

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA NA IMANÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO E PARA OS ESTUDOS DECOLONIAIS^{1*}

CONTRIBUTIONS DE LA PHILOSOPHIE DE L'IMMANENCE À L'ÉDUCATION ET AUX ÉTUDES DÉCOLONIALES

André Martins  

Doutor em Filosofia. Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - Brasil.

E-mail: andre.martins.vilar66@gmail.com

RESUMO

Confrontando as idealizações metafísicas, que pressupõem um ideal, moralmente justificado de bondade, beleza e justiça, a que todos deveriam perseguir, este artigo propõe a compreensão do ser humano e de suas práticas, incluindo a educação, a partir da filosofia da imanência, ou seja, da admissão do mundo sensível como o único existente e de nossos afetos como guias confiáveis e incontornáveis na nossa relação conosco mesmos, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, ao invés de tentar modelar as crianças segundo um ideal de racionalidade, imposto de forma colonial, a educação pode convidá-las a uma compreensão do mundo a partir dos seus próprios afetos, ajudando-as a expressarem criativamente o seu self e a caminharem no sentido de construir modos de existência baseados na ética, entendida como a potência de pensar no outro a partir da compreensão de si mesmo.

Palavras-chave: educação, filosofia da imanência, decolonialidade, Spinoza, Winnicott

RÉSUMÉ

En confrontant les idéations métaphysiques, qui présupposent un idéal moralement justifié de bonté, beauté et justice, aux quels tous devraient poursuivre, cet article propose la compréhension de l'être humain et de ses pratiques, y compris l'éducation, à partir de la philosophie de l'immanence, soit, de l'admission du monde sensible comme seul existant, ainsi que de nos affects comme des guides fiables et incontournables dans nos rapports envers nous-mêmes, l'autre et le monde. Dans ce sens, au lieu de modeler les enfants selon un idéal de rationalité, imposée de mode coloniale, l'éducation peut leur inviter à un rapport au monde à partir de la compréhension de ses propres affects, en les aidant à s'exprimer de façon créative et à construire des modes d'existence fondés sur l'éthique, celle-ci entendue comme puissance de penser à l'autre depuis la compréhension de soi-même.

^{1*} Este texto tem como base a transcrição de minha conferência no XIII EIFORPECS, Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado, realizado em outubro de 2021, de modo que mantém em grande parte uma linguagem mais coloquial. Algumas das respostas que dei às perguntas no debate (agradeço a todos que perguntaram) foram incorporadas ao texto.

Mots-clés : educação, filosofia de l'immanence, decolonialité, Spinoza, Winnicott

1. INTRODUÇÃO

A Educação como saber vem se apoiando nas neurociências e em avanços no conhecimento objetivo da cognição em geral. É importante entender, contudo, que não há conhecimento objetivo que não necessite de interpretação, e mais do que isso, em geral as próprias hipóteses que norteiam as investigações e pesquisas científicas já partem de concepções prévias do que seja o corpo, a mente, a consciência, a vontade, o arbítrio, a razão, e o próprio conhecimento e suas relações com a percepção. Concepções essas que são clara e inegavelmente filosóficas – ou para sermos mais precisos, (i) ontológicas, sendo a ontologia a área da filosofia que se ocupa em compreender quais e como são as relações, ou a união, entre corpo e mente, e antes, quais são seus estatutos ontológicos (o que são: são substâncias, atributos, modos?). As concepções ontológicas trazem em seu bojo implicações que são: (ii) éticas: quais as concepções de natureza e cultura, de pulsões ou instintos e razão, e quais as relações entre elas (oposição, complementaridade, expressão?); (iii) epistemológicas: como funciona a mente, qual sua psicodinâmica, como podemos entender sua tópica psíquica (a mente é a ideia do corpo, como se dá a reflexão?); (iv) estéticas (qual o papel do brincar e da criatividade e como concebê-los?); (v) políticas (como viver o coletivo, como se dão as relações entre indivíduos em uma mesma coletividade e no planeta, enquanto ameaça mútua ou de forma colaborativa?); e (vi) ecológicas (como viver, produzir e consumir em sociedade em um planeta com recursos finitos e cada vez mais escassos?). Embora as neurociências de fato ofereçam descobertas na descrição e conhecimento da mente humana, essas descobertas, por mais que sejam esclarecedoras, necessitarão, como dissemos, de interpretação, e vieram de pesquisas cujas intuições e hipóteses iniciais são sempre já oriundas de indagações e respostas filosóficas.

Durante milênios, e em particular no pouco distante século XX, essas respostas filosóficas eram buscadas em variações do que se chamou, acertadamente, de metafísica, isto é, em uma percepção de que mente e corpo seriam duas substâncias distintas, e que a mente se relacionava ou bem com um mundo das ideias, distinto do mundo sensível, do mundo físico, ou bem teria um funcionamento transcendental, universal, para todos os sujeitos empíricos. Em todas as concepções metafísicas e suas variações, supõe-se um modelo e uma verdade imutável e universal para além do mundo sensível ou material. Este modelo mental é, e não

poderia deixar de ser, imaginário, inventado, mas as diversas versões da metafísica, sejam filosóficas ou religiosas, o apresentam não como inventado ou imaginário, mas como uma verdade superior, vinda ou do além, ou de alguma teoria que conseguiria pensar um mundo ideal, perfeito, otimizado, certamente harmônico, mesmo que para alcançá-lo em terra, entenda-se, no mundo real, no mundo sensível como único mundo que existe, seja preciso sua imposição, seja pela discórdia e por guerras, seja pela submissão a uma moral que funciona sempre como uma ameaça (um mal supostamente necessário contra o inferno, o demônio, ou a devassidão, a loucura, a dissolução social etc.). A metafísica se caracteriza portanto como um ideal, certamente bem intencionado, que se apresenta de modo a se impor, tanto ao indivíduo real em sua complexidade, quanto à realidade de um modo geral. Como o Bem, mesmo que sua implantação faça mal: o mal em nome do bem, ou como se dizia nas famílias repressoras e moralistas, e por conseguinte nas escolas do século XX, “para o seu bem”.

2. IMANÊNCIA, DECOLONIALIDADE E METAFÍSICA

Dito isso, podemos definir o que se entende por *imanência*. O termo *filosofia da imanência* surge sobretudo a partir de Deleuze e inclui – embora não exista nem faça sentido se determinar uma lista fechada ou definida de forma inequívoca – os pensadores que tentaram pensar o real, a realidade, sem que o seja de uma forma metafísica, isto é, sem procurar uma verdade do real, mas sim compreendê-lo. Em meu caso, os autores que utilizo são, sobretudo, o filósofo Spinoza, cujo pensamento, embora seja ele do século XVII, é todavia potentemente contemporâneo, e o psicanalista inglês Donald Woods Winnicott. Entendo, e quero compartilhar esse entendimento, que a diferença entre metafísica e imanência indica, antes de tudo, duas formas de pensar. Chama-se de Metafísica – *meta*, em grego, significa *para além*; e física vem de *physis* significa *natureza*, sendo normalmente associada à ideia de *mundo sensível*, ou seja, ao real – a concepção que caracteriza a filosofia no Ocidente, que pensa o ser para além do mundo físico, ou melhor, para além do mundo sensível. Mas em que sentido digo que a metafísica, antes de ser uma área que pensa o ser dessa maneira, é uma forma de pensar?

Tomemos como exemplo Platão. Quando Platão, ainda que não acreditasse que fosse exatamente assim, ainda que o tenha feito de forma heurística para ajudar a transmissão de um pensamento, formulou a metáfora da existência de dois mundos, o mundo sensível e o mundo inteligível, e imaginou nesse mundo inteligível ideias puras, e no mundo sensível ideias (as

ideias que efetivamente pensamos) e objetos que seriam cópias degradadas daquele mundo ideal, daquele mundo das ideias puras e perfeitas – as coisas do mundo real participando mais ou menos da perfeição, estando assim mais próximas ou mais distantes da perfeição –, ele estava não só inaugurando uma base mais consistente para a filosofia metafísica, mas descrevendo uma maneira de pensar o mundo e a realidade que se baseia na pura imaginação, que idealiza formas perfeitas ou modelos ideais e, de alguma maneira, julga, absolve ou condena, classifica as coisas reais de acordo com esse ideal. Fazemos isso em algum grau com muita frequência e, às vezes, apostamos nisso, acreditamos que isso é uma verdade, ainda que o façamos sem perceber ou inconscientemente.

O pensamento da imanência discordará precisamente desse modelo, dessa imaginação que estabelece modelos ideais, ou um ideal, e que pensa o real em comparação com o suposto ideal. As teorias imanentistas, com ou sem esse nome, se propõem a tentar entender o real não a partir de uma explicação que esteja fora dele, ou erigir um modelo de harmonia ou melhoria idealizado teoricamente a ser “aplicado”, mas entender como se dá a gênese, a dinâmica do conhecimento e do modo como nos afetamos, por entender que somente assim é possível transformar algo, a partir de dentro e de forma não controlada, não forçada; uma reforma crescente e não a imposição de um ideal. Um exemplo: toda vez que se pensa uma educação no sentido de que precisaríamos ensinar ou moldar a criança, o jovem ou quem está aprendendo para que ele se torne um indivíduo ideal, um indivíduo próximo desse ideal imaginado como perfeito, existirá algum grau de opressão contra essa pessoa. Ao contrário, uma perspectiva da imanência propõe que se ao invés de julgar a pessoa eu compreendo o modo como ela se afeta, posso junto com ela e a apoiando contribuir para que ela floresça e se desenvolva. O pensamento da imanência é, antes de mais nada, uma maneira de compreender que quando quero entender alguma coisa do real, ao invés de pensar no que aquilo supostamente deveria ser, e tentar aproximá-lo, mais ou menos na marra, do que a coisa supostamente deveria ser, é melhor, ao contrário, abrir mão desses ideais e tentar entender a realidade para compreender como a própria coisa pode florescer, desenvolver-se a partir dela mesma e ao seu jeito, sem ser em comparação com e na direção de um modelo universal.

O pensamento da imanência pode permear e influenciar todas as áreas do saber, de maneira transformadora, posto que estamos acostumados a pensar a partir de ideais e idealizações, e a receber teorias que reforçam esse hábito de duplicação e afastamento do real. Neste texto, proponho-me a trazer questionamentos da filosofia da imanência e ferramentas

conceituais dos autores com os quais mais trabalho, Spinoza e Winnicott, para uma reflexão sobre o tema da educação, espero que de maneira profícua.

Pensamentos não coloniais como os que vêm sendo nomeados como *filosofia ameríndia*, ou como a noção de *bem viver (buen vivir)*² dos povos originários da atual América Latina (chamada Abya Yala pelos povos locais Kuna), parecem se afigurar como pensamentos da imanência, que não valorizam modelos impostos à realidade singular, nem propõem valores absolutos norteadores de uma moralização e normatização dos indivíduos. Minha convicção é que a aproximação desses autores às ferramentas conceituais de Spinoza e Winnicott contribuirá certamente para dar mais clareza e consistência à compreensão da vida que é proposta nessas filosofias. Se tomamos um autor como Ailton Krenak³, por exemplo, podemos dizer que, quando Winnicott afirma que a saúde psíquica e mental consiste em conseguir *ser mais do que reagir*, ou seja, que a vida não vale por uma maior ou menor proximidade, ou distanciamento, de um modelo metafísico, podemos entender que esta é a ideia de Krenak, quando diz que a vida não vale para ser útil, mas pela própria experiência de viver, isso é pela própria imanência, viver pela experiência sensorial da própria vida, o que por sua vez remete à compreensão e valorização dos afetos, tal como propõe Spinoza. Ou seja, sacrificar povos e culturas (o que se volta contra o próprio homem branco europeu, no sentido de um superego repressor introjetado que é fortemente prejudicial para a própria pessoa) em nome de um processo civilizatório, de uma evolução espiritual ou qualquer outra razão imaginária metafísica, não faz o menor sentido – fica claro que são apenas defesas psíquicas para fugir do fato da finitude e das contrariedades e dores inevitáveis da vida.

