

O paralelismo corpo-mente em Spinoza: notações (im)pertinentes para a educação¹

Fernando Yonezawa²
Fabio Hebert da Silva²

Resumo

Este trabalho objetiva extrair da teoria do paralelismo entre corpo e mente existente na filosofia spinozana algumas notas reflexivas e críticas para o campo da educação. Para tanto, a metodologia baseia-se em estudos conceituais focados nas partes II e III da obra *Ética*. Realizando um mapeamento de seis concepções que formariam o paralelismo psicofísico, este texto circunscreve críticas ao paradigma educacional dominante, bem como levanta algumas possibilidades de transformação. Trazendo, por exemplo, as concepções de que o objeto das ideias da mente são primeiramente as afecções do corpo e de que, ainda assim, o paralelismo preserva a autonomia entre os atributos pensamento e extensão, pretende-se aqui traçar a notação crítica de que um processo educacional só pode ser potente quando considera com igual importância a força do intelecto e a força da sensibilidade corporal. Deste modo, descobrir-se-á que as aprendizagens não mais se direcionarão no sentido de privilegiar ideias abstratas em detrimento do corpo, mas constituirão estudos voltados também aos afetos. Por fim, concluir-se-á que uma pedagogia capaz de compreender o paralelismo entre corpo e pensamento irá considerar a força de potencialização mútua existente entre os dois atributos, de maneira a conceber a alegria e a ampliação de realidades como seus intentos maiores.

Palavras-chave

Paralelismo corpo-mente – Spinoza – Educação.

1- Pesquisa amparada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

2- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. Contatos: fefoy@yahoo.com.br; fabiohebert@gmail.com



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844176074>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

The body-mind parallelism in Spinoza: (im)pertinent notes for education¹

Abstract

This paper aims to extract some reflexive and critical notes for the education field from the theory of parallelism between body and mind that exists in Spinoza's philosophy. Therefore, the methodology is based on conceptual studies focusing on parts II and III of the work Ethics. Mapping six conceptions that would form psychophysical parallelism, this text circumscribes criticisms of the dominant educational paradigm, as well as some possibilities for its transformation. Bringing, for example, the conceptions that the object of the ideas in the mind are primarily the affections of the body and that, even so, parallelism preserves the autonomy between the attributes of thought and extension, we intend here to draw the critical notation that an educational process can only be potent when it regards with equal importance the strength of the intellect and the force of the body sensibility. Thus, it will become clear that learning will no longer be guided by privileging abstract ideas to the detriment of the body, rather studies will also be focused on affections. Finally, it is concluded that a pedagogy capable of understanding the parallelism between body and thought will consider the power of mutual potentiation that exists between the two attributes, in order to conceive the joy and amplification of realities as its greatest purpose.

Keywords

Body-mind parallelism - Spinoza - Education.

A possibilidade do paralelismo

Neste texto, a partir de estudo teórico, objetivamos compreender a noção de paralelismo corpóreo-mental presente na *Ética* de Spinoza, para daí destacarmos concepções que ofereçam notações críticas ao campo da educação. Assinalemos, antes de tudo, que o termo paralelismo em si não é utilizado pelo filósofo holandês. Conforme Itokazu (2010, p. 38), o termo foi, na realidade, criado para o modelo filosófico de Leibniz e, nos comentários dos muitos leitores de Spinoza, ganhou contornos de imagem explicativa.

Por isso, admitindo que uma investigação deva considerar as diferentes perspectivas acerca de seu tema, iniciamos trazendo mais comentários de estudiosos de Spinoza abordando o tema do paralelismo. Segundo Fragoso (2009, p. 29), ainda que não tenha sido referido explicitamente por Spinoza, o paralelismo pode ser uma solução possível

1- Research supported by the Coordination of Improvement of Higher Level Staff (CAPES) and the Foundation for Support to Research and Innovation of Espírito Santo (FAPES).

para o problema cartesiano da ligação entre corpo e mente. Com efeito, Fragoso (2009, p. 29) pressupõe o paralelismo já como dado no pensamento spinozano.

Azevedo (2012, p. 69) também afirma o paralelismo e diz que é ele que assegura a noção central do sistema spinozano, a imanência. Para Braga (2016, p. 410), a tese do paralelismo é admissível, porque notar-se-ia em Spinoza a tendência de identificar os apetites do corpo às decisões da mente, sendo que os afetos seriam constituídos simultaneamente pela afecção do corpo e pela ideia dessa afecção na mente.

A maioria dos poucos trabalhos recentes que encontramos comentando o paralelismo partiu da premissa de que ele está presente na obra spinozana. Porém, Chauí (1999, p. 739) diz que “haveria paralelismo se o atributo pensamento exprimissem o atributo extensão (e vice-versa) e se os modos do pensamento exprimissem os modos da extensão (e vice-versa)”. Logo, para a autora, a noção de paralelismo em Spinoza é improcedente; a condição para sua possibilidade seria a de que os modos dos distintos atributos estivessem conectados, algo impossível, já que somente elementos de um mesmo atributo podem estar ligados entre si.

Deleuze (2010, p. 100), por sua vez, além de admitir o paralelismo psicofísico, coloca-o como um caso especial de outro paralelismo, o paralelismo epistemológico, o qual identifica uma ideia com um modo individualizado do pensamento e este, de sua parte, seria modo correspondente a um corpo. De qualquer forma, para Deleuze (2010, p. 105), o paralelismo entre corpo e mente caracteriza a dupla expressão simultânea própria do Deus spinozano: o paralelismo expressaria a imanência divina.

Ramacciotti (2013, p. 23), fazendo um estudo sobre o paralelismo na visão desses dois grandes comentadores de Spinoza, afirma que, não obstante inexista uma ratificação consensual do paralelismo, tanto Chauí quanto Deleuze estariam mais preocupados em destacar, na tese spinozana que trata da relação entre corpo e mente, a garantia de autonomia entre os fenômenos mentais e corporais, enquanto simultaneamente se asseguraria a igualdade de realidade entre os dois atributos.

Apesar desta breve averiguação, nosso objetivo neste trabalho não é verificar a assertividade, ou não, da noção de paralelismo. Gostaríamos de compreender o paralelismo corpóreo-mental, admitindo-o como leitura possível das reflexões spinozanas acerca do problema da conexão corpo-mente e, então, localizar as possíveis consequências transformadoras para a educação. Isso porque acreditamos que a discussão sobre a existência, ou não, do paralelismo psicofísico no pensamento de Spinoza seja de natureza filosófica, cujo risco está em se tornar discurso metanarrativo, voltado exclusivamente para si, caso entre em uma obstinação despreocupada em se perguntar sobre os efeitos dos conceitos para a vida.

Afinal, como observamos em Ramacciotti (2013, p. 22), a importância maior do pensamento de Spinoza está em fornecer um pensamento crítico-transformador, capaz de fazer da filosofia um exercício de experimentação prática, voltada para o aumento da capacidade de agir e pensar. Também Dias (2003, p. 73) afirma que a força de um pensamento não está no conhecimento que pode trazer, mas na vida que é capaz de suscitar. Destarte, o presente texto busca levantar uma reflexão de tipo filosófico-pedagógica, para encontrarmos efeitos de potencialização da vida concernentes ao campo educacional.

Corpo e mente: atributos do infinito

Logo na abertura da segunda parte da *Ética*³, Spinoza (2009, p. 51) indica seu objetivo: explicar as coisas que possam nos conduzir ao “conhecimento da mente humana e de sua beatitude suprema”. Para Spinoza, a beatitude é, ela própria, a virtude (p. 238) que advém de um trabalho minucioso de ampliação da força cognitiva, a qual tem a potência de chegar a conhecer a natureza de cada coisa existente como essência singular e diferenciação da potência expressiva de Deus (p. 228). A beatitude seria, diríamos, uma forma de inteligência capaz de compreender a si própria como potência eterna e infinita, na medida em que se compreenderia também como constituinte da potência eterna de Deus.

