

# De Casearius ao *Collegium*: Contribuição espinosana para o ensino de filosofia

*Fernando Bonadia de Oliveira*<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo explora os significados que o exemplo do jovem Johannes Casearius – talvez o mais conhecido aprendiz das novas ciências do filósofo seiscentista Bento de Espinosa – pode ter para uma reflexão sobre o ensino de Filosofia na escola contemporânea. O exemplo, considerado em comparação com a experiência de Espinosa junto ao *collegium* que se reunia para ler e estudar seus textos, oferece a possibilidade de meditar sobre as dimensões do tempo e do espaço nas relações entre mestre e aprendiz na área de Filosofia. Procura-se mostrar como a postura de Espinosa diante de seu estudante, tido como rebelde e desagradável, bem como diante do *collegium* pode contribuir para refletirmos sobre a maneira pela qual o professor de Filosofia, não obstante o reconhecimento das imperfeições de alguns alunos, pode se empenhar mais em promover o cultivo, e não o cerceamento do pensar filosófico.

## PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Filosofia; Bento de Espinosa (1632 – 1677); Johannes Casearius (1642 – 1676); Educação moderna.

---

<sup>1</sup> Professor de Filosofia da Educação no Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2160894883696321>. E-mail: [fernandobonadia@gmail.com](mailto:fernandobonadia@gmail.com).

# From Casearius to the *Collegium*: Spinozan contribution to the teaching of philosophy

## ABSTRACT

This article explores the meanings that the example of the young Johannes Casearius – perhaps the most known apprentice of the new sciences of the seventeenth-century philosopher Baruch Spinoza – may have for a reflection on the teaching of Philosophy in contemporary schools. The example, considered in comparison with Spinoza's experience with the *collegium*, which gathered to read and study his texts, offers the possibility to meditate on the dimensions of time and space in the relations between master and apprentice in the field of Philosophy. We seek to show how Spinoza's attitude towards his student, considered rebellious and unpleasant, as well as towards the *collegium*, can help us reflect on the way in which the Philosophy teacher, despite recognizing the imperfections of some students, can put more effort into promoting the cultivation, rather than the curtailment, of philosophical thinking.

## KEYWORDS

Teaching of Philosophy; Baruch Spinoza (1632 – 1677); Johannes Casearius (1642 – 1676); Modern education.

# Casearius y el *Collegium*: Contribución de Spinoza a la enseñanza de la filosofía

## RESUMEN

El artículo examina los significados que el ejemplo del joven Johannes Casearius – quizás el más conocido aprendiz de las nuevas ciencias del filósofo del siglo XVII Benito de Spinoza – tiene para una reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía en las escuelas contemporáneas. El ejemplo, considerado en comparación con la experiencia de Spinoza en el *collegium* que se reunía para leer y estudiar sus textos, ofrece la posibilidad de meditar sobre las dimensiones de tiempo y espacio en las relaciones entre maestro y aprendiz en el campo de la Filosofía. Intentamos mostrar cómo la actitud de Spinoza hacia su alumno, rebelde y desagradable, así como hacia el *collegium*, contribuye a la reflexión sobre la forma en que el profesor de filosofía, a pesar del reconocimiento de las imperfecciones de algunos alumnos, puede hacer más para promover el cultivo, no la restricción del pensamiento filosófico.

## PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la Filosofía; Benito de Spinoza (1632 – 1677); Johannes Casearius (1642 – 1676); Educación moderna.

*Recibido: 24/04/2024*

*Aceito: 27/04/2024*

*Publicado: 03/09/2024*

Doi: <https://doi.org/10.59780/axjc5116>

## Introdução

O jovem de Amsterdã, Johannes Casearius (1642 – 1676), não foi provavelmente o único estudante universitário que frequentou a casa do filósofo Bento de Espinosa (1632 – 1677) em busca de lições sobre a filosofia de Descartes e as novas ciências que despontavam na Europa em plena modernidade.<sup>2</sup> Pesquisas recentes levam a acreditar que vários estudantes tiveram contato com o filósofo e aprenderam com ele o que se ensinava e o que não se ensinava nas instituições de ensino então existentes (Buyse, 2013, p. 54). É possível pensar que alguns jovens do tempo de Espinosa tivessem para si o juízo que Maurício Tragtenberg (2000, p. 179), educador brasileiro contemporâneo, formou sobre a universidade do século XX: “Se os estudantes procuram conhecer os espíritos audazes de nossa época, é fora da universidade que irão encontrá-los”.

As academias ou universidades do século XVII contêm o embrião do projeto político do mundo moderno para o conhecimento científico e acompanham, em seu desenvolvimento, o fenômeno que Foucault (1999, p. 218) observou no final do século XVIII: o processo de seleção dos saberes, pelo qual, ao invés de identificarmos o tempo das luzes a certo progresso luminoso da razão, passamos a encará-lo como uma expressão de disciplinamento e, portanto, de constrangimento dos saberes heterogêneos. Apesar do ímpeto de uniformização dos saberes que esteve presente na história da educação pública moderna, a universidade dos séculos XVII e XVIII não se confunde inteiramente com a universidade dos séculos XX e XXI, já burocratizada e ordenada segundo a lógica da técnica e da padronização. Vivemos hoje a universidade que Marilena Chaui (2018, p. 206-7) define como *operacional*, fundamentada nas ideias de autonomia, flexibilização, qualidade e avaliação.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Sinal de que Espinosa, além do cartesianismo, também dominava de maneira geral as novas ciências é o início da carta de Leibniz a ele endereçada: “Entre os teus demais louvores que a fama tornou públicos, entendo estar também a insigne perícia em óptica” (Spinoza IV, 1925, p. 230; Carta 45). Devo a Samuel Thimounier Ferreira a tradução de quase todos os trechos da *Correspondência* de Espinosa citados neste artigo; entre eles, este. Como são traduções ainda não publicadas, limito-me a informar a edição de referência da obra de Espinosa (ed. Gebhardt, volume IV), ressaltando ao leitor que as cartas completas podem ser encontradas seja na tradução castelhana da Alianza Editorial (Spinoza, 1988), seja na tradução em português da Editora Perspectiva (Spinoza, 2014).

<sup>3</sup> A autonomia, segundo Chaui (2018, p. 206-7), permanece reduzida ao “gerenciamento empresarial da instituição”; a flexibilização encarna o procedimento sutil de dobrar a universidade aos interesses do mercado; o discurso da qualidade nega o sentido social da educação e limita as instituições de ensino ao horizonte das noções de competência e excelência; finalmente, a avaliação é assumida como medida de produtividade. A universidade, “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual”.

