

## Educação e servidão em Espinosa

*Fernando Bonadia de Oliveira*

Doutorando em Filosofia na FFLCH da USP

### Resumo

Embora a educação apareça na *Ética* de Espinosa como elemento que conduz o homem a viver sob o império da própria razão, ela pode também, segundo este filósofo, acentuar a servidão humana tanto no campo ético, quanto no campo político. Este artigo tem como objetivo demonstrar tal afirmação a partir de duas passagens da obra espinosana: a) o papel da educação no aprofundamento da inclinação natural do homem ao ódio e à inveja no escólio da proposição 55 da parte III da *Ética* e b) a ação educativa voltada para a submissão do povo a uma lei tiranicamente instituída, tal como o filósofo a apresenta no capítulo 5 do *Tratado teológico-político*. Ao fim do trabalho são pontuadas algumas questões pedagógicas antigas e atuais à luz das contribuições da filosofia de Espinosa.

**Palavras-chave:** Bento de Espinosa (1632-1677), servidão, educação.

### Abstract

Although education appears in Spinoza's *Ethics* as an element that conducts man to live under the dominion of his own reason, it can also, according to this philosopher, strengthen human servitude, both in the field of ethics and politics. This paper aims to demonstrate such statement from two passages of Spinoza's work: a) the role of education in the deepening of man's natural inclination to hate and to envy in the scholium of proposition 55, part III of *Ethics* and b) the educative action directed to people's submission to a tyrannically instituted law, such as the philosopher presents it in chapter 5 of the *Theological-Political Treatise*. At the end of this article, some old and contemporary pedagogical questions are pointed out in the light of the contributions of Spinoza's philosophy.

**Keywords:** Baruch Spinoza (1632-1677), servitude, education.

**Introdução**

**N**o capítulo 9 do apêndice da parte IV da *Ética* Espinosa defende que o homem conduzido pela razão demonstra o quanto vale por seu engenho e arte, educando os demais para que vivam sob o império de sua própria razão (OLIVEIRA, 2011). Nesta perspectiva, a educação se apresenta como elemento capaz de conduzir o homem à liberdade e ao gozo da vida racional. O educador é ali estimado, entre os homens conduzidos pela razão, como aquele que apresenta o maior valor e o maior grau possível de conhecimento (PUOLIMATKA, 2001, p. 398).

Apesar disso, Espinosa afirmou, algumas vezes, que seria possível educar para a impotência, e não para a própria condução da razão. O oitavo capítulo do *Tratado Político* (TP, 8, §48)<sup>1</sup>, por exemplo, observa que as academias então custeadas pelo império refreavam as inteligências ao invés de cultivá-las. No quinto capítulo da mesma obra, na célebre passagem em que afirma não ser a paz mera ausência de guerra, o filósofo assegura que é dito mais acertadamente ser uma *solidão* do que uma *cidade* aquele agrupamento humano cuja situação de paz dependa da “inércia dos súditos” que vivem como um rebanho, aprendendo apenas a servir (§4).

Em ainda outra passagem, Espinosa (TP, 11, §4) argumenta que se houvesse uma igualdade natural entre os sexos, haveria, entre tantas nações, algumas nas quais homens e mulheres governassem em paridade, ou outras, em que os homens fossem governados pelas mulheres e educados de modo a terem um engenho menos poderoso.

Como é, então, que convive a educação com o binômio liberdade/servidão na obra de Espinosa? Quais questões pedagógicas antigas e/ou atuais podem ser iluminadas pelo estudo deste problema?

Para o filósofo holandês, os homens arrastados pelas paixões tristes não só não têm uma mente capaz de compreender, como seus corpos são

<sup>1</sup> As referências ao texto de Espinosa serão feitas como é costume entre os estudos espinosanos. As traduções são sempre seguidas do original latino em nota de rodapé e reproduzem, com algumas modificações, as edições das obras espinosanas em língua portuguesa ou espanhola mencionadas nas referências bibliográficas. O texto base utilizado para a produção deste trabalho foi o da edição Carl Gebhardt (SPINOZA, 1972).

muito pouco aptos a agir. Conduzidos pela razão, ao contrário, eles possuem uma mente capaz de compreender o que ocorre dentro ou fora dela e é ideia de um corpo apto a muitas coisas. Nós somos ativos, revela Espinosa, quando somos a causa adequada ou total daquilo que acontece em nós ou fora de nós, e somos passivos quando nos definimos como causa inadequada ou apenas parcial (*Ética* III, Definição 2).

Quando um homem nasce, ele não possui quase nenhuma consciência de si, das coisas e de Deus; seu corpo, muito impotente, é capaz de pouquíssimas coisas. Mantido assim, sem qualquer auxílio externo, o ser humano recém-nascido tenderá naturalmente a transformar-se em cadáver e a ocasionar, por consequência, o desfecho lúgubre e precoce da existência. Isso, em termos espinosistas, traduz a suma infelicidade. Inversamente, se transformarmos o corpo da criança em um corpo apto a muitas coisas e com uma mente amplamente capaz de compreender, ele dificilmente perecerá, e gozará, pelo maior tempo possível, de uma existência feliz (*Ética* V, Proposição 39, escólio).

Dessa forma, pode-se entender que a passividade humana natural da qual a criança é, sem dúvida, um brilhante modelo, ou será transformada em atividade, ou continuará levando a certas paixões tristes como o ódio, a inveja e o arrependimento.

Este artigo tem o intuito de discutir duas passagens da obra espinosana em que a educação é ligada a paixões tristes e, portanto, define a impotência humana de perseverar na existência, fruir a vida racional e alcançar o sumo bem. Na primeira (*Ética* III, Proposição 55, escólio), Espinosa afirma que os homens são naturalmente inclinados ao ódio e à inveja e que isso é acentuado, comumente, pela educação, quando, por exemplo, os pais concitam os filhos à ação virtuosa unicamente pela procura de honras e por meio da inveja. Na segunda (*Tratado teológico-político*, 5), o filósofo sustenta que em uma sociedade na qual um só detém o poder absoluto, todos só executarão as ordens dadas pelo tirano, se tiverem sido educados, desde a

mais tenra idade, para estarem sempre dependentes da voz daquele que comanda.

O objetivo geral aqui proposto consiste, pois, em evidenciar como a educação, na filosofia espinosana, pode se desenvolver no sentido de propiciar a dependência e a servidão, e explicitar como isso não impede, contrariamente, que pensemos a educação também como forma de combate ao ódio e a inveja, bem como à dominação política, eliminando, em boa medida, a servidão, e ajudando a constituir, árdua e paulatinamente, a liberdade.