Com efeito, para Spinoza, o conhecimento da natureza da mente, bem como a sua capacidade de chegar à beatitude são coisas que devem se seguir da natureza de Deus (p. 230). Por isso, toda a primeira parte da *Ética* é dedicada a descrever a Deus como substância única e infinita, causa de todas as coisas existentes (p. 22 e 23). Para o objetivo deste trabalho, então, é também preciso que abordemos brevemente a relação que o corpo e a mente têm com o Deus spinozano.

Na primeira parte da *Ética* (p. 15), Spinoza afirma que não poderia existir mais de uma substância de mesma natureza e que uma substância só pode ser infinita. Também diz que uma substância existe necessariamente, ou seja, existir é sua própria natureza (p. 16). Existência, necessidade e infinitude estão ligadas de modo constituinte na substância e é por isso que a única substância existente é dita ser Deus.

Observa-se isso na proposição 7 desta primeira parte da obra (p. 16), na qual o filósofo diz que uma substância é sempre causa de si mesma e, logo, sua essência envolveria a existência. Em outros termos, a essência não é nunca uma interioridade abstrata ou semente ideal metafísica, senão uma realidade performática e autoprodutiva. A proposição 8 (p. 16), por sua vez, mostra o quão evidente é a relação entre a infinitude e a necessidade concernente à existência da substância: se ela fosse finita, teria que ser limitada e, pelo menos parcialmente, ser causada por outra coisa, o que significaria dizer que ela conteria, em si mesma, um limite e uma negação, isto é, ela conteria, interna ou externamente, uma contradição à sua existência; algo absurdo, pois existir é uma afirmação, um ato, não uma possibilidade ideal e lógica.

Então, toda essência divina existe factualmente, como ato imediato. Nesse sentido, é que Deus é dito ser causa eficiente e imanente de todas as coisas, nunca causa transitiva, conforme as proposições 18, 20 e 25 desta primeira parte (p. 29, 30 e 33). “A existência de Deus e sua essência são uma única e mesma coisa” (p. 30). Como esclarece Chauí (1995, p. 47), ser causa eficiente e imanente significa que a substância não se separa de seus efeitos, exprimindo-se e permanecendo nestes últimos.

Pois bem, esta substância, ou Deus, é constituída de (tem como essência) infinitos atributos que efetuem em ato sua existência. Dentre estes infinitos atributos, para Spinoza,

3- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Em todas as citações à *Ética* estaremos utilizando esta edição da obra. Como ela será apontada muito repetidamente, nas citações subsequentes indicaremos somente a paginação em que se encontram as ideias destacadas para construir nossa argumentação.

apenas pensamento e extensão, ou corpo e mente, são os que somos capazes de conhecer. Spinoza apresenta-os também como potências de pensar e existir, duas potências expressivas. Destarte, todas as formas de existência nada mais são do que afecções destes atributos, ou seja, “modos pelos quais os atributos de Deus exprimem-se de uma maneira definida e determinada” (p. 33). Por isso, Spinoza usa também a palavra natureza para se referir a Deus (p. 98).

Negri (1993, p. 86) esclarece, porém, que a filosofia spinozana não teoriza uma cosmogonia mítica, pois não coloca a natureza no começo de nada. A natureza não seria um princípio metafísico, mas um movimento, que se repete de modo circular em cada existência de modo.

Para Spinoza, Deus - ou a natureza - é causa de todas as coisas, no mesmo sentido em que se diz que ela é causa de si mesma. Em outras palavras, quando os atributos essenciais da substância se expressam, eles não estão criando os seres, mas modulando-se, transformando-se, produzindo a si próprios, em um movimento autopoietico no qual Deus afeta a si próprio: as coisas do mundo são a expressão imediata e imanente das afecções da natureza por si própria. Ora, as coisas da natureza existem todas ao mesmo tempo, de onde se deve dizer que ela é potência infinita de afetar a si e produzir a si a partir de outro modo existente em ato e simultaneamente: caráter multiplicatório do divino.

Compreende-se bem porque a natureza é entendida ser infinita e eterna: ao existir em ato, transformada em todas as coisas existentes, ela não se esgota em nenhuma coisa, sendo irreduzível a elas e mesmo ao seu conjunto total. Poderíamos dizer que as coisas, sendo modos da natureza, são, afinal, estilos da natureza, a qual é capaz de infinitos estilos. Natureza como artista da multiplicidade, que não existe fora de seus atributos, os quais, por sua vez, não existem senão como expressos nos modos. Tratar-se-ia, por isso, de uma concepção absolutamente materialista do processo constitutivo dos modos (NEGRI, 1993, p. 186) e, ainda, uma concepção estético-artística de Deus.

Para os nossos objetivos aqui é suficiente que, em relação a Deus, cheguemos até este entendimento do corpo e da mente como sendo duas potências de expressão de sua infinitude absoluta. Já podemos, então, adentrar a compreensão do paralelismo.

A natureza da mente é ter uma ideia do seu corpo

Dentro da *Ética*, o paralelismo é mais claramente caracterizado na parte II e no início da parte III. Assim, compreendamos minuciosamente o paralelismo, começando por aquilo que Spinoza apontou ser o objeto de sua reflexão, a natureza da mente, especificamente, da mente humana.

O primeiro ponto a ser destacado é: a mente humana é só um caso do pensamento divino, mas não encerra toda a potência desse atributo. Então, diríamos que a força de pensar é, antes de tudo, assubjetiva, isto é, ela não se constitui como capacidade individual, consciente e/ou exclusiva do homem e de um sujeito dado: o pensamento seria uma potência cósmica, pulverizada, realizada de diversos modos por toda a natureza.

A título de exemplo: quando uma borboleta se mimetiza apresentando as cores das asas justamente semelhantes a uma casca de árvore, ou quando corvos japoneses lançam nozes no meio das faixas de pedestres das ruas para que os carros as quebrem pisando e daí possam comer durante a travessia das pessoas, não se pode dizer que se trata de inteligências cogitativas, autoconscientes, através das quais a borboleta pensa em nascer rajada como a árvore e o corvo premedita modos de descascar castanhas. Entretanto, fica evidente que há aí uma força de pensamento atuante, há uma inteligência que a natureza agencia de forma não consciente ou subjetiva. Os movimentos do pensamento acontecem a despeito da consciência e, potencialmente, sem respeito por ela.

Com efeito, retira-se a ideia de mente de dentro, exclusivamente, da cabeça humana, se a distribui a todos os existentes, mas como transformações e modos distintos, afecções da natureza. A mente humana é dita ser, na proposição 20 e 22 da segunda parte da *Ética* (p. 71 e 72), uma ideia da mente divina, isto é, a ideia da mente humana existe no atributo pensamento como sendo apenas uma ideia, um modo de uma infinidade de modos de que a natureza é capaz de pensar. Não é mais o homem o ser privilegiado com forma semelhante à de Deus, tampouco é a razão humana prerrogativa da luz divina.