Bem antes disso, o século XVII europeu viu o florescimento de novas instituições de ensino superior (Luzuriaga, 1959)<sup>4</sup>. Em especial, as cidades holandesas foram consideradas o lugar privilegiado do capitalismo mercantil, mas foram, ao mesmo tempo, cenário de crise econômica.<sup>5</sup> A Amsterdã do tempo de Espinosa adquiriu fama de lugar onde a liberdade conviveu bem com as finanças. Entretanto, a cidade era contraditoriamente marcada pela miséria e pela pobreza; há, inclusive, dados sobre a existência de numerosas pessoas vivendo em situação de mendicância (Méchoulan, 1992, p. 163). Foi nessa conjuntura que ganhou nova significação a escola de primeiras letras e a universidade, as duas pontas da formação que daí em diante vieram a se consolidar cada vez mais no plano da formação geral da civilização moderna ocidental.<sup>6</sup>

Espinosa e os seus entes mais próximos tiveram formação diferenciada, nos moldes judeus tradicionais, mas a certa altura da mocidade o filósofo rompeu com a formação a que havia sido destinado e acessou os novos saberes que circulavam, muitos deles ainda repudiados pelas universidades. Tornou-se perito em cartesianismo e, por esta e outras qualidades, atraiu para si aquilo que, em sua filosofia política, a prática educativa em uma “república livre” necessariamente envolve: a *fama* ou o *reconhecimento público* de ser bom professor, que o uniu a uma série de estudantes (Espinosa, 2009, p. 118; TP, VIII, §49)<sup>7</sup>.

Casearius ou Caseário, como o chamaremos aqui,<sup>8</sup> talvez tenha sido o mais conhecido aprendiz de cartesianismo de Espinosa. Ele aparece mencionado cinco vezes no conjunto da obra de seu mestre: duas vezes de maneira direta (pelo nome) e três vezes indiretamente (por alusão)<sup>9</sup>. Pouco se sabe dele e, para agravar a situação, há uma confusão de nomes que torna tudo ainda mais incerto. Nos limites da incerteza, podemos dizer que ele nasceu em Amsterdã no ano de 1642, dez anos depois de Espinosa. Se Caseário (“Casearius”) é o mesmo “Cassarius”

<sup>4</sup> O tradutor do *Tratado político* de Espinosa, Manuel de Castro, menciona em nota ao parágrafo 49 do capítulo 8, que Espinosa, ao pensar nas universidades de seu tempo, tinha como modelo a Universidade de Leiden (Espinosa, 1973, p. 362).

<sup>5</sup> De acordo com Negri, assim como em toda a Europa, a Holanda vivenciou um ciclo econômico descendente entre as décadas de 1660 a 1680 (Negri, 1993, p. 44).

<sup>6</sup> A arte holandesa do século XVII reconheceu esses dois polos da formação humana em plena constituição como um fato social. Jan Steen (1626 – 1679) compôs as telas identificadas como “Schoolmaster” (*Mestre-escola*, 1665) e “School Class with a Sleeping Schoolmaster” (*Sala de aula com um mestre-escola dormindo*, 1672). Rembrandt van Rijn (1606 – 1669) tem, no polo oposto, a famosa imagem “The Anatomy Lesson of Dr. Nicolaes Tulp” (*A aula de anatomia do Dr. Nicolaes Tulp*, 1632), que representa um erudito que defendeu sua tese na Universidade de Leiden.

<sup>7</sup> Vale lembrar também que “fama” é a palavra usada por Leibniz para se referir à imagem pública de Espinosa como conhecedor de óptica.

<sup>8</sup> Para evitar o uso do nome em latim, Casearius, será registrado “Caseário”, em conformidade com a tradução de Marilena Chaui (Espinosa, 1973, p. 378; Carta 9).

<sup>9</sup> As duas incidências nominais se dão nas cartas 8 (chamado de *Casuaris*) e 9 (chamado de *Casearius*). As três incidências indiretas ocorrem (1) no prefácio dos *Princípios da filosofia cartesiana* de Espinosa (*discipulo & discipulum*), (2) na carta 13 a Oldenburg (*juveni*) e (3) na carta 20 a Blijenberg (*discipulum*).

ou “Casuarius” ou “Casear” que aparece nas documentações, sabemos que seus pais morreram jovens, mas ele conseguiu finalizar os estudos elementares, afinal, apareceu matriculado, em 1659, no curso de Filosofia em Leiden e, no dia 21 de maio de 1661, na mesma instituição, constava como estudante vinculado ao curso de Teologia. Em 1668 foi nomeado pastor reformado pela Companhia das Índias Orientais; planejou, com alguns parceiros, a enciclopédia botânica *Hortus indicus malabaricus* (1678 – 1703) que veio a ser finalizada depois de sua morte. Postumamente, Caseário recebeu uma homenagem: seu nome foi dado a uma planta (*casearia*), muito comum na Polinésia.<sup>10</sup>

Na visão de Espinosa, o jovem Caseário reunia todos os aparentes defeitos do mau aprendiz de Filosofia: era infantil, inconstante, novidadeiro, desagradável e suspeito. Porém, ao contrário do que seria de se esperar de um “mau” professor de Filosofia (aquele que logo desiste do aluno dando-o como caso perdido), Espinosa manifesta esperança, aposta na emenda do garoto, e revela querer-lhe bem, porque percebe a singularidade de seu engenho.<sup>11</sup>

O objetivo deste artigo é ensaiar alguns significados que a imagem do jovem Caseário pode trazer para uma reflexão sobre o ensino de Filosofia na escola e na universidade contemporâneas. Procura-se mostrar como a postura de Espinosa diante de seu estudante, rebelde e desagradável, contribui para refletirmos sobre como o professor de Filosofia, não obstante o reconhecimento das imperfeições de alguns alunos, pode se empenhar mais em acompanhá-los para oferecer-lhes o *certo* do que em censurá-los pelo *erro*, de maneira a promover o cultivo, e não o cerceamento do pensar filosófico. Consideramos o exemplo de Caseário em comparação com a experiência de Espinosa junto ao *collegium*<sup>12</sup>, o coletivo de amigos com o qual se correspondia, tendo como finalidade meditar sobre as dimensões do tempo e do espaço nas relações entre mestre e estudante na área de Filosofia.