### 1. A noção de servidão humana em Espinosa

Os homens nascem em estado de servidão. Se os seres humanos, ao nascerem, já fossem livres, eles não formariam, segundo Espinosa, as noções de bem e mal (EIV, P68), pois o homem livre se conduz pela razão e tem um conhecimento adequado das coisas<sup>2</sup>. Como o conceito de mal, ao contrário, representa sempre um conhecimento mutilado e confuso<sup>3</sup>, próprio da impotência humana para conhecer, o fato de já termos formado um conhecimento do mal mostra que, como enunciou o filósofo, somos de início externamente determinados pelas coisas exteriores através do encontro fortuito das coisas<sup>4</sup>.

No início do “Prefácio” da quarta parte da *Ética*, Espinosa afirma:

Chamo servidão a impotência humana para moderar e refrear os afetos. Com efeito, o homem submetido aos afetos não é senhor de si, mas está sob o poder da fortuna, de tal maneira que, frequentemente, embora veja o que é melhor para si, vê-se coagido a seguir o pior<sup>5</sup>.

Pelo menos três questões emergem neste curto excerto: a negatividade que caracteriza a definição de servidão, o significado jurídico-político dos

<sup>2</sup> Sobre a noção espinosana de adequação, cf. EII, Def. 4.

<sup>3</sup> Sobre a inadequação do conceito de mal, cf. EIV, P63.

<sup>4</sup> Determinar-se exteriormente pelo encontro acidental das coisas que estão fora de nós é o que Espinosa chama de “ordem comum da natureza” (EII, P29, escólio).

<sup>5</sup> “*Humanam impotentiam in moderandis, & coercendis affectibus Servitutem voco; homo enim affectibus obnoxius sui juris non est, sed fortunae, in cujus potestate ita est, ut saepe coactus sit, quanquam meliora sibi videat, deteriora tamen sequi*”.

conceitos empregados e a profunda contrariedade expressa pelo consequente da definição (CHAUI, 1993, p. 69).

A servidão é a impotência para submeter os afetos e ela se reforça cada vez que o homem, ao invés de ser causa adequada (e, portanto, ativo em compreender o que se passa dentro ou fora dele), deixa-se submeter aos afetos e deles padece. Assim, poder-se-ia dizer que a servidão possui um estatuto ético, segundo o qual o ser humano – enquanto modo definido da substância – submete-se a outro.

Todavia, a servidão comporta também uma natureza política, tendo em vista que, durante o tempo em que se define pela impotência, o homem não se governa (não é “senhor de si”).

Os homens – como escreve Espinosa – não nascem civis, mas se tornam civis (TP, 5, §2).

[...] se em uma cidade reina mais a malícia e se cometem mais pecados do que em outra, é seguro que isso nasce de essa cidade não providenciar o bastante pela concórdia, nem instituir os direitos com suficiente prudência [...]. Porque o estado civil que não elimine as causas das revoltas onde há continuamente que ter medo da guerra e onde, enfim, as leis são frequentemente violadas, não difere muito do próprio estado natural, onde cada um vive segundo seu engenho, com grande perigo de vida (idem)<sup>6</sup>.

O cuidado do estado civil deve ser “providenciar a concórdia” e “instituir os direitos com suficiente prudência”. Do contrário, imperará o clima de revoltas na cidade e ela, então, mais se assemelhará ao que ocorre no estado natural, em que reina o medo da guerra, o constante perigo de perda da vida e, acima de tudo, o poder da fortuna.

Da circunstância de estarem os homens sob o império da fortuna emerge uma inevitável contradição: embora conscientes do que lhes convém, eles são coagidos, por forças estranhas, a seguir o que não lhes convém.

---

<sup>6</sup> “*Si itaque in una civitate malitia magis regnat, pluraque peccata committuntur, quam in alia, certum est, id ex eo oriri, quod talis civitas non satis concordiae providerit, nec iura satis prudenter instituerit, et consequenter neque ius civitatis absolutum obtinuerit. Status enim civilis, qui seditionum causas non abstulit, et ubi bellum continuo timendum, et ubi denique leges frequenter violantur, non multum ab ipso naturali statu differt, ubi unusquisque ex suo ingenio magno vitae periculo vivit*”.

Não é, entretanto, por culpa de uma suposta maldade intrínseca aos afetos que os homens são ou se tornam impotentes, mas simplesmente porque não os dominam (CHAUI, 1993, p. 70). Os afetos, tanto os ativos quanto os passivos, não são perturbações da natureza, mas próprios da natureza humana enquanto “parte da natureza inteira”.

Segundo Chauí (idem, p. 67), a idéia de “parte da natureza” aparece, no espinosismo, sob três formas: como “inadequação absoluta” (na medida em que o homem singular tem uma potência infinitamente menor do que a das causas externas), como “adequação da razão” (quando a parte humana singular não está mais separada das demais, mas unida, por propriedades comuns, às outras coisas naturais) e, finalmente, como “adequação intelectual” (quando a parte, entendendo-se como essência singular eterna, deixa de uma vez por todas de “ser parte” e “toma parte” na atividade infinita de toda a natureza).

Conforme já adiantamos, o homem nasce impotente. Isso nos leva a reconhecer a existência de uma “inclinação natural” do homem à servidão. Esta inclinação (*proclivitas*), entretanto, não pode ser identificada à inclinação afetiva natural da tradição estoíca, que definirá os afetos como coisas perversas que devem ser combatidas e eliminadas. Ao contrário, para Espinosa, a *proclivitas* não nos faz nem naturalmente bons nem maus, apenas nos coloca o desafio de pensar em como lidar com ela.

É justamente neste ponto que entra em cena a educação, afinal, ela pode ser acionada de modo a acentuar, ao longo da vida, esta inclinação natural para a impotência. Demonstraremos, a seguir, momentos nos quais Espinosa apresenta a educação como via que conduz a reforçar a inveja e o ódio (no campo ético) e a submissão (no campo da política).

## 2. A educação como acentuação do ódio e da inveja

A teoria de Espinosa define as emoções humanas como passagens (*transitiones*) de uma perfeição a outra. A alegria é transição de uma

perfeição menor a uma maior; e a tristeza, contrariamente, é a transição de uma perfeição maior a outra menor.

Inúmeros são os afetos humanos de alegria e de tristeza; os primeiros, porém, são amor e ódio. “Amor é a alegria, concomitante à ideia de causa externa” (EIII, Def. Af. 6)<sup>7</sup>; e “Ódio é a tristeza concomitante à ideia de causa externa” (EIII, Def. Af. 7)<sup>8</sup>.

