda a constituição de uma escola “em armas”, ou seja, em constante luta contra o surgimento do poder separado. Se não considerarmos o direito de guerra como algo secundário, efeito de uma quebra dos contratos, mas sim como positividade, ou como motor ontológico da própria perseverança no ser e da constituição de uma vida humana, pensamos que seria possível encontrar maneiras de dar passagem a sua perene realização, o que nos permitiria imaginar não apenas uma escola que fora ocupada em função de um fim específico, mas também uma escola em permanente estado de ocupação, capaz de experimentar um contentamento consigo mesma, uma *Hilaritas*. Esta escola, a nosso ver, pode ser encontrada no “Poema Pedagógico” (PP), principal obra de Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), o educador da revolução.

Makarenko (1888-1939) foi um educador ucraniano que nasceu em Bielopólie, província de Khárkov, em 1º de março de 1888, falecendo em 1º de abril de 1939, na cidade de Moscou. De origem pobre – seu pai era ferroviário e sua mãe dona de casa – Makarenko começou a lecionar bem jovem. Aos 17 anos de idade já dava aulas em escolas populares, porém seu grande feito como educador só teve início em 1920, quando assumira a direção da colônia Gorki (1920-1928), instituição educacional destinada a educação de menores abandonados

e também de jovens infratores¹¹⁰. As experiências pedagógicas de Makarenko tiveram como pano de fundo o rescaldo da revolução Russa de 1917. Após uma série de conflitos que levaram à derrubada do tsarismo, e também a uma guerra civil deflagrada pelas forças contrarrevolucionárias, a Rússia se encontrava numa situação de extrema crise social, cujo número de crianças abandonadas, após a vitória da revolução de outubro de 1917, passou de 7 milhões¹¹¹. Foi a educação desses jovens abandonados, baseada numa disciplina considerada demasiadamente rígida, o que deu a Makarenko o status de um educador exemplar do ponto de vista de seus resultados, e polêmico no que se refere a seus métodos. O livro que narra o auge desta trajetória, o “Poema”, levou dez anos para ser escrito e possui três tomos. Como não se trata da simples descrição de um acontecido, mas da narrativa literária

110 Um outro feito notável do educador soviético foi à frente da comuna Dzerjinski, entre 1927 e 1935, experiência que sucedeu a colônia Górkki. Esta encontra-se descrita em uma outra grande obra do autor, cuja título em português chama-se “As bandeiras nas torres.”

111 Segundo Zóia Prestes (2005), “Até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), havia na Rússia mais de 2,5 milhões de crianças abandonadas. Com a vitória da Revolução de Outubro de 1917 a situação se agravou ainda mais [...] Em função disso, a atenção da sociedade é voltada para as crianças e adolescentes abandonados, que já chegavam então ao número assustador de 7,5 milhões [...] em 1917, havia 30 mil crianças em abrigos, orfanatos ou colônias; em 1919, já eram 125 mil; em 1921, esse número crescera para 540 mil. Para abrigar as crianças e protegê-las da degradação física e moral, começaram a ser criadas as casas da criança, que, até o início de 1921, já eram 5 mil unidades atendendo 260 mil crianças órfãs ou abandonadas. No ano seguinte, esse número cresceu para 7.815 casas com 415 mil crianças abrigadas” (p. 646).

de suas aventuras pedagógicas que, não obstante, incluem sua própria concepção de educação, daremos a este capítulo o nome de práticas pedagógicas da multidão, referindo-nos então a pedagogia deste autor. Deste modo, temos então **as escolas da multidão**, da qual falamos no capítulo anterior, exemplificada pelas ocupações, e teremos agora **a pedagogia da multidão**, exemplificada pelas práticas deste educador no interior mesmo da escola.

Por que Makarenko? Esta é uma pergunta que será respondida aos poucos. Mas, para aquilo que nos interessa de imediato, basta dizer que Makarenko fora um filho da revolução, e portanto um educador em permanente estado de guerra, cujas práticas se voltaram inteiramente contra as forças de expropriação do comum; daí que muitos o tenham classificado como o educador do coletivo, ainda que não tenham esclarecido que o coletivo de Makarenko não possuía um valor em si mesmo, mas sim que este era função do direito de guerra, que em Makarenko possuía o nome de “luta prática”: “Não foi tanto a argumentação moralista e a ira, quanto justamente esta interessante e autêntica luta prática, que produziu os primeiros brotos do bom-tom coletivo. À noite, nós discutíamos e ríamos, fantasiávamos sobre os temas de nossas aventuras, e nos irmanávamos e nos fundíamos num todo coeso, cujo nome era colônia Górkí” (PP, 47).

Makarenko fora um educador que soube travar guerra contra a *titillatio* do corpo político, ou pelo menos foi um dos que concedeu a esta tarefa a máxima centralidade, e isso em detrimento das concepções pedagógicas hegemônicas de seu tempo, que, ao colocar a infância no centro do processo

educativo, tenderam para uma individualização e um psicologização crescentes. Diferente disso, no cerne da pedagogia makarenkiana, está o coletivo (ou os problemas em torno da produção do comum) e não os “caprichos individuais”, representado neste caso pela moderna noção de infância, cujo principal precursor fora Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), aquele mesmo que, paradoxalmente, parecia não gostar muito de crianças.

“Pedocentrismo” era como Makarenko nomeava este viés individualizante das pedagogias modernas, significando para este uma espécie de fraqueza educacional¹¹².

112 Jorge Ramos do Ó (2013) foi um dos que demarcaram essa nova atitude pedagógica como uma tecnologia de subjetivação que adentrou o campo educativo a partir de finais do século XIX. Nesta, o conflito entre a disciplina externa empreendida pelo educador de um lado, e os interesses e desejos infantis de outro, de pedra angular da pedagogia tradicional, passou a ser considerada uma fraqueza da pedagogia moderna, bem como uma debilidade para os modernos educadores envergonhados. O educador moderno como aquele que não confia no que faz, que tem medo das consequências de suas forças, que condena a si mesmo, etc. “No breviário da pedagogia moderna, o exercício moral encontrava na autonomia e na vontade livre do aluno as suas duas chaves mestras. Nesses termos, o longo processo de ortopedia das almas infans juvenis não reclamava para o adulto mais que um papel de facilitador e de mediador terapêutico [...] O velho espírito autoritário, alicerçado por uma tradição milenar, afirmavam, procurara o apoio para a obra pedagógica fora da criança, sendo, nesta medida exata, absolutamente condenável”. (p. 179). Ainda segundo este, será dos saberes “psi” e, sobretudo, do pensamento psicanalítico da época, as grandes contribuições para a transformação de uma problemática eminentemente pedagógica em conflitos interiores, pertencente às profundezas das almas individuais e doravante problemáticas dos educandos. Professor castrado + aluno problema = doença e tratamento.

Em última análise, eu defendia a criação de um coletivo vigoroso, e, se necessário, severo e motivado, e só sobre o coletivo eu apoiava todas as minhas esperanças. Os meus oponentes me jogavam na cara os axiomas da pedagogia e ficavam girando somente em volta da “criança” (PP, p. 132).

Segundo este, em um coletivo potente, “forte e alegre”, em suas palavras, todos são capazes de aprendizagem, pois não há nada mais importante do que aprender a viver em comum, ao mesmo tempo que em comum somos mais aptos a realizar muitas coisas. Qualquer um que possua um “mínimo intelecto” (e todos o possuem), “num bom coletivo sempre se tornará gente”, dizia Makarenko através de seus personagens. À rigor, em Makarenko, o verdadeiro educador é o próprio coletivo autogestivo, e construí-lo deve ser a principal preocupação da educação. Se para este autor o coletivo é tão valioso, isso quer dizer que ele não é qualquer coisa, de modo que muitos de seus efeitos ou de suas características serão objeto de nossa atenção no que se segue.

Por que Makarenko? Esta pergunta possui ainda uma inspiração lancettiana, a quem devemos em grande parte a descoberta deste educador. É no final de sua “Clínica Peripatética”, numa espécie de epílogo, denominado por este de “trilhas conceituais”, que vai aparecer, entre os conceitos de “trabalho afetivo” e de “comum”, o questionamento sobre Makarenko. O porquê de Makarenko se justifica então, segundo Lancetti (2011), devido ao fato de um colega tê-lo censurado por mencionar o nome de um stalinista num evento. Como grande espinosista que era, Lancetti respondera que seu encontro com Makarenko fora para ele uma “experiência luminosa

e carnal”, e que a pedagogia makarenkiana que o inspirava possuía um caráter “ativo e libertador”. No cerne de seu argumento está o fato de que Makarenko costumava queimar o prontuário de seus educandos, dando a entender que para o educador soviético o futuro era mais importante que o passado, uma vez que estes prontuários destacavam aspectos negativos dos alunos que chegavam em sua colônia. Ora, nada mais espinosano do que pensar o encontro como uma espécie de segundo nascimento, como possibilidade de instaurar novos inícios, de retornar à potência e de, enfim, diferenciar-se. Ademais, para Makarenko, não poderia haver nada mais vergonhoso para um educador do que interrogar/desconfiar de uma criança, naquilo que ele chamava de atitude de inquérito, prenhe de preconceitos e ideias inadequadas (PP, p. 436).

Mas a queima dos prontuários, hoje conhecidos também como histórico escolar, possui ainda outros sentidos, pois assim como as práticas contemporâneas de Antônio Lancetti, a pedagogia política de Anton Makarenko interessava-se mais pela potência do que pelas fixações, o que implicava uma atitude de desprezo constante pela burocracia de Estado, que nada mais é do que a captura da potência da multidão transformada em poder que se abate sobre os singulares, rompendo seus laços comuns e jogando-os na tristeza de uma solidão. Tanto Lancetti quanto Makarenko pareciam ter isso como premissa em suas práticas, porém de uma forma encarnada, corporal e/ou afetiva, no mais alto nível daquilo que podemos conceber como uma filosofia prática.

A lógica pedagógica comum naquele tempo procurava imitar a da medicina e ponderava, com uma expressão inteligente

na cara: para poder tratar uma nova doença é preciso primeiro conhecê-la. Esta lógica por vezes tentava também a mim, mas tentava especialmente os meus colegas e o departamento de Educação Pública. A comissão mandava-nos os dossiês dos educandos, nos quais era descrita minuciosamente toda sorte de interrogatórios, acareações e outras baboseiras, que pretensamente deveriam me ajudar a estudar a moléstia. Na colônia, consegui trazer para o meu lado todos os pedagogos, e já em 1922 eu pedi à Comissão que não me mandassem dossiês de qualquer espécie. De maneira mais sincera, deixamos de nos interessar pelos crimes progressos dos colonistas, e nos saíamos tão bem nesse empenho que os próprios colonistas logo os esqueciam (PP, p. 223 e 224).

Ora, o que eram os prontuários senão uma maneira de promover a *titillatio* nas subjetividades juvenis, atando-as em apenas uma de suas partes; concedendo-lhes uma identidade fixa em detrimento da multidão de outras partes que as habitavam. Daí toda pertinência daquilo que Lancetti, inspirado em Makarenko, denominou “pedagogia da surpresa”. O que Lancetti denominava “pedagogia da surpresa” era precisamente o procedimento inverso da produção da *titillatio*, já que, segundo este, apostar na surpresa significa “pegar o outro onde ele menos esperava”, ativando assim suas outras partes, a fim de que novas subjetividades pudessem emergir a partir deste “ato de força”, ou de “virulência afetiva”, como este dizia. O prontuário e seu diagnóstico é o olhar do impotente que procura seu espelho, e o encontra. A surpresa é um ato de força que aposta na multidão e em seu porvir, abrindo-se para a produção de mundos por fazer.

O mais interessante desta concepção de surpresa, porém, é que ela não se fundamenta a partir de uma técnica a ser aplicada sobre sujeitos feitos objetos – ou a partir de um lugar do “suposto-saber”, como Lancetti mesmo se referia – mas sim que ela é uma intervenção na própria instituição destes lugares de saber/poder, uma vez que só existe surpresa “se os surpreendidos também nos surpreendem”, como afirmava o mesmo. Daí também a aposta, tanto de Lancetti como de Makarenko, na potência dos “sem saber”, ou seja, daqueles sujeitos menos escolarizados, como era o caso dos agentes comunitários de saúde de Lancetti, e dos educadores sem experiência de Makarenko, que segundo este último ainda não possuíam os vícios dos saberes pedagógicos. Segundo Lancetti (2011), estes homens e mulheres comuns estavam mais próximos daquilo que chamou de “ascendência afetiva”, isto é, de estabelecer alianças potentes com seus semelhantes, ou de tecer “fio a fio redes microssociais de alto poder terapêutico”, que são outros nomes para a produção do comum (p. 94).

Com efeito, não são apenas os demandantes dos serviços de saúde e/ou de educação que se encontram em regime de *titillatio*, mas sobretudo as instituições de Estado e seus agentes, cuja implicação na produção e reprodução deste estado de coisas já nos referimos por diversas vezes.

[...] tem uma expressão, que venho trabalhando, que me parece sugestiva [...] que é a “pedagogia da surpresa”, porque eu tenho percebido, no campo clínico, que o jogo do drogado e do médico é um jogo de espelhos, é uma espécie de simulacro destinado ao fracasso. Se eu me apresento como drogado e você se apresenta como médico, eu sou



drogado, o drogado do médico ou o médico do drogado, o caminho esperado qual é? Vou ficar fascinado, porque encontrei alguém que vai me salvar; o outro vai acreditar que é o salvador e muito rapidamente aquilo fracassa [...] Isso me preocupa sempre: como romper esse jogo do falso? (Lancetti, 2011, p. 72).

Como se pode ver, o que caracteriza tais instituições é um jogo de impotências, de cronificação recíproca, que, por sua vez, pode ser rompido através do dispositivo da surpresa. No que se refere ao campo da educação, este dispositivo pode ser comparado com aquilo que Rancière chamou de relação embrutecedora, em oposição ao mestre ignorante, cuja relação visa a emancipação. Por não saber o que ensina, o mestre ignorante é em si mesmo uma surpresa, ao mesmo tempo que está, devido a este fato, à altura de captar os deslocamentos que ela provoca. Pois bem, o “Poema Pedagógico” nos oferece uma infinidade de situações insólitas que produzem perplexidade nos envolvidos, exigindo dos mesmos um completo reposicionamento diante do mundo e de si mesmos. A nosso ver, a insistência de Makarenko na descrição destes acontecimentos deixa claro seu gosto pelo inusitado, e, sobretudo, seu posicionamento crítico frente aos especialistas de Estado, que vivem a procurar seu espelho. Há, neste sentido, um exemplo belíssimo, que é quando o autor narra a chegada de duas estudantes de pedagogia à colônia Górkí, primeira dirigida por este. Enviadas pelo Instituto Pedagógico de Khárkov, Ksênia e Rakhíl, ao pisar na colônia, submetem Makarenko a um verdadeiro interrogatório.

KeR O senhor tem um gabinete pedagógico?

M – Não temos gabinete pedagógico.

KeR- E como vocês estudam a personalidade?

M – A personalidade da criança? – perguntei o mais sério que pude.

KeR – Pois então. A personalidade de seu educando.

M – E para que estudá-la?

KeR – Como, “para quê”? Então como é que vocês trabalham? Como podem trabalhar sobre o que não conhecem?

K – Que dominantes predominam entre os seus educandos?

R – Se na colônia não se estuda a personalidade, então perguntar pelos dominantes é supérfluo – enunciou Rakhíl em voz baixa.

M – Não, mas por quê? – disse eu, sério. – Sobre os dominantes eu posso informar alguma coisa. Prevaecem os mesmos dominante que com vocês...

K – E de onde é que o senhor nos conhece? Perguntou Ksênia inamistosamente.

M – As senhoras estão aqui, na minha frente, conversando comigo.

K – Sim, e daí?

M – Daí que eu enxergo através de vocês. Estão sentadas aqui como se fossem de vidro, e eu vejo tudo que se passa em seu anterior (p. 273).

Segue-se que o diálogo é interrompido por alguns educandos que invadem a sala da direção sem pedir permissão, o que era comum na colônia Górkki, onde não havia espaços sagrados, ou onde tudo era ocupado sem medir, tudo era ocupação.

Ao se inteirarem da situação, os jovens, sem hesitar, puxam as novas educadoras pelo braço, rebatizam-nas com um apelido diminuto, e as levam para conhecer a vida na colônia. Ksênia e Rakhíl aprendem então a montar, a escorregar em morrinhos de neve com pedaços quebrados de um trenó, a manusear ferramentas, instrumentos, entre outros. Deparam-se, especialmente, com a forma bem-humorada com a qual os colonistas lidavam com suas próprias tragédias, denominadas por Makarenko de problemas “reais”, em detrimento dos que estas procuravam, os da “personalidade” profunda. As ex-futuras especialistas dos conflitos interiores são então arremessadas nos “redemoinhos e pequenas cataratas que surgiam a toda hora” na colônia, difíceis, segundo Makarenko, de serem contornados por uma pessoa comum, “nem bem ela se volta, já é enrolada e arrastada para algum lugar”, onde tem início novos conflitos e outros acontecimentos (PP, p. 274). Dentre as diversas “personalidades” que compunham a biota gorkiana estava Silánti, espécie de pensador excêntrico da colônia, com quem Ksênia e Rakhíl compartilharam situações intensas e inusitadas durante todo o dia. E vale ressaltar que, segundo Makarenko, os dias na revolução não possuíam a mesma duração que os dias comuns, cuja monotonia nos mergulha num presente (in)significante, onde os dias passam, porém nada se passa em nós. Foi o que vimos, guardadas as diferenças, com a exemplaridade das ocupações, onde cinco dias, diziam os estudantes, valiam mais do que alguns anos. Ao anoitecer, extenuadas, Ksênia e Rakhíl vão ter com Makarenko em sua sala, quando este, com um sorriso de deboche carinhoso, intervém dizendo: “Silánti é uma personalidade interessante. Que tal você dedicar-

se ao seu estudo?”, ao que Ksênia responde: “Enxergo através dele: é de vidro!”, e sai correndo para o lado de fora da sala, dissolvendo-se novamente em meio à multidão dos colonistas, enquanto Rakhíl, por sua vez, dormira por lá mesmo, debruçada sobre um divã. Ksênia e Rakhíl vão à colônia para analisar, explicar e aplicar seus “conhecimentos”, mas o coletivo as atravessa e as surpreende por todos os lados, é quando elas aprendem a aprender, e tornam-se, enfim, seres comuns e aptas para o comum, educadoras da multidão.

Encontram-se aqui alguns dos principais pressupostos da concepção pedagógica de Makarenko. Seu ponto de vista sobre a relação entre teoria e prática, seu gosto pelo “trabalho desprotegido”¹¹³ – como dissera Lancetti (2011) a respeito daqueles que, na luta sanitária, se tornaram “verdadeiros terapeutas” em tempo recorde – bem como sua forma de relação com o outro, como uma intensidade real à sua frente, fora de qualquer representação do aluno,

113 Aqui se encontra também aquilo que Lancetti (1996) denominou espírito makarenkiano, que por vezes parecia apoderar-se de sua própria alma. Em diversas ocasiões, Makarenko dá a entender que se sente mais à vontade em meio a situações insólitas, para as quais não parece haver saída, demonstrando um certo gosto por estar em meio aos conflitos cotidianos, longe da segurança dos *settings*, dos cargos e dos saberes de Estado. “Chegando à colônia, eu voltava para casa, e na assembleia geral dos colonistas, e no conselho dos comandantes, e até mesmo entre os apertos das mais complexas colisões e difíceis decisões, eu descansava de verdade. Nessa época, firmou-se por muito um dos meus hábitos: perdi a capacidade de trabalhar no silêncio. Somente quando ao meu lado, bem junto da minha mesa, ressoava o vozeiro da criançada, eu me sentia realmente aconchegado, **meu pensamento despertava e a imaginação trabalhava mais ligada**” (PP, p. 622). [os grifos são nossos].

do estágio de seu desenvolvimento, do diagnóstico de sua personalidade, de sua aprendizagem, de sua situação familiar, econômica, cultural, entre outros. A criança não é um ser em formação, caracterizada pela falta, mas sim uma intensidade contemporânea, total. É esta relação direta e autêntica, impiedosa e de igual para igual que, em todo caso, coloca as condições de se produzir um comum. As dissimetrias não só existem como são necessárias, mas estas são diferenças de potência e não representações de poder. As potências dispõem-se a encontrar a forma de sua aliança com as outras potências, já as funções de saber/poder escolarizadas destinam-se a coartá-las e enfraquecê-las.

Essa pedagogia política que visa romper com os vínculos de dependência recíprocos, restituindo então a potência dos envolvidos, estende-se também à relação de ambos, educadores e educandos, com as Políticas Públicas de Estado, cuja principal característica era a de impedir que os coletivos formassem uma cultura própria, ou seja, uma comunidade. É o que veremos mais adiante, em nosso próximo tópico.

2 PISTAS PARA UMA PEDAGOGIA DA MULTIDÃO

Pensamos que as práticas de Makarenko percorrem as diversas pistas pedagógicas levantadas acima a propósito de uma educação caucionada pelos princípios espinosanos, naquilo que poderíamos chamar de requisitos para uma educação da multidão. Estes princípios ou pistas podem ser sistematizados da seguinte forma: (1) A ação pedagógica é uma instrução mútua e horizontal, no sentido do afetar e ser afetado reciprocamente; sem garantias e com

todos os riscos e incertezas aí implicados, podendo dar ensejo a uma experiência compositiva ou, por outro lado, decompositiva. (2) A ação pedagógica está envolvida com o ato coletivo de experimentação e, sobretudo, de transformação do real, isto é, com o exercício das forças do corpo em ato, indo ao “extremo do que se pode”, diria Deleuze (2011), uma vez que não se sabe o que o corpo pode antecipadamente, donde a necessidade de um “ocupar sem medir”, lógica da máquina de guerra infantil. (3) O de que o pensar não pode estar submetido a nenhuma verdade transcendente (TIE, §71), e nem mesmo limitado por uma instituição, um contrato, uma ideia, ou uma imagem que o represente, o organize, ou o assegure definitivamente, situação classificada por Espinosa como sendo uma violência de Estado, mantida por uma (*téo*)lógica do medo e da ignorância que, antes de indicar o caminho da fortaleza de ânimo, nos alinharia aos “brutos”, numa espécie de mortificação de si. Estes três pontos elencados acima, quais sejam o (1), o (2) e o (3), encontram-se desdobrados a seguir, representados pelos tópicos 2.1, 2.2 e 2.3 respectivamente.

2.1 UMA PEDAGOGIA DO REAL

São inúmeros os pontos onde podemos encontrar esse primeiro rastro de uma pedagogia da multidão em Makarenko. Como não se trata aqui de fazer o catálogo completo, mas apenas de apontar correspondências com os pressupostos pedagógicos espinosanos, mencionaremos apenas alguns, relacionados tanto ao primado da horizontalidade (do comum), quanto ao de uma relação pedagógica sem garantias, onde não se pode prever o que poderá

acontecer antecipadamente, uma vez que a lógica que as preside é a da variação afetiva. Princípio da indeterminação radical, portanto.

Princípio da horizontalidade: O tema da horizontalidade é um dos mais presentes no “Poema Pedagógico”. Dentre inúmeras passagens, podemos começar com uma que é, a nosso ver, a mais curiosa, quando Makarenko diz sentir saudades dos tempos de extrema miséria e escassez.

Na nossa inenarrável pobreza havia também um lado bom, que mais tarde nunca mais tivemos. Éramos igualmente famintos e pobres também nós, os educadores. Naquele tempo, não ganhávamos quase nada, nos satisfazíamos com o mesmo *condiôr* e andávamos envoltos em quase idênticos farrapos (PP, p. 35).

Quando as instituições régias se encontravam em ruínas, desterritorializadas pela guerra, e quando todos pisavam descalças no mesmo chão despedaçado, era possível, ao mesmo tempo, construir um comum, uma comunidade de amigos ou de iguais, uma sociedade primeira, criadora de valores. É a esta situação desprotegida, de exposição comum, que coloca em xeque os lugares estabelecidos de saber/poder, bem como os papéis representados pelos homens de Estado, que damos o nome de horizontalidade. É inclusive esta condição que permite a Makarenko fazer uma de suas colocações mais célebres, qual seja a de que o resultado da leitura de uma vasta literatura pedagógica durante todo o inverno na colônia Górkí havia o deixado com uma só certeza fundamental, qual seja a de que em suas “mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha que

ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante de seus olhos” (PP, p. 21).

Éramos pessoas das mais comuns, e tínhamos uma infinidade de toda sorte de defeitos. E na verdade nem conhecíamos direito o nosso serviço: nossa jornada de trabalho estava eivada de erros, movimentos inseguros, pensamentos confusos. E pela frente havia uma nevoa interminável, na qual com muita dificuldade divisávamos fragmentos dos contornos da futura vida pedagógica. De cada um de nossos passos podia-se dizer o que se quisesse, porquanto os nossos passos eram aleatórios. Nada era indiscutível no nosso trabalho. E quando começávamos a discutir, era pior ainda: das nossas discussões, não sei por quê, não nascia a luz (PP, p. 82).

Como se pode ver, a horizontalidade aqui não diz respeito àquela atitude piedosa e infantilizante de adaptação dos saberes ao alcance das inteligências menores, lógica do educador moderno de Estado. A lógica da multidão não poderia se pautar por um regime moral que professasse a igualdade, onde o que reina efetivamente são as diferenças de potência dos modos singulares. Assim, as dissimetrias no campo relacional são, para os modos multitudinários, pressupostos ontológicos. Lembremos que, em Espinosa, a virtude, o belo ou, poderíamos dizer, o exemplar, está ligado ao raro e não a uma moral que visa padronizar os homens por baixo, em virtude de uma imagem de sociedade justa e igualitária, modelo que seria aquele da crença ingênua, da castração, da tristeza e do ressentimento. Ademais, um homem da multidão precisa saber com quais forças está lidando,

uma vez que estas podem destruí-lo. Assim, o que podemos chamar de horizontalidade, no sentido multitudinário, são aquelas condições reais que forçam a união dos homens em função de uma luta comum, e não a renúncia de suas forças em função de uma ideia de igualdade pretensamente garantida pelas políticas de Estado. Ao contrário disso, o que faz um pedagogo da multidão é ativar sua máxima potência, servindo de exemplo para que os modos singulares a sua volta também o façam, pois é no pleno exercício de seu direito de guerra que estes se tornam aptos a se unirem em função de uma luta comum. Não é a exortação moral, mas sim a “luta prática” que dá forma aos primeiros “brotos” do coletivo, dizia Makarenko.

Há ainda outras duas interessantes passagens que nos remetem a este aspecto quase que condicional em sua concepção de educação para o comum. Elas dizem respeito aos momentos em que Makarenko se põe a descrever as características dos educadores da colônia, cujas qualidades insistia em pontuar:

Shere, sujo e suado como todos, verifica o trabalho com a debulhadeira. Shere, sujo e suado como todos, verifica as engrenagens e inspeciona as medas preparadas para a debulha (PP, p. 317).

Tikhón Niestórovitch era um homem do campo. Aos vinte e quatro anos de vida, ele tivera tempo de incluir na sua biografia muitos momentos interessantes, principalmente da luta camponesa; acumulou fortes reservas de ação política[...] Desde o primeiro encontro, ele começou a falar com os colonistas num tom de camaradagem de igual para igual [...] (PP, p. 227).

Muitos estudiosos da educação podem ver aqui temas como o da educação socialista, da educação para o trabalho e, sobretudo, o da preponderância de fatores socioeconômicos ligado a seu contexto. Todavia, penso que Makarenko, tendo levado dez anos para concluir esta que foi sua obra prima, obtivera tempo suficiente para refletir sobre estas questões. Assim, o destaque dado as mesmas, antes de dizer respeito a uma mera descrição de seu contexto, diz da centralidade ocupada por estas questões em sua concepção de educação. Com efeito, a questão nos parece tão mais simples quanto difícil de ser pensada por nossos educadores de Estado. Ora, não há como o educador ser penetrante, isto é, ver aumentada sua capacidade de afetar o outro positivamente, ativando neste outras partes, se não houver uma correspondência entre o que fala e a forma como age no mundo. “Como introduzir a surpresa, a ascendência afetiva, senão entrando com o próprio corpo?”¹¹⁴.

“Nós confiamos em Anton Semiónovitch, porque ele é nosso e nós agimos juntos [...] vamos ensinar os bobalhões desse tipo também, desses que ficam aí procurando pelos lados: ‘cadê o meu dono?’” (PP, p. 533), diz um educando de Makarenko, em resposta a um jovem que fora educado por pedagogos de Estado, e que vivia perguntando pelo “dono”, aquilo que hoje conhecemos como diretor, coordenador, chefe, supervisor, entre outras funções de Estado. Agir, do ponto de vista dos educandos de Makarenko, significava experimentar aventuras em comum,

114 Essa é uma das perguntas que se faz Pelbart (2011, p. 12), num de seus elogios à “pedagogia da surpresa” do educador social brasileiro Antônio Lancetti, inspirada no *Poema Pedagógico* de Makarenko.

expondo-se a todos os riscos relacionados a uma prática onde o corpo estava implicado efetivamente. O educador de Estado, na melhor das hipóteses, vive se perguntando o que fazer e em quem se “respaldar”, espécie de vertigem daqueles que desconhecem suas próprias forças, ou que aprenderem a temê-las, negá-las e, por último, transferi-las. Por isso ele vive a procurar seu “dono” (mestre, pastor, corrente teórica, partido político, leis transcendentais), como disse um dos educandos de Makarenko. O homem da multidão age, “ocupa sem medir”, e assim o fazendo ele pode reconhecer suas forças, bem como pode encontrar seu “povo”, entendido aqui em seu sentido multitudinário. Cada um encontrará os seus, e assim poderá distinguir seus amigos de seus inimigos.

Quanto aos educadores Górkianos, vale destacar ainda que estes eram em geral selecionados pelo próprio Makarenko, em situações muitas vezes inusitadas. Um homem que fugia dos maus tratos de sua mulher, um outro que andava pela cidade a pedir emprego, um andarilho esfarrapado, um refugiado de guerra, e assim por diante. Em suma, para Makarenko – e isso é algo que considero imprescindível para pensar a educação hoje – o educador não é um ator, um tradutor, ou mesmo um facilitador, daqueles que se esforçam em reduzir as distâncias entre o mundo dos saberes ilustrados e a cabeça do aluno. A participação do educador em uma atividade deve ser “uma participação real”, afirma o pedagogo soviético (PP, p. 85). Só há produção de comum se os riscos implicados na experimentação dos afetos (das forças do mundo e de si mesmo) estiverem dados para todos. Expressão, afecção, ação, interferência, composição, decomposição e exemplo. Nada de explicação,

interpretação e mediação, essa representação mentirosa dos funcionários de Estado.

Pior Ivánovitch trouxe para a colônia todo um conjunto de felizes peculiaridades. Ele tinha exatamente o que precisávamos: juventude, maneiras esplêndidas, resistência diabólica, seriedade e ânimo, e não tinha nada do que não necessitávamos: nenhum indício de preconceitos pedagógicos, nenhuma pose em relação aos educandos, nenhuma ganância familista [...] Aqui com um chiste, ali com uma ordem, lá com uma zombaria, acolá com o exemplo [...] (PP, p. 233).

Pior Ivánovitch deambulava peripateticamente com seus gestos singulares, às vezes estranhos, as vezes corriqueiros, outras vezes excessivos; corria o risco de ser admirado por alguns, mas também de ser odiado por outros, quem sabe ignorado, abandonado, ou mesmo expulso da colônia. Nada de fazer de conta, nada de estratégias lúdicas para agradar os educandos transformados em ovelhas, guiando-os sempre para os mesmos destinos; nada de formas infantilizantes, docilizantes, adadoras e retóricas. Tudo isso não passa de “parlapatices pedagógicas”, dizia Makarenko. Há indivíduos extremamente suntuosos, vivos e autênticos, de gestos firmes e perspicazes, de uma singularidade sem igual. Esses são, para Makarenko, homens de verdade, e por isso imitá-los pode ser uma “delícia”. Para Makarenko, bem como para Espinosa, o verdadeiro homem é um homem de ação e de vontade, e não um homem de representação, de função ou de mediação; um burguês castrado em Makarenko, ou um homem afastado de si mesmo em Espinosa. Psicólogos e pedagogos conservam e representam seus papéis perante

uma ideia de saber, de Homem, de profissional, de infância; educadores do comum não, pois não há representação ou falsificação na afirmação de si mesmo, apenas fortaleza e generosidade. Somente um homem comum e do comum é capaz de produzir um verdadeiro comum. Estes possuem corpo e vontade, os primeiros representação e submissão.

Do alto dos gabinetes olímpicos não se distingue os detalhes e as partes do trabalho. De lá só se divisa o mar sem fim de uma infância sem rosto, e no gabinete figura o modelo de uma criança abstrata, confeccionada com os materiais mais leves: ideias, papel impresso, devaneios manilovianos¹¹⁵ [...] Aos habitantes celestes só eram caros princípios e ideias (PP, p. 560 e 561).

Makarenko pensava, inclusive, que aquilo que os especialistas em educação menos toleravam era uma criança real, um “ser humano vivo” à sua frente, como ele mesmo dizia. Dado esta cegueira, ou mesmo devido a ela, estes especialistas não se cansariam de interpretá-las à luz de teorizações das mais diversas, em formas naturalizantes e/ou psicologizantes, biologicistas e/ou ambientalistas. Em suma, formas de mitigação da criança, um “pedocentrismo” nada justificado, a seu ver. Talvez seja porque com seu corpo estas revelem, de maneira um tanto crua, a excessividade da vida por um lado, e, por outro, a mortificação que acomete os educadores de Estado, sempre na forma de uma supremacia da mente sobre o corpo, ou, mais precisamente, de uma ilusão que toma os efeitos como causa, que inverte a ordem

115 Malílov, personagem do romance *Almas Mortas* (1842), de Gógol.

correta do pensar e coloca os formas de vida na frente da vida mesma. O pedagogo da multidão não tem compromisso com as “ideias”, ou com as imagens, mas está sempre disposto a destruí-las, lógica da “surpresa” e da liberação das partes vivas do corpo. Nesse sentido está bem mais próximo da crueldade infantil. A vida não é aquilo que agrada nossa consciência, dirá Espinosa. A vida é verdadeiramente infinita, exagerada, cruel com as fômas, com as ilusões da consciência, do eu, do sujeito psicológico.

Makarenko tinha uma imensa admiração pelo cru da existência, isto é, por uma vida sem embustes psicologizantes, despotencializadores do real. Para ele, tudo o que se refere ao homem remete a isso, a uma complexidade que precisa ser verificada com o corpo inteiro, na experimentação, donde sua reiterada diferenciação entre aquilo que chamava de verdadeiramente “humano”, e aquilo que chamava de “formal”. Chegou a dizer que sentia pena de quem lia a literatura pedagógica, assim como não deixou de fazer o elogio da falta de experiência como uma qualidade de um corpo ainda poroso às intensidades do vivo, à “surpresa”.¹¹⁶

116 “– Para que o senhor quer essa garotinha? Pois ela não sabe nada!

– Mas era uma bem assim que eu estava procurando. Sabe, às vezes me passa pela cabeça que no presente momento os conhecimentos não são tão importantes. Essa Lídochka é uma criaturinha pura e eu conto com ela como se fosse uma vacina” (PP, p. 18). Diálogo travado na ocasião da admissão de uma nova educadora para a colônia. Vale ressaltar que não se trata aqui do elogio da ignorância. Makarenko fora um leitor obcecado, bem como um exímio escritor. Trata-se de uma atitude diante da vida, aí incluída a própria maneira de se relacionar com os saberes, numa relação de submissão ou, por outro lado, de liberação.