3. O AMBIENTE E OS PROCESSOS DE MATURAÇÃO PSÍQUICA

Vejamos primeiramente, de forma sintética, o que o psicanalista Donald W. Winnicott chamou de “desenvolvimento emocional” ou “amadurecimento emocional”, isto é, os processos de maturação emocional do bebê e da criança⁴. Winnicott observa que cada um de nós quando nasce não sabe que existe. Então, ao mesmo tempo em que o bebê é totalmente

² Cf. ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *Ecuador Debate*, n. 75, 2008. p. 33-48; El Buen Vivir, más allá del desarrollo. In: *Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. 2014; HUANACUNI, Fernando. Paradigma Occidental y Paradigma Indígena Originario. In: América Latina movimiento. *Agenda Latinoamericana de Información*, n. 452.

³ KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Cia das Letras, 2020; *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

⁴ Cf. WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: ArtMed, 1982.

dependente do ambiente, e o cuidador principal é o ambiente do bebê, o bebê se sente potente ao sentir o ambiente como uma extensão sua. Por isso Winnicott diz que não existe a mãe e o bebê, mas a *unidade* mãe-bebê; e que essa mãe é uma mãe-ambiente. O que o bebê experimenta é assim uma experiência de onipotência, pois seu gesto espontâneo, sua expansão tanto motora quando psíquica, à medida em que é acolhida pelo ambiente, faz com que o bebê continue sem perceber que há um outro, e este sente o ambiente como sua extensão, como uma continuidade sua. Em um ambiente acolhedor, o bebê não vive uma experiência de impotência, mas sim de potência, e essa experiência de potência faz com que ele acredite no seu próprio potencial, levando-o a confiar em si mesmo, em seu *self*, mesmo nesse momento em que ele não sabe que existe, em que ele apenas se experimenta como potente, sem saber que existe um eu e um outro. E à medida em que o bebê vai descobrindo que existe um outro, um ambiente, um não-eu, ele vai descobrindo junto que existe um *eu*, e ele assim se torna mais confiante em si mesmo e em confiança no ambiente; desenvolve uma confiança interna em relação a si mesmo, assim como em relação ao ambiente e ao outro. E passa a ver esse outro, sobretudo, como alguém que permite sua expansão. Esse outro, inevitavelmente, de algum modo vai frustrá-lo e, aos poucos, ele vai entendendo e desenvolvendo o que o Winnicott chama, no original em inglês, de *concern*⁵, que eu prefiro traduzir por *concernimento*, no sentido de um zelo para com o outro, porque ele sabe que mesmo o outro o contrariando, ele não tem o desejo de destruí-lo, porque entende que esse outro é o mesmo que também lhe faz bem. O concernimento se confunde com a própria ética, e se contrapõe à culpa e à dívida, que são os princípios afetivos da moral, porque sente-se culpa por não se ter atingido o ideal (uma vez que os ideais são apresentados e introjetados como sendo o padrão a ser atingido e realizado, de modo que não ser bem sucedido nesta tarefa acaba por significar afetivamente um fracasso pessoal), por não ser o que se espera que se seja, por eu não ser o que eu mesmo espero que eu seja, dentro de um modelo internalizado. A culpa está sempre ligada a um modelo metafísico externo, ao passo que o concernimento está ligado a uma certa generosidade em relação a mim e ao outro, por se entender que cada um está lidando com suas questões, tentando, por um lado, compreender o que há de criativo e potente em cada um de nós, e por outro, o que há de defesas psíquicas, reatividades em nossas interações.

Sendo assim, Winnicott também nos mostra que é compreensível, natural, que uma criança pequena busque certezas dicotômicas, com frequência ela demanda que os pais digam

⁵ WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Ubu, 2021.

o que é o certo, o que é o errado⁶ e, às vezes, quando os pais explicam nuances como “Não é bem assim, não tem o certo, o errado...”, a tendência da criança é dizer algo como: “Me diz o que é o certo e o que é o errado”. Porque ter as coisas bem definidas, o que pode e o que não pode, a assegura, a deixa mais tranquila. Ou seja, a dicotomia metafísica, imaginar algo totalmente certo e algo totalmente errado, um bem e um mal, corresponde a uma fase da maturidade emocional da criança, de cada um de nós. Mas que isso continue na vida adulta é uma imaturidade emocional. Esse aspecto que Winnicott nos ajuda a entender mostra o quanto a fixação em dicotomias metafísicas, um modelo ideal do que seria o certo, o verdadeiro, o bem, o belo, o normal etc., e nós mesmos nos compararmos a isso, é um reducionismo, que somente faz sentido em uma certa fase infantil, e que não faz nenhum sentido com uma maturidade emocional. Pois esse reducionismo não contempla a complexidade do real, é uma forma de não compreender o real, é uma fabulação que tem como objetivo e função psíquica confortar. Mas trata-se de um conforto mental, um tipo de fuga mental, meramente mental, que tem decerto efeitos reais, mas esses efeitos psicológicos, sem esteio na realidade, permanecem deveras limitados, e sempre que a realidade os desmente, a tendência da pessoa que se refugia na imaginação, mesmo ou sobretudo nessa chamada *razão* pela tradição filosófica metafísica, é a de desmerecer o real e as suas próprias reações afetivas, e assim culpar-se por elas, como se elas estivessem erradas ao não corresponderem ao que fora idealizado como correto ou normal. Essa discrepância entre o que se sente e o que se considera que se deveria sentir, a origem da depressão em suas várias formas. Uma educação metafísica, mesmo que bem intencionada, com ideais bons, com boas intenções, torna-se um fator de despotencialização da criatividade e da vitalidade individuais. Estas não constituem nem constituirão um egoísmo, mas ao contrário, sentindo-se potente, criativa, ativa, a criança ou o jovem desejará compartilhar sua criatividade com o mundo, o ambiente, o grupo, a sociedade, de modo a incluir e beneficiar a todos. A metafísica não compreende o real, ela tenta explicar o real reduzindo toda a complexidade e multiplicidade ao mínimo múltiplo comum, à polarização que diz: ou uma coisa ou outra, de forma excludente e, no fim das contas, maniqueísta, canalizando e sufocando as singularidades reais e complexas, que poderiam enriquecer a coletividade.

⁶ WINNICOTT, D. W. “Moral e educação” in *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: ArtMed, 1982.

4. FILOSOFIA DA MENTE, SEGUNDO SPINOZA

A perspectiva da imanência tem íntima relação com a transdisciplinaridade. A disciplinaridade busca recortar as disciplinas, acreditando no princípio cartesiano de que para eu conhecer o todo basta conhecer suas partes separadamente⁷ – esse todo não faria um sistema e sim seria a soma simples das partes –; enquanto que a transdisciplinaridade entende que somar partes não recompõe o todo, porque essas partes existem em relação entre si que, portanto, ao se relacionarem, geram uma dinâmica sistêmica que compõe a complexidade da realidade. Nesse sentido, a disciplinaridade é uma herdeira do pensamento metafísico, da forma de pensar metafísica. Trazendo ainda um conceito do que eu chamo de filosofia da mente segundo Spinoza, ele usa dois termos que eu vou utilizar daqui a pouco, que é a *ideia do corpo* e a *ideia da ideia*⁸. Spinoza descreve que somos um corpo pensante, justamente o contrário do que propõem as teorias metafísicas, filosóficas ou religiosas, que separam o corpo da mente, alma ou razão. Isto é, somos um corpo pensante, um *corpo e sua ideia*, e nossa mente, por sua vez, é a *ideia do corpo*. A ideia do corpo é o pensamento concomitante e inevitável que se dá nas interações com o outro, com o ambiente. Interagimos com o mundo, com o outro, e essas impressões são modificações no corpo-e-sua-ideia, ou seja, são ao mesmo tempo modificação do corpo e no pensamento. A modificação do corpo e sua ideia, propõe Spinoza, é o afeto, ou seja, o modo como nos afetamos; isto é, o afeto é o nosso primeiro pensamento. A ideia do corpo, portanto, é um pensamento que é, ao mesmo tempo, o próprio afeto.

A mente humana, prossegue Spinoza, tem a capacidade de tomar como objeto de pensamento suas próprias ideias-do-corpo, que ele chamará de ideia da ideia do corpo. A ideia da ideia é essa capacidade humana de tomar o afeto e esse pensamento que se dá na interação como objeto de uma reflexão. A ideia da ideia é, portanto, a mente pensando *a respeito do que* estamos pensando. Pensamos o tempo todo, pensamos dormindo ou em vigília, sem estarmos percebendo que estamos pensando, ou seja, a nossa mente está o tempo inteiro elaborando nossa atividade somática, nos termos de Winnicott, e nossas interações, isso gerando ideias do

⁷ DESCARTES, R. *O discurso do método*. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

⁸ SPINOZA, B. *Tratado da Emenda do Intelecto*. Campinas: Ed. Unicamp, 2015; SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017; cf. MARTINS, A. A primeira ideia verdadeira no TIE de Spinoza: ideia do corpo e ideia da ideia. *Revista Trágica*, online, v.10, n.3, 2017. Cf. também MARTINS, A. Le statut de l'imagination chez Spinoza : une théorie de la connaissance spinoziste. In: BEZIAU, J.-Y.; SCHULTHESS, D. (ed.) *Imagination*. London: College Publications, 2020.

corpo e formando ideias da ideia. Descrito dessa maneira que Spinoza propõe fica claro entender que eu não sou minha ideia da ideia, que não são minhas ideias quem pensa, quem pensa sou eu, isto é, o psiquessoma que sou, a mente que é a ideia de meu corpo, e que é o pensamento das modificações de meu corpo em suas interações contínuas com o ambiente, nas relações que nos constituem. Eu posso ter consciência da ideia da ideia, mas não é a ideia da ideia que está pensando, a ideia da ideia não é sujeito, agente; sou eu que estou pensando, sou eu que sou um psiquessoma, usando o termo de Winnicott, e esse pensamento, que pode ser consciente ou não – a consciência é um *a posteriori*, não um sujeito; e pode ser reflexivo ou não. Essa ideia da ideia, que se volta e se abre para o que sentimos e pensamos, pode ser uma forma de compreender o que eu sinto. Posso compreender como as coisas me impressionam, que seria o que as filosofias da imanência propõem; ou, no caso pensamento metafísico, a ideia da ideia pode, de alguma forma, tentar entender o que eu sinto ou como as coisas me chegam olhando para uma teoria, um modelo ideal, e não buscando compreender a coisa singular que me impressiona. Mas assim, ao invés de compreender a ideia do corpo, o psiquessoma – nossa mente –, irá, de alguma maneira, julgar, comparar o que eu sinto – ou como as coisas me chegam – com o que, supostamente, elas deveriam ser, de acordo com o modelo tomado como ideal.

Entendidos esses pontos, da imanência como uma reflexão que é uma abertura para compreender o real, a fim de transformá-lo *de dentro*, e da metafísica como uma forma de pensar que busca transformações a partir da *aplicação* de um ideal por sobre a realidade, podemos agora focar mais diretamente na questão da Educação.

5. EDUCAÇÃO E IMANÊNCIA, A COLONIALIDADE E O SUPEREGO

Se, junto com a história da Filosofia, pensamos a história da Educação e da história do Ocidente, o que a gente percebe é que, justamente, toda vez que se tem um modelo de educação, um modelo de ser humano, um modelo moral, esse modelo já é fruto de um pensamento metafísico e se impõe à pessoa real como que de fora – se a gente usar o termo que Freud usa: que se impõe de uma maneira superegoica, sendo o superego (ou supereu) a instância psíquica que internaliza as exigências e cobranças externas, das figuras parentais, tradicionalmente o pai, assim como da cultura e das instituições como um todo. Toda a educação, e todo o pensamento colonial que a determinou, exerce esse modo metafísico de pensar a partir de uma ideia do que a pessoa deveria ser. Esse modelo incidindo sobre as

peessoas dentro da própria cultura, ditando o que supostamente deveriam ser; como também e de forma ainda mais colonizadora, sobre as pessoas da outra cultura, ditando o que supostamente deveriam ser de acordo com um modelo que sequer vem de sua própria história, mas de uma imposição de poder externo.