O afeto de inveja é deduzido da teoria espinosana dos afetos na parte III da *Ética*, no escólio da proposição 24. Segundo esta proposição, somos constituídos de tal forma que, quando imaginamos que alguém afeta de alegria uma coisa odiada por nós, afetamo-nos igualmente de ódio para com ele. Se, ao contrário, imaginamos que alguém afeta de tristeza a quem odiamos, seremos afetados de amor para com ele. Com isso temos, na essência, a definição de inveja (EIII, Def. Af. 23): “A Inveja é o ódio enquanto afeta o homem de tal maneira que ele se entristece com a felicidade do outro e, inversamente, regozija-se com seu mal”<sup>9</sup>.

Apesar de se opor à misericórdia, a inveja é tão natural quanto ela: no escólio da proposição 32, Espinosa ressalta que é de uma mesma propriedade da natureza humana que deriva o fato de sermos, simultaneamente, invejosos e misericordiosos.

A própria “teoria da imitação dos afetos”, exposta em vários momentos da parte III da *Ética*, comprova esta afirmação. Atentando-nos à infância, vemos claramente que as crianças costumam chorar quando vêem alguém chorando e rir quando enxergam alguém rindo. As crianças possuem um desejo de imitar o que elas percebem em outros e isso é natural, porque “as imagens das coisas [...] são as próprias afecções do corpo humano, ou seja, os modos pelos quais o corpo humano é afetado pelas causas exteriores e está disposto a fazer isso ou aquilo”<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> “*Amor est lætitia concomitante idea causæ externæ*”.

<sup>8</sup> “*Odium est tristitia concomitante idea causæ externæ*”.

<sup>9</sup> “*Invidia est Odium, quatenus hominem ità afficit, ut ex alterius felicitate contristetetur, & contrà, ut ex alterius malo gaudeat*”.

<sup>10</sup> “[...] *rerum imagines [...] sunt ipsae humani Corporis affectiones, sive modi, quibus Corpus humanum à causis externis afficitur, disponiturque ad hoc, vel illud agendum*”.

O escólio da proposição 55 da parte III da *Ética* mostra, juntamente com o escólio da 51 e as proposições 53 e 54, as causas de certos afetos como o de arrependimento (EIII, Def. Af. 27, explicação). A fim de analisar mais pormenorizadamente este texto, que envolve o problema da educação, é preciso retomar, em primeiro lugar, a demonstração da proposição 11 desta parte, na qual o filósofo defende que se algo é responsável pelo aumento ou pela diminuição da potência de agir do corpo, a idéia disso aumentará ou diminuirá a potência de pensar da mente. No escólio que se segue à demonstração, Espinosa afirma que a mente pode sofrer várias e grandes mudanças, transitando de uma perfeição maior a outra menor ou, ao contrário, de uma perfeição menor a outra maior. Estes raciocínios evidenciam a realidade psico-física das variações contínuas às quais o *conatus* está submetido<sup>11</sup>.

A proposição 51 demonstra que assim como homens diferentes podem ser afetados de maneiras diversas por um mesmo objeto, um só homem pode – em momentos distintos – ser afetado de modos igualmente distintos por um mesmo objeto. Considerando que, segundo a proposição 28 desta mesma parte, nós naturalmente nos esforçamos por aproximar tudo que nos conduz à alegria e por afastar tudo que nos arrasta à tristeza, ficaremos tristes quando não formos capazes de levar tal esforço a efeito e, quando se der o contrário, nos alegraremos<sup>12</sup>.

Se nós imaginamos, pondera Espinosa, que agimos por uma livre decisão da mente (e não a partir de causas necessárias que nos determinam),

<sup>11</sup> Muito já se escreveu sobre a ideia de “variação contínua” em Espinosa. O aspecto fundamental que convém destacar aqui consiste no princípio fundamental da ética de Espinosa: a vida é, antes de tudo, transição (*transitio*). “A transição constitui o fundo de nosso ser. Num trecho da *Ética* em que insiste que alegria e tristeza não são coisas nem entes, nem a própria perfeição nem a própria imperfeição, mas ambas *transitiones*, Espinosa lança mão de uma fórmula elucidativa: o afeto de tristeza, ele diz, não é senão um ato de passagem, um *actus transiendi*. Analogamente, que o nosso ser é um *esse transiendi*. Invariavelmente posto no meio, sempre entre dois pontos. E não poderia ser diferente, uma vez que se radica todo ele no *conatus* e em *acta transiendi*; uma vez que é *desejo*” (SANTIAGO, 2011, p. 5).

<sup>12</sup> Por exemplo, se um homem enuncia hoje uma injúria contra alguém que lhe afeta de ódio e, amanhã, por alguma razão, a causa deste ódio desaparece, então não se alegrará de sua injúria como se alegrou hoje, o que mostra que um mesmo objeto ou um mesmo fato pode afetar um mesmo sujeito de maneiras distintas em tempos distintos.



ficaremos tristes por não termos conseguido efetivar nosso esforço; esta tristeza, acompanhada da ideia de uma ação que acreditamos ter realizado por uma livre decisão da mente, é precisamente o que Espinosa chama de “arrependimento” (*poenitentia*).

As proposições 53 e 55 se dedicam, respectivamente, a mostrar dois lados da vida afetiva: quando a mente contempla a si mesma e sua potência de ação (alegando-se) e quando imagina sua impotência (entristecendo-se).

Na proposição 53, Espinosa redige um corolário no qual argumenta que a alegria de um homem (oriunda da contemplação de si mesmo como potente) é tanto mais favorecida, quanto mais ele imagina estar sendo louvado pelos outros homens.

Quando este esforço da mente por imaginar o que afirma ou coloca sua potência de agir é refreado, ela imagina sua impotência e, com isso, se entristece. Este é exatamente o conteúdo demonstrado por Espinosa na proposição 55 e que, em seu primeiro corolário, evidencia o lado oposto do que foi observado no corolário da proposição 53: a tristeza advinda da imaginação da própria impotência da mente é acentuada quando ela imagina ser desaprovada pelos outros.

O escólio da proposição 55 claramente explica, a partir do que foi expresso antes, o que é a humildade (tristeza acompanhada da ideia de nossa debilidade) e o amor-próprio (alegria originada da contemplação de nós mesmos enquanto agimos). Notando que há uma renovação da alegria cada vez que nos contemplamos a nós mesmos como virtuosos, Espinosa conclui que, por isso, apraz-nos narrar nossos grandes feitos e ostentar aos outros homens nossas forças tanto corporais quanto mentais, tornando-nos molestos com todos que nos cercam.