Os educandos de Makarenko também não poupavam estes especialistas sem corpo. Com sua típica crueldade infantil, debochavam deles o tempo todo, os achavam pessoas estranhas, desajeitadas, que pareciam falar outra língua, ou língua nenhuma. Na quase totalidade das vezes em que estes educadores especialistas se encontravam com os jovens educandos, eram eles que saíam mais modificados, aproximando-se de si mesmos após um dia de roçado, uma contação de estórias, uma assembleia, ou um banho gelado de rio.

Princípio da indeterminação radical ou da ignorância sobre o corpo: Dado o regime variável dos afetos, bem como o que já dissemos até aqui, nos parece evidente o que está em jogo também no tema das “garantias”, isto é, de se ter sucesso ou não numa relação educativa. Sucesso com relação a quê, já que não se pressupõe aqui um abandono da experimentação em nome de um *télos* ideal? Assim, e para fechar esse primeiro ponto, diremos apenas que Makarenko tratava o problema do sucesso pedagógico com um termo que nos parece bastante eloquente: “frouxidão intelectualóide”, dizia ele. Um “maximalismo de todo injustificado”, um “capricho” e uma “avidez” que sempre acaba se transformando em “lamentações e desânimos” (PP, p. 187).

Isso do ponto de vista das transformações moleculares, das composições e decomposições que se dão de forma sutil e que, por sua vez, não são apercebidas pelo macro-olho dos educadores de Estado, aqueles que foram arrancados do mundo e lançados ao nada das representações. Por outro lado, havia aqueles educandos para quem Makarenko achava não ter nada a oferecer, pelo menos naquele

momento. Ou então aqueles que cometiam atos que colocavam em risco a comunidade inteira. A estes era necessário dizer: vá embora, fique longe daqui por um tempo, volte quando quiser, ou então não volte. Em geral, a maioria voltava, outros poucos não, se arranjavam de distintas maneiras. Certos educandos podiam ser encontrados muitos anos depois, já de outros não se tinha mais notícias, seguiram seus caminhos.

Ora, achar que se tem algo a oferecer a alguém a todo e qualquer momento é uma atitude no mínimo delirante. Um delírio de poder, certamente. Daí toda a questão de Espinosa com o tempo e com a singularidade dos modos em agenciamento e variação: Não falar tudo à Casearius e esperar que ele se cure dos defeitos da juventude; não recomendar seus escritos a todos, como no *Tratado Teológico-Político*; esperar que a força do tempo seja mais forte que o raciocínio e a exortação, no caso dos medos e preconceitos teológicos adquiridos por Albert Burgh. Em suma, o demandar de toda uma dieta engendrada a partir das experimentações na imanência. Cabe ao homem livre agir e avaliar, afirmando o que convém e negando o que não lhe convém. Ademais, certos alimentos podem fazer mal a alguns organismos, e nem tudo pode servir para todo mundo a qualquer momento. Em suma, há momentos em que o deixar na mão é mais pedagógico do que o conduzir pela mão, e isso já é um conduzir.

Como ensinar tudo a todos a partir de um método seguro, perguntava-se o pai da pedagogia moderna, o ainda atualíssimo Comenius (1592-1570)¹¹⁷. “Homens

117 Jan Amos Comenius, autor da *Didática Magna*, datada de 1649 e considerada a obra fundante da pedagogia moderna.



diferentes podem ser afetados diferentemente por um só e mesmo objeto, e um só e mesmo homem pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só e mesmo objeto”, diz Espinosa numa lógica que é inversa.¹¹⁸O mundo espinosano pode ser terrível visto do ponto de vista da educação moderna de Estado, esta que se propõe a governar a *Multitudo*. Seja para o homem ou para as coisas, a natureza espinosana é um permanente processo de produção sem finalidade, sem ordem moral e sem garantias, ao mesmo tempo em que tudo o que existe, existe enquanto uma potência de afetar e ser afetado e é perfeito em sua realidade, não existindo bem e mal a não ser como efeito da criação de falsos universais, de comparações extrínsecas que nada revelam da potência de um corpo considerado em sua prudência singular. Pode um educador-funcionário-de-Estado fazer este tipo de avaliação afetiva, entulhado que está de toda sorte de controles teleológicos de seu tempo, de seu corpo, de sua imaginação? Caso o fizesse, seria isso ainda uma Política Pedagógica de Estado, ou já uma Pedagogia Política da Multidão? Quais seriam as implicações políticas de uma atitude como esta? Espinosa foi esfaqueado, chamado de monstro, cuspidor por seus contemporâneos. Makarenko fora permanentemente perseguido pelos funcionários da educação de Estado, cuja principal característica, como alertara Espinosa, era a de coartar os ânimos, minando qualquer centelha de vontade própria, de autonomia ou de confiança em si mesmo.

Tudo isso acontecia sobre o fundo da minha quase total ruptura com os ‘círculos pedagógicos pensantes’ do Comissariado

118 EIII, P51

para a Educação Pública ucraniana daquela época [...] a atitude desses círculos para comigo era não somente negativa, como quase desdenhosa. Não passava um dia sem que me mostrassem, fosse por acaso, fosse por princípio, o quão baixo eu havia caído. **Eu próprio já começava a desenvolver certa desconfiança para comigo mesmo** (PP, p. 609). [os grifos são nossos].

Não sabemos se Makarenko leu a *Ética*, o que seria desnecessário neste caso, pois todo educador de escola pública já experimentou este afeto de desconfiança para consigo mesmo, isto quando ele não é uma constante, o que costuma ser mais comum neste campo. À esta desconfiança para consigo mesmo Espinosa dá o nome de humildade, um rebaixamento da potência. Até onde sabemos, Espinosa não fala de humilhação na *Ética*. Em contrapartida, este define a humildade como “uma tristeza que surge porque o homem considera a sua impotência ou debilidade, “afeto que é intensificado à medida que imaginamos ser reprovado pelos outros”¹¹⁹. Por ser uma tristeza, este afeto só pode vir de fora, uma vez que a essência da mente afirma apenas o que a mente é e pode, aquilo que põe sua potência de agir. Com efeito, se a mente imagina sua debilidade, isso quer dizer que ela, ao esforçar-se por imaginar sua potência de agir, teve este esforço refreado. Daí que, de nossa parte, podemos conceber a humildade como uma humilhação, isto é, efeito de práticas sociais que engendram determinado campo de poder, como é o caso das Políticas Pedagógicas de Estado, precisamente diagnosticadas por Makarenko como tal. O contrário desta humilhação é o que Espinosa chama de satisfação

119 EIII, P55. EIII, Def. Af. 25 e 26.



consigo mesmo, que é a alegria que surge porque o homem considera a si próprio e a sua potência singular de agir, um contentamento consigo mesmo que é o correlato de um processo de autonomização, que, por sua vez, será objeto de constante envenenamento por parte dos procedimentos de poder das Políticas Pedagógicas de Estado; daí ser a hesitação, o medo, a culpa, a dívida, o lamento e a lamúria uma espécie de código de comunicação neste campo, coisa que Makarenko, de modo arguto, pôde precisar e combater. Voltaremos ao problema do rebaixamento e da humildade mais adiante, já que Makarenko, por querer ser causa de si mesmo, recebera o adjetivo de autoritário, sobretudo das cabeças pensantes. Por ora, e para dar cabo a este tópico, basta permanecermos com as palavras do próprio autor, numa passagem onde este problema apresenta-se em destaque:

Não perdíamos tempo lamentando as possibilidades perdidas, aprendíamos alguma coisa e continuávamos a viver, já com experiência mais enriquecida, para cometer novos erros e viver de novo. Como dantes, observavam-nos olhos exigentes, criticavam-nos e insistiam em que não devíamos cometer enganos, que devíamos viver segundo as regras, e que não entendemos de teoria, que devemos [...] em suma, **para eles, nós estávamos sempre em débito** (PP, p. 593). [os grifos são nossos].

2.2 Dos “BROTOS” DO COLETIVO AO COLETIVO COMO VERDADEIRO EDUCADOR

Este segundo ponto pode ser denominado como o do paradigma da multidão propriamente dito, já que trata dos coletivos. De fato, o tema dos coletivos de educandos é um dos mais relevantes em Makarenko,

assim como o é na própria ética espinosana, onde se diz que a maior virtude de um homem livre é ensinar a utilidade dos outros homens, e que os corpos precisam de muitos outros corpos para que possam regenerar-se, tornando-se mais ativos. Em outras palavras, que a virtude ou a liberdade se realizam como integração qualitativa em um todo maior e mais potente.

Todavia, por este ser um tema que, a nosso ver, já foi alvo de muitas capturas por parte das Políticas Pedagógicas de Estado, ele merece aqui algumas considerações preliminares. Pensamos que seria mais fácil para os educadores de Estado, viciados nas transcendências normalizadoras do campo social, se tratássemos os coletivos de educandos de Makarenko como modelos ideais de disciplinarização dos corpos da *multidão*, ou da máquina de guerra infantil, cuja natureza, sempre excessiva em relação às formas, age deslocando-se das organizações entristecedoras do poder. Mas, como disse certa vez Nietzsche,¹²⁰agradar os ouvidos dos modernos não seria o papel de um verdadeiro psicólogo. Ademais, é o próprio Makarenko quem vai dizer que a maior fraqueza que um educador pode cometer é tentar replicar uma experiência, mesmo que exitosa: “Como convencê-los [os especialistas de Estado] de que em sete anos do meu trabalho na colônia, não houve dois casos inteiramente semelhantes?” (PP, p. 614). Foi neste mesmo sentido que Lancetti (2011), o pedagogo da surpresa, também pode afirmar que tentar repetir uma experiência, ainda que bem-sucedida, constituía um “erro fatal” (p. 33).

120 “Mas por que acarinhar os ouvidos mimados de nossos modernos fracotes? [...] Para nós, psicólogos, isso seria já uma tartufice da ação, sem considerar que nos causaria nojo” (Nietzsche, 2009, p.117).



Que todo grupo, indivíduo ou situação seja diferente uma da outra é algo com que todos no campo educacional aparentam concordar, ou pelo menos o dizem de maneira retórica, como bons homens de Estado que são. No contexto da educação pública e escolarizada, o elogio retórico das diferenças é tão velho quanto suas práticas de domesticação do diferir, ao mesmo tempo que o elogio dos coletivos já se tornou tão estereotipado quando suas práticas de divisão e de captura de toda sociabilidade efetiva, bem como de todo imaginário porvir. Assim, dado estes processos de subjetivação mortificadores que se produzem a partir do próprio dispositivo escolar, é possível fazer uma imagem bem fraca da educação pelo coletivo em Makarenko, não sendo esta a imagem que nos interessa aqui. Tendo em vista o grau reduzido de autonomia das escolas para o povo, pensamos que uma experiência efetivamente coletiva, isto é, de caráter multitudinário, causaria muitos problemas no interior dessa engrenagem que, historicamente, buscou converter os agenciamentos cooperativos em indivíduos enfraquecidos e obedientes a um contrato que interessa a poucos. Ou quem sabe destas que, contemporaneamente, buscam transformar os educandos em bons negociantes do que resta de seus corpos mortificados no mercado capitalista de consumo humano, em indivíduos que estabelecem com a educação uma relação de consumo a fim de tornarem-se, eles mesmos, objetos de mercado com maior valor agregado.

Com efeito, não se trata, em Makarenko, de métodos pedagógicos reformados (democráticos ou lúdicos) que, entretanto, nos levam sempre aos mesmos fins. Estes não passam de formas sofisticadas

de apropriação do comum, como já o mostramos. A construção do homem revolucionário da multidão é, também, e ao mesmo tempo, a construção de outros fins, o imaginar e criar outros mundos, outras maneiras de viver em comum, outros sonhos. O sonho do educador de Estado mais devotado é salvar as criancinhas impotentes, oferecendo instrumentos para que estas possam ser incluídas diferencialmente no modo de vida que o Estado capitalista propõe, racista e excludente por estrutura, e não por exceção ou acidente, já que não admite outros modos de vida. Se, a exemplo desse seu educador, a criancinha conseguir tornar-se um bom funcionário de Estado, o pedagogo de Estado terá feito o seu trabalho. Se a criança falhar, ele continuará podendo dizer que trabalhou, tendo feito tudo o que pode. A responsabilidade agora passa a ser toda da criança e de sua família, que, por incompetência ou ingratidão, não soube aproveitar as tais “oportunidades” oferecidas, que na cabeça do homem de Estado são dadas a todas igualmente. “Fizemos de tudo por ela”, dirá este educador de boa consciência, como um bom cristão que é. Dimensão meritocrática da educação de Estado, seu racismo e seu cinismo institucionalizados¹²¹. Parece ter sido

121 A partir da noção de inclusão diferencial de Gilles Deleuze, Hardt (2000) tentou formular o modo de intensificação do racismo no contemporâneo, denominado por ele de racismo imperial. O racismo contido nas práticas liberais contemporâneas já não seria mais aquele que sustenta uma teoria de base biológica para justificar diferenças entre raças. Uma vez que somos iguais geneticamente, o racismo terá de se justificar a partir das diferenças sócio-culturais relativistas, não menos naturalizantes e opressoras que as primeiras. Via de regra, racistas e antirracistas vão concordar com essa tese. “A teoria imperial não enxerga, aí, o resultado de uma inferioridade racial necessária, mas de diferenças culturais: a cultura dos americanos de origem asiática atribui à



isso o que quis expressar certa vez os dizeres de um movimento social brasileiro: “De que vale catracas livres se elas nos levam para os mesmos lugares?”

Assim é na escola para o povo, escola de sonhos remetidos a um futuro insignificante e servil. Para um educador de Estado, o bom aluno é aquele que consegue captar o que ele quer transmitir, se aproximando o mais possível da forma como ele mesmo vê o mundo. Uma criança deixa então de ser criança quando ela passa a parecer um educador de Estado. Quando aquela se torna um espelho deste, recebe o nome de bom aluno.

educação uma importância maior, encoraja os alunos a estudar em grupo, e assim por diante. A hierarquia entre diferentes raças só é determinada *a posteriori*, como efeito de suas culturas, ou seja, a partir de sua performance. Segundo a teoria imperial, a hegemonia e a submissão das raças não é uma questão teórica, mas advém de uma livre competição, de uma espécie de lei do mercado da meritocracia cultural. O próprio da dominação branca é de engajar inicialmente o contato com a alteridade para, em seguida, submeter as diferenças, segundo os graus de afastamento do elemento branco. O império sempre aceita as diferenças raciais e étnicas que encontra, e sabe utilizá-las; mantém-se à distância, observa esses conflitos e intervém quando um ajuste se faz necessário” (p. 365/366). Segundo Deleuze (1980, p. 218). O racismo de Estado “procede por determinação das distâncias de desvio, em função do rosto homem branco, que pretende integrar, em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas, os traços que não lhe são conformes. [...] Do ponto de vista do racismo, não há exterior, não há pessoas do fora”. Racismo de aproximação e inclusão que é próprio dos processos de escolarização. A escola inclui enfraquecendo, majorando a vida capital. Mas o que o Estado brasileiro faz com quem não está na escola? Ou com quem pretende permanecer outro? Devastação dos povos nativos, genocídio do povo negro. E o que vão fazer os escolarizados incluídos? Eles aprenderão a justificar esses massacres, já que, com seus títulos pretensamente embranquecedores, terão a ilusão de estar à salvo da violência de quem, paradoxalmente, os protege. Como conclui Hardt (2000), “toda tentativa de permanecer outro, com relação ao império, é vã”.

Mas, com o que este educador de Estado sonha? Sempre cansado, ele sonha com o fim de semana, com o fim do semestre, com as férias, com a aposentadoria, com o fim do mês, com fim do mundo. Todos o sabem, ainda que verbalizem, em uníssono, sonhar com um mundo melhor¹²². O que quer dizer o mesmo, uma vez que indica o desprezo e o desgosto pela vida mesma, ou pelos seres “humanos reais” a sua frente, como dizia Makarenko. “Eu não sou um grande entusiasta da palavra ‘sonho’, ela realmente recende a qualquer coisa de senhoril, talvez até pior que isso. Mas mesmo os sonhos podem ser diversos [...] Por isso eu não punha qualquer freio no sonho dos colonistas, e junto com eles voei, talvez, até alto demais” (PP, p. 400).

Ora, com o que uma criança sonha, esta que, como dissemos acima, está mais próxima da multidão? Não é o mesmo sonho do homem-funcionário-mortificado-de-Estado, pelo menos até que a maquinaria escolar vença, com seu trabalho de investimento nas forças reativas de proletarização da potência¹²³. Diríamos até mesmo que a criança não sonha, mas sim que esta se agencia ativa e efetivamente com as forças do mundo em presença e, mais do que isso, que sua principal característica, como dirá Espinosa, é imaginar muitas coisas, produzindo outros mundos em ato.

Pois bem, quando Makarenko diz ter voado alto demais, compondo-se com os sonhos dos jovens, isto quer dizer que eram estes que, em comum, apontavam os rumos das “aventuras pedagógicas”. Isso explica

122 Sobre o sonho castrado de uma sociedade outra e o sonho tal como ele é numa sociedade que se afirma como outra ver, por exemplo, Eduardo Viveiros de Castro (2015, p. 38).

123 Como diz Bove (2010), “a recompensa *in fine* de uma mais satisfatória e asseguradora funcionalização” (p. 48).

algo muito curioso relacionado ao “Poema Pedagógico”, pois diferente dos livros tradicionais de pedagogia, nele podemos sentir todo o frescor dos cheiros e gostos próprios da infância e da juventude, com suas desventuras e delinquências próprias. Quando os jovens se reuniam e tomavam uma decisão, era necessário embarcar e com eles experimentar todas as suas consequências. Assim, ainda que o educador supostamente soubesse dos riscos de uma ou de outra decisão, podendo então antecipá-los, somente a experimentação no coletivo era capaz de produzir os efeitos pedagógicos desejados, pois como já havíamos adiantado acima, o verdadeiro educador é a própria autogestão coletiva. Daí a necessidade de agir, para só depois ver no que dá, como dizia Antônio Lancetti.

Como se pode ver, não se trata aqui do direito à palavra obrigatória, garantido e até mesmo estimulado pelas Políticas Pedagógicas de Estado, mas sim da construção de direitos comuns em ato, lógica do “ocupar sem medir”. O que se passa com os coletivos estimulados pelas escolas para o povo? Nestas, os educandos, quanto se reúnem em coletivos, o fazem para realizar um sonho de homem de Estado¹²⁴, isto é, uma tarefa definida pela figura do professor de Estado que, por sua vez, obedece às determinações

124 Veja-se Deleuze e suas linhas molares de segmentarização do Estado, em oposição às linhas multitudinárias das máquinas de guerra. Nas primeiras linhas, que são as do sonho de Estado, não se pode melhorar muito, quer se trate de sucesso ou de fracasso, bom ou mau aluno, funcionário bem-sucedido ou desempregado. “Quer tenda para a degradação ou para a promoção, não muda grande coisa, uma vida bem-sucedida nesse modo não é melhor: o sonho americano consiste tanto em começar por ser varredor para devir milionário como o inverso, os segmentos são os mesmos.” (Deleuze e Parnet, 2004, p. 153).

do currículo para todos, às ordens dos secretários e ministros para todos, e seus pacotes programáticos lançados sobre a cabeça de todos. Nestes casos, sabemos bem disso, o educador terá sempre metas a atingir e, como não poderia deixar de ser, deve saber também onde quer que os educandos cheguem, e que valores deve transmitir e cultivar para tal. Sua postura, doravante laica e democrática, respeitadora das liberdades e das diferenças individuais, se resumirá então em facilitar esse caminho, em conduzir as ovelhas mediando os possíveis conflitos e incidentes desse percurso. Daí o paradoxo do educador moderno de Estado: deve fazer o educando chegar a um lugar determinado pelas organizações de poder sem, no entanto, entrar em confronto com sua “natureza” e seus “desejos”, evitando ao máximo este conflito, de agora em diante avaliado como uma falha no processo educacional. Muitos destes educadores de Estado chegam ao ponto de dizer que não possuem opinião formada sobre as ações que propõem, dizem que pretendem construir juntos, etc., o que pode ser verdade, já que não são homens de vontade própria, mas cumpridores dos deveres relativos à sua função, podendo estar, portanto, completamente perdidos de si mesmos, num nada de vontade ou, então, desejando apenas o nada, isto é, as regras de vida doadas pelo Estado, seu novo Deus. Todavia, na maioria dos casos, trata-se de retórica, de mentira institucionalizada, já que o destino das atividades já fora traçado alhures, tendo o educador, inclusive, que responder pelos desvios de rota, pelos quais será punido ou recompensado.

A rigor, o que se passa em um tal dispositivo escolar é que nele, mesmo quando se formula uma

simples pergunta a ser respondida por um grupo de educandos, ou mesmo quando nele se propõe um tema a ser debatido, a fim de discuti-lo “coletivamente”, há sempre palavras de ordem e pressupostos implícitos nesta ação, prática que é, importa destacar, a mesma realizada em capacitações de professores, gestores e técnicos, ou ainda em reuniões coletivas para se discutir diretrizes, planos, projeto e programas educacionais. Nelas, todos têm o direito e o dever formal de emitir sua opinião, para que depois os funcionários de Estado possam ir adequando-as ao que já se esperava desde o início, medindo seu sucesso ou fracasso a partir de uma aproximação com as finalidades decididas de antemão, acordadas por sua vez em outras instâncias, sempre a fugir de nosso alcance e entendimento. Daí a necessidade de tantos dispositivos infantilizantes, denominados também de lúdicos, desempenhados por uma figura muito curiosa que habita o campo educacional público, o chamado “dinamizador”; espécie de tradutor divertido de uma verdade sempre velada.

É, em suma, a reprodução do modelo teológico-político do Deus misterioso; Deus de providência e de vontade, daquele que tem muitos planos para nossas vidas, mesmo que não saibamos quais sejam, nem exatamente quais são seus sinais. No funcionamento teológico-político de Estado, Deus possui verdade e vontade, as criaturas não. Dir-se-á que algumas sequer são capazes de entendê-la, donde a necessidade de tantos mediadores/“dinamizadores”, de falar como se fosse para crianças, de explicar e reexplicar tudo muitas e muitas vezes sem que reste a mínima dúvida, para que todos sigam suas ordenações. Mesmo a criança, neste dispositivo escolar, sofrerá uma

infantilização e um rebaixamento que não é o dela. Nesse esquadramento, tudo é feito para que nada fuja do esperado, ou para que não haja “surpresa”; para que a organização teológico-Estatal, com seu complexo de dutos e de diques comunicacionais, saia sempre vencedora. Dir-se-á que existem espaços para falar o que se pensa, e que neles há lugar até mesmo para o conflito de ideias, de opiniões, de posicionamentos políticos, entre outros. Mas todo trabalhador da educação pública sabe que isso é também uma mentira, trata-se do modelo de captura democrática onde o conflito propalado não passa de um decalque, de uma farsa, uma vez que a racionalidade da instituição sai sempre vencedora, o que, ademais, justifica todas as pesquisas contemporâneas comprobatórias do alto índice de sofrimento docente, sua ansiedade e sua depressão. Princípio de mortificação, de codificação e interiorização das forças multitudinárias pelo Estado. Como dizem Deleuze e Guattari (2011^a): “Deixarão que vocês vivam e falem, com a condição de impedir qualquer saída. Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa [...] Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem a morte” (p. 32).

Diferente das práticas descritas acima – as quais podemos denominar também de práticas de rebanho – para Makarenko, os brotos do coletivo são função da “luta prática”, envolvida portanto com a transformação efetiva da realidade em que se vive, isto é, com a produção mesma de uma vida singular. A esta “luta prática”, responsável pelos primeiros germes do coletivo, Makarenko deu também o nome de guerrilheirismo.

Logo em seus primeiros dias de trabalho, Makarenko descobrira que o interesse dos funcionários da educação pública em relação a colônia de estudantes não passava de retórica, pois era a um melhor cargo que estes intencionavam. Dessa forma, a subsistência da colônia teria de ser alcançada por outros meios, a saber, a apropriação direta. “O Departamento de Educação Pública proibia terminantemente semelhante guerrilheirismo, e as incursões tinham que ser realizadas em segredo” (PP, p. 30).

A primeira necessidade do homem é o alimento, dizia este, e o método mais rápido encontrado pelos colonistas foi a pilhagem das “indústrias privadas”, isto é, da rede de pesca armada pelos vizinhos, seus galinheiros, plantações, entre outros. Existiam também métodos mais brandos, como os que Makarenko chamava de “diplomacia”, que era o de assustar as autoridades com ameaças de revolta dos colonistas, com o objetivo de lhes garantir uma dieta mais rica em gorduras, coisa que não chegava a se efetivar na prática. Uma outra forma de incursão guerreira era a de perambular pelos departamentos de Estado solicitando materiais a partir de “requisições” (“papeluchos”, em suas palavras) que levavam o nome de outras instituições, notadamente com mais prestígio, o que só dava certo uma vez, pois logo se percebia que o material tinha tomado um destino diferente. Todavia, a esta altura o material já fora consumido, e os gorkianos entendiam que era bem mais fácil se explicar de barriga cheia do que passar necessidade. Havia também sonhos mais nobres, superiores de acordo com a escala das necessidades básicas de Makarenko, como quando os educandos decidiram ocupar um casario abandonado,

cujas condições eram melhores do que as que se encontravam, e fazer deste uma nova colônia, o que conseguiram. Terras para cultivar, cavalos possantes, semeadeira, grandes plantações, tanque de banho, estufas novinhas, salas de teatro e participação na construção da nova cultura soviética eram outros sonhos deste tipo.

Ora, sabemos que numa escola do povo ensinasse que há mais virtude em passar fome do que em “pegar no mercado”, como se diz, e assim assegurasse moralmente os privilégios dos expropriadores do comum. E se alguém ousa pegar, milhares de alguéns o repreenderão, perguntado cinicamente o porquê de não ter escolhido pedir. Rui Barbosa, um de nossos grandes homens de Estado, já o dizia em sua proposta de reforma educacional: “antes assalariar o mestre-escola do que o oficial de polícia; este protege a minha fazenda; o outro ensina a respeitá-la”¹²⁵. É como aquelas reportagens da TV, que oferecem à população o gozo piedoso de ver uma grande fila de miseráveis pedindo emprego ou cestas básicas, mas odeiam trabalhadores organizados em luta, criminalizando-os conseqüentemente. Por outro lado, numa escola da multidão, como a de Makarenko, o problema é todo do dono, pois além de ter acumulado indevidamente, demonstrando falta de retidão ética, não soube tomar conta direito, demonstrando improbidade. Ademais, para os alunos de Makarenko, mendigar representava um “pecado mortal” (PP. p. 215).

Era este movimento de apropriação e transformação direta do real que dava liga ao coletivo como máquina de guerra. E era também precisamente aí que Makarenko, com o olhar clínico que lhe era característico, podia

125 Apud Patto (2007, p. 254).

observar os primeiros brotos do coletivo. “Precisávamos detectar, ainda que fosse a olho, os primeiros sinais de coletivo, encontrar, nem que fosse em pontos esparsos, vestígios de aglutinação social”, dizia este (p.473). Exemplo destes brotos: roubar os peixes, mas deixar a rede, demonstrando bom senso econômico; abrir o portão, mas deixar intacto o ferrolho, demonstrando habilidades refinadas; aprisionar, abater e preparar uma galinha, “operações complexas” que exigiam “energia, prudência, sangue-frio e entusiasmo”; o fato de determinados educandos perturbarem apenas os gananciosos, característica abominável que não era tolerada nem mesmo entre os próprios colonistas, e muito menos por Makarenko. Estes atos diziam respeito a uma questão pedagógica simples, e, no dizer de Makarenko, civilizatória, isto é, preme de valores civis que demonstravam desde já uma relação virtuosa com os outros, uma aptidão para o comum. Inclusive, era em total acordo com a mais elaborada ciência que, segundo Makarenko, os gorkianos entravam em relação com o mundo camponês.

[...] dentro de total acordo com as posturas do materialismo histórico, os colonistas se interessavam em primeiro lugar pela base econômica do campesinato [...] Não aprofundando muito as considerações sobre as diversas superestruturas, eles penetravam diretamente em despensas e porões, e dispunha à sua volta das riquezas ali encontradas. Aguardando, com toda a razão, resistência às suas ações por parte dos instintos de propriedade particular da população local, os colonistas procuravam estudar a história da civilização nas horas que aqueles instintos estavam adormecidos, isto é, durante a noite. E, de pleno acordo com a

ciência, durante algum tempo os colonistas se interessavam exclusivamente pela satisfação da mais primária necessidade humana – o alimento. Leite, creme, toucinho, pastéis – eis uma nomenclatura abreviada que naquele tempo era empregada pela colônia Górkí na “aliança” com o aldeamento (PP. p. 140).

Com o passar do tempo, e tendo em vista a promoção da colônia a um nível produtivo e material equivalente à de seus vizinhos, as incursões de roubo tornaram-se infrequentes, sendo substituídas por incursões de outra ordem. Entretanto, as “alianças” com o aldeamento, forma como estas relações foram ironicamente batizadas pelos educandos – pois tratava-se de uma relação em pé de guerra – permaneceram indefinidamente¹²⁶. Daí que Makarenko, também ele, terá de associar o bom coletivo, isto é, aquele cujos laços de amizade e generosidade possuem profundidade, com a disposição guerreira para a luta. “O coletivo dos gorkianos era-me mais chegado que o dos comunardos. Nele eram mais fortes e mais profundos os elos da amizade, havia mais gente com autoestima elevada, a luta era mais aguçada” (PP, p. 622). Comunardos eram crianças que haviam sido domesticadas por educadores de Estado, cuja principal característica era a apatia e a baixa autoestima.

126 “A Colônia Górkí nunca fora uma organização fechada. Já desde 1921, o nosso relacionamento com a assim chamada “população circundante” era muito amplo e variado. A vizinhança mais próxima, por motivos tanto sociais como históricos, era nossa inimiga, com a qual, entretanto, nós não só lutávamos como podíamos, mas também mantínhamos relações econômicas, especialmente graças às nossas oficinas. As relações econômicas da colônia, porém, se estendiam muito além dos limites da camada hostil [...]” (PP, p. 220).

Parece-nos que isso explica também a admiração de Makarenko pelos jovens mais “difíceis”, em seu dizer, pois estes expressavam valores essenciais para a formação de um coletivo potente, “forte, alegre e lutador”, como este mesmo denominava. Os jovens mais difíceis eram: “Vivazes”, “apaixonados”, “convictos”, “persistentes”, “espertos”, “audaciosos”, “criativos”, “inflexíveis”, “destemidos”, “confiantes”, possuíam “olhos ardentes”, “gestos rápidos” e eram “alegres.” Ora, todo educador experiente sabe, ainda que não se aperceba, que os alunos mais marcantes foram também aqueles mais difíceis, isso porque sua capacidade de causar é muito maior do que a do bom aluno mortificado pelas tecnologias pedagógicas de Estado. Estes, quando se juntam, formam um coletivo sem sal, uma massa de indivíduos cuja capacidade de agir é insignificante, e cujas partes são pouco úteis umas às outras, já que pouco capazes de comunicar seu movimento, como diria Espinosa. Nestes a palavra “coletivo” é usada apenas naquele sentido da língua portuguesa, para designar o conjunto de alguma coisa, com a única diferença que, neste caso, demandam-lhes que realizem uma tarefa pedagógica. Esta era, em todo caso, a definição dos especialistas de Estado contemporâneos a Makarenko, da qual este debochava, pois parecia irritá-lo tamanha pobreza.

Sobre o coletivo na terra soviética muitos livros serão escritos, porque a terra soviética é um país de coletivos. E serão mais sábios, naturalmente, que os que foram escritos pelos meus amigos olímpicos, que definiam o coletivo assim: “O coletivo é um grupo de indivíduos integrantes, que reagem conjuntamente para esse ou aquele estímulo” (PP, p. 640).

Há, portanto, uma grande diferença entre um coletivo multitudinário, baseado numa dinâmica afetiva da potência, e aqueles que se formam segundo a organização dos poderes pedagógicos. “Na segunda colônia [...] começou a se formar um coletivo de tom e valor totalmente diferentes. Integram-nos rapazes nem tão brilhante, nem tão atrativos, nem tão **difíceis**. Emanam deles certa crueza coletiva, **resultado de seleção segundo critérios pedagógicos**”. (PP, p.214). Nem tão difíceis, nem tão atrativos. Veja-se, quando Makarenko se refere a este coletivo entristecido, ele está se referindo precisamente àquelas crianças que foram mortificadas pelas instituições de Estado, que chegaram ao cúmulo da desonra e da renúncia de si, que era o ato de mendigar. A renúncia tendencial de suas forças, dobradas desde fora, mas assumidas internamente, engendrava nestes meninos olhares “invejosos”, de aspecto “lamuriento”. Estes eram, segundo Makarenko, “incapazes de um protesto forte, mas cochichavam pelos cantos e se comportavam com sóbria insolência”. Como já o vimos com Espinosa, aqueles que em nada são senhores de si, ou que, neste caso, não exercitam sua potência o máximo que podem (pois foram coartados), também não são capazes de gratidão, de verdadeira amizade. Como indica a P55 da EIII, estes buscarão afastar essa sua tristeza interpretando desfavoravelmente aqueles que agem, ao passo que os fortes preocupam-se apenas em expressar a sua potência, já que para estes não se é possível “desejar ser feliz, agir e viver bem sem, ao mesmo tempo, desejar ser, agir e viver, isto é, existir em ato” (EIV, P21). Que esta mortificação não dizia respeito a natureza de uma criança, cuja

essência coloca sua máxima potência de agir e não a retira, é o que conclui Makarenko em seguida: “Na segunda colônia formava-se um coletivo indolente e lamuriento. Como já foi dito, a culpa disso era de muitas circunstâncias, mas, mais que tudo, [do] trabalho deficiente do pessoal docente” (p. 215).

Makarenko não o precisa no “Poema Pedagógico”, mas em uma de suas passagens, ele menciona um outro modo de composição coletiva análogo a este, que seria próprio de “adultos”, onde o que predomina é um “clima de depressão”, em suas palavras. Em oposição aos coletivos infantis como máquina de guerra, pelos quais Makarenko deixa-se levar, estes são organizações de poder, aquelas incentivadas e adoradas pelos educadores de Estado, podemos precisar nós mesmos.

[...] tudo ficou de repente enfadonho e cinzento na colônia [...] as brincadeiras [...] ficaram meio sérias e sarcásticas demais, e [os] rapazes [...] tornaram-se excessivamente sisudos e corteses; os menorezinhos se entediavam e se retraíam, e toda a massa de colonistas adquiriu repentinamente a expressão de um coletivo adulto. Tornou-se difícil reunir à noite um grupo animado [...] [PP, p. 185].

Ora, pelas qualidades já apontadas acima, a multidão só pode ser uma organização dos “díficeis”. E isso não significa a exclusão dos dobrados, isto é, dos mortificados, futuros “homens de bem”¹²⁷. É que os fortes, por serem confiantes, destemidos e audaciosos,

127 “Na natureza, sabe, tudo é tão bem-organizado que até o bicho homem serve para alguma coisa” (PP, p. 60), dizia Makarenko pela boca de um de seus personagens. Quando o coletivo é bem-organizado, ele é exclusivamente inclusivo.

não eram afeitos aquilo que conhecemos como “panela”, e que Makarenko denominava “cúpula”. Eram movidos por um estranho desejo de não permanecer cúpula, pois crianças felizes, dizia este, não têm necessidade de poder. Acontece que aqui entra uma questão chave na pedagogia de Makarenko, que é o lugar do “exemplo”, ou daquilo que Lancetti chamou de “ascendência afetiva” sobre o outro, poder de interferência e deslocamento, se quisermos. Para um homem da multidão, cujo horizonte é o fim da exploração do homem pelo homem, não há acordo com os processos de fixações dos corpos em sua *titillatio*. Nenhuma piedade, portanto. Introduzir a surpresa e romper com a passividade não apenas de seus colegas colonistas como também dos próprios educadores era o que estes meninos desassossegados e de expressões fortes faziam.¹²⁸ “Quando não se tem sossego almas como a de Bielúkhim, então ainda dá para se viver” (PP, p. 636). Segundo Makarenko, estes meninos prestavam “gostosamente tributo à vontade ainda viva de brincar”, dando o tom do coletivo e, portanto, fazendo deste um verdadeiro educador da potência.