Para dar um pequeno exemplo pessoal: na minha alfabetização, em minha escola primária, lembro-me perfeitamente que eu achava muito estranho que nos livros os limões eram amarelos e com biquinho, que é o que hoje chamamos de limão siciliano, mas na época não havia esse limão para vender em lugar nenhum. Eu via o nosso limão, redondinho e verde, mas nos livros ele era um pouco mais oval, com biquinho e amarelo. Também havia uvas nos livros, mas não havia uvas para vender, à época sequer no Sul do país. Nada de goiabas, abacaxis, carambola, jambo. Esse é um exemplo simples, mas serve para mostrar o quanto esse olhar colonial aparecia disfarçada mas insidiosamente, difuso, até nos livros didáticos, imiscuindo a sensação – incidindo na ideia do corpo – de que nossas frutas e nosso mundo não eram o ideal, como deveria ser, eram tributários do mundo que realmente tinha valor. A narrativa que nos era apresentada de forma naturalizada, determinando como aprendemos o “certo”, na minha época na escola primária, era a de que os brancos europeus foram “obrigados” a trazer os negros escravos – como se “escravo” fosse um atributo de negro, pois não se usava o particípio passado: negros que eram *escravizados!* – para trabalhar – entenda-se, para os brancos colonizadores – porque os índios eram “preguiçosos”. Ora, estavam escravizando pessoas porque eles próprios não queriam fazer o trabalho braçal; quiseram escravizar os índios – justificando essa tentativa de submissão (e este é o triste ponto filosófico) sob a alegação de que não eram civilizados, de que eram inferiores intelectual e moralmente –, mas não conseguiram como gostariam, e então escravizaram negros trazendo-os da África. O que Winnicott chama de *defesa maníaca* se forma, justamente, toda vez que, por uma dificuldade de lidar com os afetos, o ser humano ou cada um de nós busca dar as costas para o que está acontecendo, para a realidade, para o real, para buscar explicações que parecem perfeitas e legitimam de forma falsa uma ação ou comportamento. A defesa maníaca, uma defesa psíquica que pode gerar transtornos psíquicos graves, tem em sua base essa forma metafísica de pensar, isto é, de impor um modelo metafísico na verdade para encobrir as razões reais, passionais e odientas, para tal imposição.

Já Spinoza diferencia *desejo* de *vontade*. Em seus termos, desejo nomeia um afeto, descreve como eu me afeto quando algo me apetece. Se sinto apetite por algo, esse desejo

pode se realizar ou não, assim como pode ser transformado em outro ou não. A vontade não é propriamente um afeto; diz respeito somente à ideia que tenho não só do meu desejo, como a ideia que eu tenho do que eu *gostaria* de desejar mas nem sempre desejo de fato. A vontade se refere ao desejo que julgamos que deveríamos ter, um “desejo” meramente mental, pensado, imaginado: “como seria bom se...” e completamos a frase com alguma imaginação que provavelmente não se realizará e que nós, no mais das vezes, sequer gostaríamos de fato ver realizado. Está mais para uma fantasia, ou para uma exigência social, para uma comparação desconectada da realidade. Um exemplo óbvio: a pessoa quer parar de fumar, tem vontade de parar de fumar, mas não consegue – ora, isto porque ela não está de fato desejando; no fundo, ela só tem essa parte do desejo que é o “gostaria de”. Nos termos de Spinoza, é uma vontade. As vontades em geral refletem desejos apenas imaginados, a imaginação de desejos que acreditamos que gostaríamos de ter sem verdadeiramente os ter; as vontades ocultam desejos afetos-passivos (que não expressam minha própria potência, mas são tributários de outros desejos comparativos), reativos, parciais: (penso que) desejo o bem de consumo que as outras pessoas desejam – traduzindo: não desejo o bem em questão, mas sim desejo (reativamente) o status comparativo supostamente atribuído à posse daquele bem. Desejo fazer o que os outros fazem – traduzindo: desejo na verdade me sentir inserido, me sentir aceito, ter valor perante os outros etc.. O que já é um exemplo de um pensamento metafísico, de se pensar uma ideia da ideia apegada a um desejo afeto passivo associada a uma causa externa, dissociada do que de fato se está sentindo; ao invés de compreender a ideia do corpo e pensar: “Por que eu não estou parando de fumar se a princípio quero?”, cuja resposta seria: Porque não estou desejando; é apenas uma vontade mental. Mas então, podemos nos perguntar, o que está gerando esse meu desejo afeto passivo? Normalmente se dirá que você tem que reforçar sua força de vontade, ou seja, tem que superegoicamente trazer da ideia da ideia, de forma dissociada, da mente dissociada – que é o termo que Winnicott usa – esse imperativo, esse ideal (metafísico); e tentar impor contra si, bem ao modo do imperativo categórico kantiano, ou contra os outros, o que supostamente se deveria ser, ou seria melhor que fosse.

Nesse sentido, a ideia do corpo, o modo como nos afetamos, pode ser reativo: quando nos afetamos mal, já com ideias, comparações metafísicas. Mas, independentemente de a ideia do corpo ser reativa ou não, posso compreender o que estou sentindo. A ideia da ideia, do mesmo modo, pode ser uma ideia da ideia que percebe a ideia do corpo ou, ao contrário,

pode querer simplesmente julgar, fazer – como dizia Kant – um “tribunal da razão” em relação a nós mesmos e aos outros. “Eu deveria parar de fumar; se não paro é porque sou um fraco, e deve-se imputar a mim (ou ao outro) a responsabilidade dessa falha perante o ideal!”

Na história do Ocidente, percebemos que sempre houve um ideal de razão pura. Estou usando o termo de Kant, de *ideal da razão pura*, mas esse ideal – de uma razão pura – vem desde Platão, Aristóteles, passando por Agostinho, Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hegel. Esse ideal de razão pura seria, justamente, uma ideia de que *um certo determinado e específico tipo de raciocínio* seria a razão. E como a razão, na realidade, não é nunca “pura”, purificada dos sentidos, do empírico, ela somente pode ser um ideal imaginado, repito: *imaginado*, e não racional: um desejo de pureza, uma fantasia da mente. Se comparamos Kant com Spinoza neste ponto, fica claro que Kant, na esteira de Descartes e Platão, quis distinguir o raciocínio influenciado pelos afetos passivos de algum outro que não o fosse; porém, este outro raciocínio não será nunca uma forma pura da razão, pois esta não existe, podendo ser, no entanto, um raciocínio que busca compreender o real sem projetar nele afetos passivos – o que não quer dizer que se isolou a razão dos afetos, o que é apenas uma fantasia irreal, e portanto o contrário da razão, no sentido spinozista, se entendemos razão como discernimento do que é comum à realidade compartilhada.

Esse tipo de raciocínio enaltecido pela metafísica do conhecimento e do sujeito, ao ser nomeado razão, passa a privilegiar as pessoas que conseguem raciocinar dessa maneira específica – no caso de Sócrates e Platão, eles próprios. A partir dessa concepção ideal e fantasiosa do que seja a razão, Aristóteles, discípulo de Platão, fará uma afirmação que parece tão familiar até hoje que tende a passar despercebida, naturalizada, como uma verdade, quando diz que “a razão é a diferença específica do homem”, isto é, aquilo que o diferencia em relação às outras espécies do mesmo gênero animal, o que o distinguiria dos outros animais; ou na versão cartesiana: “a razão é a essência do homem”. Ora, o que diferencia o homem dos outros animais, segundo Aristóteles, é a razão, *porém*, a razão assim concebida, como um tipo bem específico de forma de raciocinar. Afirmar que o homem é um animal racional, parece ser uma ideia óbvia ou uma simples constatação da realidade, mas não o é, porque essa razão que Aristóteles e Descartes definem como essência do homem já é esse ideal imaginário de razão pura, é um certo tipo de raciocínio, apenas uma imagem de razão, como se somente quem é capaz desse tipo de raciocínio fosse humano, ou para falar em termos platônicos (para quem a essência de uma coisa é uma ideia pretensamente perfeita

dessa coisa, que servirá de modelo de julgamento da coisa real) ou aristotélico (que torna preciso o que entende como sendo o que caracteriza esse ser humano ideal), quem assim raciocina será considerado *mais humano* do que os outros humanos, participará mais da humanidade, da verdade, do Bem – e por conseguinte terá mais direitos do que aqueles que assim não participam, que estariam portanto mais próximos dos animais, podendo ser explorados, segundo o especismo de então, como se explorava cavalos, bois e outros bichos. O próprio especismo tinha como fundamento a consideração de que a razão, esta concepção idealizada e fantasiosa de razão, sendo o que há de propriamente humano no humano, o aproximasse de Deus, enquanto que animais, e humanos – a culturas – distantes dessa definição, estariam mais distantes de Deus e mais próximos dos supostos pecados carnis, sendo, ainda por cima, responsáveis pelos desvios e tentações bestiais dos homens brancos europeus supostamente participantes do divino.

Já a partir dessa concepção de razão em Sócrates e Platão, que Aristóteles retoma e explicita em sua definição, estão excluídos mulheres, crianças, idosos, estrangeiros e escravos. Isso é atestado historicamente: por exemplo, a Academia, que era a escola de Platão, ou o Liceu, que era a escola de Aristóteles, somente podiam frequentar os homens adultos, nem mulheres, nem crianças, nem idosos, nem estrangeiros, nem escravos. Poder-se-ia pensar que isso se devia somente à cultura da época, mas não é verdade, pois que Epicuro (que certamente seria considerado menos humano pois que estrangeiro, não-ateniense) lhes é contemporâneo, e em sua escola, sem muros, nos jardins de Atenas, todos eram bem vindos para pensar.

Platão e Aristóteles não à toa têm trechos explícitos onde colocam que o modelo de ser humano é o homem, no sentido do gênero masculino e que – por exemplo, Platão, no *Timeu*⁹ – alguns homens nascem defeituosos, que seriam as mulheres, mas que apesar de não serem o ideal masculino elas servem de forno para gestar novos homens. Se der errado, nascerem mulheres, mas pelo menos vão gestar novos homens, isso está no texto platônico. Aristóteles¹⁰ tem trechos no mesmo sentido, e o que quero dizer é que não é uma idiosincrasia, que apenas reflete a ciência e os preconceitos daquela época. Não é só isso; estes trechos estão inteiramente ligados a esse ideal de razão pura, são uma implicação direta dele. E não só a misoginia e o especismo, como o racismo, o etarismo, e o colonialismo: pois que uma vez

⁹ PLATÃO, *Timeu*. São Paulo: AnnaBlume, 2012.

¹⁰ ARISTÓTELES, *Geração dos animais*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2021.

autodeterminada a suposta superioridade de um tipo de raciocínio que é mais usual em homens, inferioriza-se ontologicamente a mulher; em brancos, inferioriza-se ontologicamente as demais cores de pele e ditas raças; e com isso, também as crianças e os idosos, e outras culturas e modos de ser. Cria-se um modelo não do que é, mas do que supostamente *deveria ser*, e como esse modelo não corresponde à realidade, precisa ser imposto, de modo que finda por servir unicamente como justificção dessa imposição, dessa colonização do desejo e da existência do outro, em uma exploração e violência assim *naturalizadas* e normatizadas. Em nome do Bem metafísico, impinge-se o mal; em nome da moral, violenta-se o outro considerado ontologicamente imoral.

Na Idade Média, não por acaso, as mulheres eram consideradas, tal como relatam os historiadores, “a porta do diabo”, “a inimiga dos homens”, e “símbolo da impureza cujo testemunho é o sangue maculado que delas escorre incontrolavelmente, [...] é preciso castigá-la, batê-la, aconselhava São Jerônimo”¹¹ – relata Fossier: “Simples e doutos acreditavam que o estreito vínculo com a natureza explicava (mas não desculpava) os estranhos comportamentos, e observavam, com um espanto temeroso, os vínculos entre as mulheres e os mortos, sua aptidão para reter o incompreensível, seu gosto pelo ‘ilógico’ ou pelo ‘insensato’, tudo o que não era, portanto, ‘humano’, em todos os sentidos da palavra.”¹²

Este sentimento de que existiriam seres humanos menos humanos do que o homem branco europeu, isto é, mais distantes da razão (entenda-se, de um certo tipo de raciocínio) e de um modelo idealizado de homem, considerado como mais próximo de sua essência (como vimos, apenas um falso universal, formulado para fins de legitimação de poder), não se restringe à Idade Média; ao contrário, se reafirma com toda a força no ideal moderno iluminista, que retoma, por vezes misturando-se a ela mas sem mais depender da religião e da ideia de salvação das almas, tal ideal em uma versão de superioridade civilizatória.

