

O espinosismo é uma forma de educação libertária?

Fernando Bonadia de Oliveira¹

Orcid: 0000-0003-4627-3162

Resumo

O artigo pretende discutir se a filosofia de Bento de Espinosa pode ou não ser estimada como uma forma de educação libertária. Espinosa, pensador do século XVII, colocou a liberdade humana como o grande problema ético e político de sua obra. As pedagogias contemporâneas, tidas como libertárias, emergiram no século XIX e propuseram uma forma de educação que primou pelo cultivo da liberdade da criança e pela liberdade de ensino do professor. A partir do aprofundamento da investigação bibliográfica sobre essa similaridade temática geral entre os libertários e a filosofia espinosana, conclui-se que o espinosismo pode ser entendido como uma forma de educação libertária, na medida em que seus escritos concordam e fundamentam (do ponto de vista filosófico) teses válidas para esse tipo de prática, impulsionado por educadores como Paul Robin, Sébastien Faure, Franscesc Ferrer, entre outros. A argumentação do trabalho leva em conta os respectivos contextos históricos nos quais as teorias em questão foram criadas e envolve, por sua natureza, dimensões históricas e filosóficas da educação.

Palavras-chave

Bento de Espinosa (1632-1677) – Educação libertária – Filosofia da educação contemporânea.

Is Spinozism a Form of Libertarian Education?

Abstract

The present article intends to discuss whether the philosophy of Benedict de Spinoza may be regarded as a form of libertarian education. Spinoza, a thinker of the seventeenth century, placed human freedom as the great ethical and political problem of his work. Contemporary pedagogies, which are seen as libertarian, emerged in the nineteenth century and proposed a form of education that stood out for fostering children's freedom,

1 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, Brasil. Contato: fernandofilosofia@hotmail.com



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945189854>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

as well as teachers' freedom of teaching. By conducting in-depth bibliographical research on this general thematic similarity between libertarians and the Spinozan philosophy, we conclude that Spinozism can be seen as a form of libertarian education in that its writings agree with and provide foundations (from a philosophical viewpoint) to theses that are valid for this type of practice, as advocated by educators such as Paul Robin, Sébastien Faure and Franscesc Ferrer, among others. Our arguments take into account the historical contexts in which the theories in question were created, and involve, by their nature, the historical and philosophical dimensions of education.

Keywords

Benedict de Spinoza (1632-1677) – Libertarian education – Philosophy of contemporary education.

Introdução

Afirmar que o espinosismo é uma forma de educação libertária não é um despropósito. Do princípio do século XX ao princípio do século XXI não faltaram comentadores dispostos a demonstrar como, embora não haja uma filosofia da educação sistematizada no pensamento espinosano, o espinosismo é, na condição mesma de filosofia, uma forma de educação para a liberdade. Os intérpretes da filosofia de Espinosa, fundamentados apenas nos comentários canônicos, possivelmente não entenderão tal afirmação, sobretudo se não tiverem em mente o contexto da educação no século XVII e algumas informações básicas sobre a história da educação libertária.

É bem verdade que, antes de começar a perseguir o objetivo, a saber, mostrar se o espinosismo pode ser considerado uma forma de educação libertária, devemos ao menos mencionar o debatido problema acerca da possibilidade da educação na obra espinosana. Esse polêmico ponto, analisado com profundidade desde 1911, no início do livro de William Rabenort, *Spinoza as educator*, pode ser sumariamente enunciado da seguinte maneira: o determinismo absoluto espinosano, alicerçado na tese da imanência da causa de todas as coisas em todos os seus efeitos, tem como consequência necessária que nenhum espaço efetivamente reste para a ação humana. Seria, pois, impossível propor uma pedagogia espinosana capaz de, no limite, escapar da ordem necessária e fatal de todas as coisas.

Romper com a tese da impossibilidade da educação na obra de Espinosa, tarefa que não será realizada aqui, implica resgatar e compreender certa imagem do espinosismo criada desde o século XVII por Leibniz (1989, p. 281), que o qualificou jocosamente como espécie de seita de “neonaturalismo” ou “neomaterialismo estoico”. Não basta, quanto a esse ponto, demonstrar com elucubrações filosóficas que não existe o fatalismo conformista que muitos percebem em Espinosa; é preciso também apontar qual é o interesse ideológico por trás de promover essa imagem como verdade.

Nossa intenção aqui, mais pedagógica do que propriamente filosófica, é partir da afirmação diversas vezes presente nos textos de Espinosa, segundo a qual o ato de educar descortina uma dimensão essencial de libertação, necessária para a edificação de

sociedades em que vigore a liberdade de pensar e a prática do auxílio mútuo. O filósofo, como será visto adiante, assegura que, ao educar o ser humano para uma vida sob a regência de sua própria razão (a liberdade), atingimos nossa utilidade social máxima. Pretendemos, portanto, realizar um exame dessas afirmações, conjugando-as com as práticas pedagógicas efetivadas pelo próprio filósofo, para mostrar, enfim, como o espinosismo se coordena com as teses centrais da pedagogia libertária.

Por um espinosismo libertário²

É antigo o esforço de aproximar o espinosismo de certa percepção de educação para a liberdade. Segundo Adolfo Ravà, o comentador italiano Martinetti, estudioso do problema da liberdade na obra de Espinosa, já assinalava em 1926 que

[...] se falseia o sistema espinosano interpretando-o como um puro determinismo ou como uma espécie de fatalismo naturalista, o que ocorre muito frequentemente: parte essencial desse sistema é a doutrina da ação liberadora do conhecimento, pela qual o homem, através da inteligência, estende o domínio do seu espírito e a esfera da sua liberdade, adquirindo consciência da racionalidade das coisas, na qual a sua vontade identifica-se e aquieta-se. (MARTINETTI, 1926 apud RAVÀ, 2013, p. 274).

Antes mesmo de ser dado esse argumento, William Rabenort (1911, p. 61) já alegava que na base da fundação política do espinosismo residia a ideia de uma educação tomada como processo de libertação mútua. Ele assegurou que, em Espinosa, a educação é o “processo de mútua libertação, comprometida com a aplicação da razão às questões da vida humana, progressivamente adotado em cooperação”.

Luís Machado de Abreu, há cinco anos, foi mais explícito nesta intenção:

O sistema espinosano encerra princípios pedagógicos de primordial relevância para o processo educativo, além de se poder falar de prática pedagógica através da correspondência epistolar e de a filosofia de Spinoza, tanto na *Ética* como nos tratados de política, se instituir como pedagogia da liberdade. (ABREU, 2013, p. 11).

