

A Prática Espinosana de uma Educação Menor

Fernando Bonadia de Oliveira¹

¹Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica/RJ – Brasil

RESUMO – A Prática Espinosana de uma Educação Menor. O conceito de educação menor, proposto por Sílvio Gallo em trabalho publicado na Revista Educação & Realidade no ano de 2002, parte de um deslocamento do conceito de literatura menor, criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari. O objetivo deste artigo é identificar Bento de Espinosa (1632-1677), no contexto do século XVII, à prática de certa espécie de educação menor. Tal identificação será construída por meio de um exame de alguns aspectos da biografia do filósofo e de elementos colhidos de sua obra. Demonstra-se que Espinosa, em sua atividade como professor, manteve uma forma de educar não institucionalizada, desterritorializada e rizomática, assim como define o conceito de educação menor.

Palavras-chave: Bento de Espinosa. Educação Menor. Desterritorialização. Rizoma.

ABSTRACT – Spinozian Practice of a Minor Education. The concept of minor education, proposed by Silvio Gallo, in his work published on *Educação & Realidade* in 2002, is based on a displacement from the concept of minor literature, created by Gilles Deleuze and Félix Guattari. The aim of this article is to identify Benedict de Spinoza (1632-1677), in the context of the XVII century, to the practice of a certain type of minor education. Such identification will be accomplished through the examination of certain aspects of the philosopher's biography and elements picked from his work. It is shown that Spinoza, in his practice as a teacher, kept a non-institutionalized, de-territorialized and rhizomatic way of educating, as it is defined in the concept of minor education.

Keywords: Benedictus de Spinoza. Minor Education. Desterritorialization. Rhizome.

Uma Prática de Educação Menor no Século XVII

Gilles Deleuze, leitor contemporâneo do filósofo holandês moderno Bento de Espinosa, ao escrever com Félix Guattari um livro sobre Kafka, desenvolveu o conceito de *literatura menor*. Ao envolver esse conceito no campo dos estudos filosófico-educacionais, Sílvio Gallo (2002) criou a noção de *educação menor*, tendo em vista contribuir para um devir Deleuze no campo educacional. Desde sua primeira aparição, em artigo da Revista *Educação & Realidade*, essa noção vem sendo estudada e mobilizada nas mais diversas dimensões da prática educativa, a despertar o debate sobre formas de educar diferentes das grandes e tradicionais linhas de pensamento pedagógico em circulação no Brasil contemporâneo.

A literatura menor é a literatura que resiste, afronta, produz-se à margem da literatura dita grande, controlada e valorizada pelo Estado e pelas instituições. Deleuze e Guattari pensaram o *menor* também no campo da ciência e da filosofia (Gallo, 2015b) e, como eles, podemos pensar, em uma educação menor que *vaza* e é praticada à margem, diferentemente de uma educação maior, pautada por atividades pedagógicas planejadas, instituídas e institucionalizadas, típicas dos grandes planos de educação, das *diretrizes* e das *orientações* formatadas em documentos oficiais e legislações (Gallo, 2015a).

O modo pelo qual o conceito de educação menor é descrito e apresentado coincide, em vários aspectos, com a maneira de Espinosa pensar e fazer a educação em seu tempo e espaço: o século XVII na Holanda, lugar em que nascia e crescia a educação pública religiosa (Luzuriaga, 1959). O filósofo se recusou a integrar a Academia de Leiden e realizou uma atividade pedagógica intensa junto a um *collegium* formado em Amsterdã para ler e estudar os seus escritos; Espinosa se correspondia com esse grupo e, a partir desse diálogo, aperfeiçoava sua obra, visando sempre à clareza de exposição de seus pensamentos. Ademais, ele foi um ativo professor particular, recebendo em sua casa, ao que tudo indica, uma série de jovens estudantes dispostos a conhecer o cartesianismo, a *nova filosofia*.

O propósito deste texto consiste em examinar a correlação entre Espinosa (filósofo do século XVII) e a prática de uma educação menor (proposta por Gallo no início do século XXI), à luz do resgate de certos dados da vida de Espinosa e de passagens de sua obra. Como recurso argumentativo, retomaremos um comentário de Deleuze em aula do Curso sobre Espinosa de 25 de novembro de 1980.

O Conceito de Educação Menor

Em 1999 foi lançada a coletânea *O Que é Filosofia da Educação?* contendo uma série de textos a respeito da articulação entre sistemas filosóficos e a educação. Gallo publicou nesse livro uma primeira introdução ao estudo dos devires deleuzianos no campo educacional. No primeiro parágrafo do texto, ele advertiu que buscava “[...] aplicar certos

princípios da filosofia trabalhados por Deleuze à filosofia da educação”, reconhecendo, porém, que *ninguém é deleuziano* (Gallo, 1999, p. 157).