Portanto, as ideias que povoam a mente humana são ditas ideias desta ideia de mente que existe no pensamento divino. É, porém, indispensável que sejamos precisos quanto ao que Spinoza chama de ideia. Na abertura desta parte II (p. 51), Spinoza define claramente que uma ideia se distingue de uma percepção, porque, enquanto a percepção é apenas um movimento passivo de impressão da mente por um objeto, a ideia é necessariamente a formação de um conceito, quer dizer, ela diz respeito a um movimento ativo da mente como potência de pensar. Então, uma ideia é sempre ideia de outra ideia, de onde se diz que a causa de uma ideia singular é sempre a natureza, considerada como coisa pensante. Porém, a ideia, considerada em si mesma, não tem compromisso de concordância com seu ideado, alerta Spinoza (p. 51).

Assim, o objeto da ideia que constitui a mente humana, dizem as proposições 12 e 13 da *Ética* (p. 60 e 61), é um corpo existente em ato, e o corpo humano é considerado um modo, desta vez, do atributo extensão. Só que, “o ser formal das ideias é um modo do pensar” (p. 54), explica a proposição 5. Destarte, embora uma ideia tenha como sua causa outra ideia e a primeira ideia constituinte da mente seja a ideia de si própria existente como modo do atributo pensamento, o objeto ou o ideado da ideia é sempre uma afecção do corpo. Então, começamos a compreender o paralelismo spinozano.

Quando a mente tem uma ideia, ela só pode ter esta ideia a partir da presença de um corpo que afeta o seu corpo. É por isso que “o espírito é a ideia do corpo e nada mais” (DELEUZE, 2002, p. 75). Aparentemente surge uma contradição. Se a causa das ideias é outra ideia do atributo pensamento, que é a potência divina de pensar, como se diria que o objeto de uma ideia é uma afecção do corpo, ou que a mente é apenas ideia do corpo?

Diz-se que a natureza é a causa das ideias da mente enquanto esta é considerada como modo da sua potência de pensar, mas os objetos destas ideias são modos existentes simultaneamente em outro atributo, a extensão. A potência de pensar é uma realidade e uma ação em si, porém, em outro sentido, a potência do atributo extensão é a de existir, desta vez, enquanto corpo e correspondente capacidade de ser afetado.

Se as ideias da mente são ideias de afecções do corpo que, contudo, não coincidem com seu ideado por serem antes um conceito ativo do que uma figura perceptiva, então elas não representam ou se assemelham à imagem de seu corpo e do corpo que diante dela se colocam. Ser objeto de uma ideia não quer dizer ser sua causa, mas ser uma existência simultânea, expressa de outro modo igualmente existente na substância; ou ainda, ser causa de uma ideia é ser outra ideia distinta e existente de outro modo.

Assim, a natureza afeta-se a si mesma, enquanto é causa de cada coisa existente ao mesmo tempo como corpo e como pensamento. Diz a proposição 9 da parte II da *Ética* (p. 57), que a causa da ideia de uma coisa existente é Deus, mas enquanto considerado como sempre sendo afetado de outro modo do pensar, de outra ideia. Então, quando de uma ideia de uma afecção do corpo, o que se tem é a mesma natureza sendo afetada de outra forma de existência sua, de outro modo seu, ou seja, ainda aí, é a natureza a causa desta ideia da afecção e deste corpo. O corpo ser objeto da ideia é o mesmo que dizer que a natureza tem de si sempre uma outra ideia: toda ideia é já ideia de outra coisa, é já uma multiplicidade. Toda ideia é paradoxal: ideia de mente que se expressa na ideia de uma afecção, cuja expressão se perfaz simultaneamente em uma afecção do corpo.

Com efeito, de tudo o que acontece no objeto de uma ideia qualquer existe necessariamente o conhecimento em Deus, enquanto ele é considerado como afetado da ideia desse objeto, isto é, enquanto ele constitui a mente de alguma coisa. (SPINOZA, 2009, p. 60).

Encontramos, então, o primeiro elemento do paralelismo: *corpo e mente são considerados paralelos entre si, mas unidos pela potência da natureza de sempre pensar simultaneamente infinitas coisas e sempre existir simultaneamente de múltiplos modos*. Portanto, é a multiplicidade infinita que os une. Corpo e mente são existências simultâneas, sendo um para o outro sempre outras existências: uma ideia sobre a qual pensar e uma afecção pela qual ser afetado.

Nesse primeiro aspecto do paralelismo, porém, as potências dos atributos, seja corpo, seja pensamento, são sempre recolocadas em relação à multiplicidade que perfazem na substância e não só um em relação ao outro. Pensamento e extensão se encontram *no infinito*: isso significa que o infinito é justamente o meio – e não o ponto – no qual os atributos se encontram. Ora, uma vez que compreendemos que as ideias na mente coemergem com as afecções do corpo, poderíamos dizer que paralelismo é outro termo para designar a imanência da natureza, dos atributos e dos modos ou afecções expressivas.

Isso pode encontrar confirmação na proposição 21 da parte II da *Ética* (p. 71), segundo a qual a ideia de corpo e o corpo são um único e mesmo indivíduo, considerado sob o atributo extensão, assim como a ideia da mente e a própria mente são uma só e mesma coisa, então considerada sob o atributo pensamento. Quer dizer, a mente não existe fora da expressão de suas ideias, assim como suas ideias não podem existir fora de seus objetos, que são as afecções do corpo. “Com efeito, uma ideia que nós temos indica o estado atual da constituição de nosso corpo.” (DELEUZE, 2010, p. 200).

Já vemos também se delinear o segundo elemento do paralelismo, o qual caracteriza a união entre a mente e o corpo: *a mente só tem ideias das afecções do corpo* e diz o

escólio da proposição 13 desta segunda parte da *Ética* (p. 61): “Ninguém, entretanto, poderá compreender essa união adequadamente, ou seja, distintamente, se não conhecer antes, adequadamente, a natureza de nosso corpo.” Igualmente, a proposição 23 da mesma parte II (p. 72) reafirma a noção de que “a mente não conhece a si mesma senão enquanto percebe as ideias das afecções do corpo”. Já adiante, a proposição 26 diz, desta vez, que “a mente humana não percebe nenhum corpo exterior como existente em ato senão por meio das ideias das afecções de seu próprio corpo” (p. 73). As ideias que a mente tem, então, são sempre duplas: ela tem as ideias das afecções de seu corpo tomado em si mesmo, mas estas afecções são também já ideias de corpos exteriores. Toda ideia é, simultaneamente, ideia em si, em seu atributo, ideia da produção de outro atributo e ideia de outra coisa, seja em um, seja noutro atributo: um contínuo diferenciante. Neste momento, este segundo elemento do paralelismo trata diretamente da relação dos atributos corpo e mente entre si, não somente enquanto são essências da substância.

Como destacávamos, para se compreender esta copresença corpo-mente, precisamos entender também a natureza do corpo. Já dissemos que o corpo é um modo expressivo do atributo extensão. Além disso, definem os lemas 1 e 3 da proposição 13, na parte II (p. 62), que os corpos são coisas singulares e se distinguem entre si pelo movimento e pelo repouso, pela velocidade e lentidão. Aqui, já se fala dos corpos em relação uns com os outros, não em relação à substância.

Spinoza também afirma, nos postulados 1 e 3 da segunda parte da *Ética* (p. 66), que todo corpo é já feito de muitos outros corpúsculos menores constituintes, especialmente o corpo humano, o qual, além de composto, vive a experiência de ter esses corpos componentes se afetando uns aos outros e de ser passível de ser afetado exteriormente por outros corpos, de muitas maneiras distintas. Cada corpo componente do corpo humano seria, por si só, um indivíduo ou um modo da extensão. Mas, justamente por conter essa multiplicidade de corpos o constituindo e também porque, para se manter vivo, depende de muitos outros corpos, Spinoza diz, nos postulados do início da terceira parte, que é característico do corpo que ele seja capaz de ser afetado de muitas maneiras, pelas quais ele aumenta sua potência de agir, ou a diminui.