A doutrina da ação liberadora do conhecimento pela qual, segundo Martinetti, o homem atinge a esfera de sua liberdade, bem como a teoria da mútua libertação mencionada por Rabenort e a pedagogia da liberdade definida por Abreu evidenciam em comum uma nítida torção do pensamento de Espinosa para o lado de uma educação libertária. Mas será mesmo assim?

Este apelo de libertação, ao qual se liga a finalidade mais íntima da filosofia espinosana, está expresso desde os primeiros escritos do jovem filósofo. *O breve tratado sobre Deus, o homem e seu bem-estar* (BT) é exemplo disso. Ao concluí-lo, o leitor encontra a advertência:

2- As referências à obra de Espinosa serão acompanhadas da indicação da edição latina padrão, elaborada por Carl Gebhardt (cf. SPINOZA, 1972); serão indicadas pela inicial “G”, seguida do número do volume em algarismos romanos e do número da página em arábicos.

Resta-me apenas dizer algo aos amigos para quem escrevo: não vos assusteis com essas novidades, pois bem sabeis que uma coisa não deixa de ser verdadeira só porque muitos não a admitem. E como não desconheceis a disposição do século em que vivemos, rogo-vos, encarecidamente que sejam muito cuidadosos na comunicação dessas coisas a outros. Não quero dizer que devais guardá-las inteiramente para vós, mas somente que, se começardes a comunicá-las a alguém, não tenhais outro propósito nem outros móveis que a salvação de vosso próximo, assegurando-vos junto a ele que vosso trabalho não seja em vão. (SPINOZA, 2012, p. 153. BT, Conclusão; GI, p. 112).

A salvação (de si mesmo e do outro), objetivo declarado da filosofia contida no BT, é a liberdade humana, “poder fruir a união com Deus, produzir em mim ideias verdadeiras, e fazer conhecer essas coisas a meus próximos”. “Todos”, escreve Espinosa, “podemos participar igualmente dessa salvação, como ocorre quando isso provoca no outro o mesmo desejo que em mim, fazendo assim com que sua vontade e a minha sejam uma e a mesma, sempre nos acordando em tudo” (SPINOZA, 2012, p. 152. BT, II, 26, §8; GI, p. 110)³.

O texto se repete com a mesma orientação, mas em palavras latinas, no *Tratado da Emenda do Intelecto* (TEI), outro texto juvenil, provavelmente anterior ao BT. Escreve Espinosa:

Aqui está, então, o fim ao qual tendo, a saber: adquirir uma tal natureza [*talem... natura*] e esforçar-me para que muitos a adquiram comigo; isto é, também pertence à minha felicidade trabalhar para que muitos outros intelijam o mesmo que eu e para que o intelecto e o desejo deles convenham inteiramente com meu intelecto e meu desejo. (ESPINOSA, 2015a, p. 33. TEI, §14; GII, p. 8).

A tal natureza que Espinosa pretende abordar com cuidado mais adiante em seu escrito consiste no conhecimento da união da mente com a Natureza inteira. A finalidade a ser atingida é, conseqüentemente, a salvação comum, em outras palavras, a libertação comum.

Para não dizer que a proposição de uma filosofia como prática de educação libertária foi uma defesa de juventude, encontramos no parágrafo 49 do capítulo 8 *Tratado Político* (TP) – obra tardia deixada inconclusa – um legítimo manifesto pela liberdade de ensinar, redigido em pleno século do nascimento da educação pública religiosa⁴. Espinosa argumenta que as academias criadas à custa da República servem mais para coarctar os engenhos humanos do que para cultivá-los e, ao contrário, em uma República livre deverá ser concedida a cada educador a autorização para lecionar publicamente (ESPINOSA, 2009, p. 118. TP, 8, §49; GIII, p. 346).

A famosa recusa de Espinosa ante ao convite para assumir a cadeira de Filosofia na Universidade de Heidelberg se deu, vale lembrar, em nome da liberdade de filosofar, isto é, de ensinar filosofia. Agradecendo o convite de Fabritius (Carta 48), o filósofo apresenta sua negativa, receando o cerceamento da liberdade de ensinar comum a instituições de ensino controladas pela Igreja; ele confessa nunca ter tido interesse em se envolver nas

3- Em nota a este a parágrafo, Espinosa não podia ser mais libertário: “A servidão de uma coisa é sua submissão às causas externas, a liberdade, ao contrário, significa não estar submetido a elas, mas delas ser libertado”.

4- Sobre a história da educação pública no século XVII, cf. Luzuriaga (1959).

agitações do ensino público por amor à tranquilidade. Era o ano de 1673, quatro anos antes da morte de Espinosa (ESPINOSA, 2008, p. 113).

O último capítulo do *Tratado Teológico-Político* (TTP), publicado em 1670, tem por objetivo finalizar a demonstração da tese que define o tratado como um todo: a compatibilidade plena entre a liberdade de filosofar e a preservação da piedade e da paz em um império. Nesse capítulo, Espinosa desenvolve um raciocínio que parece se adequar com exatidão aos desígnios de seus intérpretes libertários. Ele afirma:

Se ninguém pode renunciar à sua liberdade de julgar e pensar o que quiser, e se cada um é senhor de seus pensamentos por superior direito de natureza, jamais será possível, em uma comunidade política, tentar sem resultados funestos que os homens, apesar de terem opiniões diferentes e até opostas, não digam nada que não esteja de acordo com aquilo que prescrevem as autoridades. (ESPINOSA, 2003, p. 302. TTP, 20; GIII, p. 240).

De acordo com Espinosa, não é possível obrigar todos os cidadãos a dizerem e a pensarem somente o que está em conformidade com as leis civis. Quanto mais se busca retirar aos seres humanos sua liberdade de expressão, mais eles resistem. Os avaros, os bajuladores e as outras figuras humanas da tristeza (acostumadas a pensar uma coisa e a dizer outra), certamente terão amplo espaço nesse império; já “aqueles a quem uma boa educação, a integridade de costumes e virtude tornaram ainda mais livres”, não terão qualquer espaço (ESPINOSA, 2003, p. 306. TTP, 20; GIII, p. 244).

Notamos agora que não apenas em sua dimensão individual de salvação, mas também em seus contornos políticos e pedagógicos, a liberdade aparece como finalidade do império e do ensino ministrado em uma República na qual reinam a paz e a concórdia. Entretanto, a mera defesa de uma educação para a liberdade poderia se relacionar, por exemplo, a uma prática de educação liberal.