Quijano descreve a colonialidade para além do período colonial, mas estruturada a partir deste, em um movimento de construção de uma identidade europeia por contraste com os povos que foram colonizados por países europeus:

“A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e

¹¹ FOSSIER, R. *As pessoas na Idade Média*. Petrópolis: Vozes, 2018, p.73.

¹² FOSSIER, R. *As pessoas na Idade Média*. Petrópolis: Vozes, 2018, p.75.

não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.”¹³

Estas chocantes imagens abaixo¹⁴, do que era chamado “Zoológico humano” (que existiam no recente *início do século XX* em Bruxelas na Bélgica e em Paris na França), em que negros eram expostos a brancos que pagavam ingresso para assistir, e davam comida etc., mostram o quanto o dito *processo civilizatório* que atravessou todo o Ocidente foi um processo *colonizatório*. Esse triste episódio da história europeia ilustra bem essa pretensa “boa intenção” de levar a civilização àqueles considerados inferiores (na verdade, a teoria da civilização, da evolução e do desenvolvimento são maliciosamente utilizados para legitimar a exploração passional sobre os outros, e para isso precisam defender narrativas de que são inferiores e que a exploração seria para seu bem) ajudando-os a “evoluir” em termos de humanidade. Em parte este violento processo de imposição se legitimou pela religião, é verdade, mas não só: nem sempre pela religião, mas, sim, *sempre*, mesmo no caso da religião, por este ideal de razão pura – que sempre esteve na base da própria justificação religiosa, que nunca prescindiu desse ideal para estabelecer a tese da proximidade maior ou menor a Deus e assim legitimar as maiores atrocidades e todo e qualquer exercício de poder¹⁵.

¹³ UJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO: Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 118.

¹⁴ disponíveis na internet, em diversos sites, acessíveis em uma busca simples. Cf., por exemplo: [Zoológico humano – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Zool%C3%B3gico_humano); [Zoo humain — Wikipédia \(wikipedia.org\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Zoo_humain); [L'époque des zoos humains | CNRS Le journal](https://www.cnrs.fr/fr/actualites/l-epoque-des-zoos-humains).

¹⁵ Cf. KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*, p.11.



Processo “civilizatório”, em nome do Bem e da Razão...

A artimanha utilizada, consciente ou inconscientemente, sempre fora a seguinte: Se a razão – assim definida – é a essência do homem e nem todo homem ou nem todo ser humano é “racional” ou igualmente “racional” (não há como, uma vez desnaturalizada e denunciada, escrever razão e racional, neste sentido, sem colocar as aspas), sendo que a razão é por si só apresentada e tomada como Verdade e como um Bem, daí decorre que impor essa razão a outros seres humanos, povos, culturas, raças seria *fazer-lhes o bem*, contribuir para sua suposta *evolução e desenvolvimento* – dentro de uma fantasia teleológica. A colonização afigura-se assim, antes de mais nada, como uma colonização *do desejo do outro e da existência do outro* a partir de um modelo metafísico que elege como modelo ideal um certo tipo (imaginário e nada racional ou razoável, aliás) de razão, ou a razão entendida a partir de um certo tipo de raciocínio que é o oposto de um raciocínio racional no sentido spinozista de conhecimento do real, mas imaginário, ou seja, que sequer racional é.

Pero de Magalhães Gândavo, em relato de 1576, descreve os indígenas que encontrou no Brasil (então Província de Santa Cruz) também misturando religião e projeção autocêntrica de seus valores civilizatórios: “A língua que usam, por toda a costa, carece de três letras: convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R; coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei, e dessa maneira vivem desordenadamente, sem terem, além disso, nem conta, nem peso nem medida.”¹⁶

¹⁶ GÂNDAMO, P. M. *A primeira história do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004

Um outro exemplo ilustrativo do ideal de razão pura, que mistura religião a fim de se impor como *verdade absoluta e incontestável*, é o kardecismo. Inúmeras passagens dos livros de Allan Kardec¹⁷ explicitam essa ideia civilizatória do homem branco europeu como pretensamente uma versão espiritualmente mais elevada do ser humano, servindo assim de modelo universal¹⁸. O homem branco europeu é naturalizado como tendo a alma mais elevada e, explicitamente, os negros (por extensão subentende-se todo e qualquer autóctone, sobretudo tribal, embora Kardec também expresse preconceito pela cultura milenar chinesa) como tendo uma alma menos evoluída. Kardec, ao longo de toda a sua obra espírita, expressa explicitamente suas ideias de eugenia e supremacismo branco, apresentando tais argumentos como verdades espirituais, mais do que naturalizando-os, colocando-os como fatos doutrinários revelados inquestionáveis. Argumenta que os negros são, sim, também humanos, porém espiritualmente inferiores, menos evoluídos, e que cabe aos brancos ajudar em sua evolução, entenda-se na aquisição desse tipo de raciocínio tomado como pretensa prova de uma superioridade cognitiva, moral e ontológica, justificando assim a colonização das demais culturas, corpos e mentes. São muitos os trechos chocantes, mas para além das passagens mais diretamente racistas, supremacistas e coloniais, todo o texto de sua obra, de ponta a ponta, fundamenta-se nesse princípio da pretensa superioridade da “raça caucasiana”, a partir do qual Kardec descreve a favor de sua tese punitivista vinculada a encarnações melhores ou piores, a partir de dívidas morais supostamente adquiridas em vidas passadas. Transcrevo aqui apenas alguns trechos particularmente explícitos – claramente, se podemos dizer com um pouco de ironia, ‘pouco evoluídos’.

Em *O livro dos espíritos*, quando ele próprio enumera questões e as responde, Kardec retoma o argumento que serviu de legitimação dos horrores da escravidão na diáspora negra africana, considerando a raça caucásica superior espiritualmente que as raças amarela e negra:

“Perguntamos: [...] 6. Por que há selvagens e homens civilizados? Se tomarem de um menino hotentote recém-nascido e o educarem nos nossos mais renomados

¹⁷ Hypolite L. D. Rivail (1804-1869) era um pedagogo francês discípulo de J. H. Pestalozzi, tendo publicado mais de dez manuais escolares ensinando gramática. Quando aderiu ao espiritismo, passou a assinar seus livros sobre o tema como Allan Kardec, afirmando que este era o nome do espírito que orientava Hypolite a escrevê-los como médium.

¹⁸ Vale lembrar igualmente, para não ficarmos apenas na religião católica e no kardecismo, que um dos livros que inspirou Hitler, mencionado pelo próprio e utilizado e citado largamente por nazistas, fora *Os judeus e suas mentiras*, de autoria de Martin Lutero, publicado em 1543, onde faz afirmações como que os judeus “são filhos do demônio, condenados às chamas do Inferno”, “praga pestilenta” etc. e propõe que se “queime suas sinagogas e suas casas.” Cf. LUTERO, M. *Os judeus e suas mentiras*. Porto Alegre: Revisão Editora, 1993.

liceus, farão dele algum dia um Laplace ou um Newton? [...] Em relação à sexta questão, dir-se-á, sem dúvida, que o Hotentote¹⁹ é de uma raça inferior: então perguntaremos se o Hotentote é um homem ou não. Se é um homem, por que Deus deserdou a ele e à sua raça dos privilégios concedidos à raça caucásica? Se não é um homem, por que procurar fazer dele um cristão? A doutrina espírita é maior do que tudo isso; para ela, não há várias espécies de homens, o que há são homens cujo espírito é mais ou menos atrasado, mas suscetível de progredir: isso não é mais conforme à justiça de Deus?"²⁰

Segundo Kardec, haveriam espíritos “evoluídos” independente da raça e das características físicas? O que faria um espírito ser mais evoluído? E em que consistiria tal “progresso” espiritual? Pois bem, no texto “Perfectibilidade da raça negra”, Allan Kardec afirma que a alma dos negros, *caso evoluam*, encarnará em um corpo *de outra raça*, visto que, segundo entende, o corpo negro não é próprio ao desenvolvimento nem moral nem intelectual (neste texto Kardec está falando particularmente dos negros, mas se refere a eles como “selvagens”, de modo que seu raciocínio se estende para qualquer *outro* da raça branca):

"Esses Espíritos de selvagens, entretanto, também pertencem à humanidade; eles atingirão um dia o nível de seus irmãos mais velhos, *mas certamente isso não se dará no corpo da mesma raça física, impróprio a certo desenvolvimento intelectual e moral*. Quando o instrumento não estiver mais em relação ao seu desenvolvimento, eles emigrarão de tal ambiente para se encarnar num grau superior, e assim por diante, até que tenham conquistado todos os graus terrestres, depois do que deixarão a Terra para passar a mundos cada vez mais avançados"²¹.

¹⁹ *Hottentot* (Hotentot em português) era o termo pelo qual os brancos colonizadores da África do Sul chamavam o povo negro agricultor nômade Khoekhoe ou os povos negros nômades em geral, denominados Khoisan. Este termo no entanto passou a ser utilizado pelos brancos com uma conotação pejorativa e ofensiva, para se referir a todas as pessoas negras sem distinção, por vezes como sinônimo de bárbaro, canibal ou bestial, como meio de, pela linguagem, degradar a humanidade e a dignidade dos negros, como um humano inferior (exatamente como entende Kardec, com o agravante de apresentar tal racismo sob a aura de uma verdade espiritual ditada a ele por espíritos superiores). Cf. FAUVELLE-AYMAR, F.-X. *L'invention du Hottentot: histoire du regard occidental sur les Khoisan (XV^e-XIX^e siècle)* Paris: Publications de la Sorbonne, 2002; MERIANS, L. E. Envisioning the Worst: Representations of "Hottentots" in *Early-modern England*. Newark: University of Delaware Press, 2001. HUDSON, N. "Hottentots" and the evolution of European racism", *Journal of European Studies*, 34.4, December 2004; JOHNSON, D. Representing the Cape "Hottentots", from the French Enlightenment to Post-Apartheid South Africa, *Eighteenth-Century Studies*, 40.4, Summer 2007, p.525-552.

²⁰ KARDEC, A. *Le livre des Esprits*. Lyon : Le Centre Spirite Lyonnais/ Union Spirite Française et Francophone, ch.5 : Considérations sur la pluralité des existences, 1998 (« Conforme à la première édition de 1860 »), p.112-113. (tradução minha). Em português: *O livro dos espíritos*, cap.5: Considerações sobre a pluralidade das existências. São Paulo: Federação Espírita do Brasil, 2007, p.107.

²¹ *Revue Spirite*, abril de 1863, p. 97, republicado em: Kardec, A. *La genèse*, ch. 11 : Genèse spirituelle, §32. Lyon: Le Centre Spirite Lyonnais/ Union Spirite Française et Francophone, s/d (« Conforme à la première édition de 1868 »), p.165-166 (tradução minha). Em português: *A gênese*, cap.11: Gênese espiritual, §32. Guarulhos - SP: Mundo Maior Editora/ Fundação Espírita André Luiz, 2013, p.197.