Então, um corpo é tanto mais expressivo como produção da potência do atributo extensão quanto mais partes e maneiras de ser afetado puder realizar, isto é, sua singularidade implica uma necessária multidão. Se um corpo forma um indivíduo, nem por isso ele se restringe a um sujeito recortado e privado; ele é feito de relações entre multiplicidades que corporificam inúmeros modos de expressar.

Destaca Itokazu (2006, p. 127), que não se trata somente de explicar como se dá a proporção de movimento e repouso, mas de compreender o corpo constituído por uma complexidade intercorporal marcadamente relacional. Porquanto, o corpo possui uma lógica própria de funcionamento e constituição. Não à toa, somos surpreendidos por uma dor de cabeça inexplicável, ou por uma intoxicação alimentar no auge de nossa saúde física, apesar de estarmos cientes desta saúde. Em outras palavras, o mundo dos corpos é um mundo distinto do mundo da mente e funciona segundo leis próprias.

Assim, chegamos ao terceiro elemento do paralelismo: *a autonomia que a mente e o corpo têm entre si*. Dado que a mente é um modo de expressão de um dos atributos

substanciais e que o corpo é outro modo expressivo da mesma substância, mas considerado segundo outro atributo, então, cada qual só pode ser entendido como sendo a realização da substância segundo duas performances distintas, mas imanentes.

A causa de um modo, seja ele ideia ou corpo, é encontrada quando este ou aquele é considerado exclusivamente sob o movimento produtivo do seu respectivo atributo, sendo que cada atributo é concebido por si mesmo, independentemente de qualquer outro, esclarece a proposição 6 da parte II da *Ética* (p. 55). Também essa autonomia dos atributos se encontra claramente colocada na proposição 2 da parte III (p. 100), segundo a qual, nem o corpo pode fazer a mente pensar e nem a mente fazer o corpo mover-se.

Isso reitera a noção de que os atributos só são afirmados de suas produções próprias, ou seja, de que eles não preexistem às ideias ou corpos que os expressam: não há coisa pensante fora de suas ideias modais e nem coisa extensa fora de seus corpos. Esta última proposição trata de mostrar “que o corpo, por si só, em virtude exclusivamente das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem sua própria mente” (p. 101). Quer dizer, o corpo sempre afeta a sua mente de algo que ela não pôde pensar e esta, por sua vez, tem ideias que o corpo não pôde sequer tatear. Existe, pois, uma inteligência ou uma lógica muito própria do corpo e de seu atributo constituinte, a qual não pode ser entendida pela maneira de pensar da mente em seu respectivo atributo a não ser com uma nova ideia: a mente só pode pensar o corpo se ela mesma se diferencia. Igualmente, haveria movimentos da mente muito específicos da sua maneira de produzir no atributo pensamento, que não podem ser apreendidos pelo corpo senão como novas formas de existência.

Ao invés de acalçar uma separação entre corpo e mente, Spinoza demonstra que, quanto mais autonomia há em cada atributo, tanto mais ambos são fortalecidos e encontram-se na multiplicidade infinita. Esta autonomia advém justamente do paralelismo; as ideias são sempre ideias de ideais, “a ideia que constitui o ser formal da mente humana não é simples, mas composta de muitas ideias”, define a proposição 15 da segunda parte (p. 66). Da mesma maneira, as afecções do corpo são complexos de afecções conectados dentro de seu atributo. Cada qual, em seu atributo, forma uma trama expressiva, mas de uma única e mesma ordem de coisas a que se referem. “A ordem e conexão das ideias é o mesmo que a ordem e conexão das coisas” - proposição 7 da parte II (p. 55). Portanto, paradoxalmente, é o paralelismo dos atributos que lhes confere, de uma só tacada, ligação e autonomia: encontro na substância multiplicatória de que são essências e na relação com seus objetos.

Vejamus que esta autonomia é confirmada também pelas proposições 27, 28 e 29 da parte II (p. 74 e 75), que demonstram que as ideias das afecções dos corpos não implicam o conhecimento adequado seja do corpo, seja da própria mente, seja ainda dos corpos exteriores. Mais do que a questão da adequação das ideias, interessa-nos destas proposições destacar o fato de que as potências de pensar e de existir se encontram não na relação entre os atributos, mas dentro da lógica expressiva própria de cada atributo, enquanto é considerado como distinta potência produtiva da multiplicidade da natureza.

Já nos é permitido, pois, destacar também um quarto ponto do paralelismo: *não há privilégio nem da mente sobre o corpo e nem deste para com ela*. Conforme a proposição 7 da parte II (p. 55), a potência de pensar divina é igual à sua potência atual de agir. Isso

significa tão logo que toda ideia possui um corpo e que toda coisa existente, existe ao mesmo tempo, em atributos diferentes. Porém, toda ideia possuir um corpo não implica que este corpo seja um bloco único semelhante à sua ideia e isso por duas razões: por um lado, todo corpo é já composto de muitos outros corpúsculos e, portanto, uma ideia pode possuir uma complexidade tal que seu corpo não esteja necessariamente integrado em um único corpo individual, mas seja uma articulação também complexa de muitos corpos e movimentos; o corpo de uma ideia pode ser um agenciamento, tal como no caso do corpo do Estado, ou do corpo da ideia de cidade, por exemplo.

Por outro lado, mesmo a ideia de algo fantasioso possui uma realidade própria, concernente à produtividade de seu atributo e à capacidade de existencialização da potência de agir da extensão. Mesmo quando a mente tem ideias de criaturas fantásticas como os dragões e a fênix, estas ideias possuem, de alguma forma, um corpo correspondente à sua força: um desenho ou escultura de dragão possui a real potência de encantar, embora nunca vá alcançar a realidade de cuspir fogo ou devorar pessoas.

Neste sentido, aparece um quinto aspecto do paralelismo: *toda ideia tem uma força de agir que lhe corresponde, toda ideia tem um corpo, o qual pode envolver mais ou menos realidade, mais ou menos perfeição*; e Spinoza deixa muito claro, na definição 6 da segunda parte da *Ética* (p. 55), que realidade e perfeição são a mesma coisa. Ora, isto implica que uma ideia falsa ou uma ideia de algo inexistente, embora possua realidade em um corpo, existe possuindo uma pequena porção de perfeição. Analogamente, o corpo de uma ideia com pouca força é também pouco corpulento, isto é, possui pouca quantidade de realidade; em outros termos, uma ideia falsa é constituída de poucos corpos que fortalecem sua existência e, logo, de poucas ideias que lhe deem potência para pensar. De toda forma, a questão é que o poder de existir de um corpo é o mesmo que o poder de pensar de sua mente. Por isso é que a proposição 2 da parte III da *Ética* (p. 100) também afirma que “a ordem das ações e das paixões de nosso corpo é simultânea, em natureza, à ordem das ações e das paixões da mente” (p. 100).

Aqui, podemos já circunscrever a sexta característica do paralelismo. Sendo que há uma igualdade da potência dos atributos pensamento e extensão, e sendo que a mente só pode ter como seus objetos as afecções do corpo, então, *acontece de haver também uma proporcionalidade direta do aumento de potência de ação de cada um dos atributos*. Em outros termos, tanto mais uma mente é capaz de pensar e conhecer, quanto mais um corpo for capaz de se afetar de diversos e distintos modos.

Isto é evidenciado pela proposição 14 da parte II e pela proposição 11 da terceira parte da *Ética* (p. 66 e 106). Inicialmente, o corpo é sempre dito padecer, ter paixões. Porém, também é dito que um corpo pode aumentar ou diminuir sua capacidade de agir e, desta forma, ter uma mente também ativa, isto é, capaz de agir, ou passiva, submetida às paixões. Dizemos, pois, que a potência de agir da mente, assim como a do corpo, decrescem ou se elevam juntas.