Houve quem já se posicionou assim. Abreu (1993, p. 118) identificou nesse modo de pensar o ensino (expresso no TP) a intenção espinosana de firmar um império em que tivéssemos, no campo do ensino, a presença da “iniciativa privada sancionada pelo Estado e pela opinião pública”. A perspectiva de Abreu soa coerente, uma vez que Espinosa situou, de fato, a garantia da liberdade de ensinar, não na ideia de um Estado forte, mas na própria capacidade do professor de ser (ou não) reputado como bom mestre. No império livre, escreveu Espinosa, será dada a cada indivíduo a liberdade de ensinar “à sua custa e sob o perigo da sua reputação.” (ESPINOSA, 2009, p. 118. TP, 8, §49; GIII, p. 346).

À primeira vista, tal procedimento parece ser puro liberalismo germinal, pois se funda na ideia de financiamento educacional individual-privado e na aceitação de uma meritocracia calcada na reputação do professor junto aos alunos. Porém, sob outra perspectiva, essa análise pode ser tida como anacrônica, na medida em que interpreta a tese espinosana pelo filtro da experiência histórica de consolidação do liberalismo, experiência que Espinosa não teve de maneira acabada.

De forma mais rigorosa, convém interpretar a proposição espinosana da prática educativa à custa do professor como espécie de autogestão, independente do império. A introdução da noção de autogestão seria também aqui uma forma de anacronismo, se sua

conceituação, de acordo com o pensamento libertário delineado ao longo dos séculos XIX e XX, não correspondesse tão claramente ao que pretendeu dizer Espinosa no §49 do capítulo 8 do TP. Segundo Sílvio Gallo, a autogestão social é o princípio libertário decorrente da defesa intransigente da liberdade e da autonomia individual, que nega o poder institucionalizado sobre as liberdades individuais de pensar, julgar e dizer, e se coloca contra a prática de hierarquização (GALLO, 2000, p. 34), a exercer o poder sobre a profissão docente. Espinosa está bradando, como Proudhon veio a fazer mais tarde, contra o controle, a inspeção, a direção, a regulamentação, a taxação e a censura dos poderes instituídos sobre o direito de pensar, ensinar e julgar do cidadão (PROUDHON, 1983, p. 79).

A colocação do problema da fama ou da reputação docente como móvel da liberdade de ensinar não se funda na ideia de mérito, nem na propositura de um cenário de livre concorrência. O espinosismo, conforme demonstrou Diego Tatián (2004), é avesso à noção de mérito. Na verdade, a concepção de que o professor será responsável pela própria gestão de seu trabalho implica que o único critério de seu ensino seja a aprovação ou desaprovação dos alunos. Poder-se-ia objetar que, nesse sentido, ganharia boa fama o professor bajulador e populista, preocupado mais em agradar do que em ensinar os estudantes. Ora, é precisamente contra esse tipo que, não nos esqueçamos, se coloca o TTP, obrigando o autor a defender (nos termos em que defende) a liberdade de pensar e dizer, isto é, a liberdade de ensinar o que se pensa. Uma educação desenvolvida livremente, como sustenta o espinosismo, instituída em uma república livre, promove justamente a honestidade e a justiça, contra o perfil do bajulador.

Não é suficiente, no entanto, permanecer em especulações conceituais a favor do espinosismo como forma específica de educação libertária; é necessário mostrar que os principais tópicos defendidos por pedagogos libertários desde o século XX encontram também uma fundamentação na obra de Espinosa.

Educação libertária e espinosismo

Resumidamente, podemos estabelecer quatro pilares do pensamento pedagógico libertário, sobretudo aquele de inspiração anarquista, ao qual nos deteremos aqui com mais ênfase: (1) a educação integral, seu primeiro e mais sólido fundamento; (2) a educação-cooperação, seu determinante prático mais explícito; (3) o ensino racional e anticlerical contra preconceitos e superstições; e, enfim, (4) a educação pelo fortalecimento da razão contra prêmios e castigos. Exploraremos cada um dos tópicos acima, evidenciando como Espinosa os demonstrou, a sua maneira, com rigorosidade ímpar.

A exposição dos argumentos será guiada principalmente por três pensadores libertários da educação: Max Stirner (alemão, 1806-1856) com seu opúsculo *O falso princípio da nossa educação* (1842), Sébastien Faure (francês, 1859-1942), autor de *A colmeia* (1904), e Francesc Ferrer (espanhol, 1859-1909), autor de *A escola moderna* (1901).

Educação integral

A defesa de uma educação integral foi mote de um relevante escrito do pensador anarquista Mikhail Bakunin. Publicado no jornal *L'Egalité* de julho/agosto de 1869, *A*

instrução integral reúne os pressupostos essenciais da defesa de uma educação capaz de ir além daquela forma de instrução reivindicada pelos socialistas burgueses.

Entende-se agora por que os socialistas burgueses não pedem para o povo mais do que instrução, um pouco mais do pouco de agora, e por que nós, democratas socialistas, pedimos para o povo instrução integral, toda a instrução, tão completa como o requer a força intelectual do século, a fim de que sobre a classe operária não haja, doravante, nenhuma classe que possa explorá-la e dominá-la. (BAKUNIN, 2003, p. 60).

Bakunin se preocupava, então, com a projeção e universalização gradual do modelo que foi chamado de escola dualista, que consistia em separar a formação intelectual (das elites dirigentes) da instrução profissional (dos trabalhadores fabris). O modelo da escola dualista, analisado minuciosamente em sua forma francesa modelar, fragmentava a formação escolar e reforçava a consolidação histórica da existência de classes diferentes em condição de desigualdade (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971). O inimigo de Bakunin é o inimigo típico da segunda metade do século XIX: o desenvolvimento industrial em próspera acumulação à custa da ignorância e da exploração do trabalhador. Portanto, sua bandeira era um ensino científico ou teórico, acompanhado do ensino industrial ou prático. Ambos seriam compostos de duas etapas: uma geral e outra específica. Com isso, visava-se à educação inteira do indivíduo, independentemente de sua classe social⁵.

Espinosa, que publicou sua obra quase dois séculos antes, não acompanhou a instalação da sociedade industrial; seu tempo, como normalmente os comentaristas preferem fixar, foi o do mercantilismo, etapa do capitalismo mercantil ainda em definição. Em sua obra, porém, encontramos o chamado por um desenvolvimento integral do corpo humano e da saúde humana, ou seja, um desenvolvimento que não leve em conta apenas uma parte das aptidões do organismo, mas todo o seu conjunto.