Toska tem um rosto bonitinho, infantil, que está sempre voltado para Bielúkhim. Aparentemente, passou a sua pequena vida sem **impressões especialmente fortes**. E maravilhou-se, ligando-o a si para sempre, esse alegre, confiante e risonho Bielúkhim, que **não temia**, organicamente, **a vida**, e

128 Ver, por exemplo, o capítulo 15, página 116, denominado “o nosso é mais bonito”, onde a sabedoria trágica daquele que fora o educando mais “difícil” supera a melancolia das “explicações excessivamente psicologizantes dos pedagogos”, reestabelecendo o ânimo da colônia.

sabia dar valor a tudo no mundo. (p. 127). [os grifos são nossos].

Matvêi, Semiôn e Burún são homens de verdade, tão deliciosos de ser imitados [...] (p. 351).

Ossádchi era um rapaz de dezesseis anos, sombrio, teimoso, forte e muito largado [...] Ossádchi tinha o gosto da vida e sempre estava atento para que o seu dia não passasse sem uma alegria (p.105).

Ora, se o horizonte de uma tal formação era a luta contra a expropriação do comum, bem como a efetiva transformação do real – e não a transformação das crianças em seres “inofensivos e não perigosos para a sociedade” (PP, p. 223), como disse Makarenko – consequentemente os valores devem ser outros que não os da simples funcionalização do *conatus* infantil. Daí todo o cuidado de Makarenko para não coartar aquilo que havia de mais fundamental nos corpos daquelas crianças, qual seja, o seu devir guerreiro.

Nossos colonistas tinham, mais do que qualquer outros, o gosto pelo romantismo guerrilheiro da luta revolucionária [...] Eu não queria contrariar esse jogo semiconsciente dos instintos revolucionários de nossos colonistas [...] Nossos rapazes têm que crescer resistentes e valorosos. Não devem temer os perigos” (PP, p. 205 e p. 84).

A fim de encerrarmos este tópico, gostaríamos de destacar – ou quem sabe reforçar – apenas mais duas importantes características do coletivo Makarenkiano, baseado sobretudo na atitude multitudinária das crianças. Estas características, além de definir sua especificidade, aproxima-o de uma inspiração

espinosana. Dissemos acima que o que dá liga ao coletivo é a “luta prática”, isto é, a efetiva construção de direitos comuns, em comum e em ato. Isto exclui, evidentemente, a exortação moral, duramente combatida por Makarenko ao longo de seu “Poema Pedagógico”, que são aqueles sermões intermináveis vomitados pelos educadores castrados de Estado, e cuja grande virtude dos jovens é desviar-se deste mau encontro a máximo que podem. Para Makarenko, tentar “ganhar” a consciência era algo fraco, daí a importância dos gestos, do corpo, do “exemplo”, entre outros. Isso quer dizer que a educação para o coletivo estava envolvida com a experimentação real desta potência comum que, antes de significar uma renúncia das individualidades imaginárias (comparação que só podia se fazer a partir de argumentos retóricos racionalizantes) constituía um “deleite”, cuja consequência, como dissemos com Espinosa a respeito das ocupações, era desejar mais e mais esta potência. “Os colonistas nem mesmo sabiam, mas percebiam com finíssima intuição a necessidade pendente no ar de entregar tudo ao coletivo, e isto não constituía um sacrifício. Era um deleite, quicá o mais doce deleite do mundo” (PP, p. 421). Este é o primeiro ponto, ou seja, é preciso ter a sensação real de potência elevada, cuja ideia desta sensação é o coletivo, sem dúvida uma ideia mais potente e mais complexa, um afeto maior, portanto.

Em segundo lugar, e absolutamente ligado ao primeiro ponto, está a exigência, neste caso por parte do “educador”, de não impedir que o coletivo vá ao extremo do que pode, a fim de que desenvolva ele mesmo sua própria prudência. É preciso levar a sério a tese segundo a qual o coletivo é capaz de pensar.



Ademais, como um modo singular poderia confiar na potência elevada do coletivo se, na prática, suas ações são enfraquecidas e/ou boicotadas o tempo todo? Que afeto se experimentaria neste caso? A nosso ver, isto faz com que estes interrompam seu processo de expansão, voltando-se para os frágeis e mortificantes interesses pessoais. A equação aqui nos parece bem simples, pois não pode ser potente aquilo que está separado de seu poder de agir e de pensar. O “Poema Pedagógico” está recheado de situações que demonstram este esforço do educador soviético de não minar a confiança do coletivo em suas próprias ações, que é o correlato de seu contentamento consigo mesmo, sua *Hilaritas*. Um caso emblemático neste sentido foi a formação de um “tribunal” interno para julgar a atitude de um educando que, no entender dos colonista, desprezava o coletivo em função de sua “ganância cotidiana”. Na ocasião do julgamento, visitava a colônia um representante do departamento de educação pública que, ao participar do mesmo, proferiu um discurso inflamado em defesa do acusado, a fim de constranger a deliberação do coletivo, considerado por este impiedosa. Os argumentos deste educador obedeciam ao mais alto rigor da ciência pedagógica, mas como era de costume, os educandos não deram a menor bola para o especialista, que na concepção destes não entendia nada do que se passava na colônia, eram verdadeiros “esquisitões”. Aflito, o especialista foi até Makarenko pedir para que este interviesse, apontando o “absurdo” da decisão do coletivo, que era a de ficar sete dias sem dirigir a palavra ao acusado. Makarenko, sem querer prolongar o assunto, respondeu apenas que a decisão do coletivo

era boa. O especialista foi embora indignado, e como costumam fazer os especialistas de Estado, levou o caso para uma autoridade superior, que também resolveu visitar a colônia em inspeção. Na ocasião desta, a resposta do coletivo, porém, permaneceu a mesma, bem como a de Makarenko. “– A decisão me parece excelente”, responde este secamente.

Makarenko é, com efeito, e dentre outras coisas, acusado de louco e irresponsável. A nosso ver, porém, sua resposta diz respeito a uma atitude multitudinária. Ora, não se sabe o que pode um corpo antecipadamente, mas é preciso suportar com dignidade este não saber, confiando entretanto que possa haver comum. Isso resume o ethos de um educador da multidão. No caso em questão, as incertezas quanto aos efeitos desta decisão no “réu” são patentes, e nesse sentido Makarenko não parece acreditar em sua eficácia. Pessoalmente, Makarenko abominava atitudes de inquérito, de buscar culpados, de punição, entre outros. Segundo este, e como já dissemos, não havia nada que o envergonhasse mais do que interrogar uma criança sobre seus atos “delituosos”, e educá-las verdadeiramente significava esquecê-los de uma vez por todas, ou, se for possível, nem tomar conhecimento dos mesmos. Todavia, para o coletivo, este que constitui o cerne da pedagogia makarenkiana, era provável que esta decisão significasse muitas coisas, e era este que, no fim das contas, receberia uma intervenção pedagógico de sua própria ação, independentemente do desfecho. Foi o que, para todos os efeitos, aconteceu neste caso, cujos detalhes, apesar de interessantes, nos fariam alongarmo-nos em demasia.

Tendo em vista o que foi exposto acima, pensamos que não seria necessário dizer que os jovens

participavam de todo o processo de administração da colônia, bem como da construção de suas próprias regras de convivência num processo de responsabilização radical, daí podermos denominar a colônia Górkki como uma escola em permanente estado de “ocupação”. Em Makarenko, a proximidade entre multidão (esse plano coletivo que engendra e organiza as formas de vida) e a forma da própria instituição, é absoluta. É, nesse sentido, uma escola da multidão. Dir-se-á que fora por necessidade material que os jovens se apropriaram da colônia, o que, a nosso ver, não teria a menor importância em termos de virtude. Todavia, isso só se aplicaria na ocasião de sua fundação, já que, passado algum tempo, o que podemos ler é uma constante batalha de Makarenko e de seus educandos em função da manutenção dessa sua autonomia, mas esse já é o tema de nosso próximo tópico.

2.3 MAKARENKO E A EDUCAÇÃO DE ESTADO: DO CONSELHEIRO FABRITIUS AO ZAVGUBNAROBRAZ

Este terceiro ponto é aquele que, em termos espinosanos, podemos chamar de antijuridismo das mulheres e homens da multidão, que é onde reside, a nosso ver, o espinosismo de Makarenko. O direito é a potência, e nada mais.

Como já o dissemos, uma escola da multidão é aquela que exercita coletiva e efetivamente o seu direito de guerra, aumentando sua potência e, conseqüentemente, criando seus próprios direitos, uma vez que, em Espinosa, o direito é a própria potência, e nada mais. A organização política da multidão, enquanto direito de guerra, é aquilo que não se submete a um contrato, daí poder ser a base de uma democracia, já que movida pelo desejo antropológico

de não querer ser dominado, lógica centrífuga, da multiplicação do múltiplo, e portanto da diferença. As escolas do povo são aquelas submetidas às Políticas Pedagógicas de Estado, bem como ao saber/poder de seus especialistas/funcionários que trabalham para transformar a multidão na unidade de um povo representado; já as escolas da multidão são aquelas que querem permanecer “indivisas”, isto é, não separadas de seu poder singular de agir, estabelecendo-se então como escolas “em armas”, ou seja, em permanente estado de guerra contra esta submissão tendencial capitaneada pelas Políticas Pedagógicas de Estado e seus agentes, alcançando assim um contentamento consigo mesmas, uma alegria e/ou uma confiança em suas próprias práticas, uma *aquecentia in se ipso*, nos termos de Espinosa.

A nosso ver, a fortaleza de ânimo demonstrada pelos coletivos makarenkianos, bem como a própria razão de poderem receber este nome, em seu sentido forte, advém precisamente deste fato, qual seja o de terem podido montar uma máquina de guerra¹²⁹ no

129 Conceito de Deleuze e Guattari que, a nosso ver, está bem próximo daquilo que, a partir de Espinosa e Makarenko, chamaremos de potência da multidão. Para Deleuze e Guattari, bem como para Espinosa, não há uma oposição bem estabelecida entre aquilo que seria o poder e aquilo que seria a potência, isto é, uma clara distinção entre o mal de um lado e bem do outro. Ao abandonar todo tipo de transcendência, resta-nos apenas uma política de avaliação das forças na imanência. Sob o Estado está sempre a multidão (Bove, 2010b), que, de acordo com Deleuze e Guattari (2012), é aquilo que constitui o seu “fora”, uma “máquina de guerra”. “É preciso dizer que o Estado sempre existiu, e muito perfeito, muito formado. Quanto mais os arqueólogos fazem descobertas, mais descobrem impérios. A hipótese do Urstaat parece verificada, o Estado enquanto tal remonta já aos tempos mais remotos da humanidade. Mal conseguimos



interior do próprio aparelho de Estado, e sempre a despeito de suas Políticas Pedagógicas, que tendem para o esmagamento do comum. Ora, como Espinosa define o direito comum? O direito comum se define onde os homens se juntam a fim de se precaverem da opressão de outros homens, e onde eles “podem, juntos, reivindicar para si terras que possam habitar e cultivar, fortificar-se, repelir toda a força e viver segundo o parecer comum de todos eles (TP, II, 15). Não era isso a colônia Górkki? E o que fazem as Políticas Pedagógicas de Estado?

Segundo Makarenko, e o mesmo pode-se dizer de Lancetti¹³⁰, as Políticas de Estado agem precisamente na direção da fragmentação dos “brotos” do comum, e nesse sentido elas são contrárias ao mínimo grau de autonomia das escolas, ainda que amem esta palavra, uma vez que homens de Estado são bons funcionários e, portanto, plenos de retórica, como diz o próprio Makarenko¹³¹.

imaginar sociedades primitivas que não tenham tido contato com Estados imperiais, na periferia ou em zonas mal controladas. Porém, o mais importante é a hipótese inversa: que o Estado ele mesmo sempre esteve em relação com um fora, e não é pensável independentemente dessa relação [...] O Estado é a soberania. No entanto, a soberania só reina sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente” (2012, p. 24).

130 “Os Naps de Santos nasceram dotados de uma alma antimanicomial e com vontade de experimentação. E foi exatamente essa alma que os administradores que sucederam os governos de Telma de Souza e de David Capistrano Filho buscaram sistematicamente minar” (Lancetti, 2011, p. 44).

131 “[este] assimila lindamente algumas centenas de termos da moda e sabe desfiar interminavelmente seus ocos gorjeios verbais, convicto de que atrás deles se ocultam grandes valores pedagógicos e revolucionários” (PP, p. 133).

O fracasso de muitas instituições infantis acontecia porque nelas não se elaborava um estilo e não se formaram hábitos e tradições, e mesmo quando eles começavam a se formar, os inspetores intercambiáveis dos departamentos de educação pública se encarregavam de destruí-lo regularmente, movidos, aliás, pelas mais louváveis intenções (PP, p. 559).

Segundo Makarenko, “os integrantes da educação pública” não são um coletivo, e portanto seriam pouco capazes de fomentar uma tal virtude (PP, p. 623 e 624). Ainda segundo este, e neste mesmo sentido, aquilo que define um coletivo, denominado pelo pedagogo de “cola social”, não pode ser adquirido apenas em “conferências e congressos”, mas sim na “luta prática”, que por sua vez dá forma ao coletivo e, ao mesmo tempo, concede-o uma série de características como: “animação generalizada”, “economia de palavras”, “repulsa aos clichês”, aptidão para “traçar metas comuns”, “uma consciência que no entanto nunca assume o caráter de doutrinação ou de oca tagarelice”, e uma incapacidade de “esparramar a barriga sobre uma mesa” de gabinete. O verdadeiro coletivo, prossegue este, não se define por “trejeitos galantes”, “mímica pseudorespeitosa”, ou pelo “contato cortês e sorridente com o vizinho mais próximo”, que são características dos “integrantes da educação pública”, mas sim por uma “comunhão real” “forjada na luta”, que é onde, segundo nossa hipótese, pode-se distinguir os amigos dos inimigos, aumentando portanto a aptidão para avaliar os bons e os maus encontros. Vale salientar que foi inclusive a partir desta tensão constante na relação com seus vizinhos, num esforço de afirmação singular, que o coletivo Gorkiano passou a adquirir o respeito e a admiração de seu entorno,

formando com este uma “aliança” mais potente. A colônia Górkí tornou-se, como se sabe, uma referência econômica, cultural, artística e, sobretudo, ética para a comunidade circundante, na qual até mesmo os jovens mais abastados desejavam se integrar.

Assim transcorriam os meses. Rebatendo ataques de todos os lados, adiantando-nos, fingindo, às vezes rosnando e mostrando os dentes, outras ameaçando com verdadeiro ferrão venenoso, e muitas até abocanhando pela calça alguma perna distraída, nós continuávamos a viver e a enriquecer. Ficávamos mais ricos também de amigos” (PP, p. 593).

Tal ralação não poderia ser diferente com as Políticas Pedagógicas de Estado. Que uma educação virtuosa – baseada no investimento das potências de um homem do comum, “forte e lutador” – vai demandar o acionamento e a instalação de uma máquina de guerra no interior do próprio aparelho de Estado é o que Makarenko busca deixar claro desde o primeiro capítulo de seu Poema, que ao todo possui sessenta e um. A nosso ver, o que o “Poema Pedagógico” retrata é sobretudo essa guerra contra as Políticas Pedagógicas de Estado e seus agentes, ao mesmo tempo que parece querer falar diretamente aos educadores comuns, de “chão de escola”, fazendo um convite ao desprendimento de suas partes vivas ou, podemos dizer, à confiança em suas próprias práticas e em si mesmos.

O primeiro capítulo do “Poema” denomina-se “Conversa com o Zavgubnarobraz”¹³², espécie desta

132 Chefe do Departamento de Educação Pública da Província de Khárkov, na Ucrânia.

coisa que hoje conhecemos como secretário ou ministro de educação, e cujos termos são perfeitamente autoexplicativos: à serviço do controle burocrático e à serviço do sagrado, respectivamente. O cenário da conversa é o contexto de institucionalização da colônia Gorki, primeira administrada por Makarenko, cujo nome é uma homenagem ao escritor e ativista político russo Maksim Górkki (1869-1936). O ano é 1920, período pós-revolução russa de 1917. No início do século XX a Rússia era um dos países menos desenvolvidos da Europa. Ou, mais precisamente, era um país defasado do ponto de vista daquilo que é o desenvolvimento e o progresso para um europeu médio. No entanto, apesar de possuir uma população basicamente afeita ao campesinato, sendo grande parte desta composta por servos recém libertos, era dona de uma intelectualidade que, ainda que restrita numericamente, possuía um alto grau de organização política. É esta mesma intelectualidade que vai assumir os postos da administração das diversas províncias que compunham as repúblicas socialistas soviéticas, elegendo como uma das prioridades a educação dos jovens. Acompanhando este contexto, a partir daquilo que a escrita do “Poema Pedagógico” permite observar, podemos dizer que havia certa convergência entre as intenções das políticas estatais renovadas e a projeto político pedagógico dos educadores e intelectuais da revolução, ou seja, havia uma convergência no que diz respeito ao problema da educação, uma vez que muitos destes intelectuais serão aqueles mesmos que ocuparão os postos do poder estatal soviético. Essa tarefa era a de intervir sobre os jovens violentados pelas guerras, afastá-los dos resquícios da velha política tzarista e, principalmente, investir na formação do “homem

novo”, o “homem revolucionário”. É nesse sentido que se torna emblemática e igualmente paradoxal o relato da conversa de Makarenko com o *Zavgubnarobraz*, diálogo que abre o “Poema Pedagógico”.

Paradoxal porque, desde o início, e mesmo que estando de acordo com o dito projeto soviético de produção do “homem novo”, Makarenko parece querer demonstrar um certo desvio com relação a “república dos espíritos” socialistas constituída à sua volta (dos “funcionários do pensamento” de Estado, como diria Deleuze), ao mesmo tempo que parece querer nos chamar atenção para um modo de lidar com a mesma, a fim de liberar-se dela o quanto possível.

Exceto pela franqueza, a cena descrita por Makarenko nos é bastante familiar, de uma atualidade surpreendente. É a do funcionário no gabinete do “chefe” (como os funcionários se orgulham em chamar) pleiteando melhorias em termos de materiais, condições de trabalho, estrutura física e financeira; a fim de levar adiante a imensa tarefa de educar a juventude, trabalho este descrito pelo próprio *Zavgubnarobraz* como urgentíssimo: “[...] temos uma tarefa tão grande pela frente: proliferam esses vagabundos, moleques abandonados – não se pode mais andar pela rua, até residência eles invadem” (PP, p. 11). Mas, para além do que já nos é familiar, pensamos haver certa peculiaridade nesta cena. A nossa ver, nela já está contida quase toda a ética pedagógica do poema de Makarenko, sobretudo no que se refere a sua relação com as Políticas Pedagógicas de Estado e com os saberes que a instrumentalizam, relação esta que se esforça por quebrar os vínculos de dependência passiva com estes, coisa que envolverá uma guerra constante, uma vez que a lógica de Estado, como já o dissemos, não admite outros modos de vida.

Assim, já no personagem¹³³ do *Zavgubnarobraz* podemos perceber toda a crítica do próprio Makarenko direcionada à organização estatal e a intelectualidade educativa que a compunha em sua época, quando o personagem do secretário, logo no início do diálogo, se dispõe a classificá-lo como sendo um destes intelectuais hesitantes, mortificados ou passivos, ou sem corpo, para utilizar um termo mais apropriado ao espinosismo.

Olha aqui, meu caro, ouvi dizer que você anda reclamando à beça... [...] Pois sim, já sei do que é que você gostaria: que construíssem um prédio novo, colocassem carteiras novinhas, aí então você se poria a trabalhar. Não são os prédios que importam, meu caro, o que importa é educar o homem novo, mas vocês, pedagogos, sabotam tudo: é o prédio que não lhes agrada, são as mesas que não lhes servem. O que lhes falta é aquele... o fogo, sabe – aquele... o revolucionário. Janotas, é o que vocês são [...] o que vocês querem é um bom escritorinho, seus livrinhos. Olhe só para você, até óculos já botou ... (PP, p. 11 e 12).

133 Para quem nunca teve contato com esta obra, é importante esclarecer que nela Makarenko se utiliza do estilo narrativo para se expressar, misturando realidade com ficção. O personagem principal de sua obra é o próprio autor narrado em primeira pessoa, sendo os demais suas criações, embasadas em personagens reais que cruzaram e compuseram sua experiência pedagógica. Certa vez um crítico severo apontou sua obra como sendo uma história inverídica, ao que um grupo de alunos logo respondeu dizendo que toda a história relatada por Makarenko de fato existiu, e que estes eram a prova mais viva disso. A nosso ver, e de um ponto de vista espinosano, falso é apenas aquilo que Makarenko não inventou. É bastante evidente que o autor se utiliza de seus personagens, incluindo a si mesmo, para falar o que pensa da educação e do educador, e isso é tudo o que temos a dizer a esse respeito.



Após tamanha laudatória, Makarenko relata ter desatado a rir, pois além da comicidade das acusações, pensava que o adjetivo de janota era uma coisa que não lhe cabia de forma alguma. “Ora vejam, agora até meus óculos atrapalham!” exclamou Makarenko. Ao que o secretário, enfezadamente, respondeu: “O que eu quero dizer é que vocês só querem saber de leitura, mas se lhes puserem pela frente um ser humano vivo, lá vão vocês: o tal ser humano vivo vai me matar! Intelectuais!”

Ato contínuo, a conversa passa então a girar em torno do como fazer para educar ou produzir o chamado “homem novo” da revolução. A primeira resposta que conseguem chegar é a de que o que foi feito antes da revolução não deveria lhes servir mais, pois para criar o homem novo seria necessário também uma nova maneira. É quando o secretário pergunta à Makarenko se ele sabia como fazê-la, e este responde simplesmente que não. No departamento de educação tem um pessoal que diz saber, mas não querem por mãos à obra, diz o Zavgubnarobraz.

M – Mas se eu começar alguma coisa, eles vão infernizar-me a vida, vão acabar comigo. Faça o que fizer, não é nada disso.

Z – Vão mesmo, os desgraçados, nisso está certo.

M – E o senhor vai acreditar neles e não em mim.

Z – Não vou acreditar neles, vou dizer-lhes: e por que não começaram vocês mesmos?

M – Mas, e se eu meter os pés pelas mãos?

O Zavgubnarobraz deu um murro na mesa:

Z – Então você vai meter os pés pelas mãos, e daí, ora bolas! O que você quer de mim?

[...] Então faça suas trapalhadas, meta os pés pelas mãos. [...] Faça, e depois veremos [...] Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo. De qualquer jeito, todos têm de aprender. Então você vai aprender, também. Até foi bom você dizer que não sabe. Pois então está resolvido, e tudo bem (p. 13).

Ora, se considerarmos que, apesar de baseado numa história concreta, o *Zavgubnarobraz* é também um personagem, podemos extrair deste relato uma série de consequências espinosanas. A primeira delas é a crítica do lugar do intelectual ou do especialista quanto se trata de construir política, uma vez que esta é o terreno dos afetos, que por sua vez exige corpo e experimentação. Esta é, em todo caso, a advertência com a qual Espinosa abre o seu *Tratado Político*. Os filósofos, ou os intelectuais, em nosso caso, tendem a imaginar um mundo ideal no qual estes sequer seriam necessários, e por isso fazem moral ao invés de ética (TP, I, 1). Em segundo lugar, o que podemos observar é que ele é também um diálogo baseado na ignorância, o que mais uma vez coloca em jogo uma das chaves mestra do espinosismo, qual seja a tese do antifinalismo, isto é, da ignorância sobre aquilo que podemos realizar, ou sobre aquilo que pode um corpo, ligada, conseqüentemente, à não submissão aos modelos universais. Não sabemos o que o corpo pode, e esta ignorância é, em si mesma, um convite à experimentação, um apelo ao esforço de ir ao extremo do que se pode, o que exige, em contrapartida, uma disposição para atirar-se no real.

Atirar-se na imanência exige coragem, daí podermos dizer que o apego às leis transcendente das Políticas Pedagógicas de Estado é uma característica

dos covardes, medrosos e, conseqüentemente, invejosos; daqueles que temem as asperezas do real e são, por isso mesmo, privados de qualquer alegria não falsificada. É curioso, pois o motivo da irritação do *Zavgubnarobraz*, que, repetimos, é um personagem do próprio Makarenko, diz respeito justamente a esse medo paralisante, quando Makarenko ameaça hesitar, receando o que possa acontecer caso ele se ponha a agir. O *Zavgubnarobraz*, que aqui assume ele mesmo o lugar de um educador da multidão, decide então deixar Makarenko na mão, dizendo que para aprender ou realizar qualquer coisa é preciso dispor seu corpo aos riscos, mesmo que estes lhe custem a própria reputação, como disse Espinosa no TP, VIII, 49, segundo o modelo de um educador público numa república que se queira livre.

Se você não sabe o que fazer, muito menos eu, assim é até melhor, diz o secretário, “meta os pés pelas mãos”, “Faça, e depois veremos”. Essa é, a nosso ver, uma das formulações mais escandalosas de Lancetti, inspiradas em Makarenko. “Primeiro você faz, e depois vê no que dá.” “Primeiro a vida, depois a lei”, dizia este repetidas vezes. A nosso ver, encontra-se aqui o espinosismo de Makarenko, aquilo que Lancetti, outro grande espinosista, soube “imitar deliciosamente.”

Com efeito, a conversa com o *Zavgubnarobraz* pode então ser lida como o correlato de um processo emancipatório, como aquilo que abre não apenas o “Poema Pedagógico”, mas também todo um campo de possíveis para as inúmeras aventuras pedagógicas que vão se seguir, baseadas apenas nas regras imanentes segundo a prudência dos corpos em composição. É ainda neste sentido que podemos dizer que este

diálogo é o que vai dar coerência a toda a obra, bem como as práticas pedagógicas autogestivoárias de Makarenko, como se este quisesse dizer aos leitores/educadores que o pensamento não passa pelas normas dos departamentos de educação pública, e nem tampouco pela cabeça dos especialistas em educação, mas sim que ele é atributo da prudência dos corpos, a partir daquilo que estes conseguem realizar na imanência, em composição com muitos outros. Em última análise, o pensamento é função da multidão. Ora, se em Espinosa conhecer é se apropriar da potência de conhecer, fazer não pode ser outra coisa que não se apoderar da potência de fazer. Agir e pensar são atributos indissociáveis, que por sua vez não podem, como dissemos no título deste tópico, estar submetidos a nenhuma limitação transcendente (TIE, §71), e nem mesmo limitados por uma instituição, um contrato, uma ideia, ou uma imagem que os represente, organize, ou o assegure desde fora. Tal situação foi classificada por Espinosa como sendo uma violência de Estado, mantida por uma lógica do medo e da ignorância que, antes de indicar o caminho da fortaleza de ânimo, nos alinharia aos “brutos”, numa espécie de mortificação de si.

A partir de uma perspectiva espinosana, podemos dar a este ethos o nome de antijuridismo da potência, que é próprio das mulheres e dos homens da multidão, para os quais o direito é a potência, e nada mais. As mulheres e os homens da multidão criam direitos em ato, e talvez a principal marca do “Poema Pedagógico” seja a de mostrar que estes direitos são, via de regra, construídos a despeito das Políticas Pedagógicas de Estado, do conselho de seus agentes ou dos saberes de seus especialistas.

Dir-se-á que Makarenko foi o precursor de muitas coisas, mas isso é ainda pensá-lo sob uma lógica de Estado. O que fez Makarenko foi criar direitos em ato, numa “autogestão clandestina”, segundo uma expressão utilizada no “Poema”. A atitude multitudinária não é aquela de demandar direito para todos, segundo o modelo do contrato de Estado, mas sim a de ser sujeito de suas próprias práticas, segundo o direito absoluto da potência que é Deus, da qual somos parte ativa. Makarenko acolheu meninas em sua colônia quando o ensino misto ainda era proibido. Foi somente bem depois deste ato que, em um congresso, se dispôs a falar do assunto. “Primeiro a gente faz, depois vê no que dá”. Enquanto participava deste evento, fora avisado que uma destas meninas havia dado luz a um bebê, matando-o logo após o nascimento. Makarenko teve de voltar correndo para a colônia, e depois de muita discussão interna, na qual os jovens tiveram um papel fundamental, resolveu “perdoá-la”, arranjando-lhe um emprego bem longe dali, para que ninguém a lembrasse de seu passado. Após alguns anos a reencontrou por acaso, esta havia se casado e tivera dois filhos, demonstrava estar feliz e satisfeita com sua vida nova. Agradeceu a Makarenko e estes se despediram pela segunda vez. Pode-se dizer que Makarenko fora um abolicionista penal, ou quem sabe um homem sensível ao direito das mulheres, ao aborto, a igualdade de gênero, entre outras propostas; mas tudo isso segundo uma avaliação imanente dos processos, e nunca em função do direito de todos, que na prática esmaga a vida de cada um. Lancetti também lembrou este caso em sua “Clínica Peripatética”, e de

Makarenko reteve uma importante lição, qual seja a de “nunca chamar a polícia”¹³⁴, e isso em seu sentido amplo, incluindo aí os mais diversos técnicos em humanidades, que segundo este último não deixaram de lhe apontar o dedo em suas “lutas práticas”, que é onde se revelam os verdadeiros amigos e inimigos¹³⁵. Segundo Makarenko (2010), o orgulho de fazer parte de um coletivo, bem como sua própria força interna, são feridos e enfraquecidos com este hábito. “Por esta razão revelar os fracassos e atritos internos ao primeiro desconhecido que vier é, na opinião da coletividade, um ato condenável. Além do mais, os educandos devem suportar com dignidade algumas privações e não pedir a desconhecidos que as resolvam para eles” (p.66). Suportar com dignidade os conflitos e não entregá-los nas mãos dos “mediadores” fora também a atitude pessoal do próprio Espinosa, como mostramos em nosso capítulo 3, relativo à crise do comerciante Bento. Lancetti deu a esta atitude o nome de “tranquilidade insólita”, que podemos também chamar de confiança democrática, no sentido espinosano.

134 “Novamente tínhamos comprovado a força do coletivo, novamente o espírito makarenkiano acudia em nossa ajuda. A cada hora enfrentávamos tensão e o desafio de operar sem a necessidade da intervenção da polícia.” (Lancetti, 1996, p. 79)

135 “Em São Paulo, criamos as equipes volantes de saúde mental [...] Fomos criticados até mesmo por companheiros progressistas, que disseram que nós instruíamos, capacitávamos agentes comunitários de saúde para tratar de psicóticos graves [...]; disseram que seríamos processados na justiça, no conselho de Psicologia ou de Medicina, mas hoje há agente comunitário que suspende ordem de fuzilamento de traficante, coisa que nenhum psicólogo sabe fazer, ou que desmonta sequestro em barraco. Nunca vi um psicólogo desmontar sequestro, correto?” (Lancetti, 2007, p. 95).



Certa vez, um educando fora surrado por seus colegas numa colônia da qual Makarenko havia assumido a direção há pouco tempo, chamada Kuriáj. Ao visitar a colônia, um agente do “comissariado para a educação pública” acabou tomando ciência do ocorrido, e então perguntou a Makarenko: “Por que o senhor não nos notificou? Faz tempo?” Ao que Makarenko, de forma ríspida, respondeu: “Aqui em Kuriáj, no decorrer de vários anos, escarneciam e maltratavam os pequenos. Na medida em que isso pouco vos interessava, eu tinha motivos para pensar que também este incidente era indigno de vossa atenção... tanto que eu me interessei por ele pessoalmente” (PP, p. 548).

Vale destacar que, desde as primeiras linhas do “Poema”, Makarenko já havia indicado sua posição sobre estes agentes de Estado, como quando o Zavgubnarobraz, que dizia possuir imenso interesse pelos jovens e pela colônia, desapareceu em função de um novo cargo, revelando para onde apontava seu verdadeiro interesse. Ademais, aqui Makarenko parece querer salientar que ninguém pode se interessar ou saber mais de seu educando do que o próprio educador da multidão. E onde há multidão, os homens de Estado são vistos com desconfiança. É curioso como as crianças gorkianas conservam uma “desconfiança saudável”¹³⁶ com relação aos adultos e a suas organizações de poder, como é o caso dos operadores das Políticas Pedagógicas de Estado. Raros são aqueles que são reconhecidos como amigos. Em geral, estes últimos são tapeados o tempo todo; ou então, quando visitam a colônia, são eles que

136 Termo utilizado por Bove (2010^a) para se referir a uma atitude ativa frente aqueles encarregados de gerir a coisa pública.

recebem uma intervenção pedagógica, não podendo permanecer os mesmos.

Voltando a questão do direito como potência, ou da lógica da multidão propriamente dita, podemos dizer então que as práticas pedagógicas makarenkianas são antijuridistas porque elas têm a potência e o atrevimento de criar direitos em ato, incluído aqui o próprio direito de aprender, muitas vezes dificultado pelas Escolas do povo. Importa ressaltar que muitas das crianças enviadas à Makarenko eram também aquelas consideradas ineducáveis por outras instituições, enquanto que o coletivo gorkiano se notabilizava como uma máquina de aprendizagens múltiplas, sobretudo ética. Advém daí o caráter inovador de Makarenko, como no tema da delinquência, do aborto, do ensino misto, da não distinção de faixa etária, entre outros. Nada a ver, portanto, com a formação do indivíduo do contrato, afeito ao “direito à”. Não era bem a criança que tinha por lei o direito à educação, mas sim a escola que tomava para si a liberdade do “instruir-se mutuamente”, eticamente. E isso com o risco de sua reputação, bem como de sua própria existência. Enquanto nas escolas do povo reina aquilo que os especialistas “psi” chamam de “mal-estar docente”, “angústia”, “desânimo”, “ansiedade” e “depressão”, na escola da multidão reina o desespero seguido da gargalhada. “Achávamos que desta vez seria o nosso fim”, “Esperava a retribuição mais morto do que vivo”, “pensávamos que enfim teríamos colocado tudo a perder”, “desta vez seríamos todos presos”, são algumas das expressões utilizadas por Makarenko para se referir as suas práticas pedagógicas.

“Quando fizemos a Casa de Parto, sabíamos que seríamos processados”, dizia o pedagogo da surpresa

Antônio Lancetti. “Uma coisa é o Direito e outra, a lei. Para se construir Direito, é preciso, às vezes, ir contra as leis. A ética das nossas ações deve ser o motor, o carro chefe deve ser a vida, e não a lei [...] você primeiro faz, depois vê no que dá” (2011, p. 96). Num texto que se chama “A questão do direito e das instituições”, Lancetti se definiu a si mesmo como um “indivíduo ING: Indivíduo não Governamental e não Institucional” (2007, p. 91). Há maneiras criticáveis de se relacionar com o Direito, diz este, ainda que ele possa ter representado um avanço na direção do comum, como são os casos do ECA, da LDB, do SUS, entre outros.

Uma das formas mais expressivas de trair esses conceitos é sua aplicação formalista. Outra é a que Luis Fuganti chama de espírito passional reivindicativo. Trata-se de um modo de exigir e reivindicar que coloca os movimentos em posição de falta e ressentimento; em uma oposição que se situa muitas vezes em equivalência com aquilo que combate. Então, parece que fazer política corresponderia a reivindicar direitos e a permanecer na posição de demandante, de quem faz exigências, algo que leva, primeiro, ao cansaço e à chatice dessas reuniões intermináveis [...] Existem modos também decaídos, formalistas e burocráticos que vão adormecendo as experiências transformadoras. [...] Nós pensamos que a prática é feita, fundada, primeiro na vida e depois na lei (2007, p. 93).