Todo corpo caracteriza-se por uma potência de ser afetado, um grau de potência (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 47), o que implica uma força de padecer e sensibilizar-se. Esta potência de ser afetado pode ser apenas força de padecer e, neste sentido, tornar-se passivo; ou pode ser força de, ao ser afetado, agir e tornar-se ativo, capaz de mais

compreensão e conhecimento. O que nos interessa sublinhar é que, sempre que agir ganha o sentido de *tornar-se* ativo e esta capacidade se distribui proporcionalmente em ambos os atributos, não se fala mais apenas de uma igualdade, mas de uma elevação e afirmação mútua de potência. Agir implica aumento mútuo de realidade, seja para o corpo, seja para a mente: agir é compreender mais.

Ademais, esta potencialização simultânea dos atributos torna-se mais patente na proposição 10 da terceira parte da *Ética*. “Uma ideia que exclui a existência de nosso corpo não pode existir em nossa mente, mas lhe é contrária” (p. 106). Na demonstração desta proposição Spinoza ainda diz que “qualquer coisa que possa destruir o nosso corpo não pode nele existir. [...] o que é primeiro e primordial para a nossa mente é o esforço por afirmar a existência de nosso corpo”. Notemos bem que, para Spinoza, é um contrassenso lógico que algo possa existir e, ao mesmo tempo, ter em si elementos que façam essa coisa destruir a si própria. A existência de algo é uma afirmação, um golpe de vida. Não pode haver, por isso, algo do corpo que o faça se aniquilar, isto é, as ideias que ele possui não podem fazê-lo morrer, tirar sua existência. A mente, por outro lado, sendo uma existência, não tem como criar ideias que não existam em seu corpo, ou seja, não pode ter um corpo que a contrarie e não pode ter ideias meramente abstratas, sem realidade.

Mas... não temos em nossa mente, por exemplo, ideias de venenos, de tiros de revólver, de doenças, de suicídio? E estas ideias não teriam seus próprios corpos reais, o agrotóxico, os projéteis e as bactérias? Ora, é preciso lembrar que toda ideia é primeiro ideia da substância a respeito de algum corpo que também nela existe como extensão. Se temos ideias destas coisas mortíferas não é porque estas coisas façam nosso corpo viver, mas é pelo fato de que as ideias dos efeitos dessas coisas, os quais são afecções em nossos corpos (imagens de corpos sangrando por balas, ou infecionados com bactérias), faz-nos agir de modo a evitá-las e, assim, nos fazem viver.

Por isso, a proposição 12 da terceira parte da *Ética* (p. 108) revela que a mente se esforça tanto quanto pode por imaginar coisas que estimulam a potência do corpo. É que, diz Spinoza, quando a potência do corpo é aumentada, ou seja, quando ele é afetado de mais maneiras e, logo, realiza de mais modos da potência de existir da natureza, igualmente, a mente também passa a ter mais ideias concernentes a estas coisas existentes e, “durante este tempo, a potência de pensar da mente é aumentada ou estimulada” (p. 108).

Em seguida, a proposição décima terceira da mesma parte (p. 108) coloca que a mente, por outro lado, sempre se esforçará por produzir ideias que excluam a existência das coisas que diminuem a força do corpo, ou seja, se os atributos se fortalecem mutuamente, também irão agir de maneira a excluir de sua presença aquilo que os possa enfraquecer. Portanto, se temos ideias de nos cortarmos ou de nos matarmos, é porque podemos estar sob uma modulação de baixíssima potência, na qual a realidade de nosso corpo está diminuída e padecemos muito mais do que agimos.

Sob essa perspectiva, não há, pois, contradição entre a independência e a ligação dos atributos, porque não se trata de um monismo que funde a mente e o corpo em uma massa homogênea e indistinta, nem de um dualismo que os coloca se opondo ou comandando um ao outro. “Corpo e alma são isonômicos, isto é, estão sob as mesmas leis e mesmos princípios, expressos diferenciadamente” (CHAUÍ, 1995, p. 58). Não há hierarquia

entre os dois, bem como não há igualdade indiferenciada: no paralelismo, corpo e mente coemergem e a autonomia indica a copresença dos dois como potências diferentes de uma mesma multiplicidade. O paralelismo é, portanto, expressão da univocidade da potência multiplicitária da natureza.

Passemos, agora, para as notas relativas à educação que podem ser tiradas destes seis aspectos do paralelismo.

Paralelismo e notas críticas à educação

Com esta discussão esperamos conseguir realizar algumas provocações ou notações (im)pertinentes ao modelo educacional dominante, escolar e disciplinar. Refletiremos agora sobre os seis elementos do paralelismo que destacamos, norteados pela pergunta: se trouxermos a concepção filosófica do paralelismo para funcionar articulando-se com o campo da educação, que consequências teríamos?

O primeiro elemento do paralelismo – a saber, corpo e mente se encontram no infinito da substância – trata de uma concepção de ligação psicofísica cuja força está em fazer de um e de outro uma potência não dada, essencialmente multiplicitária. Quer dizer, embora sejam atributos essenciais da substância, seu caráter de essência não está em ser uma forma.

Neste sentido, o trabalho educacional não seria mais realizado sobre um aparelho cognitivo pré-concebido, desenvolvido em fases dadas com metas já conhecidas. Acerca disso, a clássica obra de Ariès (1981, p. 43) ratifica-nos a necessidade de desconstruirmos a nossa concepção de desenvolvimento cognitivo: o autor mostra como havia, no século XVII, uma ausência da concepção de níveis de desenvolvimento; isso tornava comum que houvesse muitas crianças precoces e prodigiosas, como Mozart, pois eram prematuramente expostas a muitos estímulos cognitivos, como a silabação de palavras e o manejo de instrumentos musicais.

Somente no século XVIII desenvolveu-se historicamente uma “repugnância pela precocidade” (ARIÈS, 1981, p. 114), a qual iniciou uma segmentação etária nas salas de aula escolares. Isso mostra que a divisão da infância em níveis de desenvolvimento previsíveis é, além de um fenômeno recente, pouco natural ou compulsório, já que, talvez, sem tais compartimentações, hoje tivéssemos até crianças capazes de mais potências e habilidades.

Ainda refletindo sobre os efeitos do primeiro aspecto do paralelismo, poderíamos dizer que, além de mudanças para nossas atuais concepções de desenvolvimento mental, haveria efeitos incisivos para a educação corporal. Se é a multiplicidade infinita que liga o corpo e a mente, não mais se poderia limitar o trabalho sobre o processo de desenvolvimento corporal a uma educação física focada em um corpo biológico, já que não se está mais falando só de um corpo-organismo.

Esta é uma crítica bastante grave ao campo da educação, especificamente ao da educação física porque, como mostra Castellani (1988, p. 36), a história das práticas desta disciplina escolar no Brasil esteve marcada pelos ideais de construção de uma sociedade higienista e eugênica, a qual encontrava, na educação do corpo, meios de formar cidadãos saudáveis e robustos, capazes de purificar a nossa raça.

Um estudo mais recente (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013, p. 471) sobre a formação dos profissionais educadores físicos mostra que, ainda hoje, se compreende o trabalho corporal como mais fundamentado em seu aspecto biológico do que multiplicatório (cultural, afetivo, histórico, ambiental), pois a grade curricular dos cursos de graduação desta área, em grandes universidades públicas do país, tende a centrar no campo das ciências biológicas suas disciplinas dos semestres iniciais até a metade do curso.