<sup>10</sup> Todas as informações aqui dispostas em torno de Caseário vieram do estudo recente do tradutor Samuel Thimounier Ferreira (ainda inédito), de uma nota disponibilizada por Homero Santiago na tradução do Prefácio dos *Princípios da filosofia cartesiana* (Espinosa, 2015, p. 9); e, sobretudo, *Spinoza et son cercle* de Koenraad Oege Meinsma (1983, p. 172-6).

<sup>11</sup> A palavra “engenho”, concebida aqui sempre como correlativa ao termo latino *ingenium*, possui vários sentidos na obra de Espinosa. Aqui consideramos *ingenium* sempre como o resultado, que se dá em um indivíduo, do conjunto de marcas e modos pelos quais ele foi afetado ao longo da vida. O engenho indica a singularidade de cada pessoa (suas maneiras de agir, querer, amar etc.). Correlativas de “engenho” podem ser também as palavras “compleição” ou “personalidade”.

<sup>12</sup> Para evitar confusão de significado com a palavra “colégio”, muito usada contemporaneamente, temos preferido manter a palavra no original latino “*collegium*”. Como outros colégios filosóficos existentes, este grupo era constituído pelos seguintes amigos de Espinosa: Simon De Vries, Lodewijk Meyer, Pieter Balling, Johannes Bouwmeester, Jarig Jelles, Adriaan Koerbagh e Jan Hendricksz Glazemaker (cf. Meinsma, 1983).

## Espinosa e seu círculo

A educação que Espinosa recebeu, bem como o modo pelo qual passou a infância e a adolescência, permanece ainda, sob muitos aspectos, um mistério. A partir da documentação da escola em que estudou até os nove anos, a “Árvore da Vida”, ele iniciou sua formação intelectual na língua hebraica e em toda a cultura judaica necessária para um homem daquela comunidade. Na instituição “Coroa da Lei”, ele conheceu os autores clássicos da cultura hebraica que vieram a ser fundamentais para a composição do repertório literário necessário à redação, anos mais tarde, do *Tratado teológico-político*. Nesta escola,

[a]s aulas tinham início às oito horas da manhã. Os alunos e os professores trabalhavam durante três horas, até ao toque do sino, às onze horas. Dirigiam-se a casa para o almoço (e algum recreio) e regressavam à escola às duas horas da tarde. Terminavam às cinco (exceto durante o inverno, em que as aulas começavam conforme era oportuno e os alunos permaneciam só até a hora do serviço religioso da noite na sinagoga) (Nadler, 2003, p. 75).

O pai de Espinosa, tanto quanto sabemos, desejava para o filho uma formação rigorosa e, portanto, o filósofo deve ter adquirido desde criança muita disciplina para o estudo, mas não chegou a se vincular à universidade, vindo a obter importante aprendizado, tempos depois, na escola de Frans Van den Enden (1602 – 1674), onde talvez tenha ministrado aulas para crianças (Ravà, 2013, p. 269) e conhecido Caseário. Segundo as fontes de que dispomos, em 1652, aos vinte anos, Espinosa estava atuando na escola de seu mestre, este interessante personagem que aparece na historiografia como um ex-jesuíta que ensinava latim, conferindo à língua um estilo ao gosto da “ordem S.J.” (Negri, 1993, p. 39).

Na perspectiva de Espinosa, as universidades foram instituídas não para dar espaço e tempo ao amplo desenvolvimento dos saberes, mas para fechá-los em círculos restritos. Antonio Negri, em sua descrição da anomalia holandesa no século XVII, dá-nos a pista de tal interpretação:

[o] absolutismo, naquele tempo, tenta remodelar o movimento de renovação, fechando-o nas academias, num projeto de unificação e controle da unidade literária e científica do Estado. Quantos filósofos e historiadores da filosofia têm desde então perambulado sob as janelas das academias, ardendo do desejo de poder instalar-se nelas! Na Holanda do século de ouro, o pensamento e as artes têm sua sede não apenas fora das academias, mas até, na maior parte dos casos, fora das universidades (1993, p. 32-3).

Não sabemos, por falta de tempo de vida, como Espinosa cumpriria a promessa de explicar como seriam mobilizadas as ciências e artes em uma república livre. Sabe-se que ele

foi contrário às *Academiae* daquele tempo, instituídas mais para cercear os engenhos do que para cultivá-los (Espinosa, 2009, p. 118; TP, VIII, §49). Sabe-se, além disso, como assinalou Negri, que na “Holanda do século de ouro” houve farta circulação de inteligências livres que, sem qualquer pretensão de fazer parte do mundo universitário, ensinavam e aprendiam mutuamente.

Mas, afinal, o que teria aprendido Espinosa com Van den Enden? Na interpretação de um de seus desafetos (o sujeito que fez a denúncia de Espinosa para o Santo Ofício), a passagem do jovem Bento aos estudos com o ex-jesuíta foi um “desvio de caminho”. Este desafeto, chamado Niels Stensen, escreveu:

[h]á cerca de quinze ou dezesseis anos que, estudando na Universidade de Leiden, na Holanda, tive a oportunidade de me familiarizar com o dito Espinosa, hebreu de nascença, mas de confissão sem nenhuma religião, de cujos dogmas eu então só sabia confusamente; tendo renunciado ao estudo do rabinismo no qual ele se havia exercitado algum tempo, começou, por meio da prática com um certo Van den Enden, suspeito de ateísmo, e da lição da filosofia de Descartes, a fazer por si só uma filosofia, na qual explicava tudo só pela matéria.<sup>13</sup>

Estritamente, Espinosa aprendeu latim, mas à luz do depoimento de Stensen, pode-se dizer que ele tomou de Van den Enden, em perspectiva mais ampla, o desejo de ser um educador livre e autor de uma filosofia própria. Concorre para essa interpretação a conhecida recusa do filósofo ao convite para ser professor de Filosofia em Heidelberg, uma vez que se opunha a ministrar “lições públicas”, não aceitando também os limites dentro dos quais devia conter sua liberdade de filosofar, conforme ele declarou em outra carta, escrita cerca de dez anos depois do convívio com Caseário (Espinosa, 2008, p. 114). De qualquer forma, ele consentiu em viver de aulas particulares, ou seja, daquelas visitas frequentes de diversos estudantes a sua casa.

Ademais, Espinosa integrava o *collegium*, que recebia os seus escritos (ainda em elaboração), e lhe enviava, por cartas, dúvidas e pedidos de explicação sobre pontos difíceis ou obscuros do texto. Descobrimos como se dava essa dinâmica do *collegium* através da correspondência entre Espinosa e um amigo próximo, Simon Joosten de Vries, que, aliás, como veremos a seguir, sugeriu invejar Caseário (Oliveira, 2019).