A precaução metodológica foi expressiva: abrir-se a pontes e conexões entre Deleuze e educação, mas fora de uma perspectiva fundacionista comprometida com a aplicação global e cabal de um fundamento (a filosofia deleuziana) a uma prática específica (nesse caso, a prática educativa). Não é viável, a rigor, falar ou fazer *educação deleuziana*. Gallo, em *Notas deleuzianas para uma filosofia da educação*, oferecia aos leitores alguns apontamentos que eram, declaradamente, fruto do método do roubo, isto é, de uma *atitude criativa de retomar* ou deslocar determinado conceito de um filósofo e, assim, “recriá-lo” (Gallo, 1999, p. 157).

No exercício dessa atividade criativa, é essencial – como lembrou Deleuze – não nos limitarmos a “[...] agitar velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação” (Gallo, 1999, p. 181). Os filósofos da educação se definem como criadores de conceitos, capazes de criar não só pela reinvenção de velhos conceitos postos em movimento, mas também pela manifestação da atualidade de um conceito junto a problemas colocados pela educação contemporânea (Gallo, 1999). Ao fazer o conceito de *menor* deleuzo-guattariano disparar no campo da educação, o autor deslocou, torceu, atualizou e com isso criou, a partir de sua singularidade, novos problemas e novas perspectivas para pensar e fazer filosofia da educação. Segundo ele, importa deslocar o conceito com a finalidade de criar um *dispositivo* para pensar a educação, “[...] sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias” (Gallo, 2008, p. 62). Os novos problemas suscitados pelo conceito de educação menor deram lugar a novos estudos, afinal, os fluxos que dele se desprenderam foram se ligando cada vez mais a situações concretas do fazer pedagógico contemporâneo. Como a educação no Brasil foi frequentemente vítima das políticas públicas que prometeram salvá-la, sua própria história justifica a pertinência do debate em torno da educação menor, isto é, de uma educação que se faz em sentido distinto da educação dos grandes planos e das grandes políticas. Não é de estranhar que a noção de educação menor tenha sido lembrada desde sua primeira formulação em 2002 e, principalmente, depois de sua re colocação em 2003, no interior de um livro que veio a ter grande circulação no país, *Deleuze & a Educação* (Editora Autêntica).

Em termos gerais, a exposição argumentativa é a mesma no artigo de *Educação & Realidade* e no capítulo do livro. A educação menor é introduzida para responder à pergunta: “[...] como pensar e produzir, nesse início de século XXI, uma educação revolucionária”? (Gallo, 2008, p. 62). Uma educação revolucionária certamente se aplica, nesse contexto, contra as estruturas da educação maior, aquela que é *instituída e que quer instituir-se* nas mesas dos gabinetes de gestores e na macropolítica das grandes reformas. Todavia, não difere apenas negativamente, ou seja, por fazer oposição ou por recusar a dinâmica da educação maior. As três características que Deleuze e Guattari conferiram à literatura menor definem positivamente a educação menor (Gallo, 2008).

Em primeiro lugar, a característica de desterritorialização da língua. De acordo com Gallo (2008, p. 63), “[...] toda língua tem sua territorialidade, está em certo território físico”, é *imane*nte a uma realidade; a literatura menor é capaz de subverter essa realidade, porque “[...] desintegra esse real, nos arranca desse território”. Descolada para a educação, a desterritorialização da língua se converte em desterritorialização dos processos educativos. *Uma literatura menor*, como escreveram os pensadores franceses, “[...] não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze; Guattari, 2015, p. 35); ela subverte a língua, fazendo com que a língua opere contra aquilo que a instituiu como língua maior. Assim também, a educação menor, segundo Gallo (2008), pode desterritorializar os modos de ensinar e aprender já instituídos, e superar as máquinas de controle do aparelho educacional. Como isso seria possível? Assim como Kafka fez um uso da língua que ia contra o uso instituído, enunciando aí a voz da minoria, podemos fazer uso diferenciado dos processos educativos estabelecidos, conferindo-lhes sentido distinto daquele para o qual foram impostos, dando vazão à libertação das minorias. Trata-se de opor resistência de dentro da própria máquina de controle, a partir de brechas e de fissuras que a máquina apresenta.

A ramificação política, segunda característica da literatura menor, contempla a natureza rizomática, segmentária e fragmentária dessa literatura, disposta a produzir conexões e relações incessantes, que apresentam sempre uma dimensão política, embora isso possa não estar explícito em seu conteúdo. Contrariamente à literatura maior, que “[...] não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar-se no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força” (Gallo, 2008, p. 63), a literatura menor age sempre por desterritorialização. De forma correlativa, a educação menor é sempre uma expressão política feita no cotidiano, a viabilizar sempre novas conexões e a abrir ramificações outras, que se revelam em um agenciamento político de duas faces: (a) agenciamento maquínico do desejo do educador militante e (b) agenciamento coletivo de enunciação do educador na relação com os educandos (Gallo, 2008).