O enunciado da proposição 60 da parte IV da *Ética* é claro: “O desejo que se origina de uma Alegria ou Tristeza que se refere a uma ou a algumas, mas não a todas as partes do Corpo, não leva em conta a utilidade do homem todo (*totius hominis*)” (ESPINOSA, 2015b, p. 472. EIV, Prop. 60; GII, p. 255). A utilidade do homem como um todo, e não apenas de uma ou outra de suas partes, revigora a potência humana de forma sólida, cultivando o engenho de tal modo que ele possa estar apto a uma multiplicidade cada vez maior de encontros. Portanto, o desejo originado por um afeto de alegria que diz respeito a apenas uma parte do corpo (e não a todas) não leva em consideração o todo do ser humano⁶. Como, segundo Espinosa, esses afetos são muito mais frequentes, “no mais das vezes desejamos conservar nosso ser sem levar em conta nossa saúde integral” (ESPINOSA, 2015b, p. 473. EIV, Prop. 60, escólio; GII, p. 256).

5- Conforme observam Moraes, Calsavara e Martins (2012, p. 999), “apesar dos conflitos entre as diferentes correntes políticas, a concepção de educação integral e igualitária foi assumida consensualmente como exigência prioritária pela Primeira Internacional, por Bakunin e Marx, e pelas tendências que ambos representavam”.

6- Tanto na demonstração quanto no escólio que se seguem dessa concepção, Espinosa explica o motivo pelo qual uma parte do corpo, favorecida em especial sobre as demais por uma causa externa, não se esforçará em ceder forças para que as outras partes desenvolvam seu trabalho; se assim fosse – afirma ele – essa parte teria força de perder suas forças, o que é um rematado absurdo (ESPINOSA, 2015b, p. 473. EIV, Prop. 60, demonstração; GII, p. 256).

Na *Ética*, Espinosa toma como objeto a saúde humana para pensar a utilidade do corpo humano como um todo. A saúde, matéria da Medicina, contribui ao lado da “Doutrina de educação das crianças” e de outros saberes, para a busca do verdadeiro bem, aquele que o TEI pretendia alcançar: a união da mente com a natureza inteira⁷. Saúde e educação voltam a se misturar nos capítulos do apêndice da parte IV. No capítulo 20, Espinosa faz alusões ao casamento, à procriação e à educação dos filhos, incitando os pais a que se unam mais pela liberdade do ânimo do que pela formosura. A formosura, tomada como causa única, é o móvel do amor sexual, isto é, da mera lascívia de copular, um afeto que alegria apenas uma parte do corpo e produz comumente discórdias e ódios (ESPINOSA, 2015b, p. 504. EIV, Apêndice, 20; GII, p. 271-272). No capítulo 27, um pouco mais adiante, Espinosa reafirma que a utilidade das coisas exteriores ao ser humano se aplica, sobretudo, para a conservação do corpo; as coisas mais úteis para a manutenção da vida corporal são tiradas daquilo que pode “alentar e nutrir o corpo para que todas as suas partes consigam cumprir corretamente suas funções”. Ao nutrir por igual todas as partes do corpo, continuamente, o ser humano estará apto a ser afetado por outros corpos e a afetar também outros corpos de múltiplas maneiras; conseqüentemente, tanto mais apta sua mente será para pensar. Portanto, conclui o filósofo, é preciso nutrir o corpo com “muitos alimentos de natureza diversa”, de tal maneira que ele tenha todas as suas muitíssimas partes igualmente satisfeitas, bem como uma mente igualmente apta a conceber muitas coisas (ESPINOSA, 2015b, p. 509. EIV, Apêndice, 27; GII, p. 273-274).

A explicação que podemos tirar dessas e de outras passagens da obra espinosana aponta para a necessidade do desenvolvimento integral do ser humano; seus argumentos, embora não pareçam ter historicamente fundamentado os pensadores libertários, podem ser considerados uma fundamentação.

A educação exclusivamente geral e teórica, calcada na submissão do corpo a regras de disciplina muito austeras, atrofia grandemente as potencialidades físicas do aprendiz; assim também, a educação exclusivamente prática e específica desenvolve imensamente certas qualidades corporais do educando, mas bloqueia o desenvolvimento global de sua inteligência. O ensino industrial contemporâneo, não à toa, está voltado para o chamado trabalho braçal ou manual, designação que mostra o interesse desse tipo de instrução no aprimoramento particular dos braços, das mãos e dos dedos do indivíduo em formação; por outro lado, o ensino unicamente científico, amplia em grande medida a potência da mente para pensar sobre certas coisas, mas inibe o aperfeiçoamento das qualidades corporais.

A bandeira espinosana de um desenvolvimento inteiro do ser humano se associa com facilidade ao projeto de uma instrução integral, tal como concebeu, por exemplo, Ferrer em sua Escola Moderna. Para ele, a escola dualista, ao “estabelecer um abismo onde deveria haver uma sadia e bela continuidade”, criou “um estado mórbido, que luta contra as leis do organismo do homem”, culminando no “divórcio entre o pensar e o querer” (FERRER, 2010, p. 11). Ferrer resgata aqui a noção de educação integral de Bakunin e

7- Na ordenação proposta pelo TEI, a educação vem antes da saúde no conjunto de itens que são requeridos para formar aquela “tal natureza”. Vejamos o texto: “[...] depois, <em terceiro lugar> há que se dedicar trabalho à Filosofia Moral, bem como à Doutrina da Educação das crianças; e porque a Saúde não é um meio menor para que aquele fim seja conseguido, deve-se <em quarto lugar> compor uma Medicina inteira” (ESPINOSA, 2015a, p. 35. TEI, §15; GII, p. 9).

Paul Robin (1837-1912), o célebre responsável pela experiência educacional libertária no orfanato misto de Cempuis (1880-1894) que consolidou o conceito de educação integral como recurso pedagógico revolucionário (SAFÓN, 2003, p. 13-14).

Segundo Codello (2007, p. 117), a instrução integral é um “meio revolucionário e eficaz para construir uma sociedade libertária” em dois níveis: (1) na integração entre educação manual e intelectual na formação de um mesmo indivíduo e (2) na disseminação dessa educação completa para o maior número possível de indivíduos. No segundo nível, frisa Codello, “é necessário impedir que a ciência e as artes fundamentem seus benefícios apenas em uma pequena parte da humanidade, mas que se tornem patrimônio de todos”.