Na sequência, o filósofo afirma que disso que segue o fato de os homens serem naturalmente invejosos ao se alegrarem com os defeitos e ao se entristecerem com as virtudes alheias. E continua:

[...] os homens são, por natureza, propensos ao Ódio e à Inveja, ao que acresce a própria educação. Pois os pais costumam concitar os filhos à virtude somente com o estímulo da Honra e da Inveja<sup>13</sup>.

A educação emerge neste trecho ligada ao verbo *accedo* (ajuntar, crescer, acrescentar)<sup>14</sup>. A razão pela qual o ato educativo pode acentuar a inclinação natural humana ao ódio (do qual a inveja é uma derivação) é explicitada por Espinosa por meio da menção à relação entre pais e filhos e, mais precisamente, ao desejo paterno de concitar a prole à vida virtuosa. Ora, o desejo de conduzir um filho à virtude é plenamente legítimo e racional, entretanto, é a maneira pela qual esta busca é estimulada que, contraditoriamente, reforça o ódio.

A virtude, conforme insiste Espinosa, é a própria potência do homem, definida tão somente pela sua essência (EIV, Proposição 20, demonstração). Esta potência consiste no esforço por se conservar, o primeiro e único fundamento da virtude (Ética IV, Proposição 22, corolário) e ninguém se esforça por esta conservação em função de uma outra coisa (EIV, Proposição 25, demonstração). O homem que age por virtude é o que se conduz pela razão e, nessa medida, compreende e é causa adequada do que ocorre dentro ou fora dele.

A partir disso, é manifesto que a busca da verdadeira virtude não se encontrará nunca no outro, mas em si mesmo.

A procura da virtude por meio da honra e da inveja é, portanto, uma contrariedade no cerne do próprio desejo dos pais, na medida em que a honra implica aquilo que os outros vão pensar e como vão estimar nossas ações; assim, toda forma de educação que estimula à virtude por meio de premiação, competição, elogio ou bajulação apenas reforça a paixão triste naturalmente dada, e não conduz ao bom uso da razão. O mesmo pode-se

<sup>13</sup> “[...] *homines naturâ proclives esse ad Odium, & Invidiam, ad quam accedit ipsa educatio. Nam parentes solo Honoris & Invidiae stimulo liberos ad virtutem concitare solent*”.

<sup>14</sup> O verbo latino *accedo* significa, primeiramente, “aproximar-se de”, “caminhar para”. Todavia, ligado a *quod*, assume o sentido de “acrescer”, “ajuntar”, “acrescentar”; *accedere quod* – “acrescer o fato que” (FARIA, 1956, p 19). É perfeitamente plausível compreender este verbo no sentido de acentuar ou reforçar, como preferem certas traduções portuguesas deste fragmento.

dizer da inveja: concitar alguém à virtude por meio da glorificação dos homens considerados vitoriosos e que assim aparecem, só poderá gerar no educando a tristeza com o bem alheio e a alegria com o seu mal.

Vale desdobrar aqui a ideia espinosana de honra<sup>15</sup>. Ela aparece em diversas obras, sob diversos quadros. No *Tratado da emenda do intelecto* (*TEI*), as honras estão associadas às riquezas no momento em que Espinosa discute a dificuldade em tomar a decisão pela indagação sobre o bem verdadeiro: vendo os frutos que se colhem do dinheiro e das honrarias, a mente seria coagida a abandoná-las, se quisesse se aventurar a buscar a verdadeira felicidade (§2).

Associada às riquezas e aos prazeres sensuais, a honra é estimada pelo homem comum como o maior dos bens (§4), distraíndo-o do desejo de buscar qualquer outro bem (§3).

Por meio da honra, na verdade, a mente fica muito mais distraída, porque sempre se supõe que ela seja um bem por si e como um fim último, ao qual tudo se dirige. Depois, elas [riquezas e honras] não são acompanhadas do arrependimento, como na libido. Ao contrário, quanto mais possuímos qualquer das duas, mais aumenta nossa alegria e, conseqüentemente, mais e mais somos incitados a aumentá-las; se, por acaso, somos frustrados em nossa esperança, então nasce uma tristeza extrema. E, além disso, as honras são grande impedimento, pois, para conquistá-las, a vida deve necessariamente ser dirigida a agradar os homens, fugindo do que vulgarmente os homens fogem e buscando o que eles vulgarmente buscam (§5)<sup>16</sup>.

As honras distraem a mente da busca de outra coisa que seja um bem maior. Como os homens não concebem desejar outra coisa senão riquezas e

<sup>15</sup> O problema da honra no espinosismo foi tratado, entre outros comentadores, por André Scala (2003). Para o autor, há em Espinosa a honra no singular e as honras no plural: “A diferença entre as honras e a honra parece estar relacionada ao seguinte: as honras consistem em um reconhecimento, pelos outros, de um mérito ou de alguma coisa do mesmo gênero; a honra, no reconhecimento de um mérito por si mesmo. Por honra pode-se entender qualquer tipo de julgamento sobre si por si. A honra é reflexiva, as honras são ostensivas”. “Parece que a honra extravia ainda mais o espírito que as honras” (p. 27).

<sup>16</sup> “*Honore vero multo adhuc magis mens distrahitur; supponitur enim semper bonum esse per se et tamquam finis ultimus, ad quem omnia diriguntur. Deinde in his non datur, sicut in libidine, poenitentia, sed quo plus utriusque possidetur, eo magis augetur laetitia, et consequenter magis ac magis incitatur ad utrumque augendum; si autem spe in aliquo casu frustremur, tum summa oritur tristitia. Est denique honor magno impedimento eo, quod, ut ipsum assequamur, vita necessario ad captum hominum est dirigenda, fugiendo scilicet quod vulgo fugiunt, et quaerendo quod vulgo quaerunt homines*”.

honras, não se arrependem do que quer que façam por elas, sendo levados a desejá-las sempre mais, e a se entristecerem com a frustração de, eventualmente, não as possuir<sup>17</sup>. As honras – completa o filósofo – *impedem* a consecução do sumo bem, pois o esforço que dedicamos no afã de assegurá-las, obriga-nos a querer fazer o que geralmente agrada aos homens e a não fazer o que eles habitualmente reprovam<sup>18</sup>.

No décimo capítulo do *TP*, Espinosa – ao tratar do poder ditatorial – afirma que quanto mais soberbo (*superbior*) alguém é, mais facilmente chega às honras. Assim, podemos pensar que a educação por meio da honra facilita a vida dos mais soberbos e, sendo buscadas por si mesmas, as honras conduzem comumente à frustração; elas desviam, por conseguinte, a busca do *sumo bem* de seu caminho correto.