O terceiro traço da literatura menor, o valor coletivo, se mostra nas vezes que a ocupam. Conforme afirma Gallo, toda obra de literatura menor não se expressa por si mesma, mas se faz voz de milhares de indivíduos. No momento em que se desterritorializa, a língua dá voz à minoria. A literatura menor se torna obra coletiva, na qual a periferia e a margem se reconhecem em um projeto coletivo. A educação menor pensada dessa maneira, não é um ato solitário de um professor que proclama como a prática docente precisa ser feita, mas um constante exercício de produção de multiplicidades envolvidas em projetos coletivos.

De fato, muito se escreveu, desde a primeira manifestação dessas ideias. Em 2015 foi organizada pelo Grupo Transversal da FE/UNICAMP uma coletânea intitulada *Educação Menor: conceitos e experimentações*. Nessa publicação, diversas pesquisadoras e diversos pesquisadores estabeleceram novas articulações entre o conceito de Gallo e experiências efetivas na prática pedagógica. Antes disso, dez anos depois da pri-

meira edição do livro *Deleuze & a Educação*, Prado-Neto (2013) escreveu sua dissertação de mestrado em Aracaju, focando casos de uma educação menor tomados a partir de *desterritorializações docentes*. Nos dois últimos anos, artigos envolvendo essa temática foram publicados em periódicos da área de Educação. Rosa (2016), por exemplo, se dedicou a desdobrar a relação entre literatura e educação menor; Varela, Ribeiro e Magalhães (2017) se debruçaram sobre a educação menor com ênfase nas discussões sobre gênero na escola. O que propomos doravante é fazer o conceito de Gallo se identificar – no século XVII – pela vida e pela obra de Espinosa comentada por Deleuze.

Espinosa e sua Pequena Rede

René Descartes, o célebre racionalista antecessor de Espinosa nos manuais tradicionais de história da filosofia, é a representação pura de alguém que deseja, enquanto educador, se incorporar ao ideal de uma educação maior, no sentido trazido por Gallo. Dennis Moreau, em sua apresentação à Carta-Prefácio dos *Princípios da Filosofia* de Descartes, justifica essa afirmação.

Em carta de 11 de novembro de 1640, destinada ao padre Marin Mersenne (1588-1648), seu grande amigo e interlocutor nas investigações científicas, Descartes manifestou que sua intenção ao redigir os *Princípios* era compor *por ordem todo um curso* de sua Filosofia, o que faria “[...] em forma de teses em que, sem nenhuma superfluidade de discurso” (Santiago, 2004, p. 34), estivessem aclaradas todas as suas *conclusões* com as *verdadeiras razões* de onde foram extraídas. Moreau assegura com agudeza que nos quadros da mentalidade pedagógica e acadêmica do século XVII, um curso de Filosofia significava “[...] um manual destinado a servir de apoio nas escolas, especialmente nas dos jesuítas” (Moreau, 2003, p. 13); Descartes esperava *ganhar para sua causa* os padres da Companhia, visando assim, tornar-se *da escola*. Os *Princípios* assumem a forma de *suma filosófica* cartesiana, um *manual subversivo* a granjear um lugar na grande instituição (Moreau, 2003). O filósofo francês, como sabemos, consultou inúmeros manuais escolásticos adotados pela escola de seu tempo, e trabalhou sobre eles densamente, projetando até escrever – ao invés dos *Princípios* – um livro em forma comparativa, no qual suas explicações estivessem emparelhadas às explicações escolásticas, de maneira a evidenciar cristalinamente a inferioridade das outras explicações diante das suas. O projeto nunca foi completado. Os *Princípios* foram escritos na forma de artigos (densos e curtos) e Descartes, no final da história, ficou decepcionado: sua obra não foi bem compreendida nas instituições que continuavam administrando o mesmo tipo de formação para os alunos (Moreau, 2003).

Descartes, tendo descoberto a variedade de erros cometidos pela instituição que o formou, decidiu escrever todo um curso de sua Filosofia para se instituir na escola, sem questionar a estrutura de poder da educação maior. Vale assinalar que jamais deixou de haver ímpeto revolucionário e subversivo na atitude de Descartes (ele queria desbancar o aristotelismo inócuo de seu tempo), mas buscava, na verdade, uma sub-

versão que contraditoriamente desejava se reterritorializar, isto é, ceder às próprias estruturas contra as quais se impunha, unicamente para tomar o trono¹. Esse movimento de reterritorialização (ou mesmo de não desterritorialização) dos processos educativos mantidos pela educação maior não ocorreu com Espinosa. O risco da reterritorialização de práticas de educação menor, recuo que se dá quando a educação menor é cooptada pela educação maior, é permanente (Gallo, 2008). Descartes, conforme afirmou Moareau, sempre buscou sucesso pedagógico nas escolas; Espinosa, quando teve oportunidade de se colocar no que chamamos atualmente de educação maior, recusou.

Deleuze, em sua aula de 25 de novembro de 1980, descreveu Espinosa como aquele que “[...] pule as suas lentes, que a tudo abandonou, sua herança, sua religião, todo sucesso social” (Deleuze, 2012, p. 20); é um filósofo marginal: a *Ética*, à diferença dos *Princípios*, nem pode ser publicada. Espinosa, segundo Deleuze (2012, p. 20), “[...] não faz nada e antes de ter escrito qualquer coisa”, é injuriado e denunciado; para todos de sua época, é o ateu abominável, está censurado antes de sua morte, e por muito tempo depois dela.