Contudo, contrapõe Séverac (2005, p. 8) que, em Spinoza, o corpo é duplamente, sempre corpo orgânico e também corpo afetivo, “composto por afetos conectados, percorrido por afecções”. Tomando-se a multiplicidade infinita como superfície de encontro entre corpo e mente, tratar-se-ia de conceber uma educação não baseada em prescrições pré-fabricadas, mas em descobertas imanentes à potência de pensar da mente e à potência de agir e de se afetar do corpo.

Quer dizer, limitar o corpo a seu aspecto biofisiológico faz com que nos deparemos com um problema ético-político seríssimo: se a relação entre mente e corpo é identificada a uma concepção biofisiológica de corpo e por uma noção pré-estabelecida de mente, caímos no risco grave de retomar arcaísmos perigosos e violar a potência que esta relação tem de produzir diferenças e singularidades no processo educacional a partir de sua multiplicidade constitutiva. Se nos aportamos no primeiro aspecto do paralelismo, tomamos a mente como força de pensar multiplicatória e exterior à forma da mente humana e o corpo como capacidade de sensibilizar-se, desta vez, mais ampla que a forma do organismo.

O encontro do corpo e da mente na multiplicidade indica que não podemos saber preliminarmente qual é o momento de maior desenvolvimento da mente, nem qual é a idade ou fase da vida em que o corpo é mais potente e as teorias do desenvolvimento cognitivo pretendem justamente determinar esses momentos; porém, conforme o primeiro elemento do paralelismo, não se sabe o que uma mente pode se tornar capaz de pensar, nem o que um corpo pode ao começar a mover-se.

Pois bem, centremo-nos agora sobre o segundo ponto do paralelismo que podemos destacar: a mente só pode ter ideias das afecções do corpo e só pode conhecer os outros corpos a partir dessas afecções. Aqui, trata-se de perceber que as ideias da mente não são ideias com compromisso de ser verossimilhantes ou coincidentes com os objetos ideados. Ela não pensa sobre outra coisa senão sobre como seu corpo é afetado, isto é, ela nunca pensa de modo abstrato, mesmo na ausência das coisas sobre as quais pensa.

Há sempre uma concretude própria das afecções do corpo que se fazem presentes à mente quando esta se coloca a ter ideias. Desta maneira, não se pode mais dizer que o ponto culminante da capacidade cognitiva seja, como na teoria de Piaget, por exemplo, o tempo em que a mente se torna capaz de ter pensamentos abstratos e representativos.

Ao longo da caracterização piagetiana do desenvolvimento cognitivo notaremos que o autor segue nitidamente um valor norteador que paradigmaticamente – isto é, se faz presente, mas de modo silencioso e subliminar – determina a sua avaliação do avanço da capacidade de conhecer: em cada fase o autor busca sempre captar, nos atos de conhecer e pensar, a possibilidade destes se desprenderem da concretude dos corpos e da experimentação incerta, compreendendo que as atividades ainda ligadas ao corpo,

como as da fase sensório motora, “não são ainda pensamento, e só entram em jogo no momento de sua utilização prática e material, sem nenhum conhecimento de sua existência enquanto esquemas [...]” (PIAGET, 2002, p. 16).

O autor denomina *ação primitiva* os primeiros movimentos cognitivos do bebê, os quais estão sempre referidos às sensações de seu corpo; então, afirma que o “começo da função semiótica e da inteligência representativa” (PIAGET, 2002, p. 10 e 11) se inicia no final dos 24 meses de vida. No nível seguinte, o pré-operatório, Piaget (2002, p. 19), destaca que “progressos são assinalados” considerando as “coordenações internas do sujeito, portanto das futuras estruturas operatórias ou lógico-matemáticas”. No estágio das operações concretas, Piaget (2002, p. 32 e 33) ressalta igualmente as “ligações internas” do sujeito, as quais se tornariam capazes de antecipar erros; porém, tal dinâmica seria menos desenvolvida se confrontada com o momento das operações formais porque “permanece ligada, entretanto, a ações de manipulação”, de maneira que as atividades do pensar “continuam sendo ‘concretas’, ou seja, envolvendo objetos e transformações reais” (PIAGET, 2002, p. 48).

O nível das operações formais seria o momento mais desenvolvido do processo cognitivo, quando “se interiorizam as operações lógico-matemáticas do sujeito graças às abstrações lógico-reflexivas que constroem operações sobre operações”; tratar-se-ia da fase em que “um pensamento se liberta, enfim, da ação material” (PIAGET, 2002, p. 53 e 54).

Não se trata aqui de criticar especificamente a obra de Piaget, mas a um modo de valoração paradigmático, que faz a potência do corpo estar sujeita à potência do pensar, a qual encontraria sua força maior quando prescindisse ou superasse as operações paralelas, passíveis de envolver atos e sensações corporais. Para esta forma de conceber o desenvolvimento da capacidade de aprender, o estágio caracterizado justamente por um paralelismo entre corpo e mente – o das operações concretas – seria menos sofisticado por não apontar para uma abstração pura.

Entretanto, seguindo o paralelismo spinozano, diríamos que não se pode pretender que a natureza da mente seja possuir ideias destiladas das afecções corporais. Toda ideia é marmoreada de partículas corporais, as quais não são tentativas obscuras ou imperfeitas, mas capacidades desarrazoadas de conhecer o mundo a partir de outra cadeia lógica, outra forma de complexidade.

As afecções corporais não são irracionais e, sim, a-rationais, quer dizer, elas perfazem outro tipo de sabedoria sobre o mundo. A mente é posta a pensar porque *esta inteligência própria do corpo* não lhe é imediatamente compreensível. Portanto, este segundo ponto do paralelismo questiona, na educação, a necessidade de purgar o aparelho cognitivo das afecções corporais e, ainda, considerar este aparelho como mais desenvolvido quando capaz de eliminar o encontro com os corpos. Assim, todo progresso no conhecimento não deve mais ser pago com um recuo nas afetações do corpo.

Esta segunda característica do paralelismo pareceria, inicialmente, entrar em conflito com a terceira, que afirma a autonomia dos atributos pensamento e extensão. Entretanto, a autonomia da mente em relação ao corpo e vice-versa não implica uma divisão de mundos estanques. Autonomia, segundo o que podemos concluir do pensamento spinozano, significa três coisas: que ter ideias na mente é apenas um modo da expressão

da multiplicidade; que cada atributo expressa a multiplicidade da natureza segundo uma estilística singular; e que os atributos são coexistentes um ao outro. Não nos esqueçamos, por isso, de que uma ideia na mente e uma presença extensiva são dois atos de uma só e mesma coisa existente.

Desta forma, o que a autonomia dos atributos afirma é a estilística modal própria de cada atributo e não a sua separação. Tomando esse elemento do paralelismo, tratar-se-ia de desencadear na mente um processo único de produção de conhecimento a respeito justamente daquilo que ela, em sua autonomia, não é capaz de saber imediatamente sobre seu corpo. Deste modo, ao invés de se conceber uma educação que, justificada na independência dos atributos, quer cindir corpo e mente, teríamos um processo educacional no qual se produziria conhecimento justamente a respeito daquilo que surge de desconhecido entre os dois atributos.

Ao considerarmos a autonomia não fendida dos atributos veremos que as tarefas de aprendizagem não diriam mais respeito apenas a conhecer o mundo, seus objetos e fenômenos, mas também a forçar o pensamento em direção a conhecer as complexas afecções do corpo.