Isso não significa, porém, que a honra seja sempre um entrave. Espinosa, em passagem famosa da Carta 19, confessa desejar profundamente um certo tipo de honra: a honra em travar laços de amizade com os que amam sinceramente a verdade. Todavia, aqui, o foco é a obstinação pela verdade, não a honra; àquele que se honra em travar laços de amizade não interessa o reconhecimento do outro por isso, mas a própria fruição da verdade.

Também o *Breve Tratado* (BT) relaciona a honra à educação. No capítulo final da obra, antes da conclusão, tendo demonstrado a verdadeira liberdade, Espinosa escreve:

Por exemplo, se ensino a meu próximo a amar a lascívia, a honra, a avareza, seja que eu também as ame ou não, de qualquer maneira sou golpeado e abatido, isso é claro. Porém não, se o único fim que tento alcançar é o de poder fruir a união com Deus, produzir em mim ideias verdadeiras e fazer conhecer essas coisas a meus próximos (BT, II, 26)<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Na libido, defende Espinosa, após a satisfação do desejo, sobrevêm aos homens o arrependimento; diversamente, no caso das riquezas e honras, quanto mais fruem delas, tanto mais os homens a desejam.

<sup>18</sup> Ademais, Espinosa menciona a enorme quantidade de homens que, em busca de alcançar certas honras e conservá-las, acabaram caindo em profundo sofrimento ou desgraça (*TEI*, §8).

<sup>19</sup> “*Als by voorbeeld, zoo ik myne naaste leer beminnen de wellusten, de eere, de gierigheid, en ik zelve, of ik bemin die ook, of ik bemin die niet, hoe 't zy, of niet zy, ik ben*

Como se pode observar, a educação pode acentuar – segundo a reflexão espinosana – a inveja natural do homem, quando se leva a criança a buscar a virtude pelas honras e por afetos de inveja. A inveja, que torna os homens contrários, e as honras, que distraem a mente da procura pelo sumo bem são, igualmente, dois impedimentos para uma educação dirigida à liberdade.

### 3. A educação para a dependência do tirano

O *TTP* está dividido em três blocos estruturais: o primeiro bloco, composto pelos seis primeiros capítulos, apresenta a definição real do objeto da obra, isto é, a “religião revelada”; o segundo, que vai do capítulo sete ao quinze, descreve o movimento exegético da *Sagrada Escritura*; e o terceiro, finalmente, oferece o percurso político do *Tratado* (CHAUI, 2003, p. 30-31). A referência ao termo “educação”, que será examinada neste item, ocorre no meio do capítulo 5, dedicado a compreender como se realizam os ritos e cerimônias em uma religião revelada na qual os crentes são tomados em relação com a divindade (idem, p. 31).

A passagem exata do capítulo 5 em que o processo educativo é mencionado por Espinosa se circunscreve às considerações gerais e preliminares ao percurso argumentativo em que se discutirá “como e por qual razão as cerimônias serviam para manter e consolidar o império dos hebreus”<sup>20</sup>. Tais considerações constituem, como se verá adiante, um *interlúdio político* no interior de uma argumentação de crítica à teologia. Nele, o filósofo começa explicando o que é uma sociedade, caracterizando-a por sua absoluta utilidade em um mundo, como o dos humanos, no qual o *auxílio mútuo* em torno de interesses comuns é fundamental para permitir a

---

*gehouden of geslaagen. Dit 's klaar. Maar niet zoo my eenige eynde, dat ik trachte te bereyke is, te mogen smaaken de vereeniginge met God, en in my voort te brengen waaragtige denkbeelden, en deze dingen ook aan myn naasten bekend te maaken”.*

<sup>20</sup> “[...] *quomodo & qua ratione caeremoniae inserviebant ad imperium Hebraeorum conservandum, & stabiliendum*”.

conservação de todos e a liberação de tempo para o cultivo das ciências e das artes, coisas também necessárias à felicidade.

Todavia, se os homens fossem, por natureza, constituídos de forma a só desejar o que ensina a reta razão, eles não careceriam, então, de nenhuma lei, bastando fornecer-lhes “os verdadeiros ensinamentos morais” (*vera documenta moralia*), para que, por “livre ânimo” (*liberali animo*), fizessem apenas o que lhes convém.

Como os homens procuram, efetivamente, o que consideram útil para sua conservação, mas raramente o fazem sob os ditames da razão, são necessárias as leis. Como, por outro lado, é da natureza humana não aceitar ser completamente coagida, os impérios mantidos com a força da violência não foram muito duradouros. Os homens – registra Espinosa – quando agem impulsionados pelo medo, deixam de se atentar à utilidade do que quer que façam e, por serem obrigados a fazer tudo que não gostam, são levados a agir unicamente por receio de castigo. Desse modo, eles se alegrarão com o mal do soberano, por mais que isso acarrete seu próprio mal e desejarão o pior para ele, causando-lhe a maior variedade possível males<sup>21</sup>.

A razão disso é que os homens não toleram ser comandados, nem suportam ver subtraída sua liberdade depois dela ter sido a eles concedida.

Desta argumentação, Espinosa extrai três conclusões: (a) o poder ou é comum a toda a sociedade e cada qual obedece somente a si mesmo, ou os que mandam terão de possuir algo “superior ao comum” em sua natureza, fazendo ao menos com que o vulgo pense que eles o possuem; (b) as leis deverão ser instituídas de modo a fazer com que todos se sintam obrigados a segui-las pelo desejo de um bem maior do que todos os outros bens; e (c) a obediência, por não ter lugar em uma sociedade em que todos detêm o poder

---

<sup>21</sup> A compreensão deste argumento pode ter contribuições importantes para se pensar uma situação pedagógica na qual o educador procura, por meio do medo que causa em seus discípulos, levá-los a fazer o que não gostam. Com isso, seguindo a meditação espinosana, os educandos deixam de se atentar à utilidade e ao valor daquilo que estudam e aprendem, agindo de acordo com o parecer do professor exclusivamente por temer castigos (sejam punições diretas ou indiretas, através do mau desempenho na avaliação da aprendizagem). Não raro, como a experiência pedagógica atesta, o resultado da prática de professores desta espécie é o ódio dos aprendizes, que continuamente torcem pelo mal desse mestre.

e as leis são comumente instituídas por todos, consiste apenas em cumprir as ordens impostas pela autoridade de quem manda.

Espinosa prossegue, em seu percurso reflexivo, explicando que na sociedade cujo império é comum e o povo se apresenta como inteiramente livre, quer se aumente ou se diminua o número de leis, todos continuam livres da autoridade de outros.

Mas quando um só detém o império absoluto, dá-se o contrário; pois todos executam as ordens do império, sob a autoridade de um só homem; conseqüentemente, a não ser que tenham sido educados, desde o início, de modo a estarem sempre dependentes do que diz o homem que impera, muito dificilmente este poderá, em caso de necessidade, instituir novas leis e retirar a liberdade do povo depois de lha ter concedido (TTP, 5)<sup>22</sup>.