Deleuze, sem atentar estritamente ao rigor do enunciado, afirma que *Espinosa não queria ser professor*. Todavia, ele sabia que Espinosa não só quis, como foi professor, em pelo menos dois sentidos: como *mes-tre particular*, atendendo a uma série de estudantes universitários que lhe procuravam para compreender a nova filosofia (o cartesianismo), e como *mentor do collegium* de Amsterdã, dedicado a estudar seu próprio pensamento². O que, de fato, Espinosa jamais desejou foi ser professor público, isto é, ministrar *lições públicas*. Deleuze conheceu o conteúdo da Carta 48, em que o filósofo recusa o convite de Fabritius para se tornar professor de Filosofia na Academia de Heidelberg. Se bem atentou ao texto, Deleuze observou que Espinosa escreveu: “Se alguma vez eu tivesse desejado aceitar o ensino em alguma faculdade...” e, adiante, “[...] como nunca estive disposto a ensinar publicamente [...]” (Espinosa, 2008, p. 113). Ensinar, no entanto, é uma atividade que Espinosa não só desejou para si, como defendeu que fosse atividade livre para todos em uma República verdadeiramente livre. O capítulo final do *Tratado Teológico-Político*, publicado em 1670, não descreve outra coisa (Espinosa, 2003, p. 303): “Vemos, assim, em que medida um indivíduo pode dizer e ensinar o que pensa, sem perigo para o direito e a paz da República”.

Na aula, Deleuze (2012, p. 20) resgata certo trecho do *Tratado Político* (VIII, §49) em que Espinosa é devastador: “As Academias, fundadas a expensas da República, instituem-se não tanto para cultivar os engenhos como para os coarctar”. Nesse ponto de sua obra, é disparada uma veemente crítica às universidades em atividade no século XVII, portavozes dessa educação maior com a qual Descartes almejou se articular. Para Espinosa (2009, p. 118), “[...] numa República livre, tanto as ciências quanto as artes serão otimamente cultivadas se for concedida, a quem quer que peça, autorização para ensinar publicamente, à sua custa e com risco da sua fama”.

Deleuze (2012, p. 20) interpretou esse parágrafo como revelador de uma concepção político-educacional para a qual “[...] o professorado seria uma atividade benévola e que [...] haveria que pagar para ensinar. Os professores ensinariam arriscando sua fortuna e sua reputação”³. Na realidade, Espinosa não desejou exatamente um sistema em que se teria de *pagar para ensinar*, mas uma política que garantisse o direito do professor de gerir autonomamente sua escola, sem a tutela ou a intervenção opressora do Estado e da Igreja, responsáveis mais por retrair do que impulsionar as ciências e as artes⁴. Ao deixar que o educando de uma república livre tivesse o direito de se guiar pela fama ou reputação do professor, Espinosa não pretendia estabelecer uma política meritocrática, para a qual vale a regra de que o professor mais popular tem mais destaque do que os outros⁵. Ele objetivava alcançar a única norma possível para moderar o ensino em uma sociedade livre: fixar a liberdade dos cidadãos para escolher *como e com quem* querem aprender.

Nada pode concordar mais com o que o próprio Espinosa praticou ao longo da vida. Mediante estudos recentes de Jonathan Israel – retomados por Filip Buyse (2013) – sabemos que Espinosa ministrou cursos sobre a nova filosofia para vários estudantes. Essas novas informações sobre a atividade docente de Espinosa corroboraram a suspeita já antiga de que o filósofo desfrutara, em sua juventude, de boa reputação no meio científico, principalmente como conhecedor do cartesianismo.

Certamente, o ofício do polimento de lentes, o estudo rigoroso diário e as aulas dadas aos universitários permitiam a Espinosa ir além do ensino promovido pela educação pública religiosa de seu tempo. O filósofo foi, por onde passou, um professor livre, prático de uma educação que se insurgia contra o sistema educacional instituído, fazendo-se à margem.

A correspondência de Espinosa guarda uma notícia importante que se refere a um de seus alunos, o jovem Caseário, estudante de Leiden que terminou a vida sendo botânico. Em carta do início do ano de 1663, Simon de Vries (amigo próximo de Espinosa) declara invejar Caseário por poder desfrutar de uma intimidade com o filósofo que ele mesmo, à distância, não podia vivenciar. Espinosa responde amavelmente para o amigo, mas é ao mesmo tempo duro e generoso com seu aluno que devia então ter cerca de vinte anos.

Não deves invejar Caseário: ninguém me é mais odioso do que ele e não há pessoa de quem desconfio mais do que dele. Por isso quero que saibas, bem como nossos amigos, que nenhuma das minhas opiniões deve ser-lhe comunicada antes que alcance uma idade mais madura. É ainda muito criança e pouco constante, mais interessado pela novidade do que pela verdade. Mas espero que se emendará desses vícios com o passar dos anos, direi mais: pelo que posso julgar de seu engenho, estou certo de que isso acontecerá. Por isso sua índole leva-me a amá-lo (Espinosa, 1973, p. 378, Carta 9).