Quanto à cisão corpóreo-mental, o antropólogo Le Breton (2013, p. 20) alerta-nos que nossa cultura contemporânea vive sob a concepção de “corpo supranumerário”, pela qual o corpo é tomado como central por ser um excedente problemático da vida. Nessa concepção, corpo e mente, ao invés de autônomos, aparecem apartados; a consequência disso é tornar o corpo uma ferramenta, uma matéria passiva que deve receber intervenções.

Por isso, Nóbrega (2005, p. 610) afirma que refletir sobre o lugar do corpo na educação “é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas”. A questão, diz a autora, estaria em superarmos a abordagem que toma o corpo como instrumento, pois “não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais.”

Nesse sentido, Zoboli, Almeida e Bordas (2014, p. 66) ressaltam:

não podemos nos esquecer da teia tecida entre a consciência e o corpo nos processos educativos ou, mesmo, da importância dos afetos e da sensibilidade na definição do comportamento social e político dos indivíduos.

Assim, é justamente pela autonomia existente entre corpo e mente que a produtividade do ambiente educacional pode, ao invés de diminuir, ser multiplicada, pois corpo e mente estariam, a partir de seus modos de funcionar próprios, tensionando um ao outro, trazendo novas realidades a serem aprendidas.

Passamos, tão logo, para o quarto ponto destacado da teoria do paralelismo, o não privilégio ou hierarquia entre os atributos. O paralelismo aqui aparece como forma da imanência entre pensamento e extensão. Dessa maneira, não se trataria mais de educar crianças e jovens a partir da imposição de uma força comando sobre seus corpos, com o intuito de dominá-los; tampouco se promoveria uma anestesia da sensibilidade em nome

da clareza da inteligência. Ora, o corpo não seria mais lugar de possível ameaça, já que não é capaz de colocar a mente a pensar.

Aqui, é Foucault (2003, p. 123) quem vem nos mostrar como, a partir do século XVI e XVII, o processo de constituição de uma educação escolar moderna seguiu o projeto disciplinar mais geral da sociedade, que visava a controlar minuciosamente os corpos, isolando-os das misturas coletivas e individualizando-os através do esquadramento do espaço, da fixação sobre carteiras solitárias e da sua alocação segundo funcionalidades estritas. O autor afirma que esta disciplinarização dos corpos utilizou “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade...” (FOUCAULT, 2003, p. 118).

Vemos, então, que o interesse em controlar os corpos é também de ordem política e tem o intuito de se produzir uma forma específica de comportamento. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2003, p. 119). Percebemos que a educação disciplinar - ainda hoje dominante - supõe uma hierarquização dos atributos, pois, ao submeter os corpos, decompõe suas potências, hipertrofia o processo de interiorização de sistemas comportamentais, fazendo com que esquemas mentalmente sedimentados se imponham aos corpos.

Foucault (2002, p. 243) mostra-nos ainda como o ímpeto de disciplinamento dos corpos advém da concepção, nascida no século XVI, de identificação do corpo com as volúpias e prazeres sexuais, das quais é preciso proteger a alma. É desde então que o corpo se torna ameaça à pureza da alma e é preciso dominá-lo, é imperativo se criar um processo educacional que hierarquize corpo e mente, proteja a mente das impurezas corporais, anestesie o corpo, interiorize os afetos dentro de uma alma individual. Todos os procedimentos criados dentro da Igreja nesse período - o detalhamento da prática da confissão, o discurso penitencial - são, diz Foucault (2002, p. 244), na verdade focados em controlar o corpo e é esta preocupação que irá também estar presente na formação disciplinar das escolas.

Esses apontamentos desconstroem as noções sub-reptícias da educação que justificam ações de controle e paralisia do corpo por longas horas, tal como é a educação escolar dominante. Problematisa-se, aqui, esta tecnologia educacional vigente ainda na imensa maioria das escolas brasileiras, pela qual os estudantes têm seus corpos contidos em carteiras individuais, enfileirados e vigiados em seus movimentos por um professor que se esforça heroicamente para dominá-los. Porém, considerando os desvios de concepção trazidos pelo paralelismo psicofísico, diríamos que os espaços educacionais poderiam passar a acolher as expressividades dos corpos, ao invés de serem lugares de aprendizagem de mecanismos docilizantes.

Por exemplo, quando vemos estudantes alvoroçados, ou agredindo-se, tratar-se-ia não mais de contê-los, incriminá-los, mas de proporcionar tempo de compreensão dos afetos que ali passam, dos efeitos que causam. Tal tarefa não pode ser dita jurisdição especializada de psicólogos, já que se constituiria como trabalho eminentemente pedagógico de aumento de conhecimento acerca das ideias mais imediatas dos estudantes, as ideias que têm dos afetos de seus corpos, dos afetos dos parceiros de estudo, de seu espaço, seus materiais, seu educador.

Quanto mais fosse equânime a atenção dada ao corpo e ao pensamento, tanto mais potentes no conjunto se formariam os estudantes. Aumentar-se-iam as formas de afeto possíveis nos espaços educacionais, assim como se multiplicariam as formas de pensamento bem-vindas.

Aumento da sensibilidade afetiva do corpo e aumento da potência de pensar a mente, portanto, vão de par: o que uma mente pode conhecer é correlato ao que um corpo pode experimentar. (SÉVERAC, 2009, p. 24).

Quanto ao quinto aspecto do paralelismo, o de que toda ideia tem uma força de agir correspondente a um corpo com maior ou menor quantidade de realidade, diríamos que se trata de uma proposição que intervém sobre o problema da avaliação dentro da educação. Ora, se uma ideia, mais do que ser verdadeira ou falsa, pode possuir maior ou menor potência conforme a quantidade de realidade que ela compreende, então, tanto mais uma ideia é boa para a formação cognitiva quanto mais ela seja capaz de envolver uma multiplicidade de corpos. De outra maneira, poderíamos dizer que quanto mais corporalmente trabalhada uma ideia, tanto mais força ela tem, e mais conhecimento ela poderá envolver, mais real ela será.

O nível de conhecimento poderia ser medido mais pelos corpos e relações articuladas do que pela simples comprovação da aquisição de conteúdos abstratos. Segundo Deleuze (2006, p. 227), o ato de avaliar uma ideia como verdadeira ou falsa se funda sobre uma imagem dogmática do pensamento, a qual também norteia paradigmaticamente os atos educacionais escolares dominantes. Para este autor, uma ideia só se faz verdadeira ou falsa na medida em que os problemas colocados ao pensamento são pré-estabelecidos por outrem e tomados como já legitimados a partir da solução que ganham nas respostas: colocam-se os estudantes a responderem a questões das quais eles foram alijados do processo de fabricação. É preciso assim, diz este filósofo, que os estudantes tenham direito a produzir seus próprios problemas.

É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo a nossa tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou falso por uma autoridade poderosa. [...] É esta a origem de uma grotesca imagem da cultura, que se reencontra igualmente nos testes, nas instruções governamentais, nos concursos de jornais (em que se convida cada um a escolher segundo seu gosto, com a condição de que este gosto coincida com o de todos). (DELEUZE, 2006, p. 228).

Tendo esses argumentos somados ao quinto aspecto do paralelismo, poderíamos dizer que a força de um conhecimento seria dada, então, pela sua capacidade de envolver mais corpos de naturezas distintas (corpos humanos, animais, tecnológicos, musicais, minerais), articulados em um agenciamento produtor de realidade. Não se trataria mais, no que tange à avaliação educacional, de falarmos em testes e exames, mas em montagens e performances, os quais dessem mais força afetiva e realidade às ideias aprendidas e produzidas. Teríamos, pois, meios artísticos de avaliação.