---

<sup>13</sup> Trecho retirado da tradução inédita de Samuel Thimounier.

## Caseário, por Simon de Vries e por Espinosa

Contemporâneo de Espinosa, nascido possivelmente um ano depois dele, Simon foi o que podemos chamar de amigo íntimo, e talvez tenha sido o mais próximo de seus correspondentes; quanto aos estudos, deve ter tido formação similar à de Espinosa. As famílias Espinosa e De Vries eram tão próximas que, deflagrada uma grande peste, Bento provavelmente foi passar a quarentena justamente em uma casa da família de Simon em Schiedam, nos arredores de Amsterdã. Ao que tudo indica, queriam-se muito bem.<sup>14</sup> Motivado por esse bem-querer, Simon escreveu certa vez a Espinosa confessando que apesar de se animar com o colóquio por cartas que então mantinham, ele julgava que feliz, muito feliz, era o colega Caseário, que morava (dividia uma espécie de república) com o amigo, e desfrutava de seu convívio, aprendendo a segunda parte dos *Princípios da filosofia cartesiana* e parte da terceira, ditadas a ele em ordem geométrica. Escreve Simon:

[f]eliz, ou melhor, felicíssimo é teu companheiro *Casuarius*, que, morando sob o mesmo teto, pode conversar contigo sobre os melhores assuntos durante o almoço, o jantar e os passeios (Spinoza IV, 1925, p. 39).

A isso, Espinosa responde:

[n]ão hás de invejar *Casearius*. Pois ninguém me é mais odioso, e não há pessoa de quem eu mais tenha procurado precaver-me do que ele; por isso, gostaria que tu e todos os conhecidos estivessem advertidos para que não lhe comuniqueis minhas opiniões, a não ser quando ele chegar a uma idade mais madura. É ainda demasiado menino e pouco constante, e mais interessado pela novidade do que pela verdade. Porém, espero que ele venha a emendar-se desses vícios pueris dentro de poucos anos; mais ainda, o quanto posso julgar de seu engenho, tenho isso quase por certo. Por isso, sua índole me leva a apreciá-lo (Spinoza IV, 1925, p. 42).

O receio quanto a Caseário, vale lembrar, foi reafirmado na Carta 13, redigida a Henry Oldenburg.<sup>15</sup> No entanto, o pedido de Espinosa para afastar suas ideias de ouvidos maliciosos vinha de muito tempo. Ao encerrar o *Breve tratado sobre Deus, o homem e seu bem-estar*, Espinosa (2012, p. 153) adverte os leitores que tomem cuidado com a comunicação das ideias ali expressas, tendo em vista “a disposição do século em que vivemos”.

A indicação de que Caseário é *puer*, isto é, um menino, e que precisa de tempo para poder se entregar ao estudo da verdade é também identificada na posição de Espinosa diante de

---

<sup>14</sup> A única carta que nos sobrou de Simon de Vries a Espinosa, embora muitas talvez tenham sido escritas, revela-nos o extremo carinho que ele tinha pelo filósofo, como será visto adiante.

<sup>15</sup> Espinosa escreve ao Secretário da Royal Society de Londres que “ditara” partes dos *Princípios da filosofia* de Descartes a um “certo jovem, a quem não queria ensinar abertamente” suas “opiniões” (Espinosa, 2021, p. 191).

outro aprendiz que havia passado por suas mãos, Albert Burgh (1650 – 1708). Burgh conviveu com Espinosa depois que se divorciou da fé cristã e, inclusive, nesse período, zombava dos costumes católicos. Porém, anos depois, voltou a aderir supersticiosamente à religião e, por óbvio, passou a ver o espinosismo com maus olhos. Ao responder a carta em que Burgh comenta a reconversão, Espinosa escreve:

[o] que, relatado por outros, eu mal podia crer, soube finalmente por tua própria carta, a saber, que não apenas te fizeste membro da Igreja Romana, como afirmas, mas também que é seu mais enérgico defensor e que já aprendeste a amaldiçoar e a debacar petulantemente contra teus adversários. Propusera-me a nada responder à tua carta, certo de ser preciso mais o curso do tempo do que a razão para restituíres a ti e aos teus [...] (Spinoza IV, 1925, p. 316-7; Carta 76).

A percepção de que em certos casos os estudantes precisam mais de tempo do que de conhecimento, uma vez que, por inexperiência, se encantam ora com a novidade (como Caseário), ora com a tradição (como Burgh), torna menos duro o juízo de Espinosa.

Nas últimas linhas da menção a Caseário, Espinosa revela uma esperança-segurança em relação ao jovem. Sabemos que, para o filósofo, a esperança é um afeto instável de alegria que surge da imagem de algo futuro ou passado de cuja ocorrência duvidamos; a esperança, então, é a contrapartida do medo, um afeto instável de tristeza que surge da imagem de algo futuro ou passado de cuja ocorrência duvidamos. Quando é suprimida a causa de duvidar, isto é, quando suprimimos a dúvida a respeito da ocorrência daquilo que nos alegra, passamos da esperança à segurança; inversamente, quando suprimimos a dúvida quanto ao acontecimento de algo que nos entristece, passamos do medo ao desespero (Espinosa, 2015b, 339-349; *Ética* III, Def. Af. 1-15). A supressão de uma dúvida quanto a algo relativo ao tempo futuro não significa, para Espinosa, ter certeza de sua ocorrência.<sup>16</sup> Na parte II da *Ética*, logo depois de ter eliminado, segundo ele mesmo anuncia, a causa que tradicionalmente os filósofos atribuem ao erro, observa: “[q]uando [...] dizemos que um homem aquiesce ao falso e não duvida dele, nem por isso dizemos estar ele certo, mas somente não duvidar, ou então que aquiesce ao falso porque não é dada nenhuma causa que faça sua imaginação flutuar” (Espinosa, 2015b, p. 219; *Ética* II, Prop. 49, esc.).