O espinosismo, filosofia da identidade entre ideia e volição⁸, contraria o divórcio entre pensar e querer, denunciado por Ferrer; simultaneamente, sustenta um projeto político voltado ao livre desenvolvimento das ciências e das artes. Já mencionamos aqui o desejo manifestado por Espinosa de que muitos indivíduos viessem a alcançar, junto com ele, a união da mente com a natureza inteira. Na *Ética*, esse ideal se repete de forma nuclear⁹, mas é no TTP que aparece definido em traços políticos. Ao tratar da liberdade de pensar e de seus possíveis prejuízos para a vida social, o filósofo não deixa de reconhecer que ela é “absolutamente necessária para o avanço das ciências e das artes”, as quais só podem ser “cultivadas com êxito” por indivíduos de pensamento “livre e inteiramente descomprometido” (ESPINOSA, 2003, p. 305. TTP, 20; GIII, p. 243). Os indivíduos dotados de pensamento livre vivem em uma república livre, em que – conforme assegura o §49 do oitavo capítulo do TP – as ciências e as artes são ensinadas para promover a potência, e não a impotência.

Educação-cooperação

O cultivo livre das ciências e das artes orientado para a formação integral do ser humano em uma sociedade livre exige educação, ou melhor, boa educação, como afirmou Espinosa no TTP. O alvo dessa educação não pode ser, por isso mesmo, limitado ao indivíduo enquanto parte da sociedade isolada das demais. Por isso, os pedagogos libertários insistiram muito no recurso ao ensino mútuo. Diferentemente do método de ensino mútuo lancasteriano, todo ele hierarquizado e opressor, os libertários investiram na coeducação entre os alunos, apostando na interação aluno-aluno como modo horizontal de aprender. O método de ensino mútuo ou monitoria, criado por Lancaster e Bell em tempos de carência de professores na Inglaterra¹⁰, consistia em uma dinâmica de ensino pela qual os alunos mais adiantados de uma escola (denominados monitores) ensinavam os demais, transmitindo-lhes aquilo que um professor lhes ensinara pouco antes em sessão particular; sob a vigilância de um inspetor, os monitores são sempre, ao final, castigados ou premiados pelos professores que comandam o processo (MIRANDA, 1975, p. 45)¹¹.

8- Ver a esse respeito, o final da *Ética* II.

9- Ver sobre isso a proposição 36 da parte IV da *Ética*: “O sumo bem daqueles que seguem a virtude é comum a todos, e todos podem igualmente gozar dele” (ESPINOSA, 2015b, p. 429. GII, p. 234).

10- O método Lancaster e Bell foi trazido à educação brasileira pelo Decreto Imperial de 1827 (XAVIER, 1980, p. 42).

11- Larroyo afirma que “um severo sistema de castigos e prêmios mantém a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica [...]. Não dá lições senão a monitores e aos jovens que desejem converter-se em professores” (LARROYO, 1970, p. 620).

Os educadores libertários, não necessariamente por causa da escassez de mestres, mas por resolvida opção política quanto a um modelo de educação fundado em cooperação e auxílio mútuo, estabeleceram dinâmicas de ensino muito variadas e não hierarquizadas entre as crianças. Era raro, para os criadores de escolas experimentais, encontrar professores já filiados à concepção racionalista da educação e por ela formados. Entretanto, a centralidade do professor como *ratio* do processo pedagógico foi por eles mantida, como bem demonstra a preocupação de Ferrer com a questão do professorado¹². A pedagogia libertária supera a dificuldade de formar o professor racionalista com a criação de Escolas Normais Racionalistas, nas quais jovens professores se tornam aptos a compreender a importância, para certa criança, de outra criança de mesma idade ou da mesma faixa etária, interagindo com ela com liberdade e sem a imposição de uma autoridade vigilante. O professor, no ato de educação-cooperação, é um legítimo mediador.

Nada pode concordar mais com o raciocínio de Espinosa no capítulo 9 do apêndice da parte IV da *Ética*:

Não há nada que possa convir mais com a natureza de alguma coisa do que os outros indivíduos da mesma espécie; e por isso [...] nada é dado de mais útil ao homem, para que conserve seu ser e frua da vida racional, do que o homem conduzido pela razão. Além disso, já que não encontramos nada, entre as coisas singulares, de mais excelente que o homem conduzido pela razão, por conseguinte, em coisa alguma pode alguém mostrar mais sua destreza no engenho e na arte do que em educar os homens para que vivam por fim sob o império próprio da razão. (ESPINOSA, 2015b, p. 497. GII, p. 268-269).

O breve capítulo atravessa duas situações de conveniência, desde a mais genérica e menos útil até a mais útil e menos genérica: a primeira é a conveniência entre indivíduos simplesmente da mesma espécie (por exemplo, entre dois seres humanos seja adulto-adulto, criança-criança ou adulto-criança); a segunda é a conveniência de um ser humano com outro ser humano que é conduzido pela razão. No segundo caso, esse indivíduo conduzido pela razão atinge uma importância crucial ao “mostrar sua destreza no engenho e na arte” de “educar” para que todos, conjuntamente, vivam “por fim” – isto é, ao final de certo processo pedagógico – sob o império próprio da razão. O império da razão, segundo Espinosa, é o que se define por noções comuns, isto é, ideias das propriedades comuns das coisas que se apresentam igualmente no todo e na parte, e não constituem privadamente a essência de nenhuma coisa singular (ESPINOSA, 2015b, p. 193. EII, Prop. 38-39. GII p. 118-119). Noutras palavras, aquilo que se desenvolve como razão não se torna propriedade de um singular, mas permanece sempre comum a todos.

É certo que essa concepção da educação como maneira pela qual os indivíduos em circunstâncias de mútuo auxílio se entrelaçam e cooperam reciprocamente tem seu alicerce na tese emblemática do escólio da proposição 18 da parte IV: nada há de mais útil

12- É bem verdade que algumas experiências escolares libertárias tendiam mesmo a querer romper com a necessidade da relação professor-aluno (FAURE, 2015). Ferrer, por outro lado, insistia na relação entre os alunos como atividade formativa, mas tendo o professor como a força motriz do processo, sem se prender à ação de controle ou vigilância (FERRER, 2010, p. 82).

ao homem do que o próprio homem (ESPINOSA, 2015b, p. 407. GII, p. 223), percebida por Rabernort em trecho já aqui aludido.

Todos os indícios textuais conduzem à convergência do pensamento pedagógico de Espinosa com o princípio geral do ensino mútuo de tipo libertário. Como já observaram alguns comentadores atuais¹³, o filósofo manteve um comércio epistolar ao qual atribuía um sentido de mútua erudição. Ao anunciar suas veementes discordâncias em relação às ideias do correspondente Blyenbergh, ele assinalou que a prática da erudição mútua só pode ser impulsionada quando os interlocutores partem de princípios comuns¹⁴. Por conseguinte, até na dimensão mais particular da percepção da natureza do processo de educação-cooperação, como ajuda mútua e comum, os libertários podem achar no espinosismo uma possibilidade de fundamentação.