A reação de Espinosa ante a declaração de inveja de Simon de Vries pode ter sido acentuada em seus contornos críticos à personali-

de do aluno somente para abrandar a aflição de um amigo que, sendo muito mais querido que o jovem aluno, inclinava-se à inveja, um afeto nascido da tristeza e do ódio. No entanto, ao que tudo indica, o jovem Caseário foi mesmo um aluno problemático (Meinsma, 1983), e inspirava cautela; estava sendo seduzido pela novidade cartesiana, e não parecia afeito a reconhecer a verdade do espinosismo. A despeito de sua inconstância, Caseário devia ser um garoto de engenho singular, uma vez que dava *esperança* ao professor de se *emendar* com o passar do tempo, e suscitava a *generosidade*, afeto definido no escólio da proposição 59 da *Ética* III como o “Desejo pelo qual cada um se esforça para favorecer os outros homens e uni-los a si por amizade pelo só ditame da razão” (Espinosa, 2015, p. 335). Caseário terminou a vida reconhecido em sua profissão, tornando-se notável por uma obra sobre botânica, intitulada *Hortus malabaricus* (Meinsma, 1983). Ele foi provavelmente o discípulo a quem Espinosa confessou ter *ditado* a segunda parte dos *Princípios* de Descartes demonstrados em ordem geométrica. Esse ditado integra a única obra que Espinosa publicou em vida com seu nome, os *Princípios da Filosofia Cartesiana*. Em missiva ao secretário da Real Sociedade de Londres, Henri Oldenburg, Espinosa escreveu:

Alguns amigos pediram para que lhes fizesse cópia de certo tratado que contém, em resumo, a segunda parte dos *Princípios* de Descartes, demonstrada segundo o método geométrico, e os principais temas tratados na metafísica. Esse tratado eu antes o havia ditado a certo jovem, a quem não queria ensinar abertamente minhas opiniões. Posteriormente, me pediram para que elaborasse, quanto antes eu pudesse, segundo o mesmo método, também a primeira parte. E eu, para não contrariar os amigos, me pus imediatamente a redigi-la e a concluí em duas semanas (Spinoza, 1988, p. 139, Carta 13).

O autor dos *Princípios da Filosofia Cartesiana* partiu de um ditado ao seu aluno particular para compor a obra, valendo-se do método geométrico e da prática do ditado (anotado, lido e explicado). O ditado, recurso instituído pela educação maior dos velhos jesuítas⁶, era empregado por Espinosa para ensinar o sistema cartesiano *fora* dos limites da universidade de seu tempo. Dá-se, então, a típica desterritorialização de um processo educativo característico da educação maior, pois Espinosa, com habilidade singular, ensina – por sua conta e risco e em sua própria casa – aquilo que a Academia proíbe ensinar. O professor, nesse caso, ensina utilizando o método geométrico como recurso didático; não faz uma *suma filosófica* por artigos breves e densos como foram compostos os *Princípios* de Descartes. Essa liberdade permitiu a Espinosa não precisar fazer concessões filosóficas para adequar o conteúdo de seu pensamento ao que contentaria a educação instituída e a universidade institucionalizada⁷.

A correspondência com Simon de Vries descortina ainda a segunda espécie de prática educativa menor de Espinosa, a saber, como mentor de um *collegium*, estabelecido em Amsterdã. O grupo, formado por amigos mais próximos e de maior confiança de Espinosa, recebia

por carta as primeiras versões da *Ética* e as estudava minuciosamente. Nesse caso, a prática era voltada não ao ensino da novidade (o cartesianismo), mas à verdade, isto é, ao pensamento espinosano em franca construção. Algo do recurso ao ditado parece se manter nessa prática, afinal, em conformidade com o correspondente, a dinâmica das reuniões do *collegium* era a seguinte:

Um de nós (por turno) lê uma passagem, a explica segundo seu critério e, além disso, demonstra todas as proposições conforme a ordem que você deu. E se acontece que a resposta que um dá não satisfaça a outro, pensamos que vale tomar nota disso e escrever-lhe, para que nos esclareça, se é possível, a fim de que, com sua ajuda, possamos defender a verdade contra os supersticiosamente religiosos e cristãos, e manter-nos firmes frente aos ataques de todo mundo (Spinoza, 1988, p. 114, Carta 8).

Conforme Deleuze (2012, p. 20) sabiamente comentou a respeito do *collegium*, “Spinoza está relacionado com um grande grupo colegiado, ele lhes envia a *Ética* à medida que a escreve, e eles se explicam a si mesmos os textos de Spinoza, e eles escrevem a Spinoza que responde”. Quem, afinal, compunha esse coletivo? Deleuze apenas recordou que seus membros eram *pessoas muito inteligentes*, e com razão: participavam figuras como Simon de Vries e um jovem estudante chamado Johannes Bouwmeester; médicos como Lodowijk Meyer e Johannes Huddle; comerciantes, juristas, entre outros perfis, também frequentavam os encontros.