Ora, todos nós conhecemos a “chatice” dessas reuniões pseudodemocráticas de Estado, bem como estes modos decaídos de estar no mundo, identificados com suas funções. Em contrapartida,

a imagem que Lancetti (2011, p. 44) fazia de um profissional terapeuta era bem outra. O verdadeiro terapeuta, dizia este, aquele que se forjou na luta prática, luta sanitária, neste caso, era alguém “destemido, disposto e apaixonado.” Ou, em outros de seus termos, alguém com “vontade de experimentação”. São muitas as semelhanças entre as histórias narradas por Lancetti e aquelas que podemos encontrar no “Poema Pedagógica”. É o caso, por exemplo, disso que Lancetti concebeu como a formação do verdadeiro terapeuta, cuja proximidade com a formação de nossas pedagogas da multidão, Ksênia e Rakhíl, a que já nos referimos, é surpreendente. Conta Lancetti que certa vez, na ocasião da “invasão”¹³⁷ do Hospital psiquiátrico Anchieta, em Santos, uma psicóloga se apresentou para o interventor e disse:

P- Sou psicóloga, aceito trabalhar aqui no hospital. Onde é minha sala?

I- Não tem sala.

P- E então, o que faço?

I- Vá para o pátio do hospital e invente alguma coisa.

Meia hora depois volta a psicóloga chorando:

P- Não consegui levantar nada, a não ser enfiar-me embaixo de uma mesa. Pois uma louca encasquetou comigo.

137 Dissemos invasão porque, segundo Lancetti, não havia autorização propriamente jurídica para tal, apenas um “papelucho”, para utilizar um termo Makarenkiano, ou então apenas as leis dos afetos, podemos dizer. Ademais, e ainda segundo este, não se sabia muito bem o que iria acontecer lá, nem muito menos o que se deveria fazer. Foi quando seu amigo Davi o tranquilizou, dizendo que, independentemente de qualquer coisa, eles iriam se divertir.

Nesta hora chegou o diretor clínico e acolhendo-a, levou-a novamente para o pátio e com uma tesoura mostrou-lhe como se cortavam unhas (2011, p. 43).

Ainda segundo este, tais experimentações, absolutamente distintas das capacitações oferecidas aos homens de Estado, foram responsáveis por formar, em tempo recorde, diversos profissionais, e tudo isso a partir de “ondas” e de “redes informais” de comunicação e contágio, à maneira multitudinária, portanto. O pioneirismo das experiências de Santos, a exemplo das “aventuras” gorkianas, deu-se, ainda de acordo com Lancetti (2011), num clima de intenso confronto com os seus vizinhos. Segundo este, a “radical postura em favor da vida” [...] “enfrentou forte resistência da mídia, das forças conservadoras da sociedade e do Ministério Público” (p.79). No fim das contas, seus responsáveis foram processados e as experiências tiveram de ser interrompidas por ordem judicial. Veja-se bem, uma das experiências mais exitosas no campo da saúde pública brasileira foi aquela que terminou em processo. Isso deve querer nos dizer alguma coisa, no mínimo que os objetivos de um homem da multidão não coincidem com o fim de um Estado (Deleuze, 2002, p. 10).

Lancetti vivia se perguntando sobre como fazer para manter a potência transformadora dos profissionais de saúde, ou sobre como manter aceso o “fogo revolucionário”, como disse o Zavgubnarobraz de Makarenko. São muitos os termos que ele utilizava para se questionar sobre isto: “como intensificar a vida”, “como manter a potência elevada”, “como recarregar as baterias”, entre outros. Como romper com a *titillatio* não apenas dos corpos singulares, mas também das instituições, como por exemplo na noção

de “CAPS turbinado,” que era precisamente a ideia de um grupo de sujeitos dispostos a intervir na cidade inteira, confrontando igrejas, partidos, instituições de formação, dentre outros; práticas que tinham, como Lancetti mesmo dizia, a marca da “ousadia e da invenção”, sem medo de “meter os pés pelas mãos”, diríamos com Makarenko; práticas que já seriam, em si mesmas, o próprio processo terapêutico, já que dizem respeito a ativação das partes vivas nos corpos, assim como o são, no campo educacional, as práticas das escolas “em armas”, ao ativarem o seu direito de guerra.

Como manter a potência? Só há potência no exercício em ato do direito de guerra, dizemos nós mesmos, uma vez que ele é desde já o expelir da melancolia, que por sua vez supõe um regime potente de conveniência entre corpos multitudinários. “Sempre fomos a favor de uma lei que desse mais poder aos usuários da Saúde Mental, porém jamais esperamos que ela fosse promulgada” (2007, p.93), é o que diz Lancetti a este respeito, donde podemos entender que o direito para um homem da multidão não coincide com o dos homens mortificados de Estado, já que para aquele o “deleite” está no próprio exercício do direito de guerra sem finalidade¹³⁸, que é a própria alegria sem objeto.

138 Notemos que umas das características mais importantes da experiência na “casa de inverno”, que para Lancetti favoreceu sua autonomia, foi o fato de ela não pretender ter futuro institucional. Por outro lado, enquanto exercício do direito como potência, isto é, do direito de guerra, ela foi capaz de produzir um afeto coletivo que ele deu o nome de “tesouro”, cuja marca sim, pôde ser comunicada por um futuro indefinido: “o campo de afetos ou de forças é o cimento com o qual se construiu uma experiência que recordaremos como um tesouro”(Lancetti, 1996, p. 84).



A fim de fecharmos este tópico, e para não nos alongarmos ainda mais, gostaríamos de mencionar apenas mais duas situações que explicitam esta tendência antijuridista do homem da multidão em sua relação com as Políticas de Estado, característica esta que, a nosso ver, traça um plano comum entre Espinosa, Makarenko e Lancetti.

Passamos anos pedindo à Secretaria do Patrimônio da União que liberasse para nós uma casa de café em Santos [...] Um dia, o prefeito estava em Roma, eu chamei o chefe de departamento de obras e lhe disse: ‘Veja, está resolvido o problema, passe na secretaria às três horas da tarde, por favor, e leve um pé-de-cabra’. Foi assim que nós entramos na Casa. Quando a secretaria soube, já havia pessoas morando, a reforma já estava feita, e desse modo realizamos todos os passos positivos que nós conseguimos (Lancetti, 2007, p. 94).

Esta citação diz respeito a uma fala de Antonio Lancetti, fazendo referência a criação de um espaço para acolher moradores de rua no inverno de São Paulo. A experiência ficou conhecida como “A casa de inverno” e pode ser lida em Lancetti (1996). É inclusive neste texto que Lancetti, num dos momentos mais difíceis da experiência, diz ter sentido seu corpo “relaxar” ao lembrar-se do “Poema Pedagógico” de Makarenko, referindo-se àquela “tranquilidade insólita” diante do caos generalizado. As consequências pedagógicas desta experiência são riquíssimas, aqui, no entanto, estamos tratando do antijuridismo, que, para além do que já dissemos, pensamos ser também uma maneira de combater a *titillatio* nas instituições. Vejamos o que, neste mesmo sentido, narra Makarenko. Numa

ocasião estavam ele e seu amigo Kaliná Ivánovitch esperando para serem atendidos no departamento de educação pública. De repente uma mulher irrompe indignada, era a diretora de um jardim de infância que, ao que parecia, não era a primeira vez que estava ali a pleitear por mobilhas para seu estabelecimento, que não as tinha. Apesar da grande quantidade de pessoas caminhando de um lado para o outro no departamento, Kaliná e Makarenko perceberam que ninguém dava atenção àquela mulher. Observando esta cena, e percebendo que o departamento era cheio de mobilhas novas e ociosas, Kaliná fingiu ser uma autoridade e disse a mulher que poderia levar o que quisesse. Surpresa, a diretora do jardim de infância o perguntou:

D – Mas, e se perguntarem quem deu a permissão, o que eu digo?

K – Diga que fui eu quem permitiu.

D- Quer dizer que o senhor permitiu?

K- Sim, eu permiti. Mas leve embora depressa, senão alguém chega e dá uma contraordem.

Dias depois, a superintendente do departamento deu-se conta da ausência das mobilhas e foi até a colônia, pois descobrira também quem fora o mandante do crime. No desenrolar de sua visita, e uma vez que na colônia não havia coisas que só alguns eleitos podiam saber, acabou se formando uma verdadeira assembleia de educadores e educandos para discutir a situação. Já quase derrotada no debate, como era de costuma acontecer com aqueles que iam até a colônia ter com o coletivo de educandos, a superintendente dispara severamente em direção a Makarenko. “ – Mas que filosofia de bandidos – é assim

que o senhor educa os seus educandos?”. “Mais ou menos...”, respondeu Makarenko. “Vamos qualquer dia conversar sobre este problema em profundidade, afinal o problema é complexo”, continuou Makarenko. A superintendente, por sua vez, não cedia, e agora era Kaliná quem intervía.

K – A senhora não se zangue comigo, este velho, só que não pode falar assim. Nossa educação é soviética. Eu, está claro, estava brincando, pensei, aqui está a dona dos móveis, ela vai dar risada e é só, ou, quem sabe, vai atentar que aquelas criancinhas não tinham cadeiras. Mas como dona ela não é boa. Tiram e levam os móveis debaixo do seu nariz, e agora ela procura os culpados.

S – Quer dizer que os seus educandos também vão fazer assim? – defendia-se, já debilmente, Mária.

K- E eles que façam...

S- Para quê?

K- Para isso mesmo, para ensinar os maus donos (PP, p. 298).

Os educandos caem na risada e, no fim das contas, a superintendente, assim como o prefeito de Santos que fora para Roma, acaba cedendo aos ditames da razão. Tudo em Makarenko se passa nesse clima trágico e espirituoso, se é que podemos separar ambas as atitudes, que são atributos de uma fortaleza de ânimo. Seja como for, essa atitude específica diz respeito a uma questão muito simples, e que Makarenko dá o nome de “complexa”, talvez por seu caráter histórico. Ora, segundo a lógica de uma pedagogia da multidão, o problema não pode estar do lado de quem não tem, mas sim de quem acumula, pois este, ou está administrando mau as coisas, ou está se

deixando dominar pela ganância, coisa que pode ser corroborada por um corpo político mortificado ou, por outro lado, ser “surpreendida” pelo corpo vivo da multidão. “Cadê as carteiras que estavam aqui?!”, lógica da surpresa versus a lógica reivindicativa que nos coloca na posição de falta e tristeza, em equivalência com aquilo que combatemos, como dissera Lancetti. Parafraseando este último, diríamos: Primeiro as crianças, depois as cadeiras. Como disse Kopenawa, faz-se guerra por homens e não por coisas.

Certa vez um cidadão, que aparentava ter posses, passava em frente a colônia com uma carroça cheia de aveia, eram os impostos. No interior da colônia, os cavalos estavam desfalecendo de fome, e o educando responsável por eles morrendo de tristeza. Ao avistar este senhor, o educando vai até ele e diz que o local do recebimento dos impostos era ali mesmo, na colônia Górkki. Ao observarem a cena do senhor descarregando o material na colônia, Kaliná e Makarenko logo entenderam que se tratava de um crime, e passaram a se questionar sobre o que fazer. “O que vamos fazer?”, perguntam estes. “Vamos receber esta carroça, depois veremos”, respondem eles mesmos. Eles então inventam um recibo, carimbam, assinam e entregam ao homem. “Assinei com mãos criminosas [...] Eu esperava a retribuição mais morto do que vivo”, disse Makarenko, após o ocorrido. E a retribuição logo se deu. O comissário de abastecimento aportou furioso na colônia. Pode me prender, disse Makarenko, demonstrando resignação. Foi quando mais uma vez interveio o coletivo de educandos, especialmente o dono dos cavalos, que devia ter uns treze anos. Os cavalos são mudos, não podem reivindicar seus direitos, e ademais, se eles estão passando fome é

porque deve haver alguma falha na administração das coisas que não é a deles, argumentou neste sentido o menino. Impressionado com o gênio do rapaz, seu humor, coragem e criatividade, o comissário enfim se convenceu. Dirigiu-se então a Makarenko e perguntou: “Onde é que encontrou um rapaz tão excelente?” “Nós mesmos os fazemos”, respondeu Makarenko, sorrindo. São estes meninos difíceis, como se pode ver, aqueles que têm a potência da “surpresa”, e por isso são capazes de sustentar uma organização viva, em guerra contra a *titillatio*. Lancetti os chamava de nômades, e certa vez levou um bando deles para conviver com pacientes crônicos dentro de um manicômio, dizia que assim poderia ser possível “gerar novas subjetividades”, o que aconteceu (2011, p. 23). É possível que tenha sido processado pelos funcionários de Estado. E era também em relação a estes últimos que Makarenko dizia ter de exercitar a “cautela de um lobo acostumado a ser caçado” (PP, p. 368). Seria este um outro nome para o que os filósofos espinosanos chamam de prudência? Bom, o fato é que era este o clima geral da “aliança” entre Makarenko e entre aqueles que servem de correia de transmissão dos valores inerentes às Políticas Pedagógicas de Estado.

Demos a este nosso terceiro tópico o título de “Makarenko e a educação de Estado: Do conselheiro Fabritius ao Zavgubnarobraz”. Nossa proposição era então a de que este se constituía como uma das três linhas que compunha aquilo que chamamos de pistas para uma pedagogia da multidão, embasada no que levantamos de nossos estudos de Espinosa. Lembremos que o conselheiro Fabritius foi aquele homem de Estado que, a pedido da realeza, fez o convite para que Espinosa se tornasse um educador

de Estado, ao que este recusou, uma vez que, entre outras coisas, o convite propunha que a liberdade de pensar iria até o ponto em que ela se chocasse com as leis do Estado teológico; e segundo Espinosa, numa república livre, o pensar não pode reconhecer limitação alguma. O mesmo se passou em sua relação pedagógica com Blyenbergh e Burgh, quanto estes diziam que entre a luz da razão e a luz das leis divinas, ficariam com as últimas. É quando Espinosa rompe com ambos, e diz para Burgh que seu medo e sua superstição, antes de indicar o caminho da fortaleza de ânimo e da salvação, o alinharia aos “brutos”, numa espécie de mortificação de si, que é um outro nome para aqueles homens que tiveram seus corpos colonizados a tal ponto que se tornaram incapazes de experimentar qualquer afeto que não seja em função do direito de Estado (TTP, cap. 17).

Ora, se quisermos, podemos dizer que Espinosa soube reconhecer, muito antecipadamente, o que Makarenko sentiria na própria pele. Espinosa pressentiu que o movimento de interiorização do pensar e do “instruir-se mutuamente” pelas instituições régias de seu tempo estava articulado a um projeto de unificação e controle das inteligências multitudinárias pela máquina de Estado, sendo este um dos motivos de sua desconfiança em fazer parte dela.

Como um educador do século XX, Makarenko já nasce dentro deste empreendimento, não se tratando, em seu caso, de aderir ou não ao ensino Estatal, mas sim de como mover-se por entre ele, exercitando assim uma prudência muito particular, de avaliação imanente das forças em ato, podemos dizer. Aliás, o fato de aderir ou não ao ensino público não é o fundamental nem mesmo no caso de Espinosa, como já indicamos acima.

Não é o lugar da prática que faz o homem de Estado, mas sim suas práticas mesmas. No homem livre, dirá o holandês, “a firmeza em fugir a tempo é tão grande quanto a que o leva à luta; ou seja, o homem livre escolhe a fuga com a mesma firmeza ou com a mesma coragem com que escolhe o combate” (EIV, P69, Cor). Cabe a este avaliar, uma vez que, em meio a multiplicidade das forças em jogo, a razão deve produzir-se como “fortaleza de ânimo” capaz de vencer tanto a audácia cega quanto o medo que paralisa. Espécie de *black bloc* seiscentista, portanto. Na filosofia espinosana, a noção de liberdade não se estabelece apartada das normas da cidade, não representando, assim, uma fuga do real, mas sim num embrenhar-se nele mesmo, buscando extrair aquilo que é o seu “fora”, isto é, o plano das forças constituintes da multidão. Como diria Deleuze (1992), “Nada de abandonar a terra. Mas tornar-se tanto mais terrestre quanto se inventa leis do líquido e do gasoso de que a terra depende” (p. 171). Ademais, como dirá Espinosa, o sábio é mais feliz na cidade. E é somente nela, isto é, na política, em meio aos homens e as suas instituições, que podemos sustentar a vida e cultivar a mente (TP, cap. II, 15).

Para Espinosa, insistimos, o que caracteriza a vida, qualquer vida, é uma dinâmica imanente de múltiplas forças em relação de confronto e aliança, capazes de nos fortalecer ou, por outro lado, nos mortificar, até mesmo nos destruir. Colocar o problema da existência nestes termos é o mesmo que dizer que nada, considerado em si mesmo, pode ser dito bom ou ruim, daí ser a ética uma permanente avaliação dos afetos em presença. Makarenko também pensava a vida em termos de uma multiplicidade de forças componíveis e decomponíveis, capazes de diminuir ou

aumentar a potência do coletivo, tanto que chegou a compará-los a uma composição musical, bem como a uma força atmosférica: “cento e vinte colonistas não são simplesmente cento e vinte menores carentes [...] Não, era um cento de esforços épicos, um cento de energias musicalmente afinadas, um cento de chuvas benfazejas” (PP, p. 428). Como vimos acima, por algumas vezes relatou ter vivenciado isto que chamava de “delícias” do coletivo em seu mais alto nível, potência esta que estava articulada a um altíssimo grau de complexidade, alegria e autonomia. Contudo, sendo um educador público, pode experimentar também toda a força centrípeta da máquina burocrática do Estado já antecipada por Espinosa, travando uma verdadeira batalha contra esta. Assim, o homem que abraçava a vida, abraçou também a escola, todavia, sem jamais inverter esta ordem, qual seja a de que a vida é primeira em relação às organizações de poder, dentre eles o poder escolar. Sob todas as instituições corre um rio que se chama multidão, do qual Makarenko toma parte incessantemente, tentando extrair dele uma educação virtuosa. É assim que todo o seu esforço como educador, bem como sua concepção de educação, vai revelar-se como um empreendimento antijuridista por excelência, sempre tomando partido daquilo que o Estado e suas instituições tendem a vampirizar, isto é, a potência da multidão.

Nisso está toda a atualidade de Makarenko. Se se olha para ele buscando encontrar o precursor de práticas escolares que mais tarde seriam apropriadas e universalizadas em diversas técnicas de controle educacional ditas democráticas, perde-se toda a sua força, bem como sua exemplaridade. Procedendo desse modo, numa lógica que é a do



pensamento de Estado, tenta-se ver em Makarenko um inovador, responsável que seria por ter criado novas tecnologias de governo da juventude, ao passo que seu esforço nos parece ter sido outro, qual seja o de um combate incessante frente às formas de institucionalização das impotências e das fraquezas em seu tempo, combate que se estendia aos saberes que instrumentalizavam tais organizações de poder, cuja tendência apontava sempre para a mortificação dos corpos, isto é, para a transformação das multiplicidades conectivas em indivíduos simplificados, funcionalizados.

A crítica a uma educação voltada para a formação do funcionário simplificado, capaz de sonhar apenas consigo mesmo e, por isso mesmo, tendo muitas razões para temer¹³⁹, pode ser lida no que se segue:

[...] os caminhos individuais nunca são bem claros. E o que é um caminho individual claro? É a renúncia ao coletivo, é “burguesismo” concentrado: uma preocupação tão precoce, tão tediosa, quanto ao pedaço de pão futuro, quanto aquela decantada qualificação profissional. E que qualificação? De carpinteiro, sapateiro, moleiro. Não, eu creio firmemente que para um moço de dezesseis anos da nossa vida soviética, a qualificação mais preciosa é a qualificação de lutador e de homem (PP, p. 387).

Como se pode ler no fragmento acima, o que interessava a Makarenko era aquilo que podemos

139 “E o certo é que cada um pode tanto menos e, conseqüentemente, tem tanto menos direito quanto mais razão tem para temer. [...] E, assim, concluímos que o direito de natureza, que é o próprio do gênero humano, dificilmente pode conceber-se a não ser onde os homens têm direito comum [...]” (TP, II, 15).

chamar de formação do sujeito, isto é, a formação do homem em seu sentido ético, sua emancipação e não apenas sua funcionalização, como propõe as escolas do povo. Para tal, o educador da revolução não poderia ser ele mesmo um destes funcionários rebaixados, tendo em vista o lugar do exemplo e do gesto em sua pedagogia. “Injeção de afeto”, “ousadia”, “disposição” “virulência afirmativa”, “invenção”, “coragem”, “confrontação” e “ascendência afetiva” são os termos que utiliza Lancetti para qualificar esse ethos multitudinário. Só há acontecimentos clínicos e/ou pedagógicos – experiência compositiva do pensar e do agir, no sentido espinosano – na invenção de alguma coisa e e/ou na transformação de outras, por isso é preciso se movimentar, testar o corpo, tentar qualquer coisa, desde que se saia dos imobilismos sagrados e entristecedores das Políticas Pedagógicas de Estado, sempre a exigir o sacrifício dos singulares em nome do progresso, do bem estar de todos, do currículo, do mercado e da economia, nosso mais novo senhor. O homem da multidão age por ondas de contágio e por afecção em meio aos variados graus de complexidade afetiva. Sua principal ferramenta, dessa forma, só pode ser um corpo capaz de muitas coisas.

O ambiente geral de uma clínica peripatética, de uma pedagogia da multidão ou da surpresa é, assim, bem outro, definido por Lancetti como um percurso “às vezes poéticos, outras vezes, dramáticos, quando não patéticos” (2011, p.37). A imagem dos pés no asfalto no momento em que diz receber um espírito Makarenkiano é bastante eloquente e, ao mesmo tempo, semelhante à imagem dos “nervos

expostos”¹⁴⁰ descrita pelo educador soviético em seus percursos sob os “movimentos de uma corda bamba pedagógica”, como este definia sua prática. Esses eram, para Makarenko, os movimentos de uma vida real, em oposição aos formalismos burocráticos de Estado, bem como às teorias pedagógicas mitigadoras do real, denominadas por ele de “ignorância burocratizada” (PP, p. 524).

A rigor, a obediência às leis transcendentais de Estado forma apenas súditos, e não homens livres; daí ser a conversa com o *Zavgubnarobraz* algo tão fundamental nesta obra, pois a pedagogia da surpresa que visa romper com os vínculos de dependência e mortificação recíprocos entre os homens, restituindo a potência dos envolvidos, precisa estender-se também a suas relações com as Políticas Pedagógicas de Estado, cuja principal característica, como indicou Makarenko, era o de impedir que os coletivos formassem uma cultura e um estilo próprios, ou seja, uma comunidade de amigos, de iguais.

Pois bem, qualquer trabalhador de chão de escola já deve ter sentido na pele, salvo a possibilidade de uma alienação completada da sensibilidade, o fato de seus superiores hierárquicos, muitas vezes doutos em matéria de ciências do homem, se destacarem

140 “O dia comum da colônia, naquele tempo, era um dia ótimo, cheio de trabalho, de confiança, de sentimento de camaradagem humana, e sempre cheio de riso, brincadeira, disposição e um ambiente geral animado e muito bom. Mas quase não passava uma semana sem que algum caso especial, dessemelhante de qualquer coisa, não nos lançasse num fosso profundo, numa cadeia de acontecimento tão pesados, que nós quase perdíamos a noção normal do mundo e nos transformávamos em pessoas doentes, que recebiam a vida com os nervos expostos” (PP. p. 104).

pelo desenvolvimento de uma retórica adúladora e perfídica, alinhada ao funcionamento institucional que está posto. Sabe-se muito bem disso: É quando o indivíduo se rebaixa, isto é, quando aprende a obedecer e a imitar uma tal performance relacional, com todos os seus gestos, trejeitos e vocábulos, que ele consegue, em geral, ser “valorizado” ou recompensado, quem sabe subindo um degrau na hierarquia organizacional escolarizada, ou, ao menos, sair-se menos pior que seus semelhantes. Esta é sua maior qualificação, qual seja a de dobrar-se perante esse funcionamento, fazendo o que imagina agradar a todos ou, ao menos, aqueles que lhe interessam, mormente seus superiores. Esta lógica é aquela descrita por Deleuze e Guattari (2011^a) em uma obra que vai se perguntar justamente sobre as possíveis formas de repelir o Estado em nós, bem como sobre suas diferentes formas de captura. Num sistema como este, dirão os autores, “um indivíduo reconhece apenas um vizinho ativo, seu superior hierárquico [...] Os canais de transmissão são preestabelecidos: a arborescência preexiste ao indivíduo que nela se integra num lugar preciso” (p. 36). Esta é a própria lógica de funcionamento de Estado, que como afirmamos acima com Clastres (2004), introduz o amor à lei e ao superior, tornando-nos menos aptos para o comum. Neste estado de coisas, lembremos, “Cada um zela pelo respeito à lei, cada um só estima seu próximo por sua fidelidade à lei. O amor à lei — o medo da liberdade — faz de cada súdito um cúmplice do Príncipe: a obediência ao tirano exclui a amizade entre sujeitos” (p. 119).

Demonstrar-se servil, admirar ou queixar-se daquilo que se considera ser uma virtude ou,



por outro lado, uma fraqueza; adular, bajular, armar ciladas para seus semelhantes, fazer intriga, criar dependência, formar rebanho, infantilizar e infantilizar-se. Alinhar-se, no fim de tudo, entre as “bestas brutas”, como disse Espinosa, tornando-se quem sabe um ministro, um secretário, ou um chefe de gabinete. Este é o modelo que se tem do homem “bem-educado” nestas organizações de poder, aquela de um homem mortificado, em nada senhor de si mesmo, escravo das punições e das recompensas de que é também um produto¹⁴¹. Nesse ponto Espinosa é taxativo, é apenas aos escravos que se dá recompensa por boa conduta. Estes, por mais que precisem uns dos outros para cultivar o corpo e a mente, serão sempre contrários uns aos outros, e em meio a uma multidão, experimentarão uma espécie de solidão, que é o correlato do medo e da impotência. Como já o dissemos, apenas os livres são gratos uns aos outros (EIV, P71).

Os afetos de rebaixamento, humildade e modéstia são duramente criticados por Espinosa na *Ética*. Isso porque o homem, estando em si mesmo, não pode desejá-los. O rebaixamento é em si mesmo uma impotência, o que só pode ser explicado por algo que vem de fora desnaturar¹⁴² o princípio do *conatus*, a saber, o de que “toda coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser”, e de que “a mente esforça-se por imaginar apenas aquilo que

141 Ver EIV, P55, onde se diz que a educação reforça a inveja e o ódio, a partir das recompensas.

142 “As ‘metamorfozes dos corpos em novos corpos’, do estado de ser humano ao estado animal, jamais são realmente voluntárias. Eles são sempre o resultado da violência de um poder que, do exterior, vem subjugar um sujeito, desnaturando-o” (Bove, 2010, p. 120).

põe sua própria potência de agir (EIII, P6 e P54). Assim, o rebaixamento, a humildade e a modéstia não podem, portanto, ser bons, uma vez que “quando a mente imagina sua impotência, por isso mesmo, ela se entristece” (EIII, P55). Soma-se a isto o fato de que aquilo que “os homens menos suportam é estar submetidos aos seus semelhantes e ser comandado por eles” (TTP, V). Os homens não estão naturalmente dispostos a sua própria infirmação, mas sim a expressão máxima de sua potência, daí ser a democracia o regime mais natural, uma vez que se aproxima deste desejo insubmisso que é comum a todos. Ainda segundo Espinosa, “Estes afetos, a saber, a humildade e o rebaixamento, são, aliás, raríssimos. Pois, a natureza humana, considerada em si mesma, luta contra eles tanto quanto pode. Assim, aqueles que se julgam os mais baixos e humildes de todos são, em geral, os mais ambiciosos e invejosos” (EIII, Def. Af. 29).

Podemos dizer então que a recompensa pela subordinação se constitui num princípio antidemocrático por excelência. É inclusive esta lógica que, como sugere Espinosa, favorecerá aquela desnaturação da qual já nos referimos, qual seja o de vivermos em uma sociedade comandada pelos mais impotentes, coisa que Kopenawa, cuja cultura privilegia os valentes e generosos, não era capaz de compreender, tamanha inversão de valores.

Refletindo sobre os processos de escolarização nas sociedades modernizadas, Jacques Rancière (2002) dará a este fenômeno o nome de “ciclo da impotência”, uma “paixão pela desigualdade”, segundo este; onde os indivíduos confessam uma inferioridade e uma submissão aqui, para poderem afirmar uma

superioridade sobre um outro logo mais adiante. Atitude de submissão imanente a um desejo de poder, ou um desejo de ser superior que nos submete à lei de outrem, dando origem às práticas de dominação recíproca em uma comunidade dividida, endividada e endividante, incapaz portanto de se constituir em uma sociabilidade virtuosa. Ainda segundo este, a igualdade, tal como em Espinosa, vai exigir coragem perante seres racionais que se respeitam a si próprios, enquanto a humildade e o rebaixamento seriam um medo ou uma preguiça diante deste mesmo ser. É, no fim das contas, um comércio baseado no desprezo de si, onde a cada inferioridade que se confessa, recebe-se em troca uma superioridade imaginária, já que não passa de submissão à uma lei que vem de fora. Pode-se dizer que estes, segundo Espinosa, em nada concordam. Os impotentes formam associações por endividamento, donde o cuidado recomendado por Espinosa em aceitar os favores do vulgo, pois o “agradecimento que mostram, entre si, os que se conduzem pelo desejo cego é, geralmente, mais um negócio ou um oportunismo do que um agradecimento” (EIV, P71).

Para Espinosa, a proliferação dos vícios humanos não é explicada por um desvio de caráter individual, mas sim por uma dada organização política, o que faz de sua filosofia uma antipsicologia em seu sentido tradicional, isto é, como uma especialidade que se debruça sobre o interior dos sujeitos. Se existe a possibilidade de uma psicologia espinosana, esta seria uma psicologia das superfícies, dado que seu projeto consiste em traçar uma cartografia das “ações e dos apetites humanos exatamente como se fossem uma questão de linhas, de superfícies ou de corpos” (EIII,

Pref.). Com efeito, podemos dizer que toda a psicologia espinosana é imediatamente uma psicologia política. Desse modo, o rebaixamento, a humildade, a modéstia, a bajulação e a perfídia, enquanto um padrão de comportamento tornado norma, diz respeito a uma organização histórica, política e social cujo imperativo é o medo e a impotência de ânimo. Ou seja, um funcionamento que requer homens entristecidos, incapazes de se afirmarem, mortificados, humilhados, tornados rebanho. Funcionamento teológico de Estado ou, em todo caso, uma prerrogativa cristã inerente aos poderes de Estado: “os humilhados serão exaltados”¹⁴³. Daí toda a crítica de Espinosa aos afetos de submissão como o rebaixamento, a modéstia e a humildade¹⁴⁴. O homem dobrado, em nada senhor de si, é perigoso para si mesmo e para a cidade. O rebaixamento, apesar de sua aparência de piedade, aparecerá na ética como soberba (EIV, Ap., cap.22). A modéstia vai aparecer como um afeto de ambição que promove a discórdia (EIV, Ap., cap.23). E a humildade como uma tristeza, atributo dos mais ambiciosos e invejosos (EIII, Def. Af. 29, explicação).

143 “Pois quem se exalta será humilhado, e quem se humilha será exaltado. Lucas 18:9-14” (Bíblia, 1994).

144 EIV, P54. “Escólio. Como os homens raramente vivem sob o ditame da razão, esses dois afetos, quer dizer, a humildade e o arrependimento, assim como a esperança e o medo, trazem mais vantagens que desvantagens. Portanto, se pecar for inevitável, é preferível que se peque por esse lado. Com efeito, se os homens de ânimo impotente fossem, todos, igualmente soberbos, se não se envergonhassem de nada, nem tivessem medo de coisa alguma, como poderiam ser unidos e estreitados por quaisquer vínculos? O vulgo, se não tem medo, é algo a ser temido. Não é de admirar, por isso, que os profetas, que visavam não a utilidade de uns poucos, mas a utilidade comum, tenham recomendado tanto a humildade, o arrependimento e a reverência.”

Todo este funcionamento de Estado pode ser lido no *Tratado Teológico-Político*, cuja atualidade impressiona. Quando Espinosa se dispõe a redigir esta obra, o problema da separação entre conhecimento e religião, e mesmo entre poder político e poder religioso, já havia sido superado, pelo menos em termos da reflexão filosófica. Tanto que quando Espinosa suspende a escritura da ética para redigir o TPP, alguns acusam-no de desvio teológico. “Quanto a vós, vejo que filosofais menos que teologizais”, diz a carta de Oldenburg a Espinosa (Ep. 29). Se, para seus interlocutores, isso parecia tratar-se de um problema adjacente e transitório, ou mesmo estratégico dado o contexto de guerra, para Espinosa tratava-se do centro da própria reflexão filosófica, não se justificando a acusação de desvio teológico. Para este psicólogo seiscentista, intervir nas crenças e nas superstições teológicas do homem não era uma questão lateral, mas sim a mais urgente, uma vez que são os afetos que explicam a política, e não a forma de governo, como já o mostramos. Como indica Aurélio (2003,

O que se passa é, na realidade, o contrário. Se os seus correspondentes se alheiam da guerra para filosofar, Espinosa não se alheia da filosofia para teologizar nem para pensar a guerra. À ironia de seu correspondente, que o acusara de abandono da atividade filosófica, Espinosa responderá: “Estas perturbações não me provocam o riso, tampouco as lágrimas; levam-me é a filosofar e a conhecer melhor a natureza humana” (p. 15).

Ora, para Espinosa, não bastava rechaçar Deus, isto é, mudar apenas a cabeça, e continuar com os

mesmos preconceitos e com as mesmas práticas de rebanho. O medo e a ignorância, causas que produzem as subjetividades teológico-políticas – ou as “subjetividades monárquicas”, como dissemos anteriormente – possuem raízes mais profundas, e a resposta que dá Espinosa a uma arquitetura política que cultua os impotentes é válida ainda hoje, para os Estados formalmente laicos.

Procurando então a causa desse mal, concluí que ele se deve, sem sombra de dúvida, a se considerarem os cargos da igreja como títulos de nobreza, os seus ofícios como benefícios, e consistir a religião, para o vulgo, em cumular de honra os pastores. Com efeito, assim que começou na Igreja esse abuso, **logo se apoderou dos piores homens um enorme desejo de exercerem os sagrados ofícios, logo o amor de propagar a divina religião se transformou em sórdida avareza e ambição; de tal maneira que o próprio templo se degenerou em teatro em que não mais se veneram doutores da Igreja mas oradores** que, em vez de quererem instruir o povo, queriam era fazer-se admirar e censurar publicamente os dissidentes, não ensinando senão coisas novas e insólitas para deixarem o vulgo maravilhado. Daí surgirem grandes contendas, invejas e ódio que nem o correr do tempo foi capaz de apagar (TTP, prefácio). [os grifos são nossos].

O correr do tempo de fato não foi capaz de apagar, e a definição do holandês sobre o que determina uma cultura de Estado é tão precisa quanto atual. Os mais fracos no poder. Curiosamente, Makarenko dava a estes homens do cargo o nome de “apóstolos sem

barbas brancas”¹⁴⁵. Quando o cargo torna-se título de nobreza e o ofício torna-se benefício, abre-se todo o caminho para uma política de punições, chantagens e recompensas ligadas às gratificações, ao cargo mais elevado, ao local de trabalho, ao reconhecimento pessoal, à alimentação dos currículos, a corrente teórica (credo), ao medo de não ser reconhecido e portanto admirado, entre outros. Todo um mecanismo de distribuição de rostos¹⁴⁶ que vai produzindo indivíduos isolados e tipificados que vão se identificando com suas funções e lugares de poder. Atirados num buraco-negro e girando em torno do seu próprio umbigo, o que podem fazer é te puxar também. O lógica do carpo, que aqui pode ser entendida em seu sentido amplo, incluído todas as relações hierarquizadas de saber/poder, vai favorecer então o desenvolvimento da retórica e da bajulação, tão caras ao pensamento político de Espinosa: “Não admira, pois, que da antiga religião não ficasse nada a não ser o culto externo (com que o vulgo parece mais adular Deus que adorá-lo) [...] São os que condenam a razão [...] que passam a possuir a luz divina” (TTP, Pref.). A lógica do cargo faz com que os impotentes e adultores tomem

145 “[...] fui convidado para prestar contas. Eu tinha de explicar aos doutos varões da pedagogia em que consistia o meu credo pedagógico e quais os princípios por mim professados [...] No espaço do salão eu me vi cara a cara com a plêiade dos profetas e apóstolos. Era um... Sinédrio, nada menos. As pessoas aqui expressavam-se cortesmente, em períodos amáveis e arredondados, dos quais se evoluam emanações apenas perceptíveis de circunvoluções cerebrais [...] Mas os profetas e os apóstolos não tinham nem barba brancas, nem nomes ilustres, nem grandes descobertas. A troco de que usavam halos e por que têm nas mãos a escritura sagrada?” (PP, p. 633).