Se transpusermos esta afirmação para a situação afetiva de esperança/segurança e medo/desespero, reconheceremos que ter “esperança” na “emenda” de alguém – quem quer que seja – é uma experiência de alegria instável e envolve a dúvida quanto à ocorrência disso no

---

<sup>16</sup> Ver a explicação para os afetos de segurança e desespero, quando Espinosa afirma: “[...] mostramos (ver escólio da proposição 49 da parte 2) que uma coisa é não duvidar de algo, outra é ter certeza daquilo” (Espinosa, 2015b, p. 347; *Ética* III, Def. Af. 14 e 15, expl.).

futuro; por outro lado, estar seguro da “emenda” é já não ter dúvida de que este alguém vai se emendar. Depondo sobre Caseário, Espinosa vai mais longe: declara estar “quase certo” – pelo que depreende do engenho do menino – de que essa emenda acontecerá, e ele superará, enfim, seus “vícios pueris”. No contexto do espinosismo, a garantia de estar certo de que algo ocorrerá diz mais do que não ter dúvida disso. Espinosa poderia ter dito: “Não tenho quase nenhuma dúvida de que Caseário se emendará”, mas ele disse: “o quanto posso julgar de seu engenho, tenho isso [a emenda do menino] quase por certo”.

Cabe atentar ao uso do verbo *emendare* e, em especial, à fonte da “quase certeza” de Espinosa quanto à transformação de seu aprendiz.

Aqui, mais do que nas análises anteriores, é preciso ter ciência de que ao falar de *esperança*, *certeza* e *engenho* Espinosa tinha como horizonte uma simples conversação com um amigo e, enquanto lhe escrevia, não estava a elaborar um tratado filosófico que viesse a exigir precisão conceitual no uso dos termos. Por isso, não caberia aqui abrir um longo excurso sobre a noção de *emendatio* em Espinosa. Não é por causa disso, todavia, que devemos ignorar a dimensão que, nesse caso, a ideia de emenda admite. Para os fins deste artigo, limitamo-nos a reportar à interpretação que Cristiano Rezende faz do parágrafo 18 do tratado espinosano *Da emenda do intelecto*. Neste parágrafo, Espinosa explica o que deve ser feito antes de tudo (*ante omnia*) para chegar enfim ao que ele pretende: emendar o intelecto a ponto de torná-lo apto a entender as coisas com ordem (Espinosa, 2015c, p. 35; TEI, §18). Rezende observa que a sentença incidente no texto *Da emenda do intelecto*, “...a emendar o intelecto, tornando-o apto...”, conduz-nos a pensar a noção de emenda a partir do ponto de vista pedagógico, ou seja, de uma “doutrina da educação das crianças”, como um trabalho educativo de emenda do erro – de “acompanhamento do erro” da criança –, fazendo com que ela passe do equívoco ao acerto por uma disposição interna, não por uma determinação externa.

Na face pedagógica da ética e da epistemologia de Espinosa, uma das atitudes mais adequadas diante da ocorrência de um erro seria considerar este último inserido no mesmo processo contínuo que também poderá comportar o acerto. O erro, naquilo que possui enquanto um evento real (enquanto ato mental performado), tem suas razões de ser, e estas devem ser consideradas para que o conhecimento “sem erro” não seja o resultado da aplicação de um método negativo, absolutamente extrínseco e desarticulado do conteúdo por ele agenciado. Para que o acerto não seja um efeito externo da educação – o produto residual de um comportamento estereotipado – é preciso, pois, no modo do indicativo e não do imperativo, “acompanhar os erros” (Rezende, 2013, p. 102).

Se tomarmos os “vícios pueris” de Caseário como erros, a postura de Espinosa diante da possibilidade de correção de seu estudante passa a ser concebida como algo que exige o

trabalho pedagógico, e não uma entrega aleatória ao tempo com base no lema “*laissez faire, laissez passer*”, supondo uma imaginária *mão pedagógica invisível* da temporalidade. Este trabalho pedagógico (que certamente envolve a passagem do tempo) depende acima de tudo de um conhecimento do engenho do educando.

### **Do exemplo de Caseário ao exemplo do *collegium***

Da maneira como propusemos, o exemplo de Caseário nos leva a pensar a relação professor-estudante no tempo e no espaço pedagógico. *Durante* a interação que mantiveram no trabalho sobre os *Princípios* de Descartes geometricamente demonstrados, Espinosa e seu aluno estabeleceram uma relação pedagógica *fora* da Academia. Por conseguinte, temos a ideia de *relação pedagógica* (aqui em especial estimada no campo do ensino de Filosofia) como uma *temporalidade* determinada, porque tem um “durante”; ao mesmo tempo a concepção de uma formação “fora” da *espacialidade* convencional do ensino. O tempo e o espaço das relações pedagógicas, conforme já sugerimos, é muito diferente do tempo-espaço do ensino hodierno.

É patente que, no caso de Espinosa, a relação professor-aluno não se dava diante de uma sala de aula de quarenta ou mais alunos, como atualmente ocorre; é certo também que não é mais uma prática frequente a possibilidade de um professor receber o aluno em sua própria casa e passar com ele as horas do almoço e da janta conversando sobre diversos temas. Contudo, a temporalidade e a espacialidade são constantes da prática pedagógica e, por meio delas, podemos pensar criticamente o ensino.

A fim de considerar estas dimensões do trabalho pedagógico em termos contemporâneos, recordemos, de início, o já famoso (entre quem estuda filosofia da educação) comentário de Deleuze sobre o sentido das aulas<sup>17</sup>:

[...] as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências, porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante (Deleuze, 1988).

---

<sup>17</sup> Os comentários de Deleuze, aqui e adiante citados, correspondem a um fragmento da entrevista que ele concedeu a Claire Parnet (seção dedicada ao tema Professor).

A conferência, segundo Deleuze (cuja experiência de ensino se deu na segunda metade do século XX), é um espaço-tempo pequeno, mas ainda assim é um espaço-tempo. Um curso é um espaço-tempo mais longo, embora menos longo do que o tempo-espaço de uma graduação, constituída de vários cursos e de múltiplas atividades de formação. Entre Espinosa e Caseário o espaço é a casa, e o tempo, pelo menos no imaginário de Simon (Carta 8), é o tempo do dia – “o almoço, a janta e os passeios” – além do curso dos dias. Por outro lado, a atuação do *collegium* transcorre em um tempo-espaço distinto. Na carta de Simon a Espinosa, pouco antes de revelar sua admiração pela felicidade de Caseário, o amigo escreve:

[à]s vezes, queixo-me de minha sorte, que nos interpõe um espaço que nos separa tão longe um do outro. [...] Por outro lado, ainda que nossos corpos estejam separados tão longe um do outro, tens estado com muita frequência em meu ânimo, especialmente quando verto-me sobre teus escritos e trato-os com as mãos (Spinoza IV, 1925, p. 39; Carta 8).

Distantes no espaço, a natureza da relação entre Espinosa e o círculo de amigos que liam seus escritos é mantida pelo tempo; tem, pois, outra perspectiva: ensina-se e se aprende a ensinar a verdade, não a novidade.