Ensino racional e anticlerical (contra preconceitos e superstições)

O valor do homem conduzido pela razão, personagem marcante da parte IV da *Ética*, pode ser suficiente para situar Espinosa entre os partidários de um ensino racional. A utilidade do ser humano *ex ratione ducitur* merece, na *Ética*, o superlativo *utilissimi*: “Os homens, enquanto vivem sob a condução da razão, são utilíssimos ao homem [...], e por isso [...], sob a condução da razão, necessariamente nos esforçaremos para fazer que os homens vivam sob a condução da razão” (ESPINOSA, 2015b, p. 431. EIV, Prop. 37, demonstração; GII, p. 235). No entanto, seria demasiado vago nos limitarmos a afirmar que esse esforço, em síntese, consiste em um projeto de ensino racional ou de educação da razão por indivíduos racionalmente conduzidos. De Platão a Descartes, fala-se em educação racionalista, e talvez seja mesmo impossível encontrar um método pedagógico moderno que não se disponha a considerar a razão em alguma medida. Não obstante, o que identifica o ensino racional libertário e o afasta de outras correntes de educação racional ou racionalista é a oposição radical a toda e qualquer forma de instrução clerical ou religiosa. Acompanhem, nesse sentido, a sincronia argumentativa do seiscentista Espinosa e de certos libertários contemporâneos, a começar por Max Stirner.

Stirner, no opúsculo *O falso princípio da nossa educação*, considera que seu tempo alcançou, afinal, a liberdade de pensamento, mas que se trata agora de completá-la na forma de liberdade de vontade para fazer da liberdade de pensar o princípio de uma nova era. A finalidade da educação não pode ser mais o Saber, mas o Querer nascido do Saber (STIRNER, 2001, p. 75). As instituições de ensino administradas e contidas pela educação dogmática da Igreja cediam lugar a instituições que agora eram oprimidas diretamente pelo Estado. Jean Barrué, comentando a filosofia da educação de Stirner, explica como a educação voltada para a eclosão da personalidade, destacada por ele, se contrapõe ao adestramento da personalidade, promovido pelas instituições de ensino religiosas e

13- Sobre esse ponto, ver Ferreira (2012, p. 13-22) e Abreu (2013, p. 11).

14- Escreve Espinosa a Blyenbergh: “Ao ler sua primeira carta, acreditei que nossas opiniões estavam de acordo. A segunda, que me chegou às mãos no dia 21 de janeiro, porém, fez-me compreender que estamos bem longe disso, pois vejo que discordamos não somente quanto às consequências mais afastadas dos primeiros princípios, mas quanto a estes próprios princípios. Não creio, portanto, que nossa troca epistolar possa servir para nos erudirmos mutuamente” (SPINOZA, 1988, p. 192. Carta 21; GIV, p. 126).

estatais. Estamos no nascedouro da posição de Stirner sobre a educação e a pergunta é: a escola deve favorecer a eclosão da personalidade ou adestrar?

A resposta de Stirner é inequívoca... Há séculos o colégio e a universidade repousavam sobre princípios autoritários: ensino dogmático, infalibilidade dos mestres, controle estrito das Igrejas e dos Estados e sufocamento dos espíritos. [...] Se a religião pesava com uma carga mais leve, o Estado, em contrapartida, exercia uma opressão sempre crescente. O objetivo da educação era fazer da criança um cidadão submisso, um *cidadão utilizável*. (BARRUÉ, 2001, p. 31-32, grifo do autor).

O impulso fundamental da reflexão de Stirner sobre a educação concorda com o sentimento de Espinosa expresso no TP sobre as universidades. Em meados do século XIX, a Igreja parecia deixar de ser o principal algoz do livre desenvolvimento das personalidades. O *sufocamento* (termo de Stirner) ou o *coarctar* (termo de Espinosa) dos espíritos nas instituições de ensino devia ceder lugar a uma vivência de aprendizagem experimentada em certa espécie de relação professor-alunos, equilibrada de tal modo que, mesmo diante da necessidade de restringir a liberdade do aluno, o professor não impedisse o desabrochar da personalidade discente em sua singularidade (BARRUÉ, 2001, p. 35).

Ferrer foi talvez o mais austero e violento dos educadores libertários contra o ensino clerical, contra o clero e a religião em geral (SAFÓN, 2003, p. 19). O pedagogo da escola de Barcelona dispersou o elemento anticlerical em todo o seu livro e, tanto quanto sabemos, gostava de reafirmar, em seus escritos, que “os inimigos do jesuitismo e das mentiras convencionais, assim como dos erros transmitidos pela tradição e pela rotina, encontrarão em nossas publicações a verdade sancionada pela evidência” (FERRER, 2010, p. 41). Foi, portanto, a necessidade de se contrapor ao clericalismo da educação de seu tempo que o levou a formular uma teoria do ensino racional; seu lema é “educar e instruir a geração nascente nos princípios puramente humanistas e no conhecimento positivo e racional desta natureza de que faz parte”, atuando assim “contra os males produzidos pelas gerações submersas no erro e na superstição, dos quais se muitos indivíduos se livram é para cair no ceticismo antissocial” (FERRER, 2010, p. 61).

O problema dos preconceitos e das superstições foi atacado frontalmente por Ferrer, tanto na educação escolar quanto na educação doméstica. Ele insistia com ênfase na necessidade de que pais, mães, professores e professoras repelissem, tanto quanto pudessem, qualquer expressão de medo ou temor religioso na educação das crianças. A convocatória para a apresentação de candidatos a professores da Escola Moderna era clara: eram procurados professores que estivessem “despojados de preocupações, superstições e crenças tradicionais absurdas” (FERRER, 2010, p. 28).

O desejo de Ferrer era formar, pelo princípio da coeducação entre os sexos, meninas que constituíssem uma geração de mães capaz de oferecer aos filhos explicações racionais sobre os fenômenos da natureza e da vida, sem lhes incutir preconceitos e delírios religiosos.

Mulheres assim educadas serão mães no verdadeiro sentido natural e social, não transmissoras de superstições tradicionais, e ensinarão aos seus filhos a integridade da vida, a dignidade da liberdade, a solidariedade social, não o acatamento a doutrinas aniquiladas e esterilizadas por esgotamento e a submissão a hierarquias absolutamente ilegítimas. (FERRER, 2010, p. 61-62).