146 Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes (Deleuze e Guattari, 1996, p. 29).

gosto pelos lugares de poder mais do que por instruírem-se mutuamente de acordo com o “exercício da livre razão e a capacidade de distinguirem o verdadeiro do falso” (TTP, Pref.); valorizando-se mais pela submissão aos poderes do cargo do que pelas ações virtuosas. Nestes casos, diz ainda Espinosa, todos levam a mesma vida de miséria, diferenciando-se não pelo amor e pelo afeto, mas apenas pela vestimenta externa ou pela palavra de algum mestre que carrega em sua boca¹⁴⁷. Esta é, como disse Ilhich (1973), a lógica mesma do processo de escolarização de Estado, e é por isso que neste todos confundem “obtenção de graus com educação” ou, nos termos de Espinosa, confundem beatitude com recompensas. Na cabeça do homem de Estado, é como se o nome das coisas definisse as coisas mesmas, por isso eles brigam tanto por mudança de palavras, bem como por siglas novinhas. Assim eles podem reproduzir as mesmas práticas de rebaixamento da vida, de si mesmos e do outro, desde que falem em termos de métodos, de técnicas e de conceitos. O vulgo, diz Espinosa no TTP, só gosta daquilo que ainda não o enganou. Todo marketeiro sabe disso, pois este, diria Espinosa contemporaneamente, é habilidoso e entende os afetos, porém só os tem em conta a fim de armar ciladas ao povo¹⁴⁸. Makarenko descobriu muito cedo a cilada envolvida aqui, destinada a interferir na soberania de suas práticas multitudinárias, boicotando-as por

147 Segundo Espinosa, a condição afetiva dos homens não concerne tanto aos atos e as palavras, mas sim pelo desejo que as acompanha (EIII, Def.Af.,48).

148 TP, Cap. I, 2. Aqui Espinosa fala do saber dos políticos que, ao invés de julgar os vícios humanos, como fazem os filósofos, os compreendem, porém utilizam esta compreensão apenas em seu favor, e não para o bem comum. Como a pedra angular da micro e da macropolítica contemporânea tornou-se o marketing, nos parece lícito fazer, por nossa conta, esta tradução.



todos os lados. Certa vez uma comissão destes técnicos fora visitar sua colônia, numa espécie de inspeção. “Viemos aqui especialmente para conferir o seu método”, disseram estes. Ao que Makarenko respondeu: “Protesto categoricamente – Não existe método nenhum meu”. A conversa passa a se desenrolar neste sentido, quando Makarenko, agora como narrador da cena, dispara: “Começava a mais desagradável das conversas, quando as pessoas jogam com a terminologia, com plena convicção de que a terminologia determina a realidade” (PP, p. 388).

Podemos dizer que este jogo de rebaixamentos e de enganos recíprocos constitui-se num índice de teologização da soberania, efeito daquela guerra implícita que submete os desejos aquém mesmo da consciência dos súditos, mortificando-os. É quando a soberania da multidão cedeu ao teológico, isto é, às partes fracas, exacerbando ainda mais os afetos passivos dos impotentes. O teológico é o medo, a submissão, a infantilização, a dependência e a vigilância contínuas e permanentes, e não uma crença confessional. O homem de Estado pode maldizer o cristianismo e até mesmo dizer viva à escola laica, lógica da consciência e do contrato; porém o mais difícil é superar a guerra implícita do “*arcanum imperii*” que coloniza os corpos, engendrando as práticas de rebanho.

Há, portanto, no texto de Espinosa, o discurso do “contrato” e o exame das lógicas de guerra do direito de natureza dos poderes: o poder teológico que, capturando a potência das massas, tende a se apoderar do poder soberano; do próprio poder soberano que, pela religião, quer submeter a potência da multidão. E Espinosa, no TTP, trata as duas perspectivas (do contrato e da lógica de guerra) simultaneamente e sem contradição,

uma podendo se traduzir na linguagem da outra (Bove, 2010, p. 120).

É justamente por isso que as leis de Estado podem ser ditas laicas e democráticas, mas não suas práticas, que são o correlato da normatividade dos homens de rebanho, obedecendo aos desejos reativos dos rebaixados: desejos de vingança, de controle, de dependência, entre outros. Servem, como dirá Espinosa, mais para irritar o sábio do que para conter a vontade do vulgo¹⁴⁹. São leis que obedecem, podemos

149 O inflamado manifesto do Dr. Wilhelm Reich (1897-1957) relativo ao Zé Ninguém nos parece exemplar neste sentido. O zé ninguém, para Reich (2007), é o próprio homem de Estado em nós. Existe o ethos do homem que deseja ser verdadeiramente grande, no qual Reich se situa e cuja semelhança com a posição de Makarenko é bastante evidente: “Se alguém, sob qualquer pretexto que fosse, procurasse interferir na minha obra de médico ou de educador, eu o expulsaria[...] tenho minha própria opinião e sei distinguir mentiras da verdade, ferramenta que uso todas as horas do dia, que limpo sempre depois de usá-la e que conservo limpa”(p.21). E existe o ethos do zé-ninguém, que se conduz pelo medo à vida: “Vou lhe dizer quem você é, zé-ninguém [...] Você confere mais poder aos poderosos, ou escolhe homens fracos e maus para representá-lo [...] Você se despreza, zé-ninguém. Você diz: “Quem sou eu para ter opinião própria, governar minha vida e achar que o mundo é meu?” Tem razão: quem é você para reivindicar sua própria vida? [...] Nada te dizem sobre autorrespeito, mas dizem-lhe que respeite o Estado [...] Eles não amam você porque você se despreza a si mesmo [...] Você é e sempre será um inferior, incapaz de ter responsabilidade [...] Nenhuma força policial no mundo teria tido o poder de esmagá-lo se você tivesse um mínimo de autorrespeito em sua vida cotidiana [...] você não sabe discernir, não sabe sentir quem é o homem verdadeiramente grande [...] Você não gosta desses homens e mulheres, porque são estranhos a sua natureza. São simples e francos; valorizam a verdade tanto quanto você valoriza a trapaça [...] se você for um psiquiatra, zé-ninguém, um Lombroso, por exemplo, irá tachar o homem verdadeiramente grande de criminoso” (p. 11 a 22).

dizer, a uma antropologia negativa, onde os homens constituem suas relações embasados no medo da vida, de si mesmo, e do outro. Medo de serem causa de si mesmo, diríamos com Espinosa.

Michel Foucault, na esteira de Nietzsche e de Espinosa, também pôde colocar esse problema. Ao pensar a política, reencontrou a figura do pastor, assim como Nietzsche a do sacerdote, e Espinosa, a do teólogo. Segundo o filósofo francês, o surgimento dessa nova forma de poder no Séc. XVI, isto é, o Estado moderno, não é, como em geral se analisa, algo que se ocupa apenas dos interesses abstratos de todos, da manutenção da ordem social e da luta contra os inimigos externos, sendo dessa forma estranho à administração da conduta espiritual dos singulares, isto é, da modelagem de sua alma, da fabricação de seu íntimo, da sua espiritualidade. Que este Estado se ocupe dos interesses da totalidade é um fato notório, todavia, sua novidade está em integrar de maneira muito sofisticado uma antiga tecnologia de poder cristã que Foucault denominará poder pastoral. Segundo o filósofo, esta é inclusive uma das grandes razões de sua força e estabilidade: ocupar-se da alma dos súditos, dobrar sua vontade, proliferando assim as práticas pastorais. Para este pensador, se a institucionalização eclesiástica perdeu sua força na modernidade, o mesmo não se pode dizer da função de poder pastoral, que se multiplicou e se integrou nas mais diversas instituições do Estado moderno, como é o caso da escola, umas das principais máquinas de fabricação do homem de Estado, pelo Estado. O filósofo dará então a essa função pastoral a qualificação de poder individualizante, já que, para além da imagem que se faz do Estado como aquele que governa a todos, quer enfatizar essa sua

dimensão voltada sobre cada um, a fim de dispor seus afetos na forma de uma individualidade modelar e, nesse caso, enfraquecida, espécie de imagem e semelhança do próprio Estado, individualizante e totalizador ao mesmo tempo. O Estado seria assim a matriz moderna de individualização e de interiorização das subjetividades, agindo por integração das mesmas sob certos códigos de individualização simplificadores. E é por isso que o autor chegará à conclusão de que a questão não seria tanto a de liberar o indivíduo das instituições do Estado, mas sim de liberá-lo das formas de individualização ligadas a este, de recusar a forma-indivíduo doada pela lógica da racionalidade política do Estado. Sob quais procedimentos isso poderia se dar é ele mesmo quem vai responder:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste 'duplo constrangimento' político, que é a simultânea individualização e totalização próprias às estruturas do poder moderno (2005, p. 239).

Dizendo em termos espinosanos, tratar-se-ia então de liberar ao máximo a imaginação das formas de interioridade doadas pelos modelos de Estado, fazendo passar aí as potências da multidão, essas partes vivas que se compõem e decompõem de múltiplas formas, sob uma lógica e uma justiça que já não são aquelas da racionalidade de Estado, de seus intelectuais, secretários, pastores e ministros.

Foucault está nos dizendo então que o Estado, além de ocupar-se politicamente com o todos (*Omnes*) opera também como uma nova forma do poder

pastoral, cuidando de cada um (*Singulativim*). O pastor cuida do rebanho e também de cada ovelha. Seria esta uma moral de professor? Como vimos acima, Rabenort (2010) pôde afirmar que este seria um traço distintivo entre a figura de Espinosa educador e a imagem de um professor moderno. Mas, o que caracterizaria a racionalidade pastoral? Quais seriam as suas práticas? Antes de mais nada, é preciso salientar que esse tipo de governo não está necessariamente ligado a Jesus Cristo, ou mesmo a uma crença confessional¹⁵⁰, e é justamente neste sentido que um Estado que se pretende laico e democrático pode se apropriar dele. Sobre as características deste poder pastoral, Foucault vai dizer que, em primeiro lugar, esta prática é orientada para a salvação, porém com a diferença de ser esta uma salvação neste mundo. Neste sentido, seus objetos contemporâneos serão a saúde, a educação, o bem-estar, o padrão de vida, a segurança, a paz, a felicidade, entre outros. Funções que durante séculos foram associadas às instituições religiosas. O Estado suprime o discurso político da guerra, assumindo então uma função de salvação e de cuidado com a vida, passando então a ser aquele que persegue a paz e o bem de todos e de cada um. O Estado é contra a guerra e a favor da vida, porém uma vida que se reduz a circulação sanguínea, diria Espinosa. Em segundo lugar, o pastorado opera por exame e direção da consciência a fim de ligar o indivíduo a uma verdade interior, é o dispositivo confessional: “fala o que pensa que eu te governo”.

150 “A polícia ocupa-se da religião, não, evidentemente, do ponto de vista da verdade dogmática, mas do ponto de vista da qualidade moral da vida [...] As pessoas sobrevivem, vivem e mesmo progridem graças à polícia” (Foucault, 1994, p. 95).

Procedimento eminentemente “psi”? Nos parece que sim. Daí todo o interesse pela inclusão destes saberes no campo educacional moderno. Como levantou do Ó (2013), “toda a relação educativa moderna tem uma raiz “psi”, o que significa que passou a depender de diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos” (p.179). Seja como for, esse é mais um traço distintivo entre as práticas educacionais modernas e uma pedagogia ou uma psicologia espinosana, que como vimos acima, pensa os afetos a partir das superfícies. Em terceiro lugar, Foucault vai dizer que o poder pastoral não apenas comanda como um poder real, mas exige o sacrifício de si e, sobretudo, do próprio pastor. Poderia algum educador se reconhecer nisso? Suspeitamos também que sim.

Este último ponto é central para o que desejamos pensar com a ajuda deste filósofo. Vejamos o que ele diz a respeito destas mortificações:

Há outra modificação — talvez **a mais importante**. Todas essas técnicas cristãs de exame, confissão, direção de consciência e obediência têm um objetivo: **conseguir que os indivíduos se dediquem à própria ‘mortificação’ neste mundo**. A mortificação não é a morte, evidentemente, mas uma renúncia a este mundo e a si próprio: uma espécie de morte cotidiana. [...] Não se trata de um sacrifício pela cidade; **a mortificação cristã é uma espécie de relação de si consigo**. É um dos elementos, **parte integrante da identidade cristã**. [...] **o tipo de racionalidade implementada no exercício do poder estatal** (Foucault, 1990, p. 87, 88 e 89). [os grifos são nossos].

Com efeito, o que nos interessa nestas análises é, ao mesmo tempo, aquilo que Foucault diz considerar o mais importante, qual seja a ideia de que o poder pastoral, enquanto um poder sobre a vida e pela vida, exigirá dos singulares uma “mortificação”, sendo esta uma parte integrante de sua subjetividade. Ou seja, o modo de subjetivação moderno de Estado como correlato da renúncia da vontade e, conseqüentemente, da mortificação de si. A virtude, o bem, a paz e a justiça dominantes na racionalidade do poder pastoral será, paradoxalmente, a morte neste mundo, um desejo de morte realizado cotidianamente no plano pessoal e, vez por outra, em grande escala, através daquelas grandes bombas de gás e de “fumaça de epidemia” denunciadas por Kopenawa. Perguntado certa vez sobre os altos índices de suicídio entre os orientais, Foucault responderá ironicamente que talvez aqueles ainda possuíssem alguma vida para tirar. Isso é muito importante no pensamento de Foucault e, talvez, pouco notado: as violências institucionais empreendidas pelos homens de Estado não são, para ele, um evento episódico, a quebra de um contrato, ou uma exceção àquilo que seria sua verdadeira finalidade. Isso vale para uma concepção idealista, não para quem analisa forças e afetos. Elas são, segundo este, algo como uma febre, um inchaço, o paroxismo de uma doença já instalada nos modos de individualização doados pela racionalidade de Estado. Algo que já está ali desde sempre, à espreita. Como ele mesmo diz, não deveríamos nos surpreender com os fenômenos extremos de poder como o fascismo e o stalinismo, isso porque eles não fazem mais do que inflar mecanismos de poder e submissão já existentes no tipo de racionalidade que preside

nossas relações. “Uma das numerosas razões pelas quais elas são, para nós, tão perturbadoras é que, apesar de sua singularidade histórica, elas não são originais [...] apesar de sua própria loucura interna, utilizam amplamente as ideias e os artifícios de nossa racionalidade política” (2005, p. 233).

Em nossas sociedades, a submissão, a humilhação, o rebaixamento e a obediência são estados permanentes e, mais do que isso, tais afetos são considerados como uma virtude pelos homens de Estado.

O cristianismo, por sua vez, concebeu a relação pastor-ovelhas como uma relação de dependência individual e completa [...] A obediência é uma virtude. O que significa que ela não é, como para os gregos, um meio provisório para chegar a um fim, mas antes um fim em si mesma. É um estado permanente (1990, p. 87).

Como se pode ler acima, a relação de obediência não era estranha aos gregos, todavia ela era problematizada de outra forma, a partir da honra de um guerreiro; só se obedecia temporariamente e para se tornar mais forte, para libertar-se das submissões, algo bem diferente da submissão e da dependência permanentes que constitui a moral moderna do “bom aluno” e do “bom professor”, cujo imperativo é o rebaixamento e o desprezo para consigo. “O eterno ditado afirma: quem não se deixa guiar, murcha feito folha morta” (Foucault, 1990, p. 87). Sabemos muito bem que, tanto nas escolas como nas universidades, as melhores notas não são destinadas aos mais brilhantes, mas sim aqueles que obedecem melhor.

Esta é – já o dissemos acima com Espinosa – a lógica da impotência, da adulação e da perfídia que constitui o

motivo pelo qual serão os mais fracos e covardes que irão tomar as funções de poder numa sociedade organizada segundo uma lógica da passividade, não medindo esforços para conservá-lo. Esse tipo de servilidade baseado no medo e no rebaixamento é, como também dissemos anteriormente, um índice de teologização da soberania, uma impotência no ceio da multidão, vetor de passividade e, nomeadamente, de discórdia, já que os homens só concordam por potência e não por negação¹⁵¹. Em suma, é sobre o incremento de uma vida mortificada e dependente que se institui as Políticas Pedagógicas de Estado, bem como a fabricação de seus agentes. Em tese, as Políticas Pedagógica de Estado são como que a morada dos impotentes e invejosos, daí ser o lugar da bajulação, da retórica, da perfídia e da fofoca, que são atributos dos covardes e medrosos, portadores daquilo que o Dr. Wilhelm Reich chamou de peste emocional.¹⁵² Como indicou Bove (2010, p. 120),

151 EIV, P 32 e Dem.: “À medida que os homens estão submetidos às paixões, não se pode dizer que concordem em natureza [...] Quando se diz que as coisas concordam em natureza, compreende-se que concordam em potência, e **não em impotência ou em negação** [...]”

152 Também para o psicólogo W. Reich a infirmação de si mesmo é motor de todo tipo de discórdia no campo social. À deformação produzida por este estado de coisas ele dará o nome de “peste emocional”, uma doença endêmica cujos primeiros sintomas são a “fofoca”, resultado de impulsos secundários da potência não satisfeita. Reich faz questão de deixar bem claro o caráter político-social desta “patologia” ao dizer que a designação de “peste emocional” não é depreciativa, algo que indicaria um vício inerente ao caráter de alguns homens. A peste emocional, à diferença de doenças como a esquizofrenia, diz ele, “manifesta-se essencialmente na vida social”. A “peste emocional” possui ainda um caráter contagioso, podendo assumir uma forma epidêmica em determinados momentos históricos, como foram o caso da

A *adulatio* designa um afeto animal ou, pelo menos, animalizante, ao qual o capítulo XX do TTP oporá a resistências dos melhores, aos quais nem os preconceitos, nem a “sopa”, nem o dinheiro conseguiram corromper [...] Adular ou resistir. É a alternativa e o desafio antropológico sobre os quais termina o TTP (com a advertência, para uma livre república, de não ceder “aos aduladores e aos falsos”).

Ora, quem são os fortes para Makarenko? São precisamente os “difíceis”: “Vivazes”, “confiantes”, “espertos”, “audaciosos”, “destemidos” e “alegres”, estes são aqueles que resistem a serem dobrados pelas Políticas Pedagógicas de Estado, ao mesmo tempo que constroem uma virtuosíssima comunidade educativa de amigos. Veremos mais sobre isto em nosso próximo capítulo, ao tratar das crianças da multidão. A Pedagogia Política da Multidão, diferente das Políticas Pedagógicas de Estado, é função da resistência dos fortes, ou seja, daqueles que se concebem como causas de si mesmos e que não renunciam sua vontade, que são outros nomes para o exercício ativo do direito de guerra. Acusavam

inquisição católica na idade média e o fascismo internacional no séc. XX. Além da fofoca, uma outra característica essencial dos indivíduos acometidos de peste é a utilização de códigos éticos e argumentos jurídicos para justificar sua “debilidade sexual”, ou sua impotência. “Podemos definir a peste emocional como um comportamento humano que, com base numa estrutura de caráter biopática, age de maneira organizada ou típica em relações interpessoais, isto é, sociais e institucionais [...] podemos dizer que a esfera da peste emocional coincide com a reação política, e talvez até o princípio da política em geral [...] **Se a política do estado não fosse regida, em larga escala, pelas leis da peste emocional, seria óbvio que estas catástrofes nunca deveriam acontecer**”(Reich, 2001, p. 464, 465 e 482). [grifos nossos].

Makarenko de disciplinador, de ser um homem rígido, louco ou mesmo irresponsável. Todavia, a nosso ver, o que mais incomoda em Makarenko é sua potência, bem como sua filosofia política baseada numa autogestão radical. Nenhuma organização teológica pode tolerar tamanha satisfação consigo mesmo, daí não ser possível uma educação virtuosa sem que se entre em conflito com as Políticas Pedagógicas de Estado, uma vez que o que está colocado é o desafio antropogenético de decidir entre ser uma besta bruta¹⁵³ ou tornar-se um homem, isto é, entre “adular ou resistir”. A lógica de Estado, bem como as escolas do povo, pauta-se por uma máxima desconfiança relativa aos sujeitos das práticas: descrença nos sujeitos acompanhada de uma crença cega na instituição. Ao passo que a pedagogia de Makarenko, bem como seu modo mesmo de ser educador, deposita uma máxima confiança naquilo que os sujeitos podem realizar em comum. Em suma, frente a dependência e a (in)segurança oferecidas pelas Políticas Pedagógicas de Estado, Makarenko escolhe educar com o risco de sua própria reputação, como sugerira Espinosa em seu *Tratado Político*.

3 ANTON MAKARENKO E NÓS

Os revolucionários, os artistas, e os videntes se contentam em ser objetivos, tão somente objetivos: sabem que o desejo abraça a vida com uma potência produtora e a reproduz de uma maneira tanto mais intensa quanto menos necessidade ele tem (Deleuze e Guattari, 2011, p. 45).

153 Lembremos que a lógica da animalização é justamente aquela que concebe um homem dobrado a tal ponto que se tornou incapaz de experimentar qualquer afeto que não seja em função da lógica de Estado (TTP, XVII).

Cerca de três séculos e meio nos separam de Espinosa, e exatos cem anos de Makarenko. Espinosa, como vimos acima, está duplamente distante, uma vez que, além da lacuna temporal, também não figura entre os pensadores do contexto pedagógico, sendo necessário, neste sentido, todo um esforço de aproximação, muitas vezes inventivo, entre o Holandês e o campo educacional. Makarenko, por sua vez, é um pensador do século XX, tendo recebido as mais importantes influências do pensamento acidental moderno. Além disso, foi não somente um teórico da pedagogia, mas um educador integral em todos os aspectos, sobretudo em sua dimensão prática. Construiu, reformou, transformou e desconstruiu escolas. Misturou-se, em suma, à espessa complexidade deste campo. Embrenhou-se no real e buscou, o tanto quanto pôde, rechaçar aquilo que considerava um de seus maiores inimigos, quais sejam os idealismos modernos que o circundavam, denominado pelo autor como “fraqueza intelectual”.

Como um ser próximo da “erva”¹⁵⁴, todos os seus esforços se concentravam em pensar o ser humano na plenitude das forças de seu ser total, isto é, como uma força da natureza capaz de apoderar-se de si mesma a fim fornecer-lhe uma forma bela e forte, como ele mesmo se referia. Pensamos que esse pensador soviético foi, assim como Espinosa, um “antropoplasta” por excelência. A única especialidade do homem, dizia Makarenko, é se tornar um homem. “O homem deve ter uma só especialidade: deve ser um ser humano verdadeiro”. Os homens não são civis, fazem-se, diz Espinosa no *Tratado Político*, e isso a partir de um percurso tão difícil quanto raro, caminho este

154 Deleuze e Guattari (2011).



que Espinosa vai dedicar toda a sua vida, exortando-nos para que façamos o mesmo. É bem verdade que Espinosa fala pouco de educação, como já nos referimos anteriormente. Porém, ao mesmo tempo, podemos dizer que toda a sua ética pode ser pensada como um projeto político pedagógico. Ou, para ser mais exato, como um projeto de pedagogia política. Como já o dissemos, existe o Projeto Político Pedagógico de Estado para todos, ao mesmo tempo que também existem Práticas de Pedagogia Políticas sendo acionadas por toda parte. A estas Práticas demos o nome de Pedagogias Políticas da Multidão, cuja principal característica consiste em não abrir mão de seu poder de agir ou de seu direito de guerra, o que quer dizer o mesmo que não submeter-se a um contrato ou a uma forma unificadora doada desde fora; uma forma de Estado, como o dissemos. O povo é aquilo que se deixa representar, e a multidão é aquilo que não tem representação.

Makarenko usa o termo homem para designar os humanos. Sabemos que o humanismo foi alvo de duras críticas ao longo do século XX. Crítica à ideia de homem como representação, como algo totalizado, sempre prestes a enquadrar a diversidade dos modos de vida sob seu manto mortificador. Crítica ainda a uma noção moral de homem apontada como aquela que julga e compara os indivíduos a partir de uma forma pré-definida, entre outras. Numa perspectiva espinosana, podemos dizer que a função desta noção universalizante de homem seria a de bloquear as partes multitudinárias dos indivíduos, isto é, sua multiplicidade, sua variação e seu diferir. Isso do ponto de vista político, uma vez que, do ponto de vista dos modos, tal concepção é o efeito de uma ilusão da consciência. Já no séc. XVII Espinosa fora um dos mais

agudos críticos desta noção totalizadora, o homem não é “um império em um império”, diz sua célebre expressão. Espinosa define os modos na Natureza – e o homem é um deles – como um esforço singular e variável de afetar e ser afetado, de modo que qualquer noção que indique um fazer transitivo e finalizado, um dever-ser, é moral e indica uma impotência de ânimo no plano ético, bem como uma servidão no campo político. O que caracteriza os modos na natureza, aí incluído os humanos, é um agir intransitivo, uma dinâmica afetiva singular e indefinida.

Pois bem, o êxito de Makarenko como educador, assim como sua fama no contexto estritamente pedagógico, deve-se a uma leitura segundo a qual ele teria conseguido domesticar estas forças, transformando os jovens em sujeitos obedientes e responsáveis, ou seja, em cidadãos conforme a ordem estabelecida. Esta mesma admiração – expressa certamente por educadores de Estado, aqueles que vêm a trajetória de Makarenko como uma daquelas raras ocasiões em que se conseguiu salvar centenas de jovens da miséria e do pecado – é também aquela que faz com que certa crítica acadêmica libertária torça o nariz quando trata-se deste educador. Admirado por uns, hostilizado por outros. Precisamos, todavia, separar sua fama de suas práticas. No que diz respeito a estas últimas, a humanidade perseguida pelo educador soviético não é a da ideia totalizadora de Homem, mas sim a do ser total dos modos, isto é, a do desenvolvimento pleno de sua potência indefinida, ou o total desenvolvimento daquilo que pode um corpo, e não sua castração. O ser total em oposição à imagem totalizadora de homem; o desprendimento das forças no homem em oposição a fôrma-Homem. Como vimos acima, o “homem novo”

da revolução não é outra coisa que um homem do porvir, e a ignorância sobre sua construção, bem como sobre sua forma, era patente.

Assim, o que se pode ler em seu Poema Pedagógico é o paradigma de uma humanidade a ser verificada na experimentação do comum, numa prática eminentemente coletiva e indefinida, portanto. Segundo Espinosa, e isso é fundamental em seu pensamento, o homem demonstra sua humanidade fazendo comum com seus semelhantes, donde é possível, em todo caso, aumentar sua potência. E semelhante, em Espinosa, supõe a diversidade das expressões e dos gestos humanos (“bárbaros ou civilizados”, diz o holandês), estes que Makarenko, como grande escritor que foi, soube captar e descrever de forma singular. Não é pela ignorância que se transforma os humanos em bestas brutas, mas sim por um deserto de sociabilidade, donde podemos concluir que a principal virtude humana é o exercício prático e constante deste fazer comum.

Dizíamos que toda a empreitada espinosana visa conduzir-nos como que pela mão a este ethos, de modo que poderíamos extrair dessa imagem toda a significação educativa de sua obra. Quem é o Espinosa educador? Ora, aquele que se propõe a nos conduzir como que pela mão¹⁵⁵ à fortaleza de ânimo, à liberdade. Projeto difícil e audacioso? Certamente.

155 Esse “como que” é importante, já que esta condução, por não constituir-se numa forma pré-definida, pode significar também – a depender da avaliação afetiva que se faz em presença – um “se vire”, como vimos acima naquelas situação de ensino pelas quais o holandês foi colocado, bem como pela atitude do mesmo diante de seu conflito existencial, que, ao invés de entregar-se a uma verdade ou a alguém que supostamente a possuiria, souber suportá-lo, construindo seu próprio caminho.

Mas, como ele mesmo vai dizer, “deve ser certamente árduo aquilo que tão raramente se encontra” (EV, P44, esc.). Como já dissera Deleuze (2004) a este respeito, “vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. Não é fácil ser um homem livre: fugir da peste, organizar os encontros, aumentar a potência de agir [...]”. Seria então uma questão de otimismo? Bom, acreditar neste mundo parece ser o que mais nos tem faltado¹⁵⁶. Em todo caso, em Espinosa poderíamos chamá-lo, como vimos acima, de confiança democrática, isto é, confiança no pressuposto de um desejo comum que coloca desde sempre a possibilidade de estabelecer conveniências potentes; de se encontrar, como proposto no TIE, um ouvido amigo da verdade¹⁵⁷. Em Makarenko, isso é ainda mais literal: “Cada dia da minha vida incluía tanta fé, como alegria e desespero [...] e para isso era preciso ser um otimista incorrigível” (PP, p. 64).

Falávamos de “Makarenko e nós”, assunto deste tópico. Pois bem, como já o dissemos, todo esse esforço imaginativo para aproximar Espinosa do tema da educação torna-se dispensável no caso de Anton, o educador total. O nome de Makarenko está solidamente fixado entre os maiores pensadores da pedagogia mundial, tendo alcançado popularidade

156 “Não foi o mundo que se perdeu, fomos nós que perdemos o mundo e o perdemos sem parar; não é ele que em breve vai acabar, somos nós que estamos acabados, amputados, cortados, nós que recusamos alucinadamente o contato vital com o real. A crise não é econômica, ecológica ou política, a crise é de presença”. (Comitê Invisível, *apud* Silvana Mendes Lima, jan/2018, Facebook).

157 TIE, Parágrafo 17, I.



em diferentes partes do mundo. Todavia, entre nós, este pode ser considerado um pensador com pouca visibilidade, com uma aceitação quiçá abaixo do próprio Espinosa quando relacionado ao tema da educação. Relação cuja tradição, ainda que crescente nos últimos anos, e como dissemos acima, permanece exígua. Diferente de Espinosa, Makarenko parece ter feito questão de publicar seus livros. Ministrou cursos, proferiu palestras, dirigiu instituições de ensino. Dizia Moreau (1971) que “Espinosa não fez escola, antes fez escândalo” (p.77). Isso, evidentemente, no sentido de formar uma escola filosófica com seus seguidores, à moda tradicional. Já Makarenko, dentre muitas outras coisas, foi um trabalhador de chão de escola, como se diz atualmente. Braçal em todos os sentidos. Construiu e reconstruiu escolas literalmente, derrubando inclusive seus muros, quanto julgou necessário. Mas, devido as suas práticas multitudinárias, não fez menos escândalo que Espinosa. Devido a isto, foi duramente perseguido, julgado e até mesmo detido. Recebeu, assim como Espinosa, um anátema. Desta vez não dos representantes de uma religião confessa, mas dos “apóstolos” laicos da santa ciência pedagógica moderna (PP, p. 633).

Com efeito, não seria preciso ir muito longe para supor que a falta de interesse relativa à obra desse autor não se deve a sua distância no espaço e no tempo, ou então ao fato de ser ele o emissário de uma educação socialista, como se é possível ler naqueles que vêm nele o representante de uma ideologia política desusada num contexto mercadológico e distópico como o nosso. O que espanta em Makarenko, e ao mesmo tempo o que o torna tão estranho a nosso presente, talvez seja

precisamente sua “virulência afetiva”, isto é, a vontade de testar suas forças, seu implacável gosto pelo real, sua inclinação para o bom combate, seu prazer pela aventura, sua disposição para o risco e para colocar a perder tudo aquilo que apenas imaginariamente se possui, despejando, quando preciso, um “balde de querosene no fogo” (PP, p. 633), segundo sua expressão.

Em suma, é a violência de uma coragem imanente ao dever revolucionário de seu tempo que se apresenta como desproporcional num tempo em que o controle parece ter se apossado do mais profundo de nossas almas, mortificando-nos. Seria possível sustentar uma prática como as de Makarenko nos dias de hoje? Os pequenos tribunais da moral e da razão estão por toda parte, sempre prestes a nos lembrar das consequências de nossos pecados: desqualificação, culpa, isolamento, rejeição, desprezo, depressão, desemprego e cadeia. Como fizeram os perseguidores de Espinosa, muitos gostariam de ter cuspidos no túmulo¹⁵⁸ de Makarenko, e cuspiriam, ainda e sobretudo, nos dias de hoje. Estes estão por toda parte, e são aqueles mesmos impotentes atemporais que, no dizer de Nietzsche (2009, p. 104), “levam na boca, como baba venenosa, a palavra *justiça* e andam sempre de lábios em bico, prontos a cuspir em todo aquele que não tenha olhar insatisfeito [...]”.

Até onde sabemos, não existe uma rede de instituições de ensino no Brasil cuja pedagogia se diga inspirada no pensamento de Makarenko,

158 “‘Aqui jaz Espinosa; cuspi em seu túmulo’. Eram as primeiras palavras de um epitáfio versificado por um letrado holandês, ministro da igreja protestante” (Moreau, 1971. p. 9).

como acontece com uma diversidade de pensadores europeus, bem como com a confraria de seus santos católicos. Isso não significa dizer que inexistam escolas com seu nome. Na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, lugar de onde falamos, há pelo menos duas delas, assim como há também centenas de outras com nomes de diversos intelectuais eugenistas e de generais que participaram ativamente da ditadura militar no Brasil. Entretanto, sabemos que, neste caso, o nome não significa muita coisa (ou significaria?). Quanto à produção acadêmica especificamente, podemos dizer que sua obra é pouco explorada quando comparada a autores clássicos como Célestin Freinet, Maria Montessori, Pestalozzi, Piaget, Vygotsky, entre outros. Em todo caso, e de um modo geral, podemos dizer que, em sua maioria, tais pesquisas buscam encontrar ou uma certa racionalização metodológica na obra de Makarenko, ou então acentuar suas significações histórico-político-ideológicas, articulando-as a seu fazer¹⁵⁹. Tanto é assim que nossa aproximação com

159 Segundo um levantamento do MEC (2010), existem seis obras sobre Makarenko em Português. São elas: BOLEIZ JUNIOR, F. Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho. SP: Faculdade de Educação da USP, 2008. CAPRILES, R. O caminho de um pedagogo soviético: centenário do nascimento de Makarenko. Caderno Rio Arte, RJ, a. 1, n. 1, 1988. E Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista. SP: Scipione, 1989, do mesmo autor. GONÇALVES, A. M. G. Makarenko: uma contribuição à discussão sobre educação e trabalho. Piracicaba: UMP, 1997. LUEDEMANN, C. da S. Anton Makarenko, vida e obra: a pedagogia na revolução. SP: Expressão Popular, 2002. E Makarenko: a escola como coletividade. PUC – SP, 1994, da mesma autora. Vale ressaltar que este é apenas um dado oficial do MEC, sendo bastante provável a exclusão de outros trabalhos. Não é nosso objetivo completar esse catálogo.

este autor não se deve a nossas pesquisas sobre o campo da educação, mas sim a partir das aventuras relatadas pelo analista de pés descalços e educador de rua Antônio Lancetti, estas no campo da saúde pública e da assistência social.