Caseário não devia ter repertório filosófico ou uma assimilação mínima do cartesianismo a ponto de compreender sem preconceitos, por exemplo, as primeiras definições da *Ética* que então eram discutidas por cartas no *collegium*. Os amigos a quem essas primeiras definições foram enviadas e que ofereciam, representados muitas vezes por Simon, suas dúvidas, também eram conduzidos pelo modo do “acompanhamento do erro”. De modo diverso, se compararmos à situação de Caseário, veremos que os amigos do *collegium* faziam da correspondência não meramente uma espécie primitiva de ensino à distância, mas um veículo pelo qual podiam criar com Espinosa uma filosofia comum. O uso da expressão “*nostra philosophia*” no *Tratado da emenda do intelecto* dá sinais disso. O autor, ao se referir à doutrina que delineava no *Breve tratado* ou na *Ética*, chama-a de “nossa filosofia”, em possível alusão ao grupo dos amigos (Domínguez, 2009, p. 12). Ao explicar os pontos que os amigos não entendiam (ou não entendiam claramente) Espinosa acompanha o erro ou a causa que levava seus interlocutores a errarem.

Quem lê alguns escólios da parte I da *Ética* à luz do conteúdo das respostas de Espinosa à carta de Simon, conclui sem dificuldade que o autor revisou a redação do texto considerando as dúvidas dos colegas (dos quais conhecia em alguma medida os engenhos)<sup>18</sup>. Em certo

---

<sup>18</sup> Por exemplo, na Carta 8, a segunda questão proposta por De Vries dizia respeito ao conteúdo que, naquela redação da *Ética*, correspondia ao terceiro escólio da proposição 8 (na versão final da obra hoje conhecida, escólio

aspecto, o *collegium* também acompanhava os erros do mestre, afinal, embora as objeções enviadas pelos amigos não tenham levado o filósofo a uma mudança na teoria, levaram-no a uma lapidação do texto que contém a teoria. A leitura das cartas trocadas entre Espinosa e De Vries mostra os amigos do *collegium* solicitando, por exemplo, “uma explicação mais clara” (*clariorem explicationem*) sobre determinado assunto; Espinosa, no final de sua resposta, solicita igualmente que os amigos apontem outras obscuridades no texto das definições, ou seja, toda e qualquer falta de clareza (Spinoza IV, 1925, p. 46; Carta 9).

Uma das contribuições espinosanas para o ensino de Filosofia (contribuições tiradas do exemplo de Caseário) é, desde já sabemos, realizar com aquela esperança o acompanhamento do erro do estudante novidadeiro e inconstante, visando à emenda dele, não para que o aprendiz venha a aceitar sem questionar o que nós lhe propusermos, mas para chegar, com ele, a um tipo de acompanhamento do erro mais refinado, como o que existiu entre Espinosa e o *collegium*. Essa contribuição não se limita à ideia do acompanhamento do erro em si mesma, mas ao acompanhamento do erro de acordo com o engenho de cada aluno ou, em termos coletivos, de cada turma. A prática pedagógica em Filosofia ganha significado quando conduz o aluno, inconstante e infantil, a passar da atração imediata pela exterioridade do conhecimento (seja como interesse pelo novo, seja como gosto pela tradição) ao trabalho de sondagem da verdade enquanto investigação sobre a interioridade do conhecimento.

O ensino de Filosofia vai além da expectativa que dele se tem no instante em que o professor supera – pela organização do tempo e do espaço no aprendizado filosófico – um tipo de acompanhamento vertical do erro, que é o mero enfrentamento da inconstância do estudante (à maneira dos cuidados espinosanos com Caseário), ao acompanhamento mútuo do erro, em que professor e estudantes, juntos, formam um perfil de conhecimento singular (à maneira do *collegium*) a respeito dos objetos que examinam.

Com essa ideia, finalizamos uma etapa importante deste artigo. Passemos agora ao segundo ponto: como pensar os exemplos de Espinosa na relação com Caseário e com o *collegium* no plano dos desafios contemporâneos do ensino de filosofia?

---

da proposição 10). Nele Espinosa afirma que conquanto os atributos sejam realmente distintos (cada um deles constituído sem o recurso do outro), nem por isso eles formam substâncias distintas, já que pertence à natureza da substância ter atributos infinitos (que nela existem simultaneamente, diferentes e concebidos por si mesmos). De Vries e o grupo pediram a demonstração desse enunciado, sugerindo que a definição de Deus como ser absolutamente infinito não permitiria por si só essa conclusão. Parecia-lhes muito mais razoável pensar que a substância possui um atributo e que, quando pensavam em dois atributos, logicamente deveriam deduzir a existência de duas substâncias diferentes. Na versão final do escólio, o erro dos amigos do *collegium* aparece mencionado e devidamente explicado (Spinoza IV, 1925, p. 41; Carta 8).

## Conhecer o estudante de Filosofia no áspero

Wanderley da Silva (2021), abordando os desafios do ensino de Filosofia nos tempos atuais, recorda a frase de um velho conhecido personagem de Guimarães Rosa em *Grande sertão: veredas* – “quem mói no aspr’o, não fantaseia”. A partir desta sentença, motivado por um referencial teórico próprio, o autor sustenta a proposta de uma docência filosófica criativa que rompa com a imagem da Filosofia estigmatizada nos cursos de graduação da Academia, e “se comunique na aspereza da sala de aula”. Trata-se de uma aspereza “que não se dá em função somente das dificuldades materiais e de carência das políticas públicas, mas, sobretudo, pela distância da Academia com o ambiente da educação básica brasileira” (Silva, 2021, p. 98). O áspero da sala de aula não é forçosamente um obstáculo, mas é preciso, por outro lado, saber trabalhar nele.