Neste mesmo trecho do livro *A gênese*, Kardec reafirma tal entendimento supremacista e civilizatório novamente de forma inequívoca:

“O progresso não foi, pois, uniforme em toda a espécie humana; as raças mais inteligentes naturalmente progrediram mais que as outras, sem contar que os Espíritos, recentemente nascidos na vida espiritual, vindo a se encarnar sobre a Terra desde seus primeiros habitantes, tornam a diferença do progresso mais perceptível. Com efeito, seria impossível atribuir a mesma antiguidade de criação aos selvagens que mal se distinguem dos macacos, que aos chineses, e ainda menos aos europeus civilizados”²²

Esse colonialismo e esse racismo estrutural²³ explícito em trechos que estão em livros que estão à venda em qualquer livraria, vêm desde Sócrates, Platão e Aristóteles, e atravessam toda a história do ocidente como se fosse simplesmente a história da humanidade como um todo, como uma pretensa história universal da evolução humana. O resultado prático na história se vê na legitimação da submissão dos negros à escravidão e a torturas, do ataque aos indígenas, às populações Maias e Astecas que sequer eram tribais, na espoliação das obras de arte de diversas culturas mundo afora, da apropriação de riquezas de outros povos etc. Em vários momentos da história a espoliação e colonização do outro se deu por uma legitimação pela religião, mas mesmo dentro das próprias religiões é precisamente esse mesmo falso ideal imaginário de uma razão pura inexistente que legitima a imposição de seu poder sobre o outro, que é utilizado como pretensa prova de uma superioridade dada por Deus, ideal esse que na prática acaba se confundindo com a capacidade de um certo tipo de raciocínio lógico e formal, inclusive internamente dentro dos muros da própria sociedade colonizadora, incidindo contra mulheres, crianças e imigrantes. Aqueles que teriam essa capacidade de raciocínio formal arvoram maliciosamente para si uma superioridade moral e ontológica sobre os demais, buscando assim legitimar o exercício de uma atroz violência colonizatória, escancaradamente passional e nem um pouco racional, dita quase que ironicamente ser “para o bem” do outro contra o qual é imposta.

Na história e até hoje, o homem – e não a mulher – branco – e não as outras raças – europeu – não só europeu, mas historicamente europeu – considera como verdade e como mais evoluídas espiritualmente as suas próprias cultura e raça, e, nestas, o gênero masculino. A colonização é antes de mais nada uma colonização do outro, da cultura do outro e do desejo

²² KARDEC, A. *La genèse*, p. 165 ; *A gênese*, p. 197.

²³ Cf. ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

do outro. E é sempre também uma colonização, usando um termo freudiano, superegoica, contra a própria pessoa: é o que o outro deve ser e também o que eu mesmo devo ser. A colonização se fundamenta em uma mentira metafísica, no sentido contrário da imanência, ou seja, dessa percepção e compreensão de como cada um de nós funciona como ser humano, guardadas todas as singularidades como algo comum aos seres humanos e as maneiras de aflorar a própria potência do indivíduo. Uma perspectiva da imanência somente faz sentido sem um ideal de razão pura ou de uma civilização em nome da qual – como se civilização se confundisse com a verdade – todas as maldades e opressões ficam legitimadas em nome do Bem.

6. NATUREZA E CULTURA

Uma das bases desse raciocínio civilizador e colonizador é a percepção metafísica de que indivíduo e sociedade se opõem e que, portanto, com várias narrativas em nome do Bem, o indivíduo deveria se sacrificar em prol do todo, caso contrário estaria sendo egoísta, de uma forma de egoísmo que na verdade se opõe ao próprio indivíduo.

Esse todo, em oposição ao indivíduo, não é pensado como, por exemplo em Spinoza, uma multidão entendida como um conjunto de indivíduos singulares; mas é pensado com a ideia de massificação: eu me sacrifico porque o todo tem que ser funcional. Mas funcional por qual critério? Ora, a partir incontornavelmente de um critério metafísico, de um ideal de como a sociedade tem que funcionar para ser boa, e os indivíduos se sacrificariam para esse suposto bom funcionamento ideal, que assim não será bom precisamente para os indivíduos que a constituem.

Mais profundamente isso reflete uma oposição também imaginária entre natureza e cultura, pela qual se concebe uma cultura baseada na repressão e colonização do corpo, do sensível, do afeto, em nome dessa *imaginação* de uma razão abstrata, de um certo tipo de imaginação do que seria o perfeito, do que seria moralmente superior. Kant é o grande autor que representa esse imaginário idealizado da razão, concebendo o dever e a ação moral, a partir de um modelo de razão *pura* (inexistente) pelo qual cada um de nós seria “digno de felicidade”, mesmo que tal suposta dignidade nos faça mal e nos deixe infelizes. Freud acertou ao considerar que o superego – ou seja, essa introjeção de uma autocensura –, quando castrador e masoquista, funciona tal como o imperativo categórico kantiano.

Quando digo que essa razão é imaginária, é porque é uma mera ideia, fruto da imaginação no sentido da idealização de uma pureza, supostamente racional, que é exatamente o que Spinoza nomeia de ideia falsa: considerar existente algo que não existe. Spinoza entende que a imaginação pode ser criativa, quando nos sentimos confiantes internamente para expressar a maneira como nos chega a percepção do mundo: quando então não buscamos uma percepção passiva, mas uma concepção própria do que percebemos. Percebo o mundo, e como sou um ser singular, a própria percepção do mundo *ao meu modo* já é por si só criativa: se tenho uma confiança interna, eu me torno mais ou menos, espontaneamente, criativo. Claro que a criatividade pode ser fomentada e o processo criativo pode ser favorecido, mas bastando estar em confiança eu me torno criativo e acredito que, a partir da transformação operada por minha percepção singular das coisas, o mundo também se enriquecerá com o que trago para o mundo. Essa é a imaginação criativa. Porém, como forma de cognição e mecanismo psíquico, a imaginação também pode funcionar no sentido da idealização, que é justamente quando, diante das dores e das contrariedades da interação com as coisas, eu imagino um mundo perfeito, um mundo moral puro, purificado daquilo de doloroso que os sentidos me trazem. O cristianismo e, em geral, as doutrinas religiosas, mas também independentemente das religiões, a história da metafísica sempre se baseou nessa dicotomia imaginária que opõe corpo e sensações, a uma mente imaginada como separada da realidade sensível. Chamar de razão essa idealização imaginária de uma pureza em relação ao mundo sensível, portanto, tal como aconteceu na história e acontece até hoje, não é racional, isso é imaginário. Imaginar uma pureza ao invés de, por exemplo, o que seria racional, no sentido spinozista do termo, usar o raciocínio e a capacidade mental para compreender o real, e não para dar sobre ele uma explicação idealizada e assim, na verdade, julgar o real, por um critério inexistente, idealizado.

7. ÉTICA E EDUCAÇÃO

Voltando à questão da educação, fazer a criança tornar-se o que ela não é, mesmo que lhe faça mal, seguir um *dever ser* isto ou aquilo supostamente para o bem dela, é educar com ortopedia, o que se opõe, pensando-se em uma perspectiva da imanência, a educar no sentido de favorecer o florescimento da potência interna que é de da própria criança e que é singular, única de cada um. Uma educação que busca um modelo universal a ser colimado por todos, constitui uma educação tradicional, baseada no pensamento metafísico e em um ideal de ser

humano, conduzindo à legitimação de um processo civilizatório. Essa educação metafísica se baseia em um ideal de ser humano, de desempenho, sob critérios falsamente universais, impostos contra a singularidade da criança. O que é completamente diferente de uma educação baseada na ideia de um amadurecimento emocional singular com parâmetros não rígidos, parâmetros que podem servir apenas como orientações, como uma noção inicial de uma média, mas nunca como um referencial inflexível de normalidade – que na prática se tornará sempre um referencial de *normatização*, em nome de um desenvolvimento cognitivo imposto como universal. Ao contrário, uma compreensão de um amadurecimento emocional singularizado foca na confiança interna da criança e do jovem, e isso sim é, em um sentido spinozista, racional, consistindo justamente no aprimoramento singularizado da capacidade individual de encontrar criativamente soluções para as questões, inclusive de forma colaborativa coletivamente.

Defino *ética* como: pensar em si e no outro, isto é, *pensar em si* pensando no outro; em oposição à moral – que seria metafísica –, que implica em impor contra si mesmo e contra o outro o que supostamente se *deveria ser*. A moral, embora seja o termo latino, *moris*, que traduz o grego *ethos*, podendo parecer a mesma coisa, pressupõe um certo externo, falsamente universal, absoluto; enquanto a ética é um sentimento e uma compreensão: eu estou pensando em mim e *ao mesmo tempo* estou pensando em não prejudicar os outros, mas estou pensando criativamente *na minha ação*, no que faz sentido para mim, e não no que se aproxima de um modelo idealizado externo. Seguindo a moral, não estou pensando *nem em mim e nem no outro*, mas em submeter ambos a algo fora, a um modelo metafísico do que supostamente deveria ser, para um fim que foi determinado de fora – para o funcionamento social, para a expectativa social do outro ou da família ou do grupo, dentro de uma dicotomia que separa a realidade sensível real e atual, de uma abstração mental contrária aos corpos singulares e aos afetos.

É fundamental entender a diferença entre uma confiança interna, que vem da compreensão do desenvolvimento emocional e que se expressará espontaneamente de uma maneira ética, por um lado, e, por outro, um egoísmo reativo. Quando o modelo moral, inevitavelmente metafísico, opõe indivíduo e sociedade, ou indivíduo e coletividade, ele está pensando o indivíduo como primariamente egoísta, mas essa premissa é falsa, pois o egoísmo é sempre reativo. Winnicott mostra isso com muita clareza, que a pessoa que se sente insegura busca o egoísmo, pois na verdade ela não está buscando expressar o seu *self*, a si mesma, mas

sim compensar o fato dela não estar se expressando. Quando não florescemos, não nos expandimos, tendemos – a criança ou o adulto, ou seja, cada um de nós – a ser egoísta, por defesa e reatividade, justamente porque por dentro estamos nos sentindo oprimidos, em uma autocoerção de nossa própria potência, da própria expansão, do próprio desejo de florescimento e realização. Uma educação moral, que se baseia em modelos ideais, estará dizendo para as crianças que elas *são* egoístas e mesquinhas, e que precisam buscar se aproximar do ideal para se redimirem. O resultado será o fomento de pessoas com baixa autoestima, que se sentirão não realizadas, impotentes, e se perceberão como egoístas, em um certo sentido passando a sê-lo. Ao contrário, se o foco da educação é o desenvolvimento de um sentimento de confiança no ambiente, no outro e em si mesmo, a criança certamente se tornará generosa, colaborativa, pois se sentirá potente. Quando uma atitude passional de uma criança é acolhida, e não demonizada, quando é recebida com carinho e não com retaliação ou decepção da parte do adulto, a criança não se sentirá como alguém ruim, mas como alguém que é amada, e poderá então entender que sua passionalidade não é necessária. Ao invés de receber um retorno de que a atitude passional é errada ou proibida, deplorável, vergonhosa, receberá um retorno de que a passionalidade é compreensível, mas desnecessária, que não é vantajosa para a felicidade e bem-estar da própria criança, que a criança pode abrir mão dela, e as passionalidades, sempre defensivas, vão aos poucos se tornando obsoletas, inúteis, e assim vão aos poucos espontaneamente se dissolvendo, se tornando desinteressantes. O núcleo psíquico de um narcisismo saudável da criança é preservado, em detrimento de um narcisismo egoísta, defensivo, reativo, opositor.

Essa compreensão privilegia a parte criativa do indivíduo, que passa a não ter interesse em cultivar sua parte reativa. É importante esclarecer uma dúvida frequente sobre este ponto: Se pensarmos na educação de crianças sobretudo, mas também em qualquer fase da educação e para qualquer idade, a escola, o professor e o método utilizado (assim como os pais e familiares), pelo simples fato de serem facilitadores e estimuladores do interesse do aluno por aprender, se sentir curioso e motivado, e sentir o aprendizado como algo que lhe é benéfico e agradável, não estarão recaindo por isso no pensar metafísico. A metafísica consiste em apresentar um modelo externo a ser seguido, um modelo considerado como universal, isto é, como devendo por isso ser imposto para todo indivíduo de uma forma padronizada. A metafísica é contrária à criatividade singular, ao modo único de cada um se desenvolver e se interessar pelo saber, apropriando-se dele a seu modo. É certo que um conteúdo que visa a

criatividade pode sim ser apresentado de forma metafísica, como algo imposto contra a criança, pretensamente para o seu bem. A tirania da educação não é exclusiva de certos conteúdos, e conteúdos contrários a ela não são garantia de que eles não serão impostos tiranicamente. Por isso a forma de pensar, a forma de comunicar, são tão importantes e precisam fazer parte da aplicação de qualquer método. Mais ainda, por isso que a *compreensão* da diferença entre um modelo externo e um apoio ambiental necessário para a criança se sentir em confiança para desejar aprender, o discernimento entre uma coisa e outra, são condições *sine qua non* para que a educação se dê efetivamente por essa via imanentista, e não se reduza a meramente mais um ideal, imposto metafisicamente. Quando o agente do ensino entende seu papel fundamental de ser um ambiente facilitador, utilizando metodologias adequadas a isso, ele funciona como *causa transitiva* do aprendizado, e não como causa externa. É apenas quem, com métodos apropriados e sobretudo a devida compreensão dos princípios e dos processos, facilita e orienta o aprendizado que será uma conquista ativa da própria criança, que se sentirá potente por isso, pois fará a experiência da conquista do saber criativamente. Dessa forma, a própria criança não vivenciará o aprendizado como exterior, a educação como um processo que lhe é exterior, não precisando se defender de uma educação invasiva, que lhe submete em nome do bem, de seu bem; e ao não precisar se defender da educação e do aprendizado, não sentirá interesse em cultivar afetos reativos contra ela. Quando o ambiente é acolhedor e estimulante, a criança se sente apoiada pelo ambiente *para o seu bem*, ela *sente* os benefícios, os *experimenta*, e passa a desejá-los; indivíduo e sociedade não se opõem mais, como tradicionalmente acontece no mundo hobbesiano e civilizatório da educação conteudista e moralista.