Assim como Espinosa, Makarenko foi, em diversos aspectos, um anômalo. Dir-se-á que ele conheceu muito bem a história da pedagogia, que possuiu muitos predecessores, e que não foi o “cimo que domina o deserto”¹⁶⁰. Bom, quanto a ter predecessores, apenas o mito da liberdade do primeiro homem, tão criticado por Espinosa, parece não os ter possuído. Ademais, se Makarenko conheceu a história da pedagogia, todo o seu esforço demonstra uma forte necessidade de afastar-se dela, de ultrapassá-la. “Indignava-me a pessimamente organizada técnica pedagógica [...] há quantos milênios ela existe! [...] quantos papéis, quanta glória! E ao mesmo tempo um vácuo, não existe nada [...] não há nem método, nem instrumental, nem lógica, simplesmente não existe nada!” (PP, p. 111). Dir-se-á do mesmo modo que nenhum homem escapa à sua história, coisa que poucos poderiam se opor. Alguns, todavia, se destacam na luta por desprender-se dela, por contra efetuá-la.

Voltando àqueles poucos estudos destinados a obra de Makarenko, entendemos que reduzir a trajetória desse autor a um método pedagógico a ser aplicado (educação pelo coletivo), ou a uma ideologia política de base que daria conta de suas práticas (socialista), nos parece bem pobre, o que não quer dizer incorreto. Makarenko, no nosso modo de ler, está mais próximo de uma força que “inspira, e que

160 Filinov (2010, p. 12).



“desperta” (Deleuze, 2002, p.11)¹⁶¹. Não tem nada a ver com os sonhos dos homens que dormem demais e que sonham em governamentalizar o aparelho de Estado capitalista com seus métodos pseudodemocráticos, co-gestivos, colaborativos, entre outros que são meras sofisticções das tecnologias de controle dos gestos e dos discursos.

A modulação do controle no contemporâneo torna absolutamente possível uma escola capaz de trazer para seu interior a família, os profissionais de outros setores, bem como os cidadãos da comunidade a fim de participar de seu projeto de conservação, dizem Passetti e Augusto (2008) ao tratar da educação no contexto das sociedades de controle. A lógica da participação não garante nada em termos de divisão de poder, mas apenas faz supor uma igualdade de condições que, no que tange a razão unificadora das instituições de Estado, inexistente. Neste tipo de organização de poder, a instituição sempre vence. O máximo que conseguimos fazer, quando muito, é tentar atrapalhar. Frente a lógica de organização do Estado não há como ter vontade, diz “o solitário anônimo” de Débora Diniz; trata-se de ensinar o valor de sua obediência. As novas modulações do poder e de reorganização do Estado se instituem nos convocando como parceiros rostificados¹⁶². Vejamos estes novos trabalhadores, formados pela educação participativa liberal, eles desfilam orgulhosos com o seu crachá

161 “Li Makarenko ainda muito jovem, não me lembro dos detalhes da obra, mas lembro que fiquei muito impactada, quando ainda pensava em ser professora. Foi uma experiência muito forte”, disse-nos certa vez uma psicóloga.

162 Mecanismo de interiorização que, segundo Deleuze e Guattari (1993), transforma e enfraquece a potência, oferecendo a esta uma forma moldurada pela lógica do Estado,

como se isso fosse a sua própria identidade; fazem parte de uma equipe “vencedora” e não se sentem, como outrora, explorados pelos detentores dos meios de produção; sentem-se como se participassem das decisões da empresa, se reconhecem como colaboradores, e assim também são chamados e até mesmo invejados pelos seus pares. Há ainda aqueles que consideram isso uma conquista das lutas por melhores condições de trabalho. São, como diria Espinosa, aqueles que se consideram senhores de si, mas não sabem a quem estão servindo. Investem na sua servidão como se fosse sua liberdade.

Como deslocar-se de uma organização de poder que conta com a captura de nosso próprio desejo, inteligência e sensibilidade, disposta na forma de um objeto de amor? Aqui está o problema que Espinosa soube colocar ainda no século XVII, qual seja o do desejo que persevera na sua própria servidão. Como afirmou Bove (2010),

A formidável mutação ideológica atual do capitalismo consiste em se perpetuar e se revivificar não mais oprimindo diretamente os indivíduos, mas fazendo, cada vez mais, apelo ao exercício de seu desejo, de sua inteligência e de sua liberdade, até mesmo de suas aptidões para a solidariedade quando se trata de construir uma cooperação interativa entre membros de uma mesma equipe para ganhar juntos a competição da concorrência, segundo o modelo mental do esportista profissional (p. 51).

Como ressaltamos acima, a prática multitudinária de Makarenko não está relacionada com essa variante democrática, afeita às pedagogias liberais. Makarenko demonstrava ser partidário de uma

outra democracia. Por muitas vezes, inclusive, dizia sentir-se solitário, julgado e mal compreendido em sua empreitada, sendo poucas as vezes em que pode experimentar as “delícias” do verdadeiro coletivo, como ele mesmo chamava. Disso podemos supor que uma tal experiência compositiva dos desejos não é qualquer coisa. A esse respeito, podemos evocar mais uma vez uma imagem deleuziana relativa a esse homem do desejo espinosano, homem da multidão: “[...] os homens que mais mergulhavam na vida, que se moldavam a ela, que eram a própria vida, comiam pouco, dormiam pouco, possuíam poucos bens, se é que os tinham. Não mantinham ilusões em matéria de dever [...] da família ou da defesa do Estado’ [...] O vivente vidente é Espinosa vestido com a roupa do revolucionário napolitano (Deleuze e Guattari, 2011, p. 45). No meio do desespero, “de gritos, pedradas e pauladas”, senti a força de Makarenko, “e uma tranquilidade insólita se apossou de mim”, dizia Antônio Lancetti (1996) em suas experimentações como educador de rua. Essa é, a nosso ver, uma imagem bem mais bonita de Makarenko, e muito mais próxima de sua veia espinosista. Inspirado em Makarenko, esse argentino radicado no Brasil dizia possuir apenas três pressupostos básicos, denominados por este de ideias-força. Eram elas: “inventar, confrontar, socializar saberes” (2011, p. 33).

Assim, no que tange aos percursos do educador soviético, seus altos e baixos, suas angústias, frustrações e conquistas, seria mais adequado utilizar uma fórmula emprestada de Rancière (2002, p. 09), segundo a qual as estranhezas e extravagâncias da história da pedagogia “foram frequentemente mais instrutivas do que as proposições mais racionais”, e

que os momentos de dissonância desta é algo que precisamos escutar a fim de que o ato de ensinar jamais “perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhes fornecem sentido”. Com efeito, não tivemos aqui a pretensão de oferecer uma racionalidade histórica ou ideológica à prática de Makarenko, mas acompanhar seus paradoxos, velocidades e lentidões, movimentos e repousos que compõem a complexidade dos encontros educativos descritos pelo próprio Makarenko como os movimentos de uma “corda bamba pedagógica” (PP, p. 22).

Ainda que se queira atribuir ao autor uma série de adjetivos, princípios ou finalidades racionalizantes, pensamos que o que marca sua trajetória como educador é uma lógica da experimentação dos afetos em sua mais alta complexidade, o que não quer dizer que este não tenha, em algum momento, sonhado com uma técnica. Quem nunca?! Não por acaso sua obra prima receberá o título de “poema”, e não de método. Aqui, a perplexidade diante do antifinalismo radical de Espinosa pode também ser encontrada nas práticas de Makarenko. Ao mesmo tempo, a radicalidade de sua experimentação não deve ser aqui confundida com um espontaneísmo vulgar. Makarenko, o antropoplasta que dissemos, pensa que o educador precisa ter muito claro que tipo de forças pretende incitar, e para que isso seja levado adiante é preciso saber conjugar muito bem o que ele chama de máxima exigência e máximo respeito ao ser humano; uma espécie de clínica makarenkiana onde o educador não é nem o jardineiro que supre o jovem com o justo e necessário ao seu desenvolvimento espontâneo, nem o sem jeito que o atrapalha, violentando-o com sua suposta capacidade de saber o

que é bom ou ruim para o outro. Em suma, pensamos que suas experiências dizem respeito a uma estética de criação de formas de viver em comum, que na ocasião se referia à construção do “homem novo”, mas que na prática dizia respeito a uma experimentação efetiva de produção do comum, levada adiante por indivíduos ativos que não renunciavam seu direito de guerra enquanto potência de criação de suas próprias instituições.



CAPÍTULO VII

***POST SCRIPTUM* SOBRE AS CRIANÇAS DA MULTIDÃO**

Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que veem e o que têm de fazer com ela. (Jorge Larrosa, 2001, p. 192).

omo dissemos no início deste trabalho, Espinosa falou pouco das crianças, sendo diversos e ao mesmo tempo polêmicos os motivos para tal omissão. Seguindo fielmente o espírito espinosano, não foi o objetivo deste trabalho tematizá-las, o que, ademais, já seria um trabalho outro, tão desafiante quanto extenso. Por tratar-se de um trabalho sobre educação, todavia, pensamos que seria razoável aventurarmo-nos em algumas considerações sobre as mesmas, ainda que de forma breve. Nossa resposta a baixa consideração da criança na obra do holandês não terá como base primordial, entretanto,

aquilo que seria a verdadeira concepção de infância em sua obra, mas sobretudo aquilo que tentamos evidenciar até aqui, quais sejam os pressupostos para a instituição de uma educação multitudinária, cuja principal característica, como vimos acima, é o fato de estar alavancada no máximo exercício do direito de guerra dos modos em composição. Em outras palavras, não é qualquer infância que nos interessa aqui, nem tampouco as várias infâncias, como também se costuma dizer, mas sim as crianças da multidão. Existem crianças da multidão? Esta é, vale evidenciar, a questão que nos guiará aqui, relativa ao problema da infância em Espinosa. Uma vez que as escolas do povo, enquanto instituição dos homens-adultos-de-Estado, são pouco porosas e, muitas vezes, contrárias a máxima expressão do direito de guerra da multidão, poderíamos nos perguntar então se seria possível pensar uma instituição da própria infância, cujas caracteres estivessem voltadas, conseqüentemente, para o exercício de seu direito de guerra.

1 DA INESPECIFICIDADE DAQUILO QUE SE AFIRMA POR SI MESMO

Os adultos se agrupam e discursam, os jovens falam pouco e se abraçam. (Foucault, 2001, p. 372).

Espinosa falou pouco das crianças. Isso porque estas – numa acepção inteiramente de acordo com o espírito espinosano – definem-se por si mesmas. “As crianças são espinosistas”, disse certa vez Deleuze (1997^a) sem, no entanto, desenvolvê-lo explicitamente. Como se isso fosse uma constatação evidente em si mesma, isto é, um axioma, uma verdade necessária, que não necessitasse de explicação. As crianças definem-se por si mesmas. Afirmam,



enquanto crianças, e pela necessidade de seu próprio corpo, tudo o que podem, sendo espinosanas precisamente por isso.

Um adulto também pode tornar-se espinosano, ou devir-criança¹⁶³, como dizia Deleuze. Isso acontece, por exemplo, quando este percebe que se libertou da necessidade de explicar os jovens, de interpretá-los, de infantilizá-los, de guiá-los, de mitigá-los, de imitá-los, ou de fazer deles, em suma, o espelho de suas expectativas e de suas fraquezas. Para este adulto que destravou suas partes vivas, alcançando assim o seu poder de agir e de pensar, a criança deixa de ser algo demasiado especial, portadora de características excepcionais ou mesmo sagradas, para assumir o seu devido lugar no mundo como um modo singular de afirmação da natureza, e nada mais do que isso¹⁶⁴.

163 Segundo Deleuze (1997) e (1997^a), os devires se fazem por encontros afetivos que traçam novos horizontes para os viventes. Devir-criança, por sua vez, significa abrir-se para estes encontros, para o outro. Trata-se de recuperar uma inocência, de modo que se possa habitar estes espaços de potência criadora. Não significa, portanto, regredir a estágios infantis como forma de solução de problemas, nada a ver com psicanálise. Também não significa imitar comportamentos infantis, como o fazem muitos pais e educadores. Tal como definiu Nietzsche (2002, p. 17), “A criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, [...] um movimento, uma santa afirmação. Sim; para o jogo da afirmação, meus irmãos, é preciso uma santa afirmação [...]”.

164 E V, P6. “À medida que a mente compreende as coisas como necessárias, ela tem um maior poder sobre os afetos, ou seja, deles padece menos. Escólio. Quanto mais esse conhecimento, quer dizer, de que as coisas são necessárias, diz respeito a coisas singulares que imaginamos mais distinta e vividamente, tanto maior é esse poder da mente sobre os afetos, como mostra, aliás, a própria experiência. Com efeito, vemos que a tristeza advinda da perda de um bem diminui assim que o homem que o perdeu dá-se conta de que não havia nenhum meio de poder conservá-

Com efeito, cabe ao adulto, enquanto um homem de razão, isto é, enquanto um homem que persevera em seu ser e disso não se descuida, relaciona-se com ela como uma expressão de força real que se apresenta a sua frente, como dizia Makarenko, e como também poderia ter dito Espinosa. Para um homem de razão, que é também o homem da multidão, a questão é sempre a do ajuste entre as partes componentes do real e de sua relação com estas, e nada para além ou para aquém disso. Como eu posso me relacionar ou me compor com isso ou com aquilo de modo que nossa potência de existir aumente, de modo que não sejamos destruídos por outras forças ou de modo que, no mínimo, não nos destruamos mutuamente? Trata-se, como podemos ver, de relações diretas de forças reais em relação com outras forças reais, ou daquilo que chamamos anteriormente de uma relação direta de “homem para homem”. O mesmo princípio, portanto, daquilo que, com Espinosa, denominamos de “instruir-se mutuamente”.

Não há, na filosofia de Espinosa, uma superioridade da criança com relação ao adulto, e nem muito menos uma superioridade deste com relação aos pequenos, pois ambos possuem a sua própria potência, e necessitam, enquanto partes da natureza, encontrar os meios de sua composição, o mesmo

lo. Vemos, igualmente, que 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. Se, por outro lado, os homens, em sua maioria, nascessem já adultos e apenas alguns nascessem crianças, então todos sentiriam pena das crianças, pois, nesse caso, a infância seria considerada não como algo natural e necessário, mas como um defeito ou uma falta da natureza. Poderíamos, ainda, fazer muitas outras observações desse tipo”.

podendo se dizer dos efeitos de despotencialização que, também enquanto partes da natureza, ambos irão sofrer necessariamente, e cujas causas lhes escapam.

É por isso que não podemos nem sequer pensar que as criancinhas sejam felizes, nem o primeiro homem seja perfeito: ignorantes das causas e das naturezas, reduzidos à consciência do acontecimento, condenados a sofrer efeitos cuja lei lhes escapa, eles são escravos de qualquer coisa, angustiados e infelizes, na medida de sua imperfeição (Ninguém melhor que Espinosa se insurgiu contra a tradição teológica de um Adão perfeito e feliz.) (DELEUZE, p. 26).

Como se pode ver, em Espinosa, a criança, enquanto parte da natureza, não passa de uma simples modalidade de afirmação desta, sujeita, portanto, a determinação de seu próprio *conatus* e também às variações afetivas que vêm de fora. Estamos longe, portanto, da natureza livre e escondida de Rousseau, dos fantasmas de Freud, das fases do desenvolvimento da moderna ciência psicológica, e também daquela liberdade revolucionária concebida por muitos pensadores ditos libertários, estes que, para designar as crianças, vivem a girar em torno do que chamam de “inominável”, de “estrangeiro”, “de “alteridade radical”, ou de uma infinidade de outras palavras que eles gostam de inventar para nomear uma suposta experiência ignota que eles mesmos desconhecem absolutamente. Em Espinosa, toda afirmação, isto é, toda ação é construção de território no mundo, e nada além disso. Como disseram Deleuze e Guattari (2011, p. 43), articulados a Marx e Espinosa, “se o desejo produz, ele produz real”. Clément Rosset (1989), um outro espinosano, pôde também ressaltar esta

tendência filosófica denegadora do real, atitude de um ser impotente continuamente disposto a desprezar a realidade mesma das coisas sensíveis à sua frente, em nome de alguma coisa que está sempre em outro lugar. Para os impotentes, o que se dá imediatamente a sua frente nunca é suficiente, sendo a verdade algo escondido, incompreensível, além ou aquém dela mesma,¹⁶⁵ talvez apenas ao alcance de alguns eleitos, representantes de uma racionalidade maior, de uma Ideia, de uma Lei, de um Deus ou de um Rei.

Espinosa ensina que um sábio, ou um homem de razão, pensa ou fala muito pouco da morte. Isso porque este, assumindo-se como causa de si mesmo, tomando as rédeas de sua própria vida, de suas forças e de suas fraquezas, de suas virtudes e dos seus medos, alcançou

165 “O pensamento de uma insuficiência do real – a ideia de que a realidade só poderia ser filosoficamente levada em conta mediante o recurso a um princípio exterior à realidade mesma (Ideia, Espírito, Alma do mundo, etc.) destinado a fundá-la e explicá-la, e mesmo a justificá-la – constitui um tema fundamental da filosofia ocidental. Por outro lado, a ideia de uma ‘suficiência do real’ [...] aparece como uma inconveniência maior aos olhos de todos os filósofos – todos ou quase: deve-se naturalmente excetuar aqui os casos de pensadores tais como Lucrecio, Spinoza, Nietzsche, e mesmo, em certa medida, o próprio Leibniz [...] Se é obrigado, com efeito, a admitir que a filosofia, que se propõe a compreender e interpretar o que existe, frequentemente só tem olhos e atenção para o que não existe. Nada mais surpreendente, de resto, do que esta tendência ordinária e obstinada da filosofia em querer sempre refutar de preferência o que é manifestamente verdadeiro, assim como depreciar instintivamente o que é indiscutivelmente agradável (isto sendo uma consequência necessária daquilo, pois a suspeita quanto ao real estende-se necessariamente ao que este pode oferecer de prazeroso). Spinoza resume muito bem essa habitual propensão da filosofia à inversão das verdades e dos valores: ‘A superstição parece admitir que o bem é o que ocasiona a Tristeza; e o mal, o que causa a Alegria.’” (Rosset, 1989, p. 07).



também sua própria morte. A morte, para este, não representa muita coisa, ou melhor: naquele que soube viver a vida em sua espessura, a morte ocupou o seu devido lugar, triunfando apenas em favor da vida. Penso que o mesmo poderia ser dito dos que se dispõem a falar ou a explicar a infância. Falam, via de regra, da própria situação de seus corpos, ou do desprezo com relação a estes. Ninguém pensa mais em proteger a “liberdade espontânea” de sua criancinha do que o “burguês castrado”¹⁶⁶; ninguém pensa mais em comer a mamãe e se vingar do papai do que os edipianizados; ninguém pensa mais em liberdade do que aqueles que são prisioneiros de seus próprios medos. Jogue tudo isso em cima dos pequenos e teremos aí toda uma constelação de concepções de infância no ocidente.

Isso porque a criança define-se por si mesma, já a infância, noção tão cara às pedagogias e às psicologias ocidentais modernas, diz respeito a um “dispositivo” complexo, compostos de práticas discursiva e não discursivas destinadas à sua captura pelas organizações de poder (Foucault, 2014)¹⁶⁷. Refere-se, portanto, a um processo de subjetivação que deve sua origem a uma série de dispositivos instituídos pelo homem moderno

166 O termo é de Makarenko (PP, p. 634).

167 Foucault (2014) define um dispositivo como “um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos [...] por dispositivo entendo uma espécie – digamos – de formação, que, em um dado momento histórico, teve por função maior responder a uma urgência. O dispositivo tem, pois, uma função estratégica dominante”.

de Estado em sua tentativa de integrá-la a um conjunto heterogêneo de “discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, entre outras. Eis os elementos do dispositivo psicopedagógico moderno responsável pela transformação da criança num elemento da infância estratificada, rebatida numa natureza pura a proteger, em fases a ultrapassar¹⁶⁸, em crises a tratar, em fragilidades a corrigir, em édipos a fixar. A análise crítica realizada por Deleuze e Guattari (2011) a esse respeito, tomando a psicanálise como um dos mais importantes elementos deste dispositivo, nos parece muito eloquente.

Vejam o que acontece já ao pequeno Hans em pura Psicanálise de criança: não se parou nunca de se QUEBRAR SEU RIZOMA, de lhe MANCHAR SEU MAPA, de colocá-lo no bom lugar, de lhe bloquear qualquer saída, até que ele deseje sua própria vergonha e sua culpa, FOBIA (impede-se-lhe o rizoma do prédio, depois, o da rua, enraizando-o na cama dos pais, radiculando-o sobre seu próprio corpo, e,

168 Aqui as psicologias do desenvolvimento, em suas versões psicanalíticas ou não, possuem um lugar privilegiado, tendo em vista seu alto grau de influência nos modos de conceber o processamento da experiência da criança em etapas distintas (períodos adaptativos, maturacionais, cronológicos, libidinais, entre outros). Segundo Marcelli (1998), historicamente, todos os autores que tomaram o desenvolvimento humano e suas (des) adaptações como objeto de estudo o dividiram em fases, estágios, posições, pontos nodais, organizações, etapas críticas, crises, etc.; a fim de introduzir uma classificação e/ou uma hierarquização nesse desenvolvimento. Ainda segundo este autor, um estudo famoso indicou que nos inúmeros trabalhos sobre o tema, foram detectadas a existência de 61 períodos cronológicos entre 0 a 24 anos, ou seja, um período novo a cada 4-5 meses em média.

finalmente, bloqueando-o sobre o professor Freud. Freud considera explicitamente a cartografia do pequeno Hans, mas sempre somente para rebatê-la sobre uma foto de família. E vejam o que faz Melanie Klein com os mapas geopolíticos do pequeno Richard: Ela tira fotos, ela faz decalque, tirem fotos ou sigam o eixo, estágio genético ou destino estrutural, seu rizoma será quebrado (p. 32).

Em termos espinosanos, poderíamos dizer que o dispositivo psicopedagógico se constitui como uma rede discursiva e não discursiva tecida pela própria imaginação dos adultos. Modos adultos de perceber, fazer e dizer sobre as crianças que são, paradoxalmente, infantilizadores em si mesmos. Deleuze dizia que as crianças padecem de uma infantilização que não é a delas. Tal constatação nos parece bastante evidente, qual seja a de que tais processos estão a serviço da tutela de sua expressão mesma, a serviço de seu imobilismo, do estrangulamento de sua vontade, de sua culpa e de sua vergonha. Mas, o que talvez não seja tão claro é o fato de serem estes dispositivos formas de controle e mortificação da própria vida social adulta¹⁶⁹. O modo como o homem de Estado concebe a infância fala mais

169 É inclusive por isso que as crianças da multidão, aquelas que tomam para si a própria infância, revelam-se num verdadeiro incômodo para a moral dos adultos. Em meio aos adultos, as crianças de Meunier (1978), como veremos adiante, vivem a explorar “suas fraquezas e contradições. Revela sua hipocrisia, seu artificialismo, sua covardia. Dá a impressão de estar dizendo aos adultos e ao mundo todo, que gostaria bastante de dispensar esse incômodo lembrete: a criança morre em vós e por vossas mãos. Olhai para vós mesmos”. (p. 41 e 66). Como vimos anteriormente, mesmo sendo um educador público, Makarenko possuía um olhar extremamente acurado para estas características das crianças, e parecia regozijar-se com ela.

de seu próprio corpo do que do corpo intempestivo da criança. Indica, desse modo, mais a passividade do primeiro que a ação da segunda.

Se, do ponto de vista da afirmação do *conatus* infantil, tais verdades têm pouca consistência, já que passam longe do que consiste sua essência singular mesma, do ponto de vista do adulto castrado ela faz funcionar todo um regime moral de fazeres e deveres, daí sua utilidade e, ao mesmo tempo, o seu ardil. Em nome da criança podemos nos manter em um relacionamento conjugal fracassado, podemos permanecer subjugados aos desmandos de um patão, podemos desejar viver num condomínio fortemente vigiado, podemos justificar nossas passividades. Em nome da criança pode-se censurar a arte, pode-se construir escolas onde as grades possuem mais destaque do que qualquer outro elemento pedagógico, pode-se lotar igrejas, pode-se redimir-se de culpas, pode-se lavar a má-consciência, como o fazem os senhores e as senhoras de caridade. Pode-se, enfim, construir todo um edifício moral com vistas a regular as relações sociais entre os homens a partir de uma lógica que é a do *dever-ser*. Ora, dizer que se pretende zelar pela criança numa sociedade que desde muito cedo se empenha em introduzi-las nos códigos dominantes de produção do modo de vida “capitalístico”, transformando-a num produto mais ou menos valioso para o consumo segundo as cifras de capital empregado, é, senão ingênuo, certamente hipócrita, de um cinismo atroz.

Foi com relação a isso que Felix Guattari (1985) buscou colocar em perspectiva nosso modo de relação capitalístico com a criança frente aos de outras sociedades (tribos indígenas da Amazônia e

sociedades animistas africanas). Nestas últimas, as crianças só iniciam sua entrada nos papéis sociais em torno dos 9-12 anos. Até este período, estas não são obrigadas a participarem das normas e dos papéis sociais do grupo. São deixadas de lado, tendo que “se virar por conta própria para apanhar restos” (p. 50). As crianças são aqueles e aquelas que vivem de restos, que se viram. Só mais tarde estas são promovidas – a partir de determinados jogos, brincadeiras e ritos de passagem específicos – a membros do clã, o que proporciona a estas os prestígios e as vantagens materiais da promoção, bem como suas obrigações diante do grupo. Em contrapartida,

Nas sociedades industriais desenvolvidas, toda esta organização de faixas etárias parece ter desaparecido: é como se fosse desde a fase *infans* que começasse o processo de iniciação. A iniciação não está mais circunscrita a um período preciso [...] Ela tem lugar em ‘tempo integral’; mobiliza todo meio social e aos educadores. Trata-se pois de uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo [...] aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes (Guattari, 1985, p. 51).

O que diferencia estas sociedades das nossas, para dizê-lo de uma só vez, é que nelas há ainda multidão, ou seja, nelas os adultos possuem uma arte de governo que é própria, uma autonomia em relação aos valores doados pela governamentalidade do Estado capitalista e seus órgãos de poder. Possuem, em suma, sua própria soberania. Num coletivo forte, dizíamos acima, aprende-se necessariamente. Como

mostrou Pierre Clastres (2004), trata-se de sociedades não divididas, onde o poder político não está separado do corpo social, ou apartado do protagonismo da multidão, como poderíamos dizer com Espinosa. Onde os adultos não são escravizados por valores que vêm de fora, onde eles assumem a soberania sobre si mesmos, as crianças podem passar muito bem, e os restos que estas colherão serão tanto melhores. É o que parece querer dizer Guattari ao tentar responder aos trabalhadores da educação, em sua incansável preocupação com os pequenos (“ai destes se não fosse nós!”, pensam esses educadores).

Um trabalho de creche, que quisesse engajar-se numa outra economia desejante, não conseguiria, pois, situar-se senão em contracorrente a esse modo de formação. O que conta na creche, insistimos, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. **Em que a atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema?** Aí é que está toda a questão! Um trabalho analítico numa creche não poderia ser fundamentalmente senão um trabalho micropolítico; e implicaria um **trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos** [...] (p. 53). [os grifos são nossos].

Talvez o silêncio de Espinosa com relação as crianças, bem como o esforço de toda uma vida para escrever sua *Ética*, assim se justifique. Se as crianças pudessem pedir alguma coisa a estes adultos, e se esse fosse o caso, penso que elas pediriam apenas duas coisas: que estes cuidem de si mesmos e que, com relações a elas, que guardem um pouco mais de silêncio, que as deixem um pouco de lado, ou que as deixem em

paz, como pôde dizer o Dr. Winnicott (1994) àqueles que não sabiam tolerar com dignidade as questões colocadas pelos jovens: “Desejarão os rapazes e moças ser compreendidos? Penso que a resposta é não. De fato, os adultos deveriam esconder o que chegaram a compreender da adolescência, porque esse período da vida tem que ser vivido (p. 151)¹⁷⁰

Dessa forma, com relação ao tema da infância, penso que a principal virtude do gênio espinosano tenha sido mesmo a de nos poupar de toda a tagarelice relativa a estas, ainda que possamos ver aqui uma justificativa histórica (e muitos a veem), uma vez que a originalidade da preocupação com a infância costuma ser pensada como uma prerrogativa do séc. XVIII e XIX¹⁷¹, e Espinosa, como sabemos, é um pensador do séc. XVII. Fiel a este princípio, e antes de adentrarmos definitivamente no tema das crianças da multidão, buscaremos propor para estas uma definição possível, porém sendo o mais econômicos que pudermos, resguardando-nos o direito de errar o quanto menos.

Uma criança não sabe do que seu corpo é capaz. Ela então o testará indefinidamente até um limite que é, ao mesmo tempo, seu ponto de ultrapassagem. O ethos da criança é dar tudo o que pode, gastar mesmo! Ir, como disse Deleuze (2017)

170 “A grande ameaça proveniente do adolescente é a ameaça àquele pedaço de nós mesmos que não teve realmente adolescência. Esse pedaço de nós mesmos faz com que nos ressentamos e nos irriteemos porque essas pessoas foram capazes de ter sua fase de turbulência e depressão, e faz com que queiramos descobrir uma solução para elas” (Winnicott, 1994, p.160).

171 Sobretudo a partir de “Emílio ou da Educação”, obra escrita por **Jean-Jacques Rousseau** em 1762, considerada a primeira e mais importante do ocidente dedicada especificamente a elas.

a respeito da ética espinosana, ao extremo do que pode o seu corpo. Ora, o que é a alegria de existir em Espinosa senão essa passagem de uma perfeição menor para uma maior? É somente nesse contínuo processo de variação e de experimentação, com suas quedas, tensões e ascensões, que se pode conquistar uma maior complexificação das alianças principais de nosso corpo, bem como um conhecimento progressivo das forças do mundo no qual nos agenciamos necessariamente, de modo imanente. Essa complexificação, vale dizer, é o correlato da afirmação do *conatus* infantil e do aumento de sua potência de existir. O que caracteriza o modo de existência infantil é, então, o pleno exercício de suas ações no mundo, onde o pensar é experimentado no ato mesmo de sua construção em meio a tudo aquilo que existe em presença. “Ninguém pode desejar ser feliz, agir e viver bem sem, ao mesmo tempo, desejar ser, agir e viver, isto é, existir em ato”¹⁷². Essa é uma definição de virtude formulada por Espinosa na parte quatro da *Ética*. Não seria ela também uma bela imagem da criança espinosana? Afirmando-se por si mesmo, o *conatus* infantil assume seu direito como potência estratégica sem finalidade. E o direito, em Espinosa, é a própria potência, existe e precisa ser desenvolvido, desdobrado, conquistado em meio aquilo e aqueles que nos ajudam e contra aquilo e aqueles que nos atrapalham, que provocam nossa tristeza ou nossa destruição.

Compondo-se com aquilo e aqueles que lhes convém, num fenômeno que é o da multidão, as crianças conquistam seu próprio direito, criam suas próprias instituições, bem longe dos limites,

172 EIV, P21.



das tendências, e dos direitos transcendentos representados pela modernidade rousseauriana, pelos fantasmas e pelas fases do mundo “psi”, ou mesmo pela tentativa de defini-la como alguma coisa especialíssima (como um reino a parte da natureza), remetida a algo “inominável”, a uma “alteridade radical”, entre outros.

2 AS CRIANÇAS DA MULTIDÃO

É bem literalmente que é preciso compreender a fórmula de Godard: as crianças são prisioneiros políticos (Deleuze, 1992, p. 57).

Entre muitos pensadores da infância, o francês Jacques Meunier (1978) foi aquele que, a nosso ver, demonstrou ter se aproximado daquilo que poderíamos conceber aqui como uma infância da multidão, à maneira espinosana. Sua obra denomina-se “Os moleques de Bogotá”, e refere-se a um estudo etnográfico relativo a seu encontro com certa infância bogotana na década de 70 do século XX.

Em que sentido, ao debruçar-se sobre as crianças, Meunier teria sido, ele mesmo, um pensador da multidão? Em primeiro lugar porque há, em sua narrativa, todo um esforço, bem como uma preocupação, de não representar a criança como o lugar da falta e da carência, sejam estas desenvolvimentistas, emocionais, ou, principalmente, como o produto de injustiças sociais. É assim que, a nosso ver, este faz uma inversão ontológica, inserindo-se numa perspectiva que é a da multidão. Inversão ontológica digna daquilo que poderíamos conceber também como uma “emenda do intelecto”: não partir da falta ao ser, do indivíduo à sociedade, do caos à ordem, do subdesenvolvido

ao desenvolvido, do passado ao futuro, do animal ao social, mas sim do ser como potência que tudo produz, como positividade contemporânea. O moleque, ou o Gamino¹⁷³ (criança de rua) é, para Meunier, “[...] uma criança que assumiu sua infância. É justamente porque é o presente, sem futuro, que é uma criança maravilhada com a infância. Uma criança total”. (p. 34).

Tudo começa com o próprio título de sua obra, “os moleques de Bogotá”, produto de um estudo relativo às meninas e aos meninos de rua da capital colombiana. Não se trata aqui, como se pode ver desde o início, da criança em seu sentido genérico e/ou abstrato, nem tampouco de um caso especial, isto é, da pretensa genialidade de uma criança particular, individualizada, nem muito menos da criança feita aluno, esta forma hegemônica de experimentar a infância longe da qual não se pode ser mais nada.

Trata-se de um coletivo tão concreto quanto singular, de uma instituição das crianças e não para as crianças. São, nas palavras do autor, meninas e meninos que “assumem a responsabilidade por sua própria infância e, ao fazê-lo, esboçam uma contra-sociedade”. Contra-sociedade aqui, vale ressaltar, não significa estar alheio aos códigos sociais hegemônicos, mas sim, estando em meio a estes, poder imaginar outras coisas, agir verdadeiramente, traçar outras linhas, outros códigos, outra língua, outra percepção, uma outra justiça, outras formas de atribuir valor as coisas, uma outra política ou, enfim, um outro regime

173 Ao sistema de organização dos “chinos de la calle”, ou dos meninos e menina de rua da cidade de Bogotá, tema de sua obra, dá-se o nome de “gaminismo”. Gamino ou Gamina é o nome que se dá a cada um de seus membros separadamente.

afetivo. As crianças das quais nos fala Meunier conhecem os códigos sociais dominantes, não vivem isoladas da sociedade, ou mesmo alheias ao mundo do adulto. “Pelo contrário, ele explora suas fraquezas e contradições. Revela sua hipocrisia, sua covardia” (p. 41).

Por certo, o que encanta Meunier é precisamente o “gênio coletivo destas crianças” (p.121), sua capacidade de rechaçar as armadilhas que vêm de fora e de dar-se leis próprias, inserindo-se num todo maior. Indo conviver com elas, o pesquisador logo percebe algo de fundamental importância, qual seja o fato de que, consideradas isoladamente, os Gaminos não possuem nada de especial: nem pureza, nem liberdade, nem fantasmas a elaborar, e nem mesmo uma versão subdesenvolvida a educar.

[...] dou-me conta da presunção de quem pretendesse dizer a verdade quanto ao Gamino. Percebo que essa criança **só é ela própria quando em bando** ou em função do mesmo. Isolada, ela se torna novamente incapaz de um reflexo, de iniciativa, de invenção... **Sozinha**, ela afunda nas areias do terceiro mundo, da infância desvalida e da doença mental. É como uma ideia que não pensa... Um sonâmbulo. Os psiquiatras que trabalham nos hospitais, nas casas de recuperação, e nas prisões, que interrogam os Gaminos isolados, podem compreender o gaminismo? Será que existe uma incompatibilidade fundamental entre suas técnicas de observação e aquilo que eles observam? Considerados isoladamente, cativos, os Gaminos serão ainda Gaminos? (p. 122 e 123). [os grifos são nossos].