Nesse excerto, Espinosa coloca a educação como via que conduz à submissão à autoridade de outro; ela seria necessária nesse sentido, pois do contrário, os súditos não tolerariam ver aumento ou redução do número de leis na sociedade, o que, certamente, ocasionaria o fim do império.

Assim, a educação novamente se relaciona à noção de servidão. Desta vez, porém, a servidão e a educação mostram sua face profundamente política. Não obstante, na filosofia de Espinosa, as relações entre política e educação não precisam necessariamente ser caracterizadas pela submissão. Espinosa, ao acabar de tratar do que seria – em sua concepção – o melhor estado monárquico, instituído por uma multidão livre, escreve (TP, 7, § 27):

[...] se a plebe fosse capaz de moderar-se, suspender o juízo sobre aquilo que conhece pouco e ajuizar corretamente a partir dos poucos indícios de que dispõe, seria digna de dirigir, em lugar de ser dirigida<sup>23</sup>.

Como se observa, a plebe ou o povo podem ser instruídos e educados tanto para mandar quanto para obedecer. No primeiro caso, eles se encontrarão sob um tirano que estabelece as leis conforme seu desejo; na

<sup>22</sup> *“At contra accidit, ubi unus solus imperium absolute tenet; nam omnes ex sola auctoritate unius mandata imperii exequentur, adeoque, nisi ita ab initio educati fuerint, ut ab ore imperantis pendeant, difficile is poterit, ubi opus erit, novas leges instituere, & libertatem semel concessam populo adimere”*.

<sup>23</sup> *“[...] si plebs sese temperare, et de rebus parum cognitis iudicium suspendere, vel ex paucis praecognitis recte de rebus iudicare posset, dignior sane esset, ut regeret, quam ut regeretur”*.

segunda situação, em que “tomam parte” do império (e não apenas “são partes” passivamente determinadas), eles se encontrarão em uma democracia, o império no qual todos mandam e todos igualmente obedecem.

A diferença entre dependência (*alterius juris*) e autonomia (*sui juris*) determina a diferença entre, de um lado, servidão, conhecimento inadequado, causa inadequada e, de outro lado, liberdade, conhecimento adequado e causa adequada. [...] do lado da imaginação, caminham juntas abstração, inadequação, passividade e dependência, e do lado da razão e da reflexão, caminham juntas concreção, adequação, atividade e autonomia [...]” (CHAUI, 1993, p. 103-4)<sup>24</sup>.

Na democracia, regime em que o cidadão é autônomo, o poder é comum entre todos; cada um, senhor de si mesmo, não depende de uma educação promovida no sentido de enfraquecer as inteligências e estimular o medo, mas de uma educação orientada no sentido de fortalecer a capacidade humana de compreender e de se alegrar. Quando o poder está na mão de todos, a obediência – considerada um mero cumprimento de ordens alheias – não tem lugar; neste caso, o povo segue a lei, porque o bem a que aspiram é o maior de todos: a liberdade comum.

#### 4. Ruptura e passagem da servidão à liberdade

Não há espaço na filosofia de Espinosa para se pensar a ação educativa indo a tal ponto que forme homens unicamente livres, sem quaisquer marcas ou traços de servidão. A vida, justamente porque consiste numa contínua variação de potência, estará sempre alternando entre liberdade e servidão, entre maior ou menor servidão ou entre maior ou menor liberdade.

Servidão e liberdade são como termos que usamos para indicar certa predominância na direção assumida por um desejo, portanto certa estruturação momentânea de um ser, conforme haja predomínio do rebaixamento ou do aumento de sua potência. Entre um e outro há diferença decisiva de grau, proporção, não de natureza. Tanto servidão quanto liberdade radicam-se na mesma busca do útil, na mesma natureza desejante. *Ex natura nostra libertas & servitudo*, e por isso temos a obrigação de pensar

<sup>24</sup> Neste excerto fica clara a dimensão epistemológica (conhecimento inadequado e adequado), ética (causa inadequada e adequada) e política (dependência e autonomia) da servidão e da liberdade.



ambas, conjuntamente, como parte de nós e sem exclusivismos fáceis (SANTIAGO, 2011, p. 7).

Da vida servil à vida livre há, sem dúvida, uma ruptura ou, mais precisamente, uma passagem que indicará – em nosso corpo e em nossa mente – uma sempre nova “estruturação momentânea”, esteja ela mais propensa à liberdade ou à servidão. Nos dois casos, o desejo se realizará no sentido da procura pelo que é útil para a nossa conservação na existência.

Isso não impede pensar como seria possível entender, ao menos teoricamente, a passagem da servidão à liberdade. O homem livre, em função de não ter, mormente, ideias inadequadas ou confusas que impedem seu conhecimento, vive, no mais das vezes, conduzido pela razão e não costuma experimentar a contrariedade de ver o que é melhor para si e seguir o pior. Os servos, porém, que vivem “tal como as ondas do mar agitadas por ventos contrários, ignorantes dos desenlaces e do destino” (*Ética* III, Proposição 59, escólio)<sup>25</sup>, só muito dificilmente poderão vir a encontrar a coerência e a constância do sábio.

No sétimo capítulo do “Apêndice” da *Ética* IV, Espinosa nos permite refletir sobre a importância daqueles que nos cercam:

Não pode acontecer que o homem não seja uma parte da natureza e que não siga a sua ordem comum; mas se se encontrar entre indivíduos que convêm com sua natureza, a potência de agir do homem será favorecida e fomentada. Se, ao contrário, estiver entre indivíduos que convêm pouquíssimo com sua natureza, mal poderá se acomodar a eles sem sofrer uma grande mudança<sup>26</sup>.

Destaca-se, neste fragmento, a importância do coletivo para o aumento ou diminuição da potência de existir.

Conforme demonstram as proposições 34 e 35 da parte IV da *Ética*, os homens só podem ser contrários quando submetidos aos afetos que são

<sup>25</sup> “[...] *ut maris undae, à contrariis ventis agitatae, fluctuari, nostri eventus, atque fati incios*”.

<sup>26</sup> “*Nec fieri potest ut homo non sit naturæ pars et communem ejus ordinem non sequatur sed si inter talia individua versetur quæ cum ipsius hominis natura conveniunt, eo ipso hominis agendi potentia juvabitur et fovebitur. At si contra inter talia sit quæ cum ipsius natura minime conveniunt, vix absque magna ipsius mutatione iisdem sese accommodare poterit*”.

paixões; inversamente, eles só convêm uns aos outros (e lhes são mutuamente úteis) quando são conduzidos pelos afetos que propiciam a vida racional; dessa forma, vêm sua potência de agir sendo continuamente favorecida. Assim, enquanto não estivermos cercados por homens conduzidos pela razão, teremos dificuldades profundas em nos acomodar aos demais, vivendo sempre permeados por contrariedades.