A observação de Ferrer se articula amplamente com a advertência de Espinosa quanto à educação dos filhos no apêndice da parte IV da *Ética*; são, sem dúvida, duas teorias de ensino que, partindo da recusa à educação clerical então administrada para o adestramento, propõem uma crítica das superstições e dos preconceitos. Não é preciso resgatar ponto a ponto toda a desconstrução espinosana do esquema das superstições no apêndice da *Ética I* para evidenciar, afinal, o acordo de Espinosa com os libertários¹⁵.

A educação pelo fortalecimento da razão (contra prêmios e castigos)

Ao explicarmos acima o método Lancaster e Bell, afirmamos que todo ele estava baseado no jogo premiações-castigos, e que os pedagogos libertários, conquanto tenham se envolvido com o ensino mútuo, eram contra a aplicação de recompensas ou penas no processo educativo.

Na Escola Moderna não havia prêmios, nem castigos, nem provas em que houvesse alunos ensoberbecidos com a nota *dez*, medianias que se conformassem com a vulgaríssima nota de *aprovados* nem infelizes que sofressem o opróbrio de se verem depreciados como incapazes. Essas diferenças sustentadas e praticadas nas escolas oficiais, religiosas e industriais existentes, em concordância com o meio ambiente e essencialmente estacionárias, não podiam ser admitidas na Escola Moderna. (FERRER, 2010, p. 33, grifos do original).

A mesma prática de negação do sistema de exames e de recusa a práticas punitivas ou disciplinares se repetiu em diversas escolas de proposta libertária. Por mais que pais e mães se afligissem por querer ver alguma média ser atribuída aos seus filhos, aos poucos foram compreendendo que o incentivo para estudar deve ser o gozo com o próprio conhecimento e não uma meta exterior ao ato de aprender. Exausto por ter de repetir várias vezes aos novos pais o que a Escola Moderna pensava sobre o sistema de exames, Ferrer escreveu:

Esses atos [provas e exames], que se vestem de solenidades ridículas, parecem ser instituídos para satisfazer o amor próprio doentio dos pais, a supina vaidade e o interesse egoísta de muitos professores e para causar sendas torturas às crianças antes da prova, e, depois, as doenças consequentes mais ou menos prematuras. (FERRER, 2010, p. 34).

Maurício Tragtenberg (1978, p. 33), ao resgatar a crítica de Ferrer aos prêmios e castigos escolares, afirma que a “competitividade, mola do sistema de ensino que leva o educando a procurar superiores a admirar ou inferiores a desprezar”, é sempre uma busca por “ser mais do que os outros”. O ensino competitivo conduz ao “excesso de trabalho intelectual e físico, que deforma as inteligências, desenvolvendo certas tendências e atrofiando outras” (FERRER, 2010, p. 33).

15- Luís Machado de Abreu (2008, p. 405) afirma que o anticlericalismo de Espinosa é “radical e devastador”. Em seu parecer, “a religião verdadeira e universal que ele contrapõe a todas as formas de superstição significa e anuncia o fim do clero tal como ele existiu e continua a existir nas religiões positivas”.

Espinosa jamais ponderou sobre os exames e as avaliações escolares. Entretanto, seu pensamento ético anuncia a crítica daqueles que concitam os outros à vida virtuosa apenas estimulando a sede de honra e o afeto de inveja. A proposição 55 da *Ética* III aborda a tristeza que sentimos quando contemplamos nossa própria impotência, um sentimento comum aos estudantes que, depois de realizarem os exames, deparam-se com notas baixas ou desempenhos irregulares. No escólio, procurando mostrar como a comparação de nossos atos com os atos de outros pode nos levar a uma contemplação aguda de nossa própria impotência, o filósofo recorda que a educação pode complicar ainda mais essa situação: “Os pais”, escreve ele, “costumam incitar os filhos à virtude somente com o estímulo da Honra e da Inveja” (ESPINOSA, 2015b, p. 325. GII, p. 183). Nesse sentido, ao zelarem pelos estudos dos filhos, os pais frequentemente não ensinam a busca do saber pelo próprio prazer de saber ou por aquela vontade nascida do saber, enaltecida por Stirner; eles instigam os filhos ao ato de estudar pelo desejo de superioridade e pela aversão à inferioridade, custe o que custar, nem que seja necessário fraudar os exames.

No entender de Espinosa, o conhecimento é o mais forte dos afetos e a maior virtude da mente é conhecer (ESPINOSA, 2015b, p. 417. GII, p. 228). A prática da educação que não suscita o gosto pelo saber e adestra o educando para que estude sempre motivado por prêmio ou castigo só pode fazer sentido em uma sociedade cujos cidadãos não são educados para a liberdade, mas para a submissão. Espinosa certamente estaria mais próximo dos libertários que, pelas ideias do pensador inglês John Ruskin, desejam ver a criança avaliada – se assim se pode dizer – não por seu resultado, mas por seu esforço; tal esforço, concebido fora do registro meritocrático e piedoso do aluno esforçado, é ação orientada para conhecer e alcançar a liberdade da mente¹⁶.

Conclusão

Nenhum argumento indubitável poderá afirmar terminantemente que Espinosa elaborou sua obra para inventar um método de educação libertária; algo desse gênero seria talvez puro anacronismo. Todavia, ao propor uma filosofia como a que propôs, ele se permitiu ler à luz das grandes pilastras da educação libertária, consagrada e combatida nos tempos subsequentes à revolução industrial. Isso nos leva a concluir que o espinosismo pode ser lido como uma forma de educação libertária, embora essa não seja a única leitura possível.

Concorre ainda para essa constatação, a advertência final do *BT* (já mencionada) e a mensagem final do último escólio da *Ética*. No momento decisivo do texto final de seu grande livro, a partir da distinção entre sábio e ignorante, Espinosa retoma o propósito de salvação – a liberdade da mente – pela qual a razão alcança seu império próprio nos indivíduos. Antes de declarar taxativamente uma conclusão geométrica e assertiva sobre a liberdade, Espinosa se preocupa em mobilizar a construção da própria liberdade na prática¹⁷.

16- John Ruskin, pensador inglês do começo do século XIX, foi a fundamentação teórica de Adelino de Pinho, educador anarquista brasileiro. A Adelino de Pinho se deve a interpretação feita nessa passagem (JOMINI, 1990, p. 113).