Considerados isoladamente, ou individualizadas pelos dispositivos de poder “psi”¹⁷⁴ e/ou institucional, a criança é “uma ideia que não pensa”, relata o autor. É desta falha “metodológica”¹⁷⁵ que os especialistas erigem todos os preconceitos relativos às crianças, sobretudo aquelas que têm as ruas¹⁷⁶. É assim também para Espinosa. Sozinho, diz ele, o direito natural de cada um não passa de uma ficção. O pensamento é obra do coletivo ou, melhor ainda, o pensamento é, em si mesmo, uma experiência compositiva entre corpos. É isso que constata Meunier, isto é, que isoladamente, a criança não existe¹⁷⁷. “Apanhado

174 Psicólogos, psicanalista, psiquiatras, psicopedagogos, entre outros profissionais que se inserem dentro daquilo que podemos chamar de campo “psi”.

175 Poderíamos aqui nos perguntar se, antes de uma falha técnica, este não seria precisamente o procedimento dos dispositivos de poder, qual seja o de simplificar os corpos na forma de um indivíduo ligado a si mesmo, ou a sua interioridade, como o fazem os saberes “psi” de Estado.

176 Os filhos dos bem relacionados cidadãos da aristocracia baiana “têm bicicleta e muitos brinquedos, nós temos a rua e o cais”, dizem os capitães da areia de Jorge Amado (2008).

177 Um adulto, uma criança, ou um modo qualquer, não são uma substância pensante. A mente não é uma entidade independente que pensa apenas com seus próprios recursos, como numa visão cartesiana, por exemplo. Não estando separada do corpo, mas sim sendo uma ideia deste, a mente não pode ser concebida como apartada do plano afetivo. Não estando separada dos outros modos do pensar, já que é uma ideia ligada a outras ideias que a determinam ao infinito, a mente não pode ser concebida como não estando ligada ao coletivo. Toda a antropologia espinosana é antisolipsista. Não se parte nunca do indivíduo ao social, já que o indivíduo não pode sequer ser concebido fora dos agenciamentos de que participa. O que é um indivíduo para Espinosa? Uma união de corpos ligados a outros corpos e assim até o infinito. O indivíduo é desde sempre uma multidão, e esta multidão pensa.

fora do grupo, sua palavra é menos fluente e o gesto mais canhestro. É mister que sejam muitos para expressar-se, comportar-se, assumir-se como Gamino. Fora da *gallada*, ela é somente uma criança pobre” (p. 41); ao mesmo tempo que, como veremos, não há pobreza na *gallada*, uma vez que esta não abre mão de seu poder de agir e de pensar. Como relata um ex-Gamino: “As crianças pobres são tristes, os Gaminos não” (p. 40).

Meunier sai em busca da excepcionalidade da criança e, mais especificamente, destas crianças. Ele não as encontra, donde sua decepção confessada: “[...] eu os havia sonhado, idealizado. Eram então apenas isto?!” (p. 14). Ele tenta definir as crianças de rua (que já fora falada em demasia por diversos especialistas), mas o que revela ter encontrado é a *gallada*, um funcionamento coletivo que, segundo o mesmo, resistia a qualquer definição tradicional: “Por mais que eu me debruçasse sobre minha experiência, não via nela nada que correspondesse ao que tinha visto em outros lugares: a *gallada* não era um clã, nem uma fratria, nem uma tribo. Também não era um grupelho, nem uma gang” (p. 104).

Para o autor, a *gallada* é um funcionamento coletivo que precede o próprio Gamino como indivíduo, algo que demonstra vir ontologicamente primeiro, que já existe e que é, ao mesmo tempo, permanentemente fabricado na existência destas crianças. Ela é “uma parte da própria criança: uma certa opacidade, um zumbido. Uma intuição [...] A *gallada* é a mãe do Gamino. Ela vem antes dele. É ela que o impele a abandonar sua família e lhe confere a coragem de tomar nas mãos sua infância”. (p. 95 e 112).

Veja-se bem, o que importa é a *gallada*, um agenciamento de corpos que pensa, e não a criança, ou uma tal ou qual criança. Concretamente, a *gallada* é constituída por grupos de crianças de 5 a 15 anos que se reúnem nas ruas de Bogotá num complexo sistema de alianças compositivas e decompositivas. Em seu interior, as crianças se protegem, se educam, praticam furtos, brincam, brigam, empreendem pequenos golpes, constituem normas de vida, buscam sua própria subsistência. Como afirma Meunier, a *gallada* é, antes de tudo, um “território”, uma “zona de operação”. Em contato com esta obra, Deleuze e Guattari (2012) puderam definir esses coletivos infantis como “um tecido de relações imanentes” que, para ser compreendido, exigiria que se renunciasse a qualquer visão evolucionista, onde *gallada*, inevitavelmente, representaria uma forma rudimentar e menos organizada cujo horizonte, bem como os critérios de avaliação, seriam as formas de organização do aparelho de Estado. São “valores mundanos” dirigidos contra a forma-Estado, afirma este, em oposição aos “valores sociais” dirigidos a sua produção e reprodução, como os são o das escolas do povo. Grupos do tipo “rizoma” que procedem por difusão de prestígio, numa constituição centrífuga, como diria Pierre Clastres (2004), por oposição ao tipo arborescente que se concentra em órgãos de poder, em sua forma de concentração e de conservação centrípeta. Grupos que respondem, portanto, “[...] a outras regras, das quais não dizemos que são melhores, porém que animam uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia, uma chantagem perpétua de abandono e traição, um sentido de honra muito suscetível, e que contraria,

ainda uma vez, a formação do Estado” (Deleuze e Guattari, 2012, p. 22).

As *galladas*, afirma Meunier, “repelam mais do que arregimentam. Trabalham para seu próprio esquecimento” (p. 128). Podemos dizer que o funcionamento institucional da *gallada*, diferente das instituições de Estado, é baseado num sistema de produção de diferença; da multiplicação do múltiplo e não da conformação do múltiplo ao Uno, ou da conversão da produtividade multitudinária na forma de um povo afastado do que pode, se quisermos. “As diferentes *galladas* não compartilham nem as mesmas ruas, nem as mesmas atividades, elas não se conheciam umas às outras” (p. 44). Penso que seria interessantíssimo uma secretaria de educação onde as escolas não compartilhassem as mesmas regras nem tampouco os mesmos objetivos. Qual não seria o espanto quando estas se encontrassem eventualmente! Quantas “surpresas”, em detrimento das lamúrias relativas à crença unificadora que as enquadra, compara, e entristece.

Ainda segundo Deleuze e Guattari (2012), esses grupos possuiriam um mecanismo de base cuja característica seria a de impedir que um ou poucos indivíduos adquirissem um poder estável sobre os demais, isto é, aquilo que chamamos de *titillatio* do corpo político. Ao mesmo tempo que, podemos acrescentar, impediria também que um determinado grupo interferisse na soberania de outros, seja escravizando-os pela força, seja por um mecanismo mais sutil de integração não menos violento que o primeiro, como acontece no funcionamento do aparelho de Estado. Em seu complexo embate de forças, a *gallada*, antes de tender para a forma Estado,

o combateria antes mesmo de seu surgimento enquanto tal, daí seu paradoxo, bem como sua inversão ontológica. Não é necessário conhecer a dominação para combatê-la, ou, em termos espinosanos, não seria preciso fazer o mau encontro. O ser é afirmação e resistência, segundo a definição que Espinosa dá ao *conatus*. Forças agonísticas que lutam para aumentar sua potência e que resistem a sua tristeza.

Na *gallada*, o(s) líder (es) possuem um poder senão ilusório, pelo menos devidamente regulado pelos demais membros do grupo, que por sua vez formam pequenos grupos de contra-poder no interior da mesma. Um especialista “psi”, que segundo Meunier fora discípulo de Eric Fromm, teria analisado o funcionamento da *gallada* como uma associação sadomasoquista onde o chefe faz obedecer em virtude de sua “cruel autoridade” e de sua capacidade de proteger o grupo de seu “sadismo mútuo”. Esta é, como já o dissemos, a visão hobbesiana de mundo, ou seja, a hegemônica. Para Meunier, o que se passa com a *gallada* é uma outra coisa. Trata-se, na verdade, de um silencioso mecanismo que tem a virtude de defender-se desse procedimento de “cruel autoridade”. Um mecanismo político-sociológico anterior à personalidade dos indivíduos, portanto. Aquilo que, por nossa conta, denominamos direito de guerra da multidão.

Em seu interior, diversos mecanismos revelam claramente o receio que têm os Gaminos de se deixarem encerrar num sistema demasiadamente rígido e que daria livre curso à tirania dos chefes [...] Impossível brigar com um sem que o outro tome partido e se coloque a seu lado. Chantagem da dispersão: se um tiver de abandonar a *gallada*, o outro acompanhará [...] (p. 113).

Esses são, em suma, os movimentos não contratualistas de uma democracia cuja soberania está no coletivo, o verdadeiro sujeito político. Em termos espinosanos, ou de uma política multitudinária, podemos dizer que tais indivíduos se organizam de forma que seu direito natural não seja transferido a ponto de não poderem mais reivindicá-lo a qualquer tempo. Não é um ethos da *gallada* submeter-se a um contrato que se considera injusto ou desvantajoso, que submete sua potência de agir. Há, na composição de cada modo em particular, uma capacidade de avaliação natural e direta, bom ou ruim, gosto e não gosto, compõem ou não compõe. Isso no campo ético. No campo político, há também um princípio de proporcionalidade baseado no interesse e no prazer, se não tiver bom eu caio fora, é a dispersão. É inclusive por isso que, para Espinosa, quem deseja governar não pode se basear apenas no medo e na repressão, uma vez que, se a disputa for através de quem tem mais a temer, a multidão sai ganhando, já que o poder do tirano é apenas imaginário. Assim, se for uma disputa direta por quem sente mais medo, o tirano sai em desvantagem. Por isso é necessário encontrar meios de dobrar essa insubmissão de base, a partir de mecanismos que agem interiormente, provocando adesão. Alinhando progressivamente a vontade do súdito com a vontade do Estado, de modo que ele não ame e não odeie nada que este não odeie e não ame, como diz Espinosa. Esta adesão, lembremos, nunca é total, daí a importância dos permanentes rituais religiosos nos tempos de Espinosa, bem como de toda uma enxurrada de mecanismos de controle em tempo integral e à céu aberto, em nossas sociedades

contemporâneas. De um modo geral, podemos pensar que esta democracia corporal, em movimento, é precisamente aquilo que as instituições do aparelho de Estado se esforçam em inibir, cooptar, tornar menos frequente, canalizar, enfraquecer e, no fim, quando necessário, reprimir com a força.

Veja-se as *galladas*. Segundo Meunier, apesar de serem diferentes umas das outras, seria possível estabelecer entre elas uma característica comum, qual seja que “[...] seu estatuto era frequentemente discutido. Ameaçado.” (p. 44). A *gallada* é uma instituição da infância bogotana que possui uma ordem, mas ela é instável. Desfaz-se uma aqui, recompõe-se uma outra logo adiante.

De um dia para o outro, podem ser destituídos os chefes, que só são chefes em virtude de sua ‘cota de amor’ e de seu ‘ímpeto combativo’. Um gesto impensado, um excesso de autoridade ou de injustiça são suficientes para provocar uma crise. O grupo se desorganiza, se dissocia. Dispersa-se a *gallada*... [...] às *galladas* ricas, uma chefia forte e predominantemente igualitária. Para as outras, que não conseguem se equilibrar, chefias brutais, injustas, ou a debandada (p. 111).

É como se a *gallada* possuísse um certo horror ao domínio do Um. Por consequência, esse Um será aquele que mais motivos terá para temer, e por isso precisará ser muito prudente. A *gallada* impede ativamente a desnaturação, isto é, aquela dos mais fracos, gananciosos e impotentes no poder. Assim como as sociedades primeiras, seu mecanismo sociológico é aquele que se esforça em ato por rechaçar a divisão entre exploradores e explorados. Veja-se, por exemplo, o relato de

um Gamino: “Nós nunca chamávamos o cordobês de ‘senhor’; nós dizíamos ‘Escuta aqui, Cordobês”. Cordobês fora um chefe de *gallada*. E ser chefe de *gallada*, segundo este mesmo Gamino, “não é lá essas coisas [...] quando você é ainda pirralho, está muito bem, mas depois, quando cresce e encontra os que estavam com você antes, eles te preparam uma festa... às vezes até a facadas. Podem chegar a te matar porque dizem que, quando era chefe, você era um sujo [...]” (p. 52).

A contrapartida do prestígio que possui um chefe deve ser a sua generosidade. Ou isso ou o abandono, em alguns casos a violência. Há violências que são a favor da vida¹⁷⁸. Novamente, como podemos ver, valentia e generosidade aparecem como valores entrelaçados, de modo que seu ethos pode ser definido como aquele conjunto de afetos relacionados a mente à medida em que agimos, denominados por Espinosa de “fortaleza”,

178 Espinosa dá a esta o nome de “*pietate*”. Para Espinosa, o ódio nunca pode ser bom. Nesse sentido, ele vai fazer uma diferença entre a indignação, que se define como o ódio por alguém que fez mal a um outro, ou a um semelhante (EIII, def. 20 dos afetos), e aquilo que ele chama de piedade (*pietate*), que é a punição, ou o exercício da violência, dada pelo soberano (que é a multidão), contra um cidadão que comete alguma injúria contra um outro. Neste caso, diz ele, “não digo que se indigna com ele, porque não é por ódio que prejudica o cidadão: pune-o movido pela piedade” (EIV, P.51, esc). Longe de seu sentido cristão, que visa perpetuar a fraqueza no outro, a piedade aqui visa impedir que o outro permaneça escravo de suas próprias fraquezas, tornando-se assim um perigo para si mesmo e para o próprio grupo, promovendo sua *titillatio*. No sentido espinosano, o tirano é, primeiramente, escravo de suas paixões tristes, um mimado incapaz de alteridade. Mas isso só dura enquanto durar o afeto, ou enquanto um afeto mais forte não o destitua desta situação, fazendo-o variar, passando de um grau de potência a outro.

que por vez divide-se em “firmeza” e “generosidade”. Somente os livres e fortes, lembremos mais uma vez, são capazes de gratidão e generosidade. Os chefes de *gallada* são como os “difíceis” de Makarenko, exemplos de fortaleza e generosidade, prenhes portanto de “brotos” do coletivo. Como mostrou Meunier, eles são “fortes, intrépidos e briguentos, eles defendem o grupo. São também eles que organizam os ‘golpes’, atribuindo a cada um seu papel na operação e ensinando aos menos espertos as maneiras de fugir da polícia [...] sobretudo, – é esse o reverso de seu prestígio. – eles devem se mostrar generosos. Dividir equitativamente” (p. 105). Na *gallada*, os maiores ajudam os menores, e quando os primeiros atingem uma idade a partir da qual poderiam exercer um papel de domínio desmedido sobre os últimos, estes o expulsam.

E aqui intervém um mecanismo afetivo que, a nosso ver, vai fazer a equivalência entre os modos de construção de um território multitudinário, e a atitude ético-política das crianças não mortificadas, isto é, as crianças da multidão. Como estas crianças agem e como criam suas instituições? Quem responde é o próprio autor:

[...] a criança, a despeito de sua capacidade de conceber, de julgar, prefere seguir as pistas de odores, os itinerários afetivos, os projetos do momento... As hierarquias por ela inventadas são efêmeras. Reversíveis. Nelas intervém poucas segundas intenções. A criança não cogita de se instalar no banditismo infantil, de nele fazer carreira (o que seria absurdo). Ela adere exatamente como se afasta: sem pensar no futuro (p. 111).

Compor-se com aquilo que te apraz, afastar-se daquilo que te enfraquece¹⁷⁹. Mecanismo político-afetivo dos mais básicos, segundo Espinosa. Dir-se-á que o corpo da criança é um espaço de disputa do poder, e que o acionamento de um “devir-criança”, mesmo no adulto, seria uma força que resistiria a este. Mais precisamente, pensamos que este mecanismo de resistência, na criança propriamente dita, e uma vez que seu corpo é ainda pouco historicizado, não se estabelece como uma reação aos dispositivos de captura, mas sim que ele se constitui como uma afirmação necessária do próprio *conatus* infantil em sua variabilidade natural, máquina de guerra que “adere exatamente como se afasta”. Se ele se faz resistência a um poder, é apenas secundariamente, o que ocorre necessariamente, uma vez os dispositivos de poder não as deixam em paz. São as organizações de poder, com sua lógica do “fazer compreender”, que vem quebrar este mecanismo, produzindo o homem de Estado. Como disse Rancière (2002, p. 21), “É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído”.

Sendo assim, poderíamos até mesmo dizer que o *conatus* infantil não resiste a nada – já que afirma-se sem finalidade – mas sim que ele se esforça em

179 “Cada um necessariamente apetece ou rejeita, pelas leis de sua natureza, aquilo que julga ser bom ou mau” (EIV, P19). “Quanto mais cada um busca o que lhe é útil, isto é, quanto mais se esforça por conservar o seu ser, e é capaz disso, tanto mais é dotado de virtude; e, inversamente, à medida que cada um se descuida do que lhe é útil, isto é, à medida que se descuida de conservar o seu ser, é impotente” (EIV, P20).

agir, que ele se afirma e que, em se afirmando, traça suas próprias estratégias, colocando problemas para os dispositivos de poder, necessariamente. A criança afirma-se por si mesma, dizíamos no início deste capítulo. Ela é, em si mesma, um mecanismo compositivo e decompositivo de contra-poder, e justamente por isso os poderes não abrem mão do governo de seus corpos, a fim de neles engendrar uma infirmação, que em nossa sociedade recebe também o nome de progresso, de (des)envolvimento ou mesmo de salvação, como no “El Redentor” descrito por Meunier, estabelecimento de reeducação que se constitui como “espaço obliterado, onde as crianças que são ali mantidas parecem-se com ele [...] vozes inseguras, vencidas [onde] se retira todo o ânimo [onde] se projeta tédio e morte [...] obrigam-nas a pagar pela liberdade que tinham ousado assumir. Fabricam-se amnésicos” (p. 117 e 118).

Podemos dizer que as noções modernas de progresso e (des)envolvimento opõem-se à ética da afirmação do *conatus*, que implica um envolvimento máximo. A confiança do “animal que tateia” versus o medo e o desprezo do “cavalheiro instruído”. Noções teleológica, o (des)envolvimento e o progresso sugerem que a criança precisa deixar de ser o que é para torna-se alguma coisa, e este alguma coisa, em nossa sociedade, é o homem de Estado. Como concluiu Meunier, “o progresso é antigamino” (p.131). Para Espinosa, é da máxima afirmação de nosso *conatus* que pode advir um aprendizado ético, e não abrindo mão deste em função de uma outra coisa, e isto vale para qualquer modo na existência.¹⁸⁰ O

180 EIV, P25. “Ninguém se esforça por conservar o seu ser por causa de uma outra coisa”.

filósofo brasileiro Renato Nogueira (2017) vê nestas concepções hegemônicas de (des)envolvimento e (in) fância (o prefixo “des” indicando o não envolvimento e o “in” indicando a falta) um aspecto da colonização eurocêntrica em nós. Para exemplificá-la, este toma como exemplo a narrativa de dois desenhos animados, que são o Pinóquio, baseado na história do italiano Carlo Collodi, e o Kiriku, de Michel Ocelot, francês que viveu na Guiné Bissau e que, quando criança, ouviu histórias que são comuns ao Império Mali e ao Império Songai. Collodi fora um homem de literatura que acreditava na escola, e o pai de Pinóquio será aquele homem devotado que troca um casaco por um caderno, passando por diversas humilhações até que seu filho chegue ao colégio, ganhando sua humanidade apenas a partir do momento em que começa a estudar, tornando-se então um “menino de verdade”. “O que você quer ser quando crescer?”, é a pergunta que se faz ao Pinóquio, paradigma da educação moderna de Estado.

Kiriku, por sua vez, é uma criança que já nasce falando, à qual não falta nada. Como refere o autor, Kiriku é a imagem da criança como “uma potência de manifestar a sua própria essência”. Segundo a interpretação deste filósofo, é justamente por ser a menor criança da aldeia que Kiriku pode ser também a mais esperta, capaz de entrar em lugares que poucos acessam, de fazer as perguntas que poucos podem fazer, e de resolver problemas que ninguém resolve, o que, ainda segundo o autor, indica que para algumas culturas a humanidade não estaria na superação ou no esquecimento da infância, mas sim em seu cultivo. Enquanto o Pinóquio é aquele a quem se pergunta o que ele vai ser quando crescer, Kiriku é aquele para

o qual uma tal pergunta não faz sentido, posto que este, diríamos com Espinosa, é desde já alguma coisa que se afirma, ou seja, uma potência que se afirma em ato, ou “uma potência de manifestar a sua própria essência”, como disse Nogueira (2017).

Com efeito, para o filósofo brasileiro, colocar a escola no centro de nossas vidas e submeter nossa humanidade ao (des)envolvimento seria o paradigma da educação no acidente, concebidos então como “superação da infância”¹⁸¹. A partir desta argumentação, Nogueira chega à conclusão de que poderíamos então conceber uma educação que não estivesse calcada no esquecimento da infância, mas sim num “estado de infância que possibilitaria o aprendizado constante” (p.27), ou seja, um devir criança, como já havíamos visto com Nietzsche e Deleuze. A partir de uma cosmologia africana, o autor também definirá a criança como “uma potência de manifestar sua própria essência”, coisa que, a partir de Espinosa, concordamos sem reservas. Não é sem reservas, porém, que podemos concordar com a tese de querer submeter a potência indefinida do *conatus* infantil a uma cansada moral pedagógica do eterno “aprendizado constante”, como se esta pudesse ser colocada à serviço das Políticas Pedagógicas de Estado, ou mesmo do “cavalheiro instruído” sedento de “compreensão”, como dissemos acima com Rancière (2002).

Kiriku não é aquele que tudo quer aprender, mas sim aquele que nasce sabendo contra o que precisa lutar (“sou Kiriku, aquele que sabe o que quer”, diz

181 Em Espinosa, podermos afirmar que a transformação do corpo da criança precisa se dar em continuidade com sua natureza, isto é, numa relação de conveniência e não de rompimento com esta, como demonstra o escólio da P39, EIV.

este), e por isso aprende. Daí ser ele a fábula de um bebê guerreiro, destemido e perspicaz. Kiriku nasce em uma comunidade onde os homens estão sendo devorados um a um, e é contra isto que ele vai dedicar todas as suas forças. O sentido deste “devorar”, no entanto, só será escurecido no final da trama, quando todos descobrem que, na realidade, os homens não morriam biologicamente, mas eram transformados em “objetos obedientes”, realidade cuja origem se devia não a força da feiticeira, mas ao medo e a impotência dos iguais. Kiriku, o menino vivaz e audacioso, vem demonstrar que, mesmo pequenino (“Kiriku é pequenino mas possui seu valor”, diz a música do filme), é possível vencer o medo, exercitando seu direito de guerra ou, em outros termos, aplicando toda sua potência, coragem e inteligência (seu incessante tatear) na luta contra a mortificação de seus iguais. Assim, não se trata, a nosso ver, de fazer da infância a imagem da virtude¹⁸², nem tampouco de negar o amadurecimento, que possui sua própria potência e valor, mas sim do máximo exercício daquilo que persevera em nós, capaz de aumentar a potência e, ao mesmo tempo, repelir a melancolia, coisa tão importante quanto matar a fome, segundo Espinosa¹⁸³, e para a qual devemos dedicar todas as nossas forças, adultos e crianças, cada um à sua própria maneira, de acordo com sua própria razão. Makarenko, como vimos, não devém criança, mas,

182 Makarenko zomba desta imagem da criança como um ser especialíssimo, iluminado, como uma espécie de cientista em potencial, que eram atributos da pedagogia moderna que então se ensaiava. Com relação a seus educandos, ele diz: “Aquela criatividade especial que supostamente torna o pensamento infantil muito próximo, pelo seu tipo, ao pensamento científico, eles ainda não a possuíam” (PP, p. 27).

183 EIV, P45, esc.

assim como as crianças não mortificadas, ele não abre mão de seu direito de guerra, condição necessária para o aprendizado mútuo e para a alegria comum. É afirmando sua própria capacidade de agir e pensar que ele pode, conseqüentemente, estimular a capacidade própria de agir e de pensar dos seus educandos.

É isso que fazem os Gaminos, eles não abrem mão de sua afirmação, sendo a *gallada* a instituição infantil que permite ao Gamino afirmar sua potência, repelindo as forças que querem roubar sua infância e seu “ânimo”, conseqüentemente. “As crianças pobres são tristes, os Gaminos não”. A *gallada*, como expressão coletiva do *conatus* infantil, fornece os meios para que as crianças possam consumir efetivamente sua própria infância. A rigor, em Espinosa, este seria o papel de uma república livre na formação dos homens, ou seja, não estaria nas mãos do Estado formar o homem, mas sim garantir os meios para que este o faça em liberdade. Porém, uma vez que o Estado não abre mão do corpo das crianças, sigamos no real, confiando que também os adultos possam ser capazes de alguma virtude, desde que não se tornem homens de Estado.

Em sua obra, Meunier vai propor que o que rege o peculiar aparecimento dos Gaminos não deve ser buscado em outro lugar que não nas “forças vivas da infância”, coisa que não discordamos, mesmo porque o que este parece querer rechaçar com esta afirmação são as explicações vitimizantes que negam a potência mesma destas crianças. Todavia, para utilizar uma expressão que já definimos anteriormente, diríamos que uma tal constituição multitudinária é o efeito do desprendimento e do fortalecimento das “partes vivas” que constituem os modos na natureza. Definição que se diferencia da primeira apenas pelo fato de



conceber que tais forças ativas não são exclusivas da infância, mas que elas habitam qualquer modo na natureza, restando-nos apenas encontrar os meios de sua liberação. Ninguém sabe o que pode um corpo quando este consegue superar um campo exterior desfavorável, e isso pode ser dito de qualquer corpo. Como já afirmamos, o ciclo da potência é algo que pode ser reiniciado a qualquer tempo e lugar, e deve sê-lo para que se viva uma vida que valha a pena ser vivida; é isso o direito de guerra, aquilo que sempre pode ser reivindicado, uma vez que não pode ser transferido a ponto de deixarmos de ser um homem (TTP). Como afirma Bove (2010), a originalidade da significação espinosana de humanidade reside no fato de esta não poder ser resumida à ordem dos direitos civis instituídos, uma vez que aquilo que garante a efetividade da afirmação de um direito propriamente humano é o direito de guerra.

O *sui juris* é sempre definido em função da potência efetiva de resistir, indissociável da potência de afirmar: cada uma não se erguendo ‘por seu próprio direito senão na medida em que pode repelir toda a violência [...] É porque insiste sempre e necessariamente, aquém da ordem civil, o exercício de um ‘direito de guerra’ (ou de resistência da multidão à dominação), direito que Espinosa considera inalienável, que uma ‘vida humana’, como direito natural propriamente humano, deve poder indefinidamente se dizer (Bove, 2010, p. 102).

Pode a *gallada* ser uma “escola”? Se o “indivíduo” *gallada*, no sentido espinosano, possui sua virtude própria, o que dizer das marcas ou dos ensinamentos que esta, enquanto um agenciamento coletivo que

também educa, produziria? A nosso ver, essas crianças são verdadeiros cientistas políticos, e por isso crianças da multidão. Os Gaminos são cientistas políticos porque trabalham com forças, não se submetendo a ideias; e são seres multitudinários porque não renunciam a sua própria potência, porque a exercitam continua e indefinidamente, criando seus próprios territórios. Por isso conhecem sua capacidade de afetar e ser afetado, que é a medida de sua força; ao mesmo tempo que não subestimam as forças que vêm de fora. Diferente de uma criança mimada, ou infantilizada pelos dispositivos de poder, os Gaminos sabem muito bem quem são seus aliados, quem são aqueles de quem se deve desconfiar, aqueles de quem se deve ter respeito, e também aqueles de quem se deve afastar. Ou seja, sabem eleger os bons e o maus encontros. “Eu me deparava bem depressa com aquilo que melhor os caracterizava, logo de saída: sua desconfiança com relação ao mundo adulto” (Meunier, p. 14).

A experiência mostra sobejamente como as crianças são, em geral, desconfiadas, mas isto até serem convencidas por seus educadores de que devem falar ou sorrir para todos indistintamente. Algumas resistem mais a esta docilização, outras menos. As crianças da *gallada* não sucumbem a ela. Mesmas as crianças da própria *gallada*, na medida em que vão se tornando maiores, passam a ser alvo de desconfiança por parte do restante do grupo, que por uma série de mecanismos implícitos ou explícitos buscam dispersá-la, a fim de impedir que esta venha impor sua vontade sobre o todo, tornando-se um dominador. Na *gallada*, pode-se observar muito bem o funcionamento de um princípio espinosano segundo o qual não há nada melhor para uma criança do que

outras crianças (lógica daquilo que é mais comum a cada coisa). Os Gaminos sabem muito bem disso. Sabem disso as crianças de nossas escolas de Estado? Estas que, segundo o educador brasileiro Paulo Freire, costumam se identificar com seus opressores, bem como com as coisas mais rebaixadas deste mundo?

A *recocha* é uma brincadeira nossa. As crianças ricas não sabem '*recochar*'¹⁸⁴, nem se pendurar na traseira dos carros [...] Elas têm brinquedos... bonecas... velocípedes... Ficam sempre quietinhas. Você já viu alguma criança rica chegar junto de um tira e lhe dizer, só para irritar: 'Olá, Seo! Você fica bancando o valentão com seu revólver, que nem é seu, é emprestado... Você não passa de um trouxa!' Nunca. Os meninos ricos, quando chegam junto de um tira é pra dizer: 'Senhor, aquele lá me amolou, ou me levou meu dinheiro.' O que os meninos ricos querem é te humilhar... (p. 110).

A criança dobrada, mortificada, aprende desde muito cedo este mecanismo de transferência de direitos para os agentes mediadores de Estado. "Fala pra tia", "fala pra diretora", "fala para o representante de turma", "chama o coordenador", "leva pra chefia", "contatem o especialista", "chamem a polícia". Eis a figura política do rebaixado e do adúlador. Segundo Meunier, o que mais o chamava a atenção nestas crianças era "a consciência que tinham os Gaminos de sua identidade, de sua autonomia. Para eles, a *gallada* significava a altivez recuperada [...] a palavra *gallada*,

184 Brincar, se distrair e provocar são significados possíveis. Este provocar pode ser pensado também como uma maneira de dissolver a *titillatio*, uma "surpresa", como vimos com Makarenko e Lancetti.

em sua boca, corresponde exatamente a uma de suas raízes espanholas: ‘um traço de altivez’.” (p. 45). O orgulho, a honra e a altivez da *gallada* se contrapunha ao que os Gaminos denominavam “*chupagruesos*”¹⁸⁵, ou, em outros termos, os bajuladores:

O *chupagrueso* não passa de uma criança desorientada. Um mendigozinho. Uma garrafa solta no mar. Vai prestando serviços a quem deles precisa [...]. Vai sobrevivendo. Fica sempre dentro dos limites do que é permitido. Tem poucos amigos, salvo entre os adultos, pois sabe comover as damas de caridade e os padres. Vive se lamuriando... O Gamino o odeia. Faz dele seu alvo favorito. Entre ambos, há guerras incessantes que terminam por vezes no hospital [...]. Não admitem que ele viva num acordo tácito com os adultos. E, embora nem sempre saibam ao certo o que são, eles pelo menos decidiram o que não querem ser: *chupagruesos* (p. 45).

Os Gaminos demonstram saber quem são e, ao mesmo tempo, têm absoluta segurança daquilo que não querem ser: “*chupagruesos*” e “*maños*”. Quem são os *maños*?! Segundo Meunier, nos abrigos e nas instituições, onde se projeta “morte lenta”, e também onde, segundo este, se “tira todo o ânimo”, figuram os

185 Segundo Shaw (2004), na Colômbia existe uma distinção entre o moleque e o chupista, ou seja, entre o Gamin e o *chupagrueso*: “O moleque é independente, brincalhão, astuto, talvez um bocadinho malvado, mas mantém sempre um sorriso. O chupista também vive na rua, mas é dependente, pede esmola e procura sempre um protetor que o apoie. O moleque define-se como ator e o chupista como vítima. O chupista é um bom candidato para um lar ou para uma instituição, porque quer sempre alguém que o ajude e o apoie. O moleque, que ama a sua liberdade e independência, tem pouca confiança nas instituições e jamais sacrificará a sua liberdade e prazer por uma boa cama” (p. 03).

meninos que os Gaminos chamam de *maños*, isto é, os dóceis.

Os que passam de instituição a instituição. Submissos, resignados. Domesticados. Foram dobrados, ajustados à mentalidade asilar. Na melhor das hipóteses, eles virão a ser auxiliares, ajudantes de cozinha ou varredores. Tal como os *chupagruesos*, os *maños* são o terror dos Gaminos em liberdade (p. 118).

Vê-se, aqui, duas figuras que são, a nosso ver, a obra acabada de uma instituição educativa não virtuosa, quais sejam o dobrado (o *maño*) e o adulador (o *chupagruesos*). Figuras que as práticas escolares de Estado se esforçam em produzir e que as crianças da multidão, por sua vez, teimam em rechaçar. Os dobrados, isto é, os impotentes, os rebaixados, não concordam uns com os outros, eles são invejosos, governados pelo ódio e, por isso, um perigo para a verdadeira democracia ou, como diz Espinosa, para a verdadeira concórdia. Não se deve depositar nestes uma verdadeira confiança. “Fica claro, pois, que os homens estão, por natureza, propensos ao ódio e à inveja, o que é reforçado pela própria educação” (EIII, P. 55, esc.). Segundo a lei natural dos afetos, ninguém está mais propenso a inveja do que aqueles que se rebaixam¹⁸⁶.

186 “[...] Embora o rebaixamento seja oposto à soberba, aquele que se rebaixa está, entretanto, próximo do soberbo. Com efeito, como sua tristeza surge porque julga sua impotência pela potência ou virtude dos outros, essa tristeza será atenuada, isto é, ele se alegrará, se mantiver sua imaginação ocupada em tomar em consideração os vícios alheios, de onde surgiu o provérbio: Desgraça comum, consolo de cada um. E, contrariamente, aquele que se rebaixa tanto mais se entristecerá, quanto mais julgar que é inferior aos demais. Daí que ninguém está mais propenso à inveja que aqueles que se rebaixam [...]” (EIV, P57, esc.)

Como a lei natural dos afetos determina que nos alegremos, que nos esforcemos para aumentar a nossa potência, e como o rebaixado se encontra disso impedido, ele se esforçará para atenuar sua tristeza através da desgraça alheia (alegria passiva), armando ciladas para seus semelhantes, ao mesmo tempo que só admitirá virtudes naqueles que ele imagina não serem seus semelhantes, como um secretário, um ministro, um padre, um policial, uma autoridade ou, nesse caso, um adulto. “Ninguém inveja a virtude de um outro, a menos que se trate de alguém que lhe seja igual” (EIII, P.55, cor. 2). Ou seja, o rebaixado ama a desigualdade, constituindo-se como um obstáculo para a verdadeira democracia.

3 PALAVRAS FINAIS: DA DEMOCRACIA ESPINOSANA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE OU DO DIREITO DE GUERRA DA MULTIDÃO COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR

A título de encerramento, cabe agora tentarmos explicitar de que maneira isto que descrevemos acima está próximo de uma democracia da multidão. Isso porque a palavra democracia, por ter sido capturada pela lógica do aparelho de Estado, costuma gerar alguns inconvenientes. Em primeiro lugar, é preciso reiterar que Espinosa não está interessado em uma melhor forma de governo político-institucional dos homens. Basta dizer que, para o filósofo, o fim do Estado é a liberdade, o que significa dizer que a liberdade é também o fim do Estado em sua versão representativa moderna, isto é, nesta que implica uma separação entre o poder político (soberano) e o corpo político (povo). Para Espinosa, o soberano é o próprio corpo político da multidão. E onde há povo livre, o poder é um lugar vazio. A democracia espinosana não

é uma forma de governo, mas uma prática política implicada com a liberdade dos homens. E a liberdade, por sua vez, não possui uma forma pré-definida, mas precisa ser inventada, indo ao extremo do que se pode, única forma de verificá-la. Não renunciando seu direito de guerra, os Gaminos constroem direitos comuns aquém da ordem instituída, que a eles oferece apenas mortificação.