Nesta perspectiva, a educação teria como objetivo, não fazer com que a criança se torne um certo modelo de ser humano que ela pretensamente deveria ser, mas sim perceber os processos internos, afetivos, cognitivos que expandem a criatividade, assim como perceber quais são os processos reativos, defensivos. As reatividades podem assim serem transformadas. A ideia não é julgar, não é dizer (com palavras ou não): “Você está sendo reativo”, e fazer um julgamento moral, ou algum tipo de retaliação; mas ao contrário, entender os mecanismos da reatividade para poder, justamente – favorecendo a criança, o jovem, a pessoa e o coletivo, a sociedade –, desconstruir, dissolver essas defesas reativas, compreendendo a gênese e os afetos da autoestima e da cognição. Podemos entender o que está em jogo, mas quando formulo isso como um novo ideal, a tendência é que na prática eu

pense que agora vou impor a nova meta a mim mesmo e aos outros – como um ‘ideal da imanência’, por exemplo, mas nisso consiste exatamente o pensamento metafísico! Daí a importância, para fins educacionais, também do não patrulhamento, porque muitas vezes estamos tão acostumados com o pensamento metafísico, com a forma metafísica de pensar, que tomamos essa nova proposta assim: “Nossa, então agora temos um novo ideal”. Não, a ideia é não ter um ideal. E não ter um ideal não é ter um novo ideal (o de não ter um ideal): ser um ambiente acolhedor do potencial de cada criança, favorecendo sua confiança no ambiente e por conseguinte em si mesma e em seu potencial, é uma prática, e não um ideal mental a ser imposto.

Fica então claro que a maturidade emocional de que fala Winnicott está em oposição total ao que Kant chamou de maioridade²⁴, porque a maioridade em Kant significa a autonomia *da razão*, isto é, do ideal metafísico de uma razão pura, autonomia esta que implica em uma heteronomia do indivíduo: se eu me sujeito a um imperativo categórico que agirá sobre minhas ações, meu comportamento e meu corpo como um ditame universal, estou assim me abstendo de raciocinar, de ser razoável, de pensar o caso a caso de cada situação atual, em detrimento portanto de assumir que posso ter discernimento para buscar soluções para as situações reais que se apresentam. A autonomia da razão, assim concebida kantianamente, na verdade uma fantasia puramente formal e abstrata, significará uma heteronomia da pessoa pensante, uma heteronomia do pensamento. Ao passo que a ideia winnicottiana de maturidade emocional significa que o indivíduo, a partir de si mesmo e não a partir de um dever ser, terá humildade e criatividade para pensar, servindo-se de princípios e compreensões como ferramentas, e não como modelos de perfeição.

Para que essa maturidade emocional floresça, é fundamental um ambiente acolhedor, pois é o ambiente acolhedor que faz com que cada um de nós se sinta em confiança na vida, por conseguir desenvolver uma confiança interna e uma confiança no outro. Daí a importância de respeitar a singularidade e a autonomia de cada indivíduo, entender a importância da integração corpo-pensamento, isto é, entre psiquessoma e mente, a ideia do corpo e a ideia da ideia, ou seja, o contrário de uma mente dissociada do que a pessoa sente. A escola – e antes dela, a creche – que consiga ser esse ambiente favorável contribuirá para a aquisição dessa confiança, e a partir dela a própria criança se sentirá mais capaz, potente, e desejosa de aprender, por sentir que pode interagir com o conhecimento ativamente, ao invés de

²⁴ KANT, I. *O que é o esclarecimento*. Petrópolis: Vozes, 2012.

estabelecer com o conhecimento uma relação com uma causa externa, geradora de afetos passivos. A confiança vem da inserção em um ambiente acolhedor, facilitador, e a partir dessa confiança a criança passa a desejar enriquecer o meio social com as suas contribuições, se sente útil, sente que sua criatividade e singularidades são bem-vindas no meio social.

8. SOBRE A ESCOLA

O primeiro ponto que eu quis aqui sublinhar, foi justamente a compreensão de que a metafísica não é só um sistema, uma área da Filosofia, não, a metafísica filosófica, religiosa ou qualquer outra, foi criada a partir de um pensamento de criança, defensivo, protetivo, quando a criança quer se sentir segura. Ou seja, a metafísica é uma forma de pensar que parte de uma insegurança em relação ao devir, à complexidade da vida, ela limita e reduz para ter parâmetros para se sentir confortável e um pouco assegurada. Obviamente, não se desenvolve uma maturidade, a partir desse início, com referências fixas, se não se entende que a metafísica é só uma maneira de se guiar, mas não a verdade da realidade e muito menos da essência do real, que é complexo. Então, se conseguimos amadurecer no sentido de entender melhor e mais a complexidade, o pensamento metafísico, a forma metafísica de pensar se torna cada vez mais obsoleta, inútil, pois passa a ficar claro que ela é limitadora e cerceadora. Por que enfatizo isso? Porque muitas vezes aderimos a ideais ou utopias que parecem em si mesmas muito boas, mas se as tomamos como um modelo metafísico, que inevitavelmente deprecia a realidade em prol do ideal, um modelo a ser imposto, ou mesmo que não seja imposto, funcionará como um modelo que se não for alcançado, provocará um sentimento de frustração, de insuficiência da vida ou do real, A forma metafísica de pensar produz essa insatisfação, ainda que permeada de alegrias passivas de esperança de que um dia em um tempo futuro a utopia enfim se realizará. Podemos, ao contrário, formular modelos imaginários que nos deem um norte, mas sabendo que não valem por si só, e sobretudo que não valem a qualquer preço. Se cada criança se desenvolve emocionalmente com uma confiança interna, naturalmente estará menos propensa a preconceitos, porque o preconceito, antes de ser uma ideia ruim ou errada, é uma defesa psíquica, um modo ineficaz – e injusto – de se defender de afetos ruins.

Uma escola que tenha um ambiente favorável para o florescimento, que é sempre singular e interno de cada um, não está por isso impondo nenhum conteúdo. O próprio favorecimento à criatividade singular de cada um fará com que as crianças sejam mais

colaborativas, porque vivenciarão na prática as vantagens de ser colaborativo, de se sentir confiante, de ser ético, ou seja, de pensar em si mesmo ao mesmo tempo pensando no outro. Experienciar essa confiança interna, essa criatividade, em todas as áreas, inclusive para as áreas biomédicas e tecnológicas, não só para as humanas faz sentir que a sua maneira de ver o mundo pode contribuir para o seu entorno e para a sociedade em geral – ao contrário da falsa dicotomia entre ou bem sacrificar-se em prol da sociedade, ou bem me impor contra o coletivo. Quando os indivíduos estão se sentindo potentes e criativos, desejam contribuir para uma coletividade e para sua concórdia, de modo que indivíduo e sociedade vão em um mesmo sentido. Que tenhamos modelos norteadores não é um problema, o problema surge quando esses mesmos modelos – por melhor que seja seu conteúdo – acabam funcionando como um novo ideal, o que acaba tendo um efeito opressor contra o florescimento de cada um.

Em resumo, lembrando que não sou pedagogo, entendo que a partir da filosofia nessa perspectiva da imanência, que trago para compartilhar no campo da Educação, busquei pensar o que se poderia chamar de um construtivismo sem conteúdo prévio, sem modelos de idade certa para o desenvolvimento cognitivo, mas sim a partir da compreensão de princípios básicos que visam o amadurecimento de um sentimento do *comum*, tendo como princípio o favorecimento de nossa própria potência individual. O que vale dizer, em um sentimento da ética como um pensar em si mesmo e no outro; e do concernimento como o zelo pelo outro sem a anulação de si mesmo, buscando favorecer a integração psíquica entre psiquessoma e mente, isto é, que a mente reflexiva se integre aos afetos abrindo-se a eles; favorecendo, assim, a confiança interna e a criatividade.

Piaget parece propor uma teoria do desenvolvimento infantil com uma certa inspiração kantiana, que sugeriria etapas de aprendizado e desenvolvimento cognitivo próprias a cada idade, de uma maneira pretensamente universal, como se coubesse a cada criança estar mais ou menos próxima a esse *a priori* cognitivo esperado. Embora avance em relação a uma concepção anterior de uma essência fixa dos conteúdos a serem conhecidos, ainda parece se ater a um ideal normativo de desenvolvimento generalizado, sem que dê a devida importância à importância de o ambiente favorecer não só a criatividade *estricto sensu* visando o desenvolvimento de padrões de raciocínio abstrato, mas a confiança interna e as capacidades socioafetivas acolhendo as características singulares de cada criança. De todo modo, introduziu a ideia do aprender a aprender, e associou o aprendizado a aprender-se o novo, e não o já sabido, daí sua teoria parecer ter servido de base a outros construtivismos atuais.

Vygotsky²⁵ parece propor um tipo de construtivismo com uma metodologia um tanto diferente, associada a um socioconstrutivismo, mas cuja contribuição principal me parece ser a de conceber o aprendizado pela via de um desenvolvimento “proximal”, sem fases ou etapas delineadas. Juntar idades próximas, e níveis de aprendizado diferentes, parece de fato contribuir para o aprendizado de cada um do coletivo. Alguns exemplos me vêm à mente. Muito provavelmente o futebol no Brasil é criativo e talentoso pelo fato de nos campos de várzea o aprendizado ser transmitido pelo convívio com os que já sabem (nos EUA o *soccer* é ensinado nas faculdades e escolas segundo métodos que se pretendem dar conta das possibilidades táticas e técnicas do jogo, mas até agora tais métodos não parecem ter obtido muito resultado). Um outro exemplo é o das escolas de samba; meus amigos franceses imaginavam que eram escolas no sentido estrito do termo, com etapas previstas de aprendizado, protocolos e métodos padronizados; mas não; e no entanto (tal como o axé na Bahia, por exemplo) as crianças aprendem a sambar com perfeição, se entendemos perfeição como algo singular, cada uma desenvolvendo sua maneira espontaneamente própria e única de expandir seu talento. Um exemplo mais global é o dos videogames²⁶, em que crianças pequenas aprendem a jogar e a jogar bem simplesmente jogando e compartilhando de suas experiências com os amigos. Para entender como esse fenômeno do aprendizado ocorre, basta pensarmos na *transmissão* do conhecimento (comumente se diz: ensinar pelo exemplo) em um ambiente acadêmico de pesquisa (ou qualquer outro ambiente de formação), sobretudo se for colaborativo e não competitivo, no convívio com quem já sabe, no meio em que a prática avançada se dá, e em que o que seria difícil é aprendido de maneira mais fácil. Nas escolas primárias, o próprio ambiente favorável à confiança internalizada já será o principal fator de aprendizado, ao qual se acresceria as práticas lúdicas de aprendizado de competências e

²⁵ Pascal Sévérac, filósofo spinozista professor no curso de Educação da Universidade de Paris-Est Créteil, aproxima Vygotsky de Spinoza (de quem Vygotsky era leitor). Cf. SÉVÉRAC, P. *Renaître. Enfance et éducation à partir de Spinoza*. Paris: Hermann, 2021; The present, between becoming and event. Reflections on child development drawing on Vygotsky. *e Télémaque*, v.55, n.1, 2019; Consciousness and affectivity: Spinoza and Vygotsky. *Stasis*, v.5, n.2, 2017. Do próprio Vygotsky, sugiro: VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

²⁶ Sobretudo na Europa e nos EUA os estudos e a aplicação da aprendizagem baseada em jogos, e em particular a aprendizagem baseada em jogos digitais e gamificação (*game-based learning* e *gamification*) estão cada vez mais avançados, e suas vantagens como forma complementar de aprendizado se tornam evidentes, sobretudo no que diz respeito à resolução de problemas, interação e colaboração entre pares, além do aprimoramento propriamente cognitivo. Como texto de revisão dessa literatura, sugiro: Luís F. COUTINHO, Luís, F.; LENCASTRE, José Alberto. *Revisão sistemática sobre aprendizagem baseada em jogos e gamificação. Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial/ Artificial Intelligence Challenges*. Ed. Universidade do Minho, 2019.

conteúdos de forma criativa, com ênfase no estímulo às competências socioafetivas e éticas (isto é, não moralistas).