17- “Se agora parece árduo o caminho que eu mostrei conduzir a isso, contudo ele pode ser descoberto. E evidentemente deve ser árduo aquilo que tão raramente é encontrado. Com efeito, se a salvação estivesse à disposição e pudesse ser encontrada sem grande labor, como explicar que seja negligenciada por quase todos? Mas tudo o que é notável é tão difícil quanto raro” (ESPINOSA, 2015b, p. 579. EV, Prop. 42, escólio; GII, p. 308).

É bem verdade que, diferentemente de Robin, Faure e Ferrer, Espinosa jamais se empenhou em criar escola experimental de tipo libertário, nem podemos imaginar que o seu *collegium* (grupo de amigos que se reunia para estudar seus escritos em Amsterdã e que com ele se correspondia por carta, a fim de dirigir-lhe dúvidas e objeções) seja algo próximo de uma prática libertária, como encontramos n'A Colmeia ou n'A Escola Moderna. Simon de Vries, um dos discípulos mais próximos de Espinosa, contou-lhe por carta como era organizado o *collegium* e a que finalidade os colegiantes se dirigiam.

No que diz respeito ao *collegium*, ele está organizado da seguinte forma: um de nós (por turno) lê uma passagem, a explica segundo seu critério e, além disso, demonstra todas as proposições conforme a ordem que você deu. E se acontece que a resposta que um dá não satisfaça a outro, pensamos que vale tomar nota disso e escrever-lhe, para que nos esclareça, se é possível, a fim de que, com sua ajuda, possamos defender a verdade contra os supersticiosamente religiosos e cristãos, e manter-nos firmes frente aos ataques de todo mundo. (SPINOZA, 1988, p. 114. Carta 8; GIV, p. 39).

Vemos, afinal, que a prática de estudos do círculo de Espinosa em Amsterdã era mantida sem hierarquias ou tutorias. Não havia monitor que dispusesse aos “menos capazes” a verdade sobre aquilo que examinavam em conjunto. Todos tinham vez na leitura e na explicação dos textos; todos, igualmente, escreviam suas dúvidas e remetiam suas discordâncias ao filósofo. Era um grupo heterogêneo, constituído por estudantes, comerciantes, médicos, juristas, entre outros perfis. Portanto, a experiência pedagógica de Espinosa no *collegium* antecipou, em certa medida, o princípio de coeducação de classes sociais, tão caro à escola de Ferrer. Embora não fosse especificamente uma forma de educação libertária como a que os séculos XIX e XX vieram a conhecer, a prática junto aos colegiantes se fazia com vista a combater os preconceitos religiosos e defender a verdade; uma tarefa, já em si mesma, libertária.

Referências

ABREU, Luís Machado. A dimensão anticlerical da filosofia de Spinoza. In: CARVAJAL, Julian; CÁMARA, María Luisa (Coord.). **Spinoza: de la física a la historia**. Cuenca: Universidad de Castilla, 2008. p. 405.

ABREU, Luís Machado. O lugar da pedagogia em Spinoza. **Filosofia & Educação**, Campinas, n. 5, p. 8-24, set. 2013.

ABREU, Luís Machado. **Spinoza: a utopia da razão**. Lisboa: Vega, 1993.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. Tradução Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário, 2003.

BARRUÉ, Jean. Introdução – Da educação. In: STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2001. p. 23-58.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

CODELLO, Francesco. **A boa educação**: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill: a teoria. v. 1. São Paulo: Imaginário, 2007.

ESPINOSA, Bento. Carta 48. Tradução F. Oliveira. **Trilhas Filosóficas**, Caicó, v. 1, n. 1, p. 113-114, jan./jun. 2008.

ESPINOSA, Bento. **Ética**. Tradução Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Edusp, 2015b.

ESPINOSA, Bento. **Tratado da emenda do intelecto**. Tradução Cristiano Rezende. Campinas: Edunicamp, 2015a.

ESPINOSA, Bento. **Tratado político**. Tradução D. Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESPINOSA, Baruch. **Tratado teológico-político**. Tradução D. Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAURE, Sébastien. **A colmeia**: uma experiência pedagógica. Tradução Antonio Canellas. São Paulo: Terra Livre, 2015.

FERREIRA, Maria Luísa. Spinoza como professor. In: TATIÁN, Diego (Org.) **Spinoza**. Buenos Aires: Brujas, 2012. p. 13-22. Octavo coloquio.

FERRER, Franscesc. **A escola moderna**. Tradução Ateneu Diego Giménez. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.

GALLO, Sílvio. **Anarquismo**: uma introdução filosófica e política. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

JOMINI, Regina. **Uma educação para a solidariedade**. Campinas: Pontes, 1990.

LARROYO, Francsico. **História geral da pedagogia**. Tradução Luiz Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1970. v. 1-2.

LEIBNIZ, Gottfried. Two sects of naturalists. In: PHILOSOPHICAL ESSAYS. **Trans.** Roger Ariew & Daniel Garber. Indianapolis: Hackett, 1989. p. 281-284.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. Tradução L. Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1959.

MARTINETTI, Piero. La dottrina della liberta in B. Spinoza. **Chronicon Spinozanum**, Haag, n. 4, 1926, p. 58-67.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Educação no Brasil**: esboço de estudo histórico. Recife: Universitária, 1975.

MORAES, Carmen; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e relação entre trabalho e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, out./dez. 2012, p. 997-1012.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Textos escolhidos**. Organização D. Guerin. Porto Alegre: LM&M, 1983.

- RABENORT, William. **Spinoza as educator**. New York: Columbia University, 1911.
- RAVÀ, Adolfo. A pedagogia de Espinosa. **Filosofia & Educação**, Campinas, n. 5, set. 2013, p. 261-276.
- SAFÓN, Ramón. **O racionalismo combatente**: Francisco Ferrer y Guardia. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2003.
- SPINOZA, Baruch. **Correspondencia**. Tradução A. Domínguez. Madrid: Alianza, 1988.
- SPINOZA, Benedictus. **Breve tratado**. Tradução L. César Oliva & E. Fragoso. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SPINOZA, Benedictus. **Opera**: Im Augrag der Heidelberger Akademie der Wissenschaften herausgegeben von Carl Gebhardt. Heidelberg: Auflage, 1972. v.1-4.
- STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2001.
- TATIÁN, Diego. Más allá del mérito. In: **Spinoza y el amor del mundo**. Buenos Aires: Altamira, 2004. p. 77-88.
- TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 1, 1978, p. 17-49.
- XAVIER, Maria Elizabeth. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1980.

Recebido em: 07.01.2018
Aprovado em: 24.04.2018

Fernando Bonadia de Oliveira é docente do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), licenciado em pedagogia e filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestre em educação pela mesma instituição. Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de filosofia da educação da UFRRJ.