Toda política, em sua origem, é uma construção coletiva mundana, que por sua vez pode ser expropriada, espoliada, ou colonizada por um determinado grupo e fixada na forma de contratos, cargos e hierarquias transcendentais que têm como efeito a própria captura desse processo de produção imanente. E é por isso que todo o sistema espinosano terá como intuito fornecer não uma forma ideal de governo, ou o seu aprimoramento (reforma), mas sim as melhores formas de liberação em cada sociedade política, seja ela qual for¹⁸⁷. Neste sentido, um dos pontos que vai caracterizar a singularidade do pensamento espinosano entre seus contemporâneos é que, diferente destes, pensadores de Estado e do Estado, que pensam a política a partir das formas

187 “O direito é a potência, e nada mais; o direito que têm os detentores do poder político é portanto a potência da *multitudo* e nada mais [...] Se o povo se revolta, tem por definição direito de fazê-lo, e o direito do soberano, por definição, desaparece *ipso facto*. O poder político, inclusive no sentido jurídico da palavra “poder”, é o confisco por parte dos dirigentes da potência coletiva de seus súditos; confisco imaginário, que só produz efeitos reais na medida na medida em que os próprios súditos acreditam na realidade dele. O problema então não é o de descobrir a melhor forma de governo: é o de descobrir, em cada tipo de sociedade política dada, as melhores formas de liberação [...]” (Matheron, 1993, p. 19).

transcendentes de governo dos homens, dando relevo a sua distinção numérica,¹⁸⁸ validada por um contrato de transferência de direitos, Espinosa vai pensar a política como relação direta de sujeitos políticos que, em se compondo, criam seus próprios direitos, bem como suas próprias instituições. “Se dois se põem de acorde e juntam forças, juntos podem mais, e conseqüentemente têm **mais direito** sobre a natureza do que cada um deles sozinho [...]” (TP, II, 13).

Se, no modelo tradicional, a política estava colocada sob a questão centralizadora de como governar melhor pessoas e coisas: governo do um, de uns, ou da maioria – donde a má figura representada por esta última, historicamente acusada de não efetivar-se na prática, de ser a mais instável – Espinosa, por outro lado, vai pensar a política como práticas que, à rigor, não são modelos de governo que pressupõem uma finalidade à priori, um quantitativo numérico, ou mesmo uma forma de representação, como são os partidos, as assembleias, os conselhos, o colegiado, a corte, a classe, o ministério, tanto faz.

Diferente disso, para Espinosa a prática democrática está assentada na qualidade do vínculo estabelecido entre aliados que visam aumentar a sua potência, tornando-se, por assim dizer, mais fortes. Capazes de se auto protegerem, de se autorregular, de criarem valores próprios para si, de se auto educarem, e também de vingar um dano quando necessário. Esta é, em todo caso, a origem ontológica de toda a prática política, direcionada ao aumento da potência e à liberdade dos modos em composição, o

188 Monarquia (um no poder), aristocracia (poucos no poder) democracia (todos ou a maioria no poder).

que se passa num registro afetivo imanente que não está referido nem a um voluntarismo individual, nem a uma forma de governo institucional transcendente.

Dado que aquilo que os homens menos suportam é o fato de serem dominados por um semelhante, dado que todos nós desejamos aumentar a nossa potência, dado que a vida nos impõe uma série de obstáculos, e dado que nossa resistência individual a estes entraves é muito frágil, formamos alianças diretas com aqueles que imaginamos unir-se a nós nesse desejo comum. Note-se bem, a democracia espinosana não é a reunião de diferentes indivíduos com vontades distintas que estabelecem um contrato (implícito ou explícito) a fim de não ferir-se uns aos outros tendo em vista sua animalidade (impotência) inerente, ou uma reunião de sadomasoquistas, como queria o psicólogo erickfromminiano de Meunier, mas sim uma composição estabelecida pelo desejo comum de aumentar a potência do *conatus*, isto é, de trona-se mais forte, de se afirmar e de se expandir, nunca de ser dobrado ou rebaixado, ou “alinhado aos brutos”, como disse Espinosa. Esta última é aquela organização de poder que, como dissemos acima, cria dependência. Ou aquela organização de Estado que, como um novo Deus, “a vós outros quer ele dar tudo, se adorardes. Assim compra o brilho da vossa virtude e o altivo olhar dos vossos olhos” (Nietzsche, 2002, p. 39).

Vejamos os Gaminos: Segundo Meunier, seu código de honra, baseado na “altivez”, “tem a vantagem – com relação a nossa maneira de compreender as coisas – de ser menos sofisticado. Mais direto, ele pode ser resumido da seguinte forma: ‘não gostamos que nos humilhem’ [...]” (p. 44). Se nos lembrarmos, é a mesma coisa que se passava com os gorkianos, cujo

ethos baseava-se na honra. Isso nos parece bastante cristalino, além de certo. Os modos, diz Espinosa, enquanto estão em si, isto é, quando agem, se esforçam para afirmar a sua potência, para imaginar e realizar aquelas coisas que aumentam sua força de existir, que põem a sua existência, e não que as negam ou as retiram, que roubam o “altivo olhar” de seus olhos, ou sua “ardência”, diríamos com Makarenko. Este caminho, como vimos anteriormente, é o do ódio e da inveja, da impossibilidade de uma verdadeira concórdia.

Em seu sentido mais agudo, isto é, qualitativo, a democracia é uma união de potências baseada numa radical confiança na vida¹⁸⁹, e não um contrato baseado no medo, na negação, na mortificação ou na manutenção de direitos privados em disputa, à maneira hobbesiana, por exemplo. Como argumenta Maria Luiza (1999),

O “*conatus*” hobbesiano tem como horizonte de referência todos os comportamentos que permitem a salvação da integridade individual. É portanto uma força expansiva constantemente vigiada pelo medo, um medo que leva cada um a **dominar-se**, a **vergar-se** e a **ceder** perante a força do outro. Assim, o desejo de ser e de se afirmar traz em si mesmo um perigo potencial que é preciso controlar e mesmo subverter. É uma ameaça que só se anula quando o esforço de cada um é colocado ao serviço de todos, o que acontece com a cedência e transferência

189 Vida enquanto *conatus*, ou seja, potência comum da Natureza que circula em cada modo em graus variados e que funciona como elemento integrador de base, fazendo da sociabilidade algo natural no homem, e não uma violência indispensável para vivermos em sociedade.



mútua dos poderes individuais, corporizada num pacto [...] o pacto implica uma mudança de registro, não só porque assegura a estabilidade mas também porque marca o triunfo da razão sobre a paixão, traçando fronteiras entre o desiderativo e o racional. O pacto é instaurador de humanidade na medida em que é fruto da razão, uma razão dolorosa, construída a partir de **sacrifícios**, de **despojamento** e de **renúncias** (1999, s/p). [os grifos são nossos].

Em Hobbes, a potência ou o desejo é perigoso e requer medidas de contenção. Requer, para dizer de outro modo, poderes que o regulem. Em Espinosa, o que vai caracterizar a passagem do direito (desejo) à lei não será um limite imposto pelo poder, mas sim a continuidade dessa potência vital que circula em cada modo em proporções variadas, ou desse direito natural ativo e compositivo, e não um corte ou uma castração como dado civilizatório indispensável, como se a potência carecesse sempre de um poder exterior a fim de conceder-lhe uma forma na existência, o que seria absurdo, dada a completa inversão ontológica. Com efeito, a passagem do natural ao social não envolve uma mudança de registro, o atravessar de um portal que enfim nos levaria a tão sonhada estabilidade de um mundo pacífico e civilizado, ou, talvez fosse mais preciso dizer, celestial. Também não envolve um sofrimento necessário, administrado, mediado, ou imposto do exterior, como nos fazem acreditar os diversos discursos de governamentalização do Estado e de suas instituições.

Spinoza tem sido frequentemente apresentado como pertencente a essa linguagem jurídica, entre Hobbes e Rousseau. Não é nada

disso, segundo Negri. Em Spinoza, as forças são inseparáveis de uma espontaneidade e uma produtividade que tornam possível seu desenvolvimento sem mediação, ou seja, sua composição. Elas são em si mesmas elementos de socialização. Spinoza pensa imediatamente em termos de *multitudo* e não de indivíduo. Toda a filosofia é uma filosofia da “*potentia*” contra a “*potestas*”. Insere-se numa tradição antijurídica, que passaria por Maquiavel e terminaria em Marx. É toda uma concepção da “constituição” ontológica, ou da “composição” física e dinâmica, que se opõe ao *contrato* jurídico (Deleuze, 1993, p. 06).

Como se pode ler, os antijuridistas são aqueles que estão mais próximos das forças imanentes de afirmação e composição, como vimos acima com Makarenko e Lancetti, e também com as crianças da multidão. Em Rousseau, pensador para o qual os paradigmas educacionais modernos de Estado devem quase tudo, a passagem do estado natural para o estado civil se dá a partir de uma socialização progressiva do indivíduo. Trata-se de um individualismo metodológico, aquele que Meunier pode perceber nos técnicos das instituições de Estado, mais especificamente os seus “*psis*”. Todos já o ouvimos, “a escola é um lugar de socialização”. A socialização, para o homem de Estado, constitui-se numa regra a ser obedecida, seja pela pura obrigação autoritária, seja a partir das “lúdicas” armadilhas pedagógicas que convocam a própria afetividade das crianças. “É preciso que o indivíduo seja inserido na cultura”, dizem os especialistas. Parte-se, como se pôde ver, e desde sempre, da falta, como se fosse possível a um modo qualquer não possuir cultura, ou como se este pudesse ser um “império no império”,

segundo a expressão de Espinosa. Mas sabemos muito bem que a “cultura” de que nos falamos é a dos valores que governamentalizam o aparelho de Estado capitalista, sua obediência consentida ou forçada. Vê-se muito bem a chantagem implícita aqui, bem como a concepção animalizante de homem. “Em nossa representação do Outro, o moleque, o índio e o louco constituem uma espécie de trindade. Participam de uma mesma recusa. Quando substituímos seu discurso pelo nosso, nós os privamos de palavra. Nós os expulsamos do presente. Do vivente”. (Meunier, p. 59). Ora, o que é o homem antes da socialização efetuada pelas práticas pedagógicas de Estado? Segundo Rousseau (2002), um ser egoísta que só olha para si mesmo, um “animal estúpido e limitado” que, com a socialização obrigatória, tornar-se-ia um “ser inteligente, um Homem” (p. 11)¹⁹⁰. Um homem de Estado, podemos acrescentar. Ora, para Espinosa isso tudo é impossível. Longe de qualquer moral do

190 VIII – Do estado civil. “A passagem do estado natural ao estado civil produziu no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta a justiça ao instinto, e imprimindo às suas ações a moralidade que anteriormente lhes faltava. Foi somente então que a voz do dever, sucedendo ao impulso físico, e o direito ao apetite, fizeram com que o homem, que até esse momento só tinha olhado para si mesmo, se visse forçado a agir por outros princípios e consultar a razão antes de ouvir seus pendores. Embora se prive, nesse estado, de diversas vantagens recebidas da Natureza, ganha outras tão grandes, suas faculdades se exercitam e desenvolvem, suas ideias se estendem, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que, se os abusos desta nova condição, não o degradassem com frequência a uma condição inferior àquela de que saiu, deveriaabençoar incessantemente o ditoso momento em que foi dali desarraigado para sempre, o qual transformou um animal estúpido e limitado num ser inteligente, num homem”.

livre-arbítrio, ou de um ente isolado que iniciaria a vida inclinado às suas próprias vontades, ou a suas vontades próprias, o indivíduo em Espinosa é já uma composição de muitos outros, de modo que o sujeito de um esforço ou de uma ação é sempre uma resultante desejante que envolve uma complexa e variável rede de afetos sem as quais ele sucumbiria. Ser um indivíduo, para Espinosa, envolve desde já muitos conflitos, confrontos e alianças entre a multiplicidade de partes que o constitui como uma multidão e também com as partes vizinhas que se compõem ao infinito, de modo que sua constituição é já o exercício de um esforço ou de uma prudência coletiva bastante virtuosa. Bove (2002) dará a esta prudência intrínseca aos corpos o nome de “princípio do não-contraditório”, coisa que já mencionamos acima ao tratarmos dos princípios da emenda do intelecto. Este princípio do “não-contraditório” ou de resistência é um modo de agir singular de cada coisa, uma forma de operar sobre aquilo que lhe acontece, sobre as múltiplas forças que a atravessam. De dispor, à sua maneira, suas próprias afecções, rechaçando aquilo que contaria suas relações características, podendo vir a destruí-la¹⁹¹, ou então arranjando tais partes de modo que não sejam mais contraditórias entre si. Este princípio, relativo ao direito de guerra de cada coisa, diz respeito não apenas as coisas exteriores, mas também ao conflito de forças no âmago de cada coisa singular ela mesma, donde podemos concluir que conservar-se é

191 “À medida que uma coisa pode destruir uma outra, elas são de natureza contrária, isto é, elas não podem estar no mesmo sujeito” (EIII, P5). “Se, em um mesmo sujeito, são suscitadas duas ações contrárias, deverá, necessariamente, dar-se uma mudança, em ambas, ou em apenas uma delas, até que deixem de ser contrárias” (EV, Ax. 1).



afirma-se no conflito; forjar-se na luta é a condição ontológica de uma vida ética, e é por isso que Espinosa vai dizer que não pode haver virtude maior que a de perseverar no ser. Isso que insiste em se conservar é já uma aliança resistente, qual seja a aliança das partes que compõem as relações hegemônicas de um corpo, que por sua vez estabelecem com as outras partes um agonismo permanente. Esta aliança principal é aquilo que define o direito de guerra de cada coisa, ou que “exprime a produção regrada da coisa” (Bove, 2002), pois caso estes corpos não fossem regidos por regras e leis, como já o dissemos, eles deveriam ser considerados não como coisas naturais, mas como quimera. O que une os corpos, dentro deste universo de forças em conflito, é desde já algo de positivo, e esse algo é a própria potência de afirmação resistente dos corpos multitudinários fora de qualquer necessidade de mediação de um poder separado. Isto é o que, numa concepção espinosana, dá-se o nome de prudência real dos corpos neles mesmos, seus efeitos de conservação sem finalidade, sua potência atual, seu direito comum ou, apenas, sua potência ou seu *conatus*.

Sozinho, o indivíduo é mais uma opinião que uma realidade (TP, II, 15). É precisamente por sermos socializados desde sempre, por sermos palco de uma infinidade de forças em conflito, concordantes e discordantes, ou, como diz Bove a partir de Espinosa, palco de contrários, que podemos perseverar em nosso ser. É essa conflitualidade de base, que em todo caso diz respeito ao direito de resistência ou ao direito de guerra da multidão, que o Estado civil rousseauriano, ou a socialização de Estado, visa enfraquecer e subverter. Como diz Espinosa na famosa carta à Jarig Jelles (Ep. 50), o estado civil não é o fim do Estado de

guerra, mas sim sua continuidade. A mesma dinâmica afetiva e conflitiva de luta e resistência permanece no Estado civil, sendo esta a dinâmica mesma de sua constituição e, ao mesmo tempo, um princípio de não dominação. Assim, uma instituição virtuosa não é o resultado de um acordo de supressão das potências, mas sim a expressão plena e positiva do direito natural insurgente e constituinte da multidão. O estado civil, em Espinosa, é a continuação do estado de guerra.

Como feito, o direito de guerra nunca cessa, nem por castração, nem mesmo pelas estratégias de socialização flexíveis, ao gosto das instituições educativas ditas alternativas ou liberais. Não é o medo, a ameaça de punição, ou mesmo o convencimento gradativo das instituições pedagógicas que levam a inibição de comportamentos denominados “antissociais”, mas sim o pleno exercício das “partes vivas” dos corpos, sua soberana felicidade ou, como dissemos com as escolas “em armas”, seu contentamento consigo mesma. A democracia espinosana é uma alegria, uma expansão, uma satisfação de ânimo, e não uma inibição. A tristeza, o ódio, bem como os perigos sociais daí decorrentes, são produzidos pela coerção dessa potência mesma e, portanto, são sempre o efeito de uma má organização política. A socialização rousseauriana de Estado é, no fim das contas, o desejo delirante de querer eliminar a diferença, em nome, como nos acostumamos a ouvir, do morno (morto?) e pacífico “respeito às diferenças” tão propalado pelas instituições de Estado.

Não é pela renúncia de nossas forças, e a partir de um poder que vem de fora, que construímos nossos territórios, mas sim pelo máximo exercício de nosso direito de guerra, pelo desejo de sermos livres, causa de si mesmos. Por outro lado, sabemos

que aquilo que o homem de Estado menos suporta é supor-se causa de si mesmo, por isso ele elege um poder transcendente, ou mesmo tempo que é gregário, que precisa de muitos outros como espelho para confirmar a sua existência, para endividar-se mutuamente e, também, para atenuar sua tristeza. “Desgraça comum, consolo de cada um” (EIV, P. 57, esc.). Para estes homens, é como se a vida fosse um encargo das próprias instituições do aparelho de Estado, daí sua angústia de morte (ele pensa muito na morte) e seu apego às funções e aos papéis, sua insana mortificação. No campo da educação escolarizada de Estado, é muitíssimo raro encontrarmos profissionais que não creem, ainda que sem se dar conta, que a derrocada dos modos de organização escolares de Estado, bem como o questionamento de suas próprias funções, significaria a morte da própria educação enquanto tal, ou que uma tal coisa seria o caos generalizado, a guerra de todos contra todos empreendido por jovens e educadores (estes últimos também infantilizados e animalizados pelos discursos competentes dos técnicos em humanidades colonizados pelo pensamento de Estado).

Ora, qual seria – para retomar um ponto já mencionado acima – a principal tarefa de um educador de crianças virtuoso, segundo Félix Guattari? Fazer com que as crianças, ao atingir a idade adulta, e ao escolher os papéis que o sistema lhe apresenta, o façam sem que isso “lhe colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se deles e então passar a investir nos próprios valores repressivos de que estas roupas e papéis são portadores” (1985, p. 56). Em outras palavras, que elas não invistam em sua morte como se esta fosse sua própria vida.

A lógica de Estado cria submissão e dependência, e é por isso que os *chupistas*, os supérfluos, os adutores, os invejosos e delatores, se identificam tanto com suas instituições, ao mesmo tempo que são por elas produzidos. O homem da multidão, este para o qual a existência não é doada do exterior, e para o qual a ética é um itinerário árduo e laborioso, sempre desconfia delas. Os Gaminos não abrem mão de sua potência, e “a alegria do Gamino está em não depender de ninguém” (Meunier, p. 112). Veja-se bem, não se trata simplesmente de negar os valores das instituições de Estado, pois são elas que têm por função roubar e subverter os valores do Outro em nome de um valor universal transcendente e, portanto, mentiroso. Se a alegria do Gamino é imaginar suas próprias forças, isso não quer dizer que ele busque fugir da sociedade, que não saiba viver entre os homens ou que é o portador de valores individualistas. Bem ao contrário, e como mostramos acima, sozinho, o Gamino sequer existe. Acontece que, por criar seus próprios valores, os Gaminos conhecem muito bem aqueles que não criam, os “mentirosos”. Ao passo que os mimados, *chupistas* e adutores, não se cansam de se alinharem aos padres, aos policiais, às damas de caridade, ou a qualquer figura que represente um papel de autoridade segundo a lógica dominante.

Concluindo, as crianças da multidão, à semelhança dos educandos de Makarenko, não abrem mão de seu direito de guerra, rechaçando a *titillatio* tanto internamente (impossibilidade de acumular poder), quanto externamente (não se deixando escravizar). É assim que estes podem experimentar um contentamento consigo mesmos, ou uma *Hilaritas*. É justamente por não abrirem mão de seu

direito de guerra, combatendo portanto a guerra implícita do *arcanum imperii*, que podem distinguir os inimigos dos aliados, o bom e o mau encontro, o conflito vital e a guerra de Estado, coisa que estes rechaçam veementemente.

Dizem que no ano que vem vai ter uma guerra [...] Eu prefiro que me matem a vestir o uniforme [...] Eles falam que é para defender a pátria com o fuzil. Se me derem um fuzil, eu me defendo sozinho... Ainda vá lá, se a pátria me desse alguma coisa. Mas ela não me dá nada, então não pode exigir nada. É assim que eu sou. Não que eu tenha medo da guerra... Mas porque eu haveria de dar minha vida pelos outros? Que vão aqueles que dizem que é preciso fazer guerra, os presidentes, os coronéis e os outros todos... Eles que vão! Eles é que resolvam tudo, eles é que mandam as pessoas se matarem [...] Isto, você está vendo, é coisa que eu não entendo. A gente deveria pôr os dois presidentes um na frente do outro, pra eles lutarem, e pra ver quem havia de ganhar... Eles que se arranjam! Não, o que eles querem é mandar as pessoas se matarem [...] Acho que se houvesse uma guerra, muita gente ia se mandar. Os que têm dinheiro, é lógico... Eu não poderia... Não entendo de política. Há quem diga que fulano é bom, outros dizem que não ... Mas, veja só, é tudo a mesma coisa. As Pessoas, lá, trabalham para o Estado, você não pode fazer outra coisa... (Meunier, 1978, p. 158).

REFERÊNCIAS

ABREU, L. M. O lugar da pedagogia em Espinosa. In: *Espinosa: educação e infância*. Revista eletrônica de filosofia e educação da Unicamp, V 5, n. 1, 2013.

AGAMBEN, G. *Profanações*. Tradução Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGUIAR, K. Prefácio à “Criando outros possíveis: psicologia e políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro”. In: GIVIGI, L. R. P. *Criando outros possíveis: psicologia e política pública de educação na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

AMADO, J. *Capitães de areia*. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AURÉLIO, D. P. Introdução ao *Tratado Político*. In: ESPINOSA, B. *Tratado Político*. Tradução Diogo Pires



Aurélio; revisão Homero Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

AVILA, D. C. *Reich, Espinosa e a Educação*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.

BÍBLIA. Tradução Ecumênica (TEB). São Paulo: Loyola, 1994.

BOVE, L. Da confiança política: construir a *Hilaritas* democrática. In: *Spinoza e as Américas*: v. 2. Fortaleza: EdUECE, 2014.

BOVE, L. Do desejo de não ser dirigido à *Hilaritas* democrática. In: JUSTO, M. G. (org.). *Invenções democráticas: a dimensão social da saúde*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010^a.

BOVE, L. *Espinosa e a psicologia social: ensaios de ontologia política e antropogênese*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOVE, L. Introdução ao Tratado Político. In: *Spinoza: Traité Politique*. Tradução de E. Saisset. Paris: Le Livre de Poche, 2002. (Classiques de la philosophie).

BOVE, L. Spinoza e a questão ético-social do desejo: Estudos comparativos com Epicuro-Lucrécio e Maquiavel. *Fractal*, Rev. Psicologia, v. 24, n. 3, p. 443-472, set/dez. 2012.

BOVE, L. *Spinoza. O sujeito de contrários: do esforço sem sujeito ao amor sem objeto*. Gravação do Minicurso. Grupo SPIN, Spinoza e Nietzsche, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, UFRJ, 2010b.

BOVE, L. *Uma filosofia de resistência à dominação*. Entrevista concedida à Revista eletrônica do Instituto



Humanitas Unisinos em 2012^a. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4543&secao=397>. Acesso em 20 de out de 2015.

CASTRO, E. V. Prefácio à “A queda do céu: palavras de um xamã yanomami”. In: KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. 1. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

CHAUÍ, M. Laços do desejo. In: Novaes, Adauto (Org). *O Desejo*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

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

CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado*. Pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

CLASTRES, P. *Arqueologia da violência*. Pesquisas de antropologia política. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COLERUS, J. *Vida de Spinoza*. Tradução de Emanuel Angelo da Rocha Fragoso. Disponível em: <<http://benedictusdespinoza.pro.br/biografias-de-spinoza-colerus.html>>. Acesso em: 20 out. 2015.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. 2. ed. Tradução Emanuel Angelo da Rocha Fragoso e Hélio Rebello Cardoso Junior. Fortaleza: EdUECE. 2009. (Coleção *Argentum Nostrum*).



DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011^a.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 5. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997^a.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* 1. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'água, 2004.

DELEUZE, G. *Espinosa e o problema da expressão*. Tradução do GT Deleuze. Coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DELEUZE, G. Prefácio. In: NEGRI, A. *Anomalia Selvagem: Poder e Potência em Spinoza*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

ESPINOSA, B. *Tratado da Reforma da Inteligência*. Tradução, introdução e notas de Lívio Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ESPINOSA, B. *Tratado Político*. Tradução Diogo Pires Aurélio; revisão Homero Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERREIRA DE PAULA, M. O problema do desinteresse na filosofia de Spinoza. In: Martins, A (org.). *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FILINOV, G. N. Prefácio à Anton Semionovitch Makarenko. In: *Anton Makarenko*. Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massanga, 2010.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. “Omnes et singulatim”: vers une critique de la raison politique. Tradução de Heloísa Jahn. *Revista Novos Estudos*, nº 26. CEBRAP, março de 1990.

FOUCAULT, M. Para Além do Bem e do Mal (1971). In: *Ditos & Escritos X*. Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014^a.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução M. A. Fonseca e S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

FOUCAULT, M. As manhãs cinzentas da tolerância (1977). In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. pp. 371- 373.

FOUCAULT, M. M. *Em defesa da sociedade*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins fontes, 1999.

FOUCAULT, M. O jogo de Michel Foucault (1977). In: *Ditos & Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1977.

FRIGOTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIVIGI, L. R. P. *Criando outros possíveis – psicologia e políticas pública de educação na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. (1986) *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GUATTARI, F. *As creches e a iniciação. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HARDT, M. A Sociedade Mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000.

HARDT, M. E NEGRI, T. *Multidão*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HOBBS, T. *Do Cidadão*. Tradução Fransmar Costa Lima. São Paulo: Martin Claret, 2006.



IAFELICE, H. *Deleuze devorador de Espinosa: teoria dos afetos e educação*. São Paulo: Ed. Educ. Fapesp, 2015.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1973.

JAEGER, W, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JAQUET, C. *A unidade do corpo e da mente: afetos, ações e paixões em Espinosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. 1. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

LANCETTI, A. A Casa de Inverno: notas para desinstitucionalização da Assistência Social. In: LANCETTI, A. (org.). *Assistência Social e cidadania – invenções, tensões e construção da experiência de Santos*. São Paulo: Hucitec, 1996.

LANCETTI, A. *A questão do Direito e das Instituições. In: Direitos Humanos? O que temos a ver com isso?* Comissão de Direitos Humanos do CRP-RJ [org.]. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia- RJ, 2007.

LANCETTI, A. *Clínica Peripatética*. São Paulo: Hucitec, 2011.

LAROSSA, J. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAZZARATO, M. *As Revoluções do Capitalismo: A Política no Império*. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LLOYD, Genevieve. Spinoza and the Education of the Imagination. In: RORTY, A. *Philosophers in Education*. London & New York: Routledge, 1998.

LORDON, F. *Capitalisme, désir et servitude*. Paris: La Fabrique, 2010.

LUIZA, M. Espinosa e Hobbes: uma aproximação com reservas. In: *Espinosa: Ética e Política*. Encontro Hispano-Português de Filosofia. Santiago de Compostela, Jesús Blanco-Echauri, 1999.

MACHEREY, P. *Hegel or Spinoza*. Translated by Susan M. Ruddick. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011.

MAKARENKO, A. *Coleção Educadores*. G. N. Filinov; Carlos Bauer; Ester Bufa (orgs.). Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massanga, 2010.

MAKARENKO, A. *Poema Pedagógico*. Tradução de Tatiana Belinki. São Paulo: Editora 34, 2012.

MAQUIAVEL, Nicolau. *Discurso sobre a primeira década de Tito Lívio*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCELLI, D. *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARTINS, A. A primeira ideia verdadeira no TIE: ideia do corpo e ideia-da-ideia. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, Rio de Janeiro, v. 10 n. 3, p. 58-71, 2017.

MATHERON, A. Prefácio. In: NEGRI, A. *Anomalia Selvagem: Poder e Potência em Spinoza*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MERÇON, J. *Aprendizado Ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 2007.

MEUNIER, J. *Os Moleques de Bogotá*. Tradução Heloysa de Lima Dantas. Rio de Janeiro - São Paulo: DIFEL, 1978.

MOREAU, J. *Espinosa e o Espinosismo*. Tradução de Lurdes Jacob e Jorge Ramalho. Lisboa: Edições 70, 1971.

NEGRI, A. *A anomalia selvagem: poder e potência em Spinoza*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

NEGRI, A. *De volta. Abecedário Biopolítico*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

NEGRI, A. *O Poder Constituinte*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

NEGRI, A. Para uma definição ontológica da multidão. *Revista lugar comum*, SL, n. 19-20, p. 15-26, 2004.

NIETZSHCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. Tradução José mendes de Souza. Disponível em: <EbooksBrasil.com>. Acesso em: 20 out. 2015.

NIETZSHCHE, F. *Genealogia da moral*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSHCHE, F. *Schopenhauer Educador. Terceira Consideração Intempestiva*. Tradução de Antônio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2008.

NOGUEIRA, R. *Infância e educação: práticas pedagógicas a partir dos paradigmas de Pinóquio e Kiriku*. Ciclo de Palestras: Escolas, Saberes, Sociedade e Democracia. Duque de Caxias, Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire, 2017.

Ó, J. R. do. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX. In: CASTELO BRANCO,

Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

OLIVEIRA, F. B. *O lugar da educação na filosofia de Espinosa*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEC, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, W. Espinosa: um pedagogo da alegria?. In: *Metanóia*, São João del-Rei, nº 2, julho de 2000, pp. 45-55.

PASSETTI, E.; AUGUSTO, A. *Anarquismos e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos avançados*, v. 21, n. 61, São Paulo, 2007.

PAUTRAT, B (1999) *Traité de l'amendement de l'intellect*. Traduit par Bernard Pautrat. Paris: Allia, 1999, p. 7-13.

PELBART, P. P. Prefácio à Clínica Peripatética. In: LANCETTI, A. *Clínica Peripatética*. São Paulo: Hucitec, 2011.

PLATÃO. *Diálogos VII*. Suspeitos e Apócrifos. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

PRESTES, Z. *Um poema de amor ao ser humano*. Posfácio ao Poema Pedagógico, 2005.

PUOLIMATKA, T. A teoria espinosana de ensino e doutrinação. In: SANTIAGO, H.S. e OLIVEIRA, F. B. Educação e Infância em Espinosa. Revista eletrônica da Unicamp. *Filosofia e Educação*, Dossiê Espinosa. V. 5, n. 1. Campinas, 2013.



RABENORT, W. L. *Spinoza como educador*. Tradução GT Benedictus de Spinoza; coordenação Emanuel Angelo da Rocha Fragoso/Francisca Juliana Barros Sousa Lima. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições de emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAUTER, C. *O medo do crime no brasil: controle social e rebelião*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.

RAVÀ, A. A pedagogia de Espinosa. In: SANTIAGO, H.S. e OLIVEIRA, F. B. Educação e Infância em Espinosa. Revista eletrônica da Unicamp. *Filosofia e Educação*, Dossiê Espinosa. v. 5, n. 1. Campinas, 2013.

RAVVEN, Heidi. “Spinoza’s Materialist Ethics: The Education of Desire”. In: LLOYD, G. (ed.). *Spinoza – Critical Assessments*. London & New York: Routledge, 2001, v. II: The *Ethics*, pp. 311-331.

REICH, W. *Análise do Caráter*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

REICH, W. *Escute, Zé-Ninguém!* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REZENDE, C. N. A gênese textual da doutrina da educação das crianças no Tratado da Emenda do Intelecto de Espinosa. In: *Espinosa: educação e infância*. Revista eletrônica de filosofia e educação da Unicamp, V 5, n. 1, 2013.

ROSSET, C. *Alegria a força maior*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ROSSET, C. *Lógica do pior*. Tradução de Fernando J. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989^a.

ROSSET, C. *O Princípio de Crueldade*. Tradução de José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

ROUSSEAU, J.-J. *Do contrato social*. Tradução: Rolando Roque da Silva. Edição eletrônica: Ed *Ridendo Castigat Mores* (www.jahr.org), 2002.

ROUSSEAU, J.-J. ; *Emílio; ou, Da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTIAGO, H. Multidão, a democracia como potência. Revista eletrônica Instituto Humanas. Disponível em: <Unisinos.http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/multidao-a-democracia-como-potencia-entrevista-especial-com-homero-santiago/549871-multidao-a-democracia-como-potencia-entrevista-especial-com-homero-santiago>. Acesso em: 20 out. 2015.

SANTIAGO, H. S.; OLIVEIRA, F. B. Educação e Infância em Espinosa. Revista eletrônica da Unicamp. *Filosofia e Educação*, Dossiê Espinosa. v. 5, n. 1. Campinas, 2013.

SÉVÉRAC, P. A educação como ética: Spinoza e Vygotsky. In: *Spinoza e as Américas*. v. 2. Fortaleza: EdUECE, 2014.

SÉVÉRAC, P. Conhecimento e afetividade em Spinoza. In: MARTINS, A. (org.). *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SÉVÉRAC, P. *Meditação sobre a morte (e a infância)*. Colóquio Internacional Spinoza e nós, 2014.

SHAW, K. *Para uma teoria geral da rua*. Traduzido por Helder Guerreiro. Santa Fé de Nuevo México/ Florianópolis: Cibernética, 2004.

SPINOZA, B. *Breve tratado de Deus, do Homem e do seu bem-estar*. Tradução e notas de Emanuel Angelo



da Rocha Fragoso e Luís César Guimarães Oliva. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPINOZA, B. *Obra completa II: correspondência completa e vida*. J. Guinsburg, Newton Cunha e Roberto Romano (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPINOZA, B. *Traité de L`amendement de l`intellect*. Traduit par Bernard Pautrat. Paris: Allia, 1999.

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

TATIÁN, D. *Homo cogitat: igualdad spinozista de las inteligências*. Texto apresentado no XII Colóquio Internacional Espinosa e as Américas. Córdoba-(Arg.): 2015.

VATTER, M. La politique comme guerre: Formule pour une démocratie radicale? *Multitudes*, n° 9, p. 101-115, 2002. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-multitudes-2002-2-page-101.htm>>. Acesso em 20 nov. 2015.

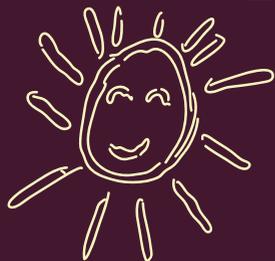
VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.179-217.

VINCIGUERRA, L. Spinoza et le mal d'etenité. *Fortitude et servitude: Lectures de l'Ethique IV de Spinoza*. Paris: Kimé, 2003. p. 163-182.

WINNICOTT, D.W. A Luta para superar depressões. In: *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. pp. 151-163.

Esta obra foi composta pela *Argentum Nostrum* em Tavidaj, Old Retro Labels TFP, Charter, Charter BT, Davys Dingbats 1, Romantik e Book Antiqua, em plataforma PDF para a EdUECE e o CMAF em janeiro de 2023.

Luiz Renato Paquiela Givigi



978-85-7826-867-1



Edge
UECE

Coleção
Argentum nostrum

A coleção *Argentum Nostrum*, publicada pela Editora da UECE sob a iniciativa do Mestrado Acadêmico em Filosofia desta Universidade, tem por objetivo a publicação de trabalhos - ensaios, teses, coletâneas, traduções - na área de Filosofia.