Nos termos da filosofia da mente que vejo em Spinoza (no que nomeei Clínica da potência, ou clínica spinozista), poderíamos dizer que aprendemos de fato quando o fazemos pela ideia-do-corpo, isto é, pela mente que não se dissocia de nosso psiquessoma; enquanto que no ensino conteudista ou mesmo em uma preocupação meramente cognitivista, opera-se uma certa dissociação entre o psiquessoma, que de fato somos nós e é o nosso ser-pensante, da mente²⁷ capaz de imaginar um processo reflexivo que funciona à parte do que é sentido pelo psiquessoma, pelo corpo afetivo. O conhecimento meramente conteudista se faz ao custo dessa dissociação, sendo na verdade um obstáculo para o aprendizado, e pior, correndo o risco de cobrar um preço altíssimo para o psiquismo, gerando sofrimento psíquico e contribuindo para sentimentos de baixa autoestima, niilismo, vazio existencial, sensação de futilidade da vida e do ser, falta de sentido, e até mesmo ideiação suicida – consequências da desvitalização que acompanha o esforço de dissociação entre mente e psiquessoma (comumente considerada entre mente e corpo, mas não há mente e corpo como substâncias, e sim um corpo-e-sua-ideia, um corpo sempre e intrinsecamente pensante e afetivo, isto é, um psiquessoma).

Winnicott usa o termo *holding*, que significa sustentação, para nomear a importância de o ambiente dar suporte emocional (tomando como modelo a importância de a mãe, ou o cuidador principal do bebê, adaptar-se a este) de modo a ser efetivamente um ambiente favorável ao desenvolvimento da sensação de segurança psíquica, permitindo a internalização da confiança e por conseguinte o amadurecimento emocional de cada um. A confiança internalizada torna-se uma confiança ao mesmo tempo em si mesma e na vida, o que por sua vez favorece o florescimento da cognição e da potência singular de cada criança. O mero desenvolvimento da cognição, sem uma base de autoconfiança socioafetiva, pode se tornar uma imposição e um ideal psiquicamente acachapantes (uma ideia-da-ideia dissociada da ideia-do-corpo afetiva), comprometendo a saúde mental da criança, mesmo quando esta apresenta avanços cognitivos. Ao contrário, um ambiente psiquicamente confiável e o reforço da autoestima tendem a propiciar ganhos psíquicos e socioafetivos para a criança em sua imersão social, contribuindo para sua saúde mental e psíquica, o que será positivo tanto para ela quanto para a sociedade.

²⁷ Cf. WINNICOTT, D. W. A mente e sua relação com o psiquessoma. *Da pediatria à psicanálise*. São Paulo: Ubu, 2021.

Enfim, na intenção de me aproximar de uma síntese mais prática dessa compreensão que proponho, anotei alguns pontos que vejo já sendo adotados por diversas metodologias educativas, e que me parecem compor com um pensamento da imanência. Seriam eles:

- Unidades temáticas, imaginando uma escola ou alguma unidade pedagógica, desenvolvendo todas as disciplinas de forma integrada, através de projetos, com componentes curriculares que se complementam para compreensão e resolução de problemas, que seria a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na prática e não a dissociação metafísica da compreensão do real, que é complexo, em disciplinas. Além do aprendizado a partir de experimentos, atividades e exemplos práticos em situações reais de utilização do conteúdo como ferramentas para compreensão e resolução de problemas, ou seja, porque é praticando que a criança aprende melhor e não, digamos, no famoso decoreba ou em conteúdos que ela não se identifica, como no exemplo que eu dei do limão ou toda a contribuição do patrono desse evento, de Paulo Freire nesse sentido também.
- Interpretação de textos, então, a Gramática sem ênfase nas regras ou taxonomias, mas sim na introjeção de um aprendizado das regras com ênfase na enpregabilidade para compreensão e expressão, focado na linguagem para expressão do pensamento e dos sentimentos e compreensão do texto, interpretação e não só regras distantes de Gramática.
- O último item seria o pensamento crítico, não como expressão de algum conteúdo específico, não precisa e eu acho que é contraproducente, mas sim como possibilidade de enxergar várias perspectivas, desenvolvendo a maneira de argumentar e de ponderar sobre as questões, de argumentar de uma forma não dissociada, não argumentar por uma coerência interna do argumento, mas perceber o argumento como um modo franco de tentar pensar o problema apresentado. Mais uma vez, só como pano de fundo, é tentar pensar o real e não o que o real deveria ser ou defender um raciocínio para se impor contra o que a pessoa está sentindo.

Concluindo estas reflexões, entendo que é necessário:

- o Um ambiente colaborativo;
- o o professor como facilitador da experiência do aprendiz, autoridade somente funcional e não de dignidade humana ou moral;
- o estímulo à autonomia do indivíduo, ao mesmo tempo ética e colaborativa;
- o estimular a imaginação como criatividade e expressão da confiança interna e não como fuga da realidade e defesa psíquica, que é o caso do ideal de razão pura, que é uma expressão da insegurança interna. A moral provoca uma cisão interna da pessoa contra ela mesma, uma obediência e uma submissão a um ideal e, provavelmente, também há figuras que representam esse ideal, enquanto a ética, ao contrário, desperta confiança interna, porque a própria singularidade de si e do outro está sendo respeitada; O princípio da ética é o de pensar em si e em sua autoestima, levando sempre em consideração o outro e o respeitando em suas diferenças.
- o Aprender a aprender com facilidade e autonomia.
- o Estimular a transformação dos afetos reativos e não do seu julgamento e condenação moral: afetos passivos, reativos, todos nós temos, eles prejudicam a própria pessoa, seria contribuir para que se veja na prática o quanto é bom que esses afetos consigam ser transformados, porque voltam para a própria pessoa e vão para a vivência coletiva e colaborativa dentro daquele coletivo.
- o Contribuir para desconstruir as reatividades quando aparecem, tornando-as desnecessárias ou obsoletas, ao em vez de julgá-las ou condená-las.
- o Ter sempre uma equipe de psicologia na escola, devidamente qualificados segundo estes princípios integrativos. Aulas de inteligência emocional e de projeto de vida, para o ensino fundamental II e para o ensino médio.
- o Estímulos positivos para o desenvolvimento do prazer em aprender (não restringindo a criatividade ao estímulo à arte, por mais que esta possa ser importante, mas sim estando presente em todas as disciplinas e no processo pedagógico como um todo), com abertura de horizontes para novos mundos, possibilidades e perspectivas, o conhecimento como abertura e não como dever ou limitação. Essa é a ideia de que o prazer de aprender é importante que ele seja parte do processo de aprendizagem, para que a própria criança, jovem ou todos nós entendamos o quanto o aprender é útil para a vida, abre horizontes e

nos dá uma autonomia que não é só uma autonomia no sentido de um poder na sociedade, mas uma autonomia de pensamento e de raciocínio.

- o Gestores e professores de todas as matérias engajados neste projeto pedagógico, assim como qualificados para lidar com as demandas psicológicas e éticas que surjam entre os alunos, muitas vezes vindas de influências familiares (bullying, preconceito, racismo, sexismo e outras práticas defensivas de exclusão, reatividade e ódios), vendo cada criança antes de mais nada como um ser humano singular.

9. SOBRE O ENSINO PÚBLICO

Podemos nos perguntar: qual a possibilidade de a escola pública poder desenvolver métodos e procedimentos para incentivar a maturação e o desenvolvimento dos afetos de tantos alunos, quando os ambientes são tão precarizados? Chama-me a atenção que metodologias que enfatizam o aprendizado pela criatividade, a confiança interna e o gosto do saber sejam muito mais frequentes no Brasil em escolas particulares do que em escolas públicas. Ao menos para alguém que não é da área, como é o meu caso, a exceção parece ser o ensino público do Estado do Ceará²⁸, que vem obtendo resultados impressionantes inclusive em municípios com baixo IDH. Segundo levantamento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) anterior à pandemia, o Ceará tinha 77 escolas públicas entre as 100 melhores ranqueadas de todo o Brasil, e entre essas, as 24 primeiras. A melhora ocorreu a partir de mudanças implementadas de 1995 a 2000, contando à época com um apoio financeiro suntuoso do Banco Mundial. Entre os fatores de mudança, muitos foram ligados à gestão pública, como: eleição e autonomia da direção escolar e seleção pública para os cargos de confiança, como também o apoio do estado aos municípios; ênfase para arquitetura e decoração que tornaram as edificações bonitas e agradáveis de se estar; formação continuada, capacitação e qualificação dos professores em parcerias com as universidades públicas do estado. Criou-se também, além dos Ciclos de Formação, Classes de Aceleração e um sistema permanente de Acompanhamento Pedagógico. Consta ainda que se implementou no ensino básico o ensino de informática, e metodologias que visam tornar o aprendizado criativo e

²⁸ Cf. NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. *Estudos avançados* (USP), 15 (42), 2001, p.169-186. Cf. igualmente: catracalivre.com.br “Saiba por que escolas públicas do Ceará são as melhores do país” (27/01/2017); e educação.uol.com.br “Referência em ensino público, Ceará pode exportar modelo a outros estados” (03/03/2018).

interessante. Cada professor recebe um computador, e passou a haver uma valorização salarial escalonada, com um plano de carreira, e, de um modo geral, propiciou-se infraestrutura e condições de trabalho para os professores se sentirem estimulados, tendo seu trabalho valorizado. Práticas comuns às escolas particulares foram efetivadas, como: cumprimento da grade horária, controle de frequência e reforço para os alunos com dificuldade em alguma matéria, mais a garantia da merenda escolar e o fornecimento do material didático completo para cada aluno. Como parte da metodologia, se incluem os princípios de oferecer um ambiente escolar seguro, confiável e saudável, a orientação para que o aprendizado se dê de forma prazerosa, despertando a curiosidade e o interesse do aluno, e o ensino se dar através de projetos temáticos integrados estimulantes, e a boa relação entre professores e alunos. Esses projetos integram as várias disciplinas, de modo que cada professor (ou o mesmo) utiliza as matérias de forma integrada para resolver problemas comuns, e os conteúdos são abordados junto a uma prática e a uma compreensão real. Observe-se ainda que algumas dessas escolas adotaram o método fônico e o letramento para a alfabetização, com ênfase na ludicidade e valorização da literatura; e a grande maioria trabalha, em todos os ciclos, com vertentes atuais do construtivismo.

Não sou da área da educação e da pedagogia, mas eu não entendo por que as escolas públicas não são todas construtivistas e voltadas para o desenvolvimento das capacidades socioafetivas das crianças; pois para mim é evidente que deveriam ser. Ora, ainda mais em ambientes precarizados, se há uma exigência direta ou meramente conteudística, a tendência é que a criança sequer aprenda o conteúdo, e passe a ver a escola apenas como um lugar em que está protegido de tiroteio, prostituição, violência familiar e social, mas que não é interessante em si mesma, o que tende a agravar o sentimento de que tem-se na vida de um lado o dever, que é benéfico mas sacrificial, e o prazer, que é agradável mas não leva a nenhum futuro. Na escola pública, ainda mais do que nas particulares, deveria ser muito mais evidente a importância de ser construtivista²⁹, pois a criança terá favorecido o desenvolvimento justamente de seu potencial de confiança interna, e criatividade, muito mais do que adquirir a ideia claramente colonial de que: “Nossa, eu tenho que aprender esses conteúdos senão eu posso não fazer frente ao aluno da escola particular”, enquanto o aluno da escola particular, em grande parte, está em escolas construtivistas caríssimas. Em um certo sentido minha visão

²⁹ Ou outras metodologias que se fundamentam na criatividade, que talvez se insiram no que se denominou *Escolas Novas*.