Deleuze afirma que a correspondência espinosana com o *collegium* é *essencial*, deixando patente que Espinosa possuía *sua pequena rede (son petit réseau)*. Ora, vemos de forma preclara, pelo deslocamento conceitual de Gallo, que tal rede não é simplesmente *pequena*, mas *menor*. Tanto pelo universo a que se destinava quanto pelo modo horizontal pelo qual se desenvolvia, há pura ramificação política na prática dos colegiantes, a expressar aquele duplo agenciamento político.

A forma rizomática desse tipo de educação não transparece tão claramente se não observarmos o papel desempenhado pela geometria nesse processo. De acordo com o Apêndice da parte I da *Ética*, a matemática tem valor porque trouxe aos seres humanos uma norma de verdade que lhes permitiu escapar ao esquema de preconceitos comuns, afinal, em seu modo de proceder, a matemática não visa a nenhum fim; não está comprometida com nenhum preconceito, pois se limita a ser uma máquina de dedução certa e verdadeira (Espinosa, 2015). Isso coincide com o aspecto rizomático dos recursos didáticos de uma educação menor. As demonstrações geométricas não se concluem jamais, na medida em que podemos, a partir das deduções já obtidas, retirar sempre outras conclusões inéditas, e assim indefinidamente. Vale destacar que também nessa dimensão o espinosismo recriou um método consagrado na educação maior, fazendo com que ele se voltasse contra a própria educação maior. Espinosa ensinava uma doutrina que não podia sequer aspirar ao lugar das grandes instituições, mas se valia de um expediente legitimado por elas. As matemáticas tinham superado, no século XVII,

a *Quaestio de certitudine mathematicarum*, uma polêmica que colocara em xeque a certeza e a evidência dos matemáticos (Chauí, 1999). Por fim, o saber dos matemáticos triunfou, sendo reconhecido por inúmeros jesuítas. A geometria, revigorada em sua legitimidade institucional depois da *Quaestio de certitudine*, é aplicada para demonstrar a novidade (o cartesianismo) e a verdade (o espinosismo)⁸.

Espinosa não se esforçou, a qualquer custo, por ser reconhecido no todo, mas em se fazer sentir em singularidades humanas produtoras de multiplicidade, isto é, um grupo colegiado singular, imerso na leitura de uma vastidão de definições, proposições e demonstrações da geometria. Ele advertiu os *amigos* aos quais escreveu o *Breve Tratado*, para que não comunicassem a qualquer um as *verdades* ali encontradas, e que tivessem cuidado com a perseguição às ideias novíssimas daquela época; o autor dá toda atenção apenas à salvação e ao bem-estar do leitor (Spinoza, 2012).

Como podemos perceber, há um valor coletivo na prática do *collegium*, uma heterogeneidade e multiplicidade de vozes que colocam ao mestre objeções quanto à clareza da *Ética* e, com isso, ele a reforma e a aprimora progressivamente. Não vemos, como nos *Princípios*, um manual a ser oferecido *para* os alunos, mas uma obra – a *Ética* – sendo construída *com* os discípulos. O leitor atento percebe, no *Tratado da emenda do intelecto*, que Espinosa às vezes não fala da *Ética* como a *mea Philosophia*, mas como a *nostra Philosophia*, em menção provável à associação dele com o *collegium* (Domínguez, 200). Como toda educação menor, segundo Gallo, Espinosa e seus amigos possuem um *projeto coletivo* nitidamente apresentado: *defender a verdade* contra a superstição violenta dos cristãos e resistir, enfim, aos *ataques* dos ignorantes e intolerantes.

Espinosa, Prático Extemporâneo de uma Educação Menor

A propositura do conceito de educação menor se inicia pela sugestão deleuzo-guattariana da imagem do escritor que compõe sua obra como o *cão que cava seu buraco* e o *rato que faz sua toca*. Gallo (2008, p. 59) indaga:

E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim – mas superpovoada – de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?

O professor que cava seu buraco e age micropoliticamente produzindo educação menor no contexto do grande domínio da educação maior, se aproxima muito da figura que Antonio Negri chamou de *militante*, perfil político que se distingue do *profeta*. A partir das ideias de Negri, Sílvio Gallo – novamente mediante um roubo, dessa vez silencioso – se permite pensar o professor-profeta, que “[...] do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito” (Negri; Gallo, 2008, p. 60). Esse é o professor crítico e consciente, conhecedor dos problemas globais da educação, anunciador de um futuro revolucionário que põe

às claras um novo mundo. O professor-militante, por sua vez, é aquele “[...] que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam” (Gallo, 2008, p. 60). O professor de ação militante vive as situações e do interior das situações vivenciadas “[...] produz a possibilidade do novo” e “[...] procura viver a miséria do mundo, a miséria de seus alunos, seja ela qual for” (Gallo, 2008, p. 62).