Enfim, na mútua potencialização entre corpo e mente, a partir da sexta característica que conseguimos distinguir no paralelismo, encontramos um novo norte ético para os processos educacionais, distantes de uma moral da obediência e reprodutora de conteúdos que se repetem inadvertidamente. Neste ponto, podemos urdir uma breve relação com Paulo Freire, naquilo em que ele diz serem os objetivos de uma educação voltada à liberdade.

Nas palavras de Freire (2009, p. 100 e 101) há “a necessidade de uma educação corajosa”, a qual “levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”. Para o autor é preciso que a educação se volte para “a pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas da vida”. Ora, quando se fala da elevação de potência diretamente proporcional entre corpo e mente, se está falando também da possibilidade de os modos de pensar e sentir serem material de pesquisa, de inquietação, já que são elementos produzidos a partir da conexão com mais tantos outros corpos e mentes.

Outrossim, a partir deste aspecto do paralelismo se está falando da viabilidade de que as ideias e afetos circulantes na educação sejam os mais próximos possíveis da multiplicidade da própria natureza, da qual são expressões imediatas. Assim, sendo que, na natureza, todos os modos são potências, estamos às voltas com pensar uma educação compromissada com a alegria, com o aumento de realidades e não com tristezas e limitações dos modos.

À vista disso, “trata-se e conhecer para ser afetado e ser afetado de tal forma que possamos viver felizes” (SÉVERAC, 2009, p. 17), por meio da produção de afetos libertadores e alegres. Freire (2009, p. 96) fala do engajamento em uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” e reiteradamente relaciona esta tarefa educacional à construção da liberdade, a qual está diretamente ligada à possibilidade dos estudantes passarem a ler e tomar sua realidade de maneira mais ampla, complexa e crítica.

Efetivamente, a reflexão sobre a mútua potencialização entre corpo e mente vem a fortalecer esses princípios freireanos, assim como estes àquelas dão mais vigor: a realidade de uma mente aumenta na medida em que seu corpo é capaz de ser afetado de mais modos e por uma realidade mais ampla, mais multifacetada e, ainda, mais problemática, já que é fonte de mais afetos, como a angústia e a raiva ligadas a situações de clausura.

Nesse sentido, os educadores seriam também levados a transformar-se: não seriam mais figuras professorais, mas acompanhantes de uma caminhada epistemológica, de uma jornada afetiva, em que a tarefa seria a de possibilitar aos estudantes conectar as ideias aos seus afetos corporais para que se tornassem capazes de mais realidade, mais abertura para compreender as questões de seu tempo, de seu mundo, seu contexto existencial e social.

Considerações finais: a dupla potência

Vimos que o paralelismo spinozano mantém a conexão entre corpo e mente, assim como a autonomia de cada um dentro da sua lógica produtiva própria. Dizemos, pois,

que uma educação pode ser mais ampla ao considerar a dupla elevação de potência concernente ao paralelismo corpóreo-mental. Tanto mais inteligente se torna uma mente, quanto mais capaz de ser afetado e sensível seu corpo se torne.

Deparamo-nos não apenas com críticas possíveis à educação disciplinar, mas também com possíveis novos valores para a educação. Um estudo do paralelismo psicofísico intervém sobre um modelo educacional *cogitocêntrico* e, enquanto nos mostra que capacidade de pensar é mais rica do que a possibilidade de aprender conteúdos dados, também recoloca o problema de incluir as potências do corpo como questão inescapável e improrrogável da educação.

Ademais, notamos que, para além de se constituir apenas como uma questão epistemológica ou filosófica, a problematização do paralelismo tem consequências políticas e éticas, na medida em que implica um debate sobre o controle dos corpos, sobre suas potências, sobre a possibilidade de se reproduzir modelos higienistas e excludentes de educação.

Em outros termos, quando consideramos corpo e mente como paralelos, o efeito que encontramos é o de uma valoração do corpo do ponto de vista de sua potência e de seu poder de ser afetado. Não mais se trataria de transformar o corpo em objeto de nova disciplina – seja ela educação física ou ciências –, mas, muito além, de se fazer de todo campo de conhecimento um campo de corporificação, de aprendizagem e abertura corporal, de invasão da mente por afetos insuspeitos do corpo, os quais não podem ser conhecidos e descobertos senão na imanência dos encontros, na experimentação de relações. Com isso, torna-se desinteressante uma educação com corpos fixados e conformados em carteiras por longas horas, pois não sabemos quais outras inteligências seriam abertas, disparadas ou possibilitadas por um modo de aprender no qual a atividade e potência corporal estejam incluídas.

Podemos considerar, assim, que colocamos o paralelismo spinozano para desacomodar a educação. Se dermos peso norteador à concepção de paralelismo, serão queimados alguns dos elementos que embasam o terreno da educação disciplinar, mas também belíssimas novas diretrizes se abrem.

Não se trataria mais de termos, como diz Gallo (2007, p. 291), uma educação que pretende “ensinar tudo a todos”, uma “pansofia”: o paralelismo faz vislumbrar uma educação que ensina tão somente a partir de como um corpo se que afeta, mas, ao mesmo tempo, ensina os corpos a se afetarem mais e de mais modos.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Luís Santos. A relação entre mente e corpo na filosofia de Baruch de Spinoza. **Revista Pandora Brasil**, São Paulo, n. 40, mar. 2012; p. 61-74.

BRAGA, Claudia Pellegrini. O desejo na Ética III de Spinoza: chave de leitura para um estudo no campo da saúde mental. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n.35, jul./dez 2016; p. 401-431.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

- DELEUZE, Gilles. **A nervura do real**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- DELEUZE, Gilles. **Spinoza et le problème de l'expression**. Paris: Minuit, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FRAGOSO, Emanuel Ângelo da Rocha. O conceito de paralelismo da ética de Benedictus de Spinoza. **Kalangatos**, Fortaleza, v. 6 n. 11, 2009; p. 27-39.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze. In: LINS, Guto (Org.). **Nietzsche e Deleuze: imagem literatura educação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007; p.288-302.
- ITOKAZU, Ericka Marie. **A filosofia Spinozana para além do corpo máquina: o paralelismo em questão**. São Paulo: FFLCH-USP, 2006. (Cadernos Spinozanos; n. 15).
- ITOKAZU, Ericka Marie. A última tentação do paralelismo na interpretação da filosofia de Spinoza. **Conatus**, Fortaleza, UECE, v. 4, n. 8, 2010; p. 111-137.
- LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papiros, 2013.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005; p. 599-615.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- NEGRI, Antonio. **A anomalia selvagem: poder e potência em Spinoza**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. Deleuze e Chauí: leituras paralelas sobre a ética de Spinoza. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 29, p. 11-25, jul./dez. 2013.

SÉVERAC, Pascal. Conhecimento e afetividade em Spinoza. In: MARTINS, Andre (Org.). **O mais potente dos afetos**: Spinoza e Nietzsche. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 17-36.

SÉVERAC, Pascal. Le devenir actif du corps affectif. **Asterion**: philosophie, histoire des idées, pensée politique. v. 3. Lyon: École Normale Supérieure de Lyon, 2005.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZOBOLI, Fabio; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BORDAS, Miguel Angel García. Corpo e educação: algumas questões epistemológicas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, jul./dez. 2014; p. 57-70.

Recebido em: 17.03.2017

Revisões em: 05.07.2017

Aprovado em: 29.09.2017

Fernando Yonezawa é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisa as relações entre corpo, arte e produção de sentido dentro do campo da educação.

Fabio Hebert da Silva é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua com os seguintes temas: Análise Institucional, Transdisciplinaridade e articulação entre Psicologia, Filosofia e Arte.