Desenvolvidas mais para cercar do que para impulsionar o conhecimento, a universidade e a escola contemporânea reconhecem como espaço privilegiado do ensino a sala de aula; o tempo é medido por horas-aula ou por créditos que transcorrem em um determinado fluxo de semanas letivas que se estendem de um trimestre a um ano, compondo ciclos ou fases de formação mais longas. O currículo já não se limita mais ao “programa escolar”, um receituário contendo o que se deve ou não deve ensinar, mas abrange um conjunto de práticas que estão amparadas por uma tecnociência do saber pedagógico, a “Pedagogia das Competências”, oriunda do ensino técnico francês e que corresponde, nada mais nada menos, à transposição dos princípios da administração de empresas para o campo da educação.<sup>19</sup>

Essa aspereza, de fato, impõe a organização da educação escolar que bem conhecemos, com vistas para fora da escola, onde reina o mercado. É nessa instituição de ensino cuja atenção é sempre ao *exterior* que o professor de Filosofia precisa se dedicar a conhecer os estudantes e acompanhá-los na medida do possível, buscando cada vez mais passar de um tipo de acompanhamento vertical para um tipo de acompanhamento mútuo, isto é, do exemplo de Caseário ao exemplo do *collegium*. Não foi, por conseguinte, de modo despropositado que iniciamos este artigo com a distinção entre a universidade dos seiscentos e a universidade contemporânea. Os desafios de conhecer um estudante no século XVII são muito diferentes dos

---

<sup>19</sup> O sistema de ensino por competências é o sistema no qual “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (Ramos, 2001, p. 221). O ensino (público ou privado) que se pauta pela noção de competências, se realiza, porém, pela cartilha dos sistemas tecnológicos padronizados, nos quais os conteúdos são escalados pelo sistema para que sejam trabalhados e cumpridos em prazos predefinidos aos quais o professor tem necessariamente que se adequar.

impasses colocados atualmente: a tarefa do professor de Filosofia, enquanto educador, precisa levar em consideração turmas heterogêneas e um padrão de ensino contido em sistemas padronizados.

A estrutura programada do ensino escolar e universitário não exclui por completo a possibilidade de fazer viver o próprio da filosofia, que é a problematização filosófica, e não impede totalmente que a heterogeneidade das turmas seja favorável ao professor, ainda que o tempo e o espaço estejam cada vez mais limitados. Mesmo no interior de um sistema burocratizado, em que o tempo-espaço de aula se limita a créditos e à sala de aula repleta de estudantes, há meios pelos quais podemos conhecer melhor o corpo discente posto no áspero.<sup>20</sup> O conceito pedagógico de interesse talvez ofereça um bom caminho para pensar sobre isso.

Os autores que discutem a melhor maneira de se alcançar a boa prática de ensino em Filosofia se deparam fatalmente com a ideia de *interesse*. A partir de Rousseau, o papel do interesse na educação em geral ganhou o primeiro plano. Como bem enfatizou Claparède (1940, p. 110-1), desde o *Emílio*, sabe-se que “antes de ensinar, é preciso criar uma necessidade intelectual que a criança tenderá por si mesma a satisfazer”. Ele observa: “[q]uereis que ela [a criança] procure a média proporcional entre duas linhas? Começai por fazer com que tenha necessidade de achar um quadrado igual a um retângulo dado”. Toda conquista de aprendizagem é fruto da capacidade de despertar nos aprendizes inquietação em relação à matéria em pauta.

John Dewey tomou como critério para distinguir o *interesse legítimo e verdadeiro* do *interesse ilegítimo e falso*, respectivamente, a *ativação* ou a *paralisação* da atividade psíquica. Há certos interesses que são exteriores e, frequentemente, alguns deles podem até ser chamados de “adventícios”. Este tipo de interesse – que visa “tornar uma coisa interessante pelo método de cobri-la de açúcar” – subentende que as matérias do ensino se dão independentemente da atividade autêntica do estudante; o professor adoça a apresentação do conteúdo com recursos que venham a aguçar a atenção de todos os estudantes, indiferentemente aos processos interiores de desenvolvimento que eles estão vivenciando.

Qualquer coisa indiferente ou desagradável se torna interessante quando vista como meio para se conseguir um fim que já nos atraiu a atenção [...]. Mas, em um desenvolvimento normal, o interesse em um meio não está ligado só *externamente* ao interesse no fim; mas, pelo contrário, o interesse no fim absorve, satura e transforma

---

<sup>20</sup> Não estamos a exaltar o professor chamado “resiliente”, que é capaz de sensibilizar o público à filosofia, mesmo diante das adversidades da escola capitalista instituída como está em uma economia consumista e desigual. A questão é compreender como, na dinâmica do trabalho pedagógico tal como está configurado nos dias de hoje, podemos conhecer mais o corpo discente.

o interesse pelos meios, dando-lhes novo valor e nova significação (Dewey, s/d, p. 76).

Dewey adverte sobre a necessidade de que o *verdadeiro interesse pedagógico* seja considerado no ensino. Concebendo-o com correção, chegaremos a identificar a sua importância como elemento para a busca do conhecimento do educando por parte do professor de Filosofia. Para o filósofo estadunidense, o *interesse* é, em primeiro lugar, algo de *ativo*, uma vez que, em contexto pedagógico, significa sempre uma *tomada de interesse*, isto é, uma tomada de impulso para atuar ou pensar nisso ou naquilo; é, igualmente, *objetivo*, na medida em que sempre se aplica a objetos determinados e, retirados tais objetos, o próprio interesse se dissolve; enfim, é *emocional* (pessoal ou subjetivo), pois, segundo ele, “estamos diretamente ligados a alguma coisa que tenha importância para nós” (Dewey, s/d, p. 71).

Comparemos, em um esforço da imaginação pedagógica, o interesse com que Caseário chegou a Espinosa e o interesse que mobilizava o *collegium*. Caseário poderia perfeitamente se interessar por aprender as novas ciências para poder transitar nos círculos eruditos de seu tempo, ou mesmo para ser visto como um intelectual atualizado e familiar às grandes descobertas e novidades; seus objetivos poderiam, então, se adequar a fatores extrínsecos ao próprio trabalho da Filosofia.<sup>21</sup> Inversamente, o interesse do *collegium* era a própria salvação coletiva, entendida como libertação do ataque dos teólogos e da maneira supersticiosa de compreender a vida.<sup>22</sup> Para usar a linguagem de Dewey, o interesse nesse fim absorvia, saturava e transformava o interesse pelos meios, de tal forma que o interesse em chegar ao fim da Filosofia (o conhecimento da via que conduz à vida feliz) se assemelhava em intensidade ao interesse em compreender bem cada passo preliminar à consecução da meta final. O esmero com que se entregavam a interpretar as proposições de Espinosa – proposições iniciais de um longo percurso argumentativo – revela um interesse em descobrir uma filosofia “nossa”. Retornemos, agora, à aspereza das salas de aula de Filosofia do tempo presente com essas ideias em mente.