Rodeado por educadores considerados em sentido espinosano<sup>27</sup>, o homem não é estimulado senão a procurar aquele bem que é supremo: o bem comum, passível de se comunicar (*TEI*, §1), que nos leva a romper com a necessidade de honras, riquezas e prazeres sensuais e corresponde, por fim, ao conhecimento da união da mente com toda a natureza (*idem*, § 13), momento no qual somos menos passivos que ativos, e não apenas somos uma parte, mas tomamos parte na natureza.

As relações humanas baseadas nas paixões e definidas, por meio delas, pela impotência e servidão podem tornar os homens contrários uns aos outros; opostamente, isto é, em associações caracterizadas pela potência e liberdade, os seres humanos necessariamente concordam. Esta passagem de uma situação a outra ocorre – na filosofia de Espinosa – através das noções comuns. A teoria das noções comuns, explicitada em especial nas proposições 38, 39 e 40 da segunda parte da *Ética*, apresenta quais são os fundamentos do raciocínio humano, ou seja, como ele é constituído.

Na proposição 38 Espinosa demonstra que aquilo que é comum a todas as coisas e existe igualmente na parte e no todo (sem constituir a essência de nenhuma coisa singular) é concebido apenas de forma adequada pela mente humana. Se todos os corpos têm elementos em comum pelos quais convêm uns aos outros, conclui o corolário, eles devem, então, ser percebidos adequadamente por todos. Na proposição 39, por sua vez, o filósofo argumenta: aquilo que o corpo humano e alguns corpos exteriores a

---

<sup>27</sup> Por educadores em “sentido espinosano” desejamos apenas retomar o significado dado ao educador no capítulo 9 do “Apêndice” da *Ética* IV; neste capítulo, como já lembramos no início do artigo, quem educa demonstra o quanto vale por seu engenho e arte ao educar os outros homens para que vivam sob o império da própria razão.

ele possuem de comum e próprio, existe, na mente humana, como ideia adequada; quanto mais propriedades comuns tem um corpo com outro, mais sua mente será potente para perceber adequadamente as coisas (corolário).

No escólio 2 da proposição 40 as noções comuns são definidas como segundo gênero de conhecimento, isto é, ideias adequadas das propriedades das coisas. Se, de acordo com o enunciado da proposição, todas as ideias da mente que se seguem de ideias adequadas são igualmente adequadas, pode-se constatar que, a partir daquilo que alguns corpos têm de comum com os outros, podem ser deduzidas, produzidas e constituídas outras ideias adequadas e formadas novas propriedades comuns.

Através de uma primeira ideia adequada, conhecida ainda no interior da servidão e da impotência, um homem pode começar a fazer-se livre. É, pois, a parcela de atividade ainda subsistente na mente do servo (momento definido pela passividade) que o conduz a uma atividade mais potente. O recém-nascido, como foi possível notar, caracteriza-se espinosamente pela passividade e dependência – no mais alto grau – das coisas exteriores. Apesar disso, Espinosa não defende que este bebê não tenha “nenhuma consciência de si e dos outros”, mas que ele “quase não tem consciência”. Este *quase* configura a presença de uma certa atividade natural da mente infantil, expressa pela existência concomitante de uma força vital em seu corpo que, embora seja pouca, existe.

Esta pequena atividade, natural na criança, convive com sua inclinação natural às paixões tristes. Porém, com base nas noções comuns, isto é, nas propriedades comuns das coisas e nas ideias destas propriedades, a criança pode vir a ser cada vez mais ativa, alcançando, por fim, a liberdade.

Deleuze atentou para este aspecto pedagógico e formativo das noções comuns. No cerne da servidão, reflete o filósofo francês, o homem é apenas capaz de ter alegrias passivas, ou seja, alegrias que têm sua causa nas coisas externas. A partir delas ele seria capaz de produzir, posteriormente, alegrias ativas, aquelas que têm o próprio homem como causa adequada.

[...] acumulamos as alegrias passivas, encontramos nelas a oportunidade de formar noções comuns, das quais decorrem alegrias ativas. Nesse sentido, o aumento de nossa potência de agir nos dá a oportunidade de conquistar essa potência, ou de nos tornarmos efetivamente ativos. Tendo conquistado nossa atividade em certos pontos, nos tornamos capazes de formar noções comuns, até mesmo nos casos menos favoráveis. Existe todo um aprendizado das noções comuns, ou do devir-ativo: não devemos negligenciar no espinosismo a importância do problema de um processo de formação (DELEUZE, 1968, p. 267).

O valor do aspecto formativo e/ou pedagógico do espinosismo sublinhado por Deleuze, embora não tenha sido ainda objeto de estudo aprofundado, foi mencionado por Hardt em seu *Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia*. Neste livro, o filósofo estadunidense afirma:

Há todo um processo de aprendizagem envolvido nas noções comuns, no nosso *dever ativo*: não deveríamos subestimar a importância que tem para o espinosismo o problema do processo didático. O caminho espinosista para a beatitude é um aprendizado na potência, uma educação na virtude (1996, p. 158).

Junto com Deleuze, poder-se-ia afirmar que as noções comuns seriam produzidas de tal forma que desempenhariam, simultaneamente, uma função pedagógica sobre o modo finito humano em seu árduo percurso da servidão à liberdade.

## Conclusão

O mestre possui um saber inacabado e o aluno uma ignorância transitória, não há saber absoluto nem ignorância absoluta. A relação de saber não institui a diferença entre aluno e professor; a separação entre aluno e professor opera-se através de uma relação de poder simbolizada pelo sistema de exames – “esse batismo burocrático do saber” (TRAGTENBERG, 1979, p. 78).

O percurso desenvolvido nesse artigo procurou demonstrar como a educação pode ser orientada, segundo Espinosa, no sentido de reforçar (e não de combater) a servidão que naturalmente caracteriza o homem. Dentro do modo capitalista de produção, porém, é possível perceber como este processo se realiza formalmente através do aparelho escolar.

O sistema de funcionamento da escola separa, por princípio, aqueles que ensinam daqueles que aprendem, e coloca professores e alunos em pontos opostos, definidos respectivamente pelo “poder de mandar” e pelo “dever de obedecer”. Esta relação de separação se concretiza através de uma série de práticas, entre elas, o sistema de avaliação, como bem lembra Maurício Tragtenberg (1979). Este sistema não se expressa apenas nas provas, mas também, por consequência delas, na produção de um *ranking* que hierarquiza os melhores, os piores e os medianos, pré-definindo os que obterão sucesso e os que fracassarão em seu desempenho escolar.