João Wanderlei Geraldi, Maria Benites e Bernd Fichtner (2006, p. 139) situam o espinosismo como aliado no que chamam de “[...] radicalização ética da educação pública”. Para os autores, a filosofia e o exemplo de Espinosa esclarecem com exatidão o modo pelo qual algumas *experiências novas* em educação se implementam, atualmente, como prática social. Não resgataremos aqui as experiências descritas pelos autores, apenas destacamos que eles percebem, de certa maneira, a inclinação do filósofo a ser esse professor-militante, ocupado em experimentar práticas pedagógicas diferentes daquelas instituídas. O percurso trilhado não deixa dúvidas de que as atitudes de Espinosa são atitudes de um educador menor que educa como *o cão que constrói o seu buraco e o rato que faz sua toca*. Como disse Deleuze na aula de 25 de novembro de 1980, o filósofo holandês tem *son petit réseau, un grand groupe collégial*. Ele pratica, a seu modo, uma educação alheia ao que se passa nas grandes academias, representantes da educação maior; dá-se aí a desterritorialização dos processos de ensino e a criação de ramificações políticas em nome de um projeto coletivo de defesa contra as investidas dos supersticiosos e preconceituosos.

Já afirmamos no início deste artigo que o contexto brasileiro é o contexto privilegiado da reflexão sobre a educação menor proposta por Gallo, pois no Brasil, conforme evidencia uma série de estudiosos³, a educação dita maior sempre se impôs para produzir margens e marginalizados. A reforma atual do ensino médio (Brasil, 2017), imposta sem a participação popular, recoloca novamente o desafio de criar estratégias para fissurar o sistema que os reformadores empresariais da educação pretendem instaurar (Freitas, 2012). Espinosa pode despertar reflexões sobre formas de se efetivar desterritorializações, ramificações e valores coletivos que sejam comuns à voz da minoria. Em seu tempo – não podemos nos esquecer – a pressão social e política por parte da Igreja e do Estado era intensa, mas mesmo assim ele criou por onde tecer sua pequena rede e inscreveu seu nome entre aqueles que se dispuseram a praticar uma educação revolucionária.

De fato, como observa Gallo, não há como dicotomizar entre uma educação maior *ou* uma educação menor, polarizando as duas de modo irreconciliável, pois a prática de educação maior e a forma da educação menor *coexistem*, conflitando ora mais ora menos, de acordo com a variação das circunstâncias (Gallo, 2015a). Do mesmo modo, é conveniente pensar certa espécie de professor que conjuga o professor-profeta e o professor-militante, tendo a consciência crítica de seu papel como professor dotado de uma prática revolucionária que anuncia o novo como um profeta, mas que não deixa de vivenciar e criar linhas de fuga em seu próprio espaço como um militante. Tal professor, como foi Espino-

sa, não deixa de ter um olhar global sobre como a educação deve ser instituída em uma república livre, porém, em simultâneo, não deixa de seguir fazendo seu caminho, imprimindo suas marcas em transformações, por menores que elas sejam.

Recebido em 28 de março de 2018
Aprovado em 27 de setembro de 2018

Notas

- 1 Deleuze (2002, p. 14), também reconheceu essa dupla face da recepção do pensamento de Descartes. Para ele, no século XVII, já se interpretava o cartesianismo como “[...] uma nova e prodigiosa escolástica”, mas que já não tinha “[...] nada a ver com a antiga [escolástica] e menos ainda com o cartesianismo”.
- 2 Em *Espinosa: filosofia prática*, Deleuze (2002, p. 17) reconhece que “Espinosa faz parte dessa estirpe de ‘pensadores privados’ que mudam os valores e praticam uma filosofia a martelada, e não daquela dos ‘professores públicos’ (aqueles que, segundo elogio de Leibniz, não interferem nos sentimentos estabelecidos, na ordem da Moral e na Polícia)”. Ou seja, para Deleuze, Espinosa se coloca efetivamente contra o sistema publicamente estabelecido.
- 3 Essa posição se alinha àquela sustentada por Abreu (1993). Espinosa aparece aqui como um legítimo liberal, que defende um estado mínimo regulador da educação que se equilibraria com a ajuda da mão invisível do mercado consumidor.
- 4 Ao invés de compreender a iniciativa de Espinosa como liberal, poderíamos pensá-la como iniciativa de autogestão da educação, na medida em que se entende a *autogestão social*, enquanto princípio político contemporâneo, como defesa intransigente da autonomia individual que nega o “poder institucionalizado” e a “hierarquização” (Gallo, 2000, p. 34).
- 5 Diego Tatián (2004) demonstra o quanto a filosofia espinosana se afasta de atribuir qualquer positividade à noção de mérito.
- 6 Embora não fosse recomendado pelos jesuítas, o ditado era exigido no nono artigo das *Regras comuns a todos os professores das Faculdades Superiores da Ratio Studiorum* nos seguintes termos: “[...] os [mestres] que ditarem não parem depois de cada palavra, mas falem de um fôlego, e se for necessário, repitam; e não ditem toda a questão para depois explicá-la, senão alternem o ditado e a explicação” (Franca, 1952).
- 7 Ao contrário de Descartes que retirou as causas finais da física, mas precisou mantê-las na metafísica em atenção ao imperativo dos escolásticos (*Princípios*, Parte I, art. 28; Descartes, 2007), Espinosa conseguiu, com liberdade, expulsá-las de uma vez por todas de seu sistema, esvaziando sua doutrina da tendência à superstição (*Ética I*, Apêndice; Espinosa, 2015).
- 8 Abreu (1993, p. 171) apresenta uma concepção que em muito coincide com a interpretação aqui proposta: “O alcance do método geométrico não é apenas epistemológico e ontológico. Para A. Malet, esse método tem alcance religioso, porquanto respeita mais do que outro qualquer a essência de Deus e sua independência relativamente ao homem”. Nessa leitura, Espinosa escolheu o método dos geômetras não por ser um racionalista e humanista, mas porque o conhecimento pela matemática substituiu o conhecimento pelas causas finais.
- 9 Para não estender a lista de clássicos da educação brasileira com o mesmo diagnóstico, basta recordar as constatações de Saviani (2004), Lima (1974), Freire (2002) e Fernandes (1989).