é otimista, porque se as escolas públicas forem construtivistas (em um sentido amplo e atualizado do termo), a precarização que de um modo geral atinge e vitimiza uma imensa parte dos alunos de escola pública não pesará tanto assim, porque a vida, a criatividade e a potência estão em cada criança; não é à toa que as comunidades e periferias, mesmo consistindo sob vários aspectos em ambientes hostis e de insegurança, são tão criativas, de modo que a escola pode ser um ambiente facilitador e canalizador dessa potência interna dos alunos, em parte represada por condições externas desfavoráveis. Seria uma maneira de usar essa potência criativa a favor da sociedade, das próprias pessoas e da inserção delas na sociedade. O que me leva até a suspeitar: Será que as escolas públicas em geral não são construtivistas justamente para que as crianças continuem identificadas com o olhar do senhor, de que lhes falta conteúdo e mais submissão, e que sua potência criativa não importa? Cultivar um ressentimento em relação às escolas particulares significa na prática, por incrível que pareça, colocar-se numa posição de inferioridade que não é real e que em nada contribui para melhorar as escolas públicas.

10. SOBRE A PANDEMIA

Com relação à pandemia, entendo que ela evidenciou a importância do presencial, no sentido não somente da sociabilização e abertura a novos mundos e perspectivas pelo convívio em um ambiente enriquecedor de debates e aprendizado, mas também porque o ensino presencial favorece a troca, as dúvidas postas, a aula que se constrói de forma mais singular de acordo com as necessidades que surgem em sala. O confinamento de cada um atrás da sua tela acaba contribuindo para que haja menos troca e um maior isolamento, que podem se mostrar muito improdutos para o principal aprendizado, que vai além de conteúdos. Em particular, pelo que pude acompanhar, a alfabetização parece ter sido catastroficamente comprometida pelo confinamento durante a pandemia, o que sublinha o fato de que o *homeschooling* ao menos no Brasil seria extremamente prejudicial, caso se difundisse. Por outro lado, a pandemia também evidenciou que a partir de uma certa idade, é possível ensinar à distância, com uma qualidade suficiente, ainda que com ônus, e confirmou as possíveis vantagens da agregação do uso da tecnologia digital ao ensino, e a possibilidade de ensino híbrido em certos contextos. Neste sentido também me permiti fazer alguns apontamentos:

Urgência de métodos construtivistas nas escolas públicas, porque no ensino privado isso já acontece em muitas escolas. A pandemia ajudou a evidenciar que a exigência muito centrada em conteúdo, conteudista, acaba sendo contrária ao aprendizado e contrária a essa autonomia e, portanto, mais do que aprender conteúdos, trata-se de potencializar, empoderar (se a gente usar esse termo) para a vida e para afetar-se de maneira internamente confiante.

Um outro ponto, pensando no pós-pandemia, é a importância da inclusão digital, o que não exclui horário estendido, local arejado, refeições etc., mas uma educação digital, uma inclusão digital como instrumentalização e capacitação desse instrumento que, sobretudo a partir da pandemia, tornou-se tão usual, comum, útil nesse sentido – e ainda mais se acompanhada de metodologia digital complementar, como por exemplo a de jogos digitais –, diferenciando quem tem acesso a ele e quem não tem. Penso que pode ser uma ferramenta difundida e mais acessível, exatamente para que seja só uma ferramenta útil e benéfica, e não um fim em si mesmo.

11. QUADROS MIMÉTICOS(SLIDES DA APRESENTAÇÃO)

Exponho abaixo alguns slides que buscam organizar um pouco o que propus.

Quadro 1

| Metafísica | Imanência |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • pensamento metafísico, comparativo, idealizado • a mente dissociada dos afetos e do corpo • força de vontade (somente mental, se baseia num ideal, se opõe ao desejo afetivo da própria pessoa) • ideia-do-corpo reativa • ideia-da-ideia que julga a ideia-do-corpo • disciplinaridade rígida | <ul style="list-style-type: none"> • pensamento não-dissociado • integração da mente com o psiquismo (isto é, com o psiquessoma) • diferenciar tipos de desejo (afetos ativos ou afetos passivos, apetites, podem ser transformado pela compreensão) • ideia-do-corpo compreendida • ideia-da-ideia que percebe a ideia-do-corpo, buscando compreender sua gênese |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • O homem, branco, europeu e a Verdade: a colonização do outro, de sua cultura e de seu desejo • Um superego cruel colonização superegoica de si mesmo • Culpa • Moral: cercear a si e ao outro, em nome de um Bem externo que no entanto faz muito mal | <ul style="list-style-type: none"> • transdisciplinaridade • Afirmação das diversas formas de conhecer e do perspectivismo, aceitação da diferença do outro • Um superego que nos ajuda somente a sermos prudentes • Concernimento, zelo pelo outro • Ética: pensar em si pensando no outro |
|--|--|

Quadro 2

| |
|--|
| <p>A educação para a “civilização” colonizadora e seu mal-estar</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Indivíduo <i>x</i> Sociedade (que exige o sacrifício dos indivíduos) • Natureza <i>x</i> Cultura (cultura baseada na repressão e colonização) • A imaginação no sentido da <i>idealização</i> de uma pureza supostamente “racional”: ideias falsas • Fazer a criança tornar-se o que ela não é, o “dever ser” mesmo que lhe faça mal: educar como ortopedia <i>x</i> educar como favorecer o florescimento de uma potência interna singular • Ideal <i>x</i> desenvolvimento emocional |

Quadro 3

| |
|---|
| <p>Imanência</p> <ul style="list-style-type: none"> • diferença entre ética (pensar em si e no outro) <i>x</i> moral (impor a si e ao outro o que “deveria ser”) • diferença entre confiança interna <i>x</i> egoísmo reativo • indivíduo criativo <i>x</i> indivíduo reativo • diferenciar um desenvolvimento reativo <i>x</i> um desenvolvimento positivo • compreender a gênese dos afetos, da autoestima e da cognição • importância do não-patrolhamento • maturidade emocional <i>x</i> maioridade kantiana • a importância do ambiente acolhedor • a importância de respeitar a singularidade e autonomia de cada indivíduo • entender a importância da integração corpo-pensamento & mente (= mente não-dissociada) • a confiança vem do ambiente acolhedor, facilitador (Winnicott) • a pessoa passa a desejar enriquecer o meio social com suas contribuições |
|---|

- diferenciar concernimento (zelar pelo outro) x culpa (por não atingir o ideal ou por não ser o que se espera que seja)

Quadro 4

Sugestões para a Educação estrito senso

- Construtivismo “sem conteúdo”, segundo princípios que visam o sentimento do comum (ética e concernimento), a integração psíquica (não dissociação), a confiança interna e a criatividade
- Unidades temáticas envolvendo todas as disciplinas de forma integrada, matérias que se complementam para a compreensão e resolução de problemas. (Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na prática)
- Aprendizado a partir de experimentos, atividades práticas e exemplos práticos, em situações reais de utilização do conteúdo como ferramentas para a compreensão e resolução de problemas.
- Interpretação de texto: gramática com ênfase na empregabilidade para a compreensão e não nos nomes ou taxonomia.
- Linguagem para a expressão do pensamento e dos sentimentos.
- Pensamento crítico não como expressão de um conteúdo específico, mas como possibilidade de enxergar as várias perspectivas, de modo a argumentar de forma ponderada sobre as questões.
- Ambiente colaborativo
- Professor como facilitador da experiência do aprendizado
- Autoridade somente funcional (não de dignidade humana ou moral)
- Estímulo à autonomia do indivíduo, ao mesmo tempo ética e colaborativa
- Estimular a imaginação como criatividade, expressão da confiança interna (e não como fuga da realidade e defesa psíquica, expressão da insegurança interna)
- Aprender a aprender, com facilidade e autonomia
- A moral provoca cisão interna, obediência e submissão x A ética desperta confiança, pois respeita a própria singularidade e a do outro.
- Estimular a transformação dos afetos reativos, e não seu julgamento e condenação moral
- Contribuir para desconstruir as reatividades quando aparecem, tornando-as desnecessárias e obsoletas (ao invés de julgá-las e condená-las)
- Estímulos positivos para o desenvolvimento do prazer em aprender, como abertura de horizonte para novos mundos e para novas possibilidades e novas perspectivas: conhecimento como abertura e não como dever e limitação
- importância do presencial
- urgência de métodos construtivistas no ensino público, e não “conteudistas” restritivos
- Mais do que “aprender” conteúdos, trata-se de viver e se afetar de maneira confiante internamente, pois é esta confiança que dará forças e energia psíquica para uma inserção criativa, autônoma e colaborativa na sociedade
- importância da sociabilização e da abertura de novos mundos e perspectivas (não confinamento psíquico)

- inclusão digital nas escolas (o que não exclui nem substitui horário estendido, refeições e ambientes arejados e frescos); educação digital, instrumentalização e capacitação

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. El buen vivir, una oportunidad por construir. Ecuador Debate, n. 75, 2008. p. 33-48; El buen vivir, más allá del desarrollo. In: **Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad**. 2014.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ARISTÓTELES. **Geração dos animais**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2021.
- COUTINHO, L. F.; LENCASTRE, J. A. **Revisão sistemática sobre aprendizagem baseada em jogos e gamificação**. Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial/ Artificial Intelligence Challenges. Ed. Universidade do Minho, 2019.
- DESCARTES. R. **O discurso do método**. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.
- FAUVELLE-AYMAR, F.-X. L'invention du Hottentot: histoire du regard occidental sur les Khoisan (XVe-XIXe siècle) Paris: Publications de la Sorbonne, 2002.
- FOSSIER, R. **As pessoas na Idade Média**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- GÂNDAVO, P. M. **A primeira história do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004
- HUDSON, N. **Hottentots and the evolution of European racism**. Journal of European Studies, 34.4, December 2004.
- JOHNSON, D. **Representing the Cape "Hottentots" from the French Enlightenment to Post-Apartheid South Africa**. Eighteenth-Century Studies, 40.4, Summer 2007.
- KANT, I. **O que é o esclarecimento**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- KARDEC, A. **O livro dos espíritos**. São Paulo: Federação Espírita do Brasil, 2007, p.107.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.
- _____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- LUTERO, M. **Os judeus e suas mentiras**. Porto Alegre: Revisão Editora, 1993.

MARTINS, A. **A primeira ideia verdadeira no TIE de Spinoza: ideia do corpo e ideia da ideia.** Revista Trágica, online, v.10, n.3, 2017.

_____. Le statut de l'imagination chez Spinoza : une théorie de la connaissance spinoziste. In: BEZIAU, J.-Y.; SCHULTHESS, D.(ed.). **Imagination.** London: College Publications, 2020.

MERIAN, L. E. Envisioning the Worst: representations of "Hottentots". In: **Early-modern England.** Newark: University of Delaware Press, 2001.

NASPOLINI, A. **A reforma da educação básica no Ceará.** Estudos avançados (USP), 15 (42), 2001, p.169-186.

PLATÃO. **Timeu.** São Paulo: AnnaBlume, 2012.

SÉVÉRAC, P. R.. **Enfance et education avec Spinoza.** Paris: Hermann, 2021.

SPINOZA, B. **Tratado da emenda do intelecto.** Campinas: Ed. Unicamp, 2015; SPINOZA, B. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

UIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latinoamericanas. CLACSO: Buenos Aires, Argentina, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **A mente e sua relação com o psiquessoma.** Da pediatria à psicanálise. São Paulo: Ubu, 2021.

_____. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: ArtMed, 1982.

_____. **Da pediatria à psicanálise.** Rio de Janeiro: Ubu, 2021.