Os produtos da avaliação geram o escalonamento das turmas e, com isso, incitam entre os estudantes, constantemente, a sensação da *honra* de estar entre os “melhores” e da *desonra* de estar entre os “piores”; concitam, igualmente, ao afeto de *inveja* dos alunos que estão na base das listas de classificação em relação aos primeiros e, quando muito, a *tristeza* dos líderes e intermediários em relação aos últimos colocados. Cria-se, com os processos de hierarquização, todo um sistema confuso de paixões tristes que, pouco a pouco, domina todo o espaço escolar e leva à conformação.

Seja como for, os alunos que não alcançam o desempenho daqueles estimados como melhores não deverão ser estimulados a aprender pela mera vontade de desempenhar os mesmos recordes dos primeiros (em busca de admiração e inveja dos outros), mas somente pelo amor e pelo próprio desejo de aprender. Se forem guiados a aprender daquela maneira, formar-se-ão *servos* de todos os modos: os primeiros colocados estarão na situação de servidão, porque dependerão da admiração e da inveja dos outros; e os últimos permanecerão também sem buscar a verdadeira liberdade, já que não terão experimentado meios adequados pelos quais venham a procurar o conhecimento e a virtude.

O estado capitalista conserva uma estrutura escolar autoritária que se materializa na instituição de regras que incentivam o hábito de obedecer, embora isso constantemente revolte os estudantes. A escola capitalista antiga e atual registra diversas ocorrências de resistência de alunos, seja

contra o sistema de avaliação, contra a presença de câmeras na sala de aula ou contra a alimentação oferecida pelas instituições de ensino.

Revoltas como essas poderiam ser lidas, apressadamente, como sinais da manifestação da liberdade de uma escola democrática que permite a livre expressão dos estudantes, mas, pelo que se nota, principalmente no Brasil, não é assim. A escola, geralmente, é autoritária no modo de lidar com a insatisfação dos estudantes. Sabe-se que, via de regra, medidas como suspensão e expulsão de alunos são tomadas pelas autoridades escolares, com o intuito de evitar novas revoltas.

Está fora de dúvida que uma escola, ao funcionar assim (isto é, exigindo dos alunos a obediência cega e entregando ao professor o poder supremo sobre o processo didático), só conseguirá se desenvolver se tiver educado seus alunos, desde bem pequenos, a depender da palavra do professor, assim como, no fragmento do *TTP* aqui analisado, os súditos do império monárquico devem ter “sido educados, desde o início, de modo a estarem sempre dependentes do que diz o homem que impera”.

Certamente, esse sistema de conceber o ensino é mais seguro e garantido, quando o que se almeja é completar um ciclo de aprendizagem. No entanto, se para garantir o pleno fluxo de um curso ou a efetividade de uma aprendizagem é necessário conservar uma pedagogia de servidão, esta escola pode ser considerada antes um cárcere que um espaço livre de aprendizagem.

Como defendeu Espinosa,

[...] nenhum império resistiu sem qualquer alteração assinalável tanto tempo como o dos Turcos e, pelo contrário, não há nenhum menos durável do que foram os democráticos, nem onde se tenham desencadeado tantas revoltas. Mas se a servidão, a barbárie e o isolamento se devem apelidar de paz, então não há nada mais miserável para os homens do que paz (TP, 6, §4)<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> “[...] *nullum imperium tamdiu absque ulla notabili mutatione stetit, quam Turcarum, et contra nulla minus diuturna, quam popularia, seu democratica fuerunt, nec ulla, ubi tot seditiones moverentur. Sed si servitium, barbaries et solitudo pax appellanda sit, nihil hominibus pace miserius*”.

Se trouxermos essas palavras para pensar o domínio da sala de aula e da escola contemporânea, elas nos dirão que uma instituição ou um espaço de ensino que se estabeleça com base na tirania terá possivelmente mais durabilidade e efetividade em seus resultados, mas não possuirá, ao fim do processo, homens e mulheres livres, mas pessoas conformadas, obedientes, dóceis e incapazes de viver sob o império da própria razão.

Como foi visto, para a filosofia de Espinosa, não existe liberdade absoluta nem servidão absoluta; há, pelo contrário, em cada um dos homens maior ou menor predominância de potência ou impotência, em constante e inevitável variação. Esta conclusão coincide perfeitamente, no campo da educação, com a sentença de Tragtenberg, segundo a qual “o mestre possui um saber inacabado e o aluno uma ignorância transitória”. De fato, também para Espinosa, “não há saber absoluto nem ignorância absoluta”.

### Referências bibliográficas

- CHAUI, M. *Política em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CHAUI, M. Servidão e liberdade na *Ética* IV. *Discurso*, São Paulo, nº 22, p. 64-122, 1993.
- ESPINOSA, B. *Tratado político*. Notas, tradução, introdução de Diogo P. Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ESPINOSA, B. *Tratado da Reforma da Inteligência*. Notas, tradução, introdução de Lívio Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ESPINOSA, B. *Tratado teológico-político*. Notas, tradução, introdução de Diogo P. Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FARIA, E. *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro: MEC, Departamento Nacional de Educação, 1956.
- OLIVEIRA, F. B. A educação no capítulo 9 da *Ética* de Espinosa. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. nº 17, p. 14-37, nov./2011.
- OLIVEIRA, F. B. *O lugar da educação na Filosofia de Espinosa*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PUOLIMATKA, T. Spinoza’s theory of teaching and indoctrination. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 33, nº 3 & 4, 2001, pp. 397-410.

SANTIAGO, H. *Entre servidão e liberdade*. 2011. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCALA, A. *Espinosa*. Tradução de Tessa Moura Lacerda. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

RAVVEN, H. Spinoza's Materialist Ethics: The Education of Desire. In: LLOYD, G. (ed.). *Spinoza – Critical Assessments*. London & New York: Routledge, 2001, Volume II, pp. 311-331.

SPINOZA, B. *Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar*. Tradução de Emanuel da Rocha Fragoso e Luís César Oliva. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SPINOZA, B. *Correspondencia*. Introducción, traducción, notas y índices de Atiliano Domínguez. Madrid: Alianza, 1988.

SPINOZA, B. *Opera*. (4 vols.) Im Augrag der Heidelberger Akademie der Wissenschaften herausgegeben von Carl Gebhardt. Heidelberg, C. Winter, 1925; Auflage 1972.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. *Educação & Sociedade*, ano I, nº 3, mai/1979, p. 76-82.