Referências

- ABREU, Luís. **Spinoza: a utopia da razão**. Lisboa: Vega, 1993.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.
- BUYSE, Filip. Spinoza, Boyle, Galileo: was Spinoza a strict mechanical philosopher? **Intellectual History Review**, Abingdon, v. 23, n. 1, p. 45-64, mar. 2013.
- CHAUI, Marilena. **A Nervura do Real I**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução: C. Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução: D. Lins e F. Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Curso sobre Espinosa**. Tradução: E. Fragoso, F. Castro, H. Cardoso Junior e J. Aquino. Fortaleza: EDUECE, 2012.
- DESCARTES, René. **Princípios da Filosofia**. Tradução: A. Cotrim e H. Burati. São Paulo: Rideel, 2007.
- DOMÍNGUEZ, Atilano. Introducción. In: SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução: Atilano Domínguez. Madrid: Trotta, 2009. P. 9-32.
- ESPINOSA, Bento. Carta 9. In: ESPINOSA, Bento. **Correspondência**. Tradução: Marilena Chauí. São Paulo: Abril, 1973. P. 378-380.
- ESPINOSA, Baruch. **Tratado Teológico-Político**. Tradução: D. Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ESPINOSA, Bento. Carta 48. **Trilhas Filosóficas**, Caicó, v. 1, n. 1, p. 113-114, jan./jun. 2008.
- ESPINOSA, Baruch. **Tratado Político**. Tradução: D. Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ESPINOSA, Bento. **Ética**. Tradução: Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Edusp, 2015.
- FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro, Agir, 1952.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- GALLO, Sílvio. Notas Deleuzianas para uma Filosofia da Educação. In: GHIRALDELLI, Paulo. **O Que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 157-184.
- GALLO, Sílvio. **Anarquismo: uma introdução filosófica e política**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

- GALLO, Sílvio. Por uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Sílvio. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2015a. P. 75-88.
- GALLO, Sílvio. Prefácio. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2015b. P. 11-14.
- GERALDI, Wanderlei; BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd. A Radicalização Ética na Educação Pública. In: GERALDI, Wanderlei; BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd (Org.). **Transgressões Convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado de Letras, 2006. P. 135-151.
- LIMA, Lauro. **Estórias da Educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1974.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. Tradução: L. Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: CIA Editora Nacional, 1959.
- MEINSMA, Koenraad Oege. **Spinoza et son cercle**. Tradução: S. Roosenburg. Paris: Vrin, 1983.
- MOREAU, Dennis. Introdução. In: DESCARTES, René. **Carta-Prefácio dos Princípios da Filosofia**. Tradução: H. Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 11-48.
- PRADO-NETO, Manuel. **Desterritorializações Docentes**: casos de uma educação menor. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.
- ROSA, Francis. A Literatura Menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 685-696, set./dez. 2016.
- SANTIAGO, Homero. **Espinosa e o Cartesianismo**. São Paulo: Humanitas, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SPINOZA, Baruch. **Correspondencia**. Tradução: A. Domínguez. Madrid: Alianza, 1988.
- SPINOZA, Benedictus. **Breve Tratado**. Tradução: L. César Oliva & E. Fragoso. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- TATIÁN, Diego. **Spinoza y el Amor del Mundo**. Buenos Aires: Altamira, 2004.
- VARELA, Cristina; RIBEIRO, Paula; MAGALHÃES, Joanalira. Questões de Gênero na Escola: potencialidades para pensar uma educação menor. **InterMeio**, Campo Grande, v. 23, n. 46, p. 15-37, jul./dez. 2017.

Fernando Bonadia de Oliveira é Professor de Filosofia da Educação do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4627-3162>
E-mail: fernandobonadia@ufrj.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.