Uma aula de Filosofia, seja no áspero da sala de aula do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, seja também no deserto dos cursos de graduação em Filosofia, precisa dar conta de atentar à atitude dos estudantes às questões propostas, às afirmações feitas, aos argumentos

---

<sup>21</sup> Um indício possível disso é o fato de Caseário ter se interessado, anos depois de passar pelas mãos de Espinosa, por Botânica. É possível especular também que ele tenha ido estudar a segunda parte dos *Princípios da filosofia* de Descartes (com o futuro autor da *Ética*) para poder compreender questões de ciências naturais pertinentes ao campo da atualmente chamada Biologia. Podemos, ao mesmo tempo, aventar a incapacidade de Espinosa de suscitar em seu estudante o desejo de continuar a investigar a Filosofia. As conjecturas, diante de informações biográficas pouco precisas, são inúmeras...

<sup>22</sup> No início de sua carta, De Vries afirmou que o auxílio da comunicação com Espinosa servia para que “sob a condução” dele, os amigos pudessem “defender a verdade contra os supersticiosamente religiosos e cristãos”, e para que se mantivessem “firmes à frente do ataque de todo mundo” (Spinoza IV, 1925, p. 39; Carta 8).

construídos e aos conhecimentos mobilizados. Atento à atitude dos alunos, o professor pode planejar as aulas subsequentes, selecionar os textos que vai trabalhar com esta ou com aquela turma, os exemplos e as correspondências que pretende evocar em consonância com a inquietação originária à turma. Essa atitude dos estudantes não é, porém, apenas imediata, dada no calor de uma ou outra aula, mas também aquela que um professor observa em diferentes turmas e que indicam o que, para aquele grupo escolar ou universitário, é frequentemente objeto de interesse coletivo.

Em depoimento ao livro *Arte da aula*, a professora Marilena Chaui coloca como um dos requisitos (para uma boa aula de Filosofia) fazer nascer o interesse do público por aquilo que o professor expõe. Nas palavras da professora, há a necessidade de “despertar nos alunos o interesse por aquilo que lhes está sendo trazido pela exposição”. Segundo ela, percebemos “esse interesse não só pela maneira como tomam notas, mas também pelas perguntas” (Chaui, s/d, p. 152). A exposição do professor é que tem a tarefa de despertar interesse, não em virtude da exigência de um modelo rígido da aula expositiva, mas porque a própria experiência mostra que os estudantes dependem da exposição para sentir um interesse (verdadeiramente) pedagógico pelo conteúdo que aprendem, e esse interesse quem suscita é o professor. O professor não procura o interesse para ele mesmo ou para a aula que ele ministra, mas para o conhecimento trabalhado, a fim de que o estudante o aprenda e, aprendendo, venha a deixar a condição de aprendiz. Em outro texto, dedicado a pensar as relações entre ideologia e educação, Chaui (2018, p. 93) afirma:

O trabalho pedagógico, por ser um trabalho, não é transmissão de conhecimento (para isso existem outros instrumentos), mas também não é um diálogo, uma comunicação intersubjetiva entre o professor e seus alunos. O professor trabalha para suprimir a figura do aluno enquanto aluno, isto é, o trabalho pedagógico se efetua para fazer com que a figura do estudante desapareça no final do percurso.

Note-se: “no final do percurso”.

A relação entre professor e aluno é inicialmente assimétrica na medida em que se justifica pelo encontro entre alguém que *já* sabe o que vai ensinar (o professor) e alguém que *ainda* não sabe o que vai aprender (o aluno). É certo, como nos ensina Paulo Freire, que o saber do professor e o não saber do aluno não devem ser considerados absolutos; o essencial é, de qualquer forma, fazer com que ao longo do trabalho pedagógico esta situação inicial se transforme e se converta, “no final do percurso”, em possibilidade de diálogo pedagógico ou filosófico efetivo sobre o que ambos (professor e aluno) enfim conhecem.

O professor de Filosofia, nessa perspectiva, acompanha o desenvolvimento do aluno pela articulação dos interesses discentes com o conhecimento que ele, enquanto docente, precisa trabalhar. A exposição do professor, longe de ser um discurso de imposição, é um discurso de mediação que será tanto mais efetivo quanto mais ele conhecer o assunto que ensina e o estudante (ou a turma) a quem se dirige. O que permite ao professor acompanhar e conhecer sua turma (ou seu estudante), mesmo na aspereza burocrática da escola contemporânea, é a observação dos sinais que os estudantes manifestam incontáveis vezes e que são os melhores elementos para irmos construindo com eles um diálogo futuro, quando as assimetrias estiverem em superação e não encontrarmos mais, no estudante, o estudante.

O acompanhamento dos vícios pueris de Caseário no estudo do cartesianismo e o acompanhamento dos equívocos interpretativos do *collegium* sobre as primeiras deduções da *Ética* são processos de educação em fases distintas da relação pedagógica. Com o jovem inconstante, Espinosa estava bem no início; o garoto dependia, como Burgh, mais de tempo do que de razão; em contraposição, no vínculo com os amigos do *collegium*, a verdade podia ser livremente comunicada e o diálogo se tornava mais preponderante do que a assimetria, embora a assimetria ainda permanecesse em grande medida. Na forma da exposição geométrica, Espinosa conduzia de fato – “como que pela mão”<sup>23</sup> – o interesse (legítimo) rumo ao fim desejado por todos do coletivo.

A questão que se coloca para aqueles que trabalham no áspero da sala de aula é saber como acompanhar o movimento de turmas muito heterogêneas e, ao mesmo tempo, ensinar Filosofia.

Gilles Deleuze, ao explicar que concebe um tipo de aula de Filosofia que é musical, e não magistral (como se costuma dizer), evidencia como um bom encontro filosófico implica entender os deslocamentos de interesse de uma turma.

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante (Deleuze, 1988).

---

<sup>23</sup> Alusão à expressão “*quasi manu*”, que aparece no prefácio da parte II da *Ética* (Espinosa, 2015b, p. 125).

Essa forma de apreender o momento da aula, que não vê a heterogeneidade das turmas como negativa, não é apenas uma opção de professores, por assim dizer, espinosanos. A pedagogia atenta às questões da multiplicidade tem revelado a dimensão da diversidade das turmas, considerada a partir de um olhar que procura conhecer os estudantes (e não apenas administrá-los). Luiza Cortesão, pesquisadora portuguesa, em texto sobre a relevância de se configurar turmas heterogêneas, cria uma imagem:

[c]ada turma é como que uma garrafa de vinho espumoso que se mantém com um aspecto homogêneo encarcerado pelo vidro em que foi guardado, aparentemente tranquilo mas também inacessível, e que, quando salta a rolha, se desdobra numa súbita torrente de espuma e se revela como um líquido cujas características são bem fáceis de apreciar: pode-se então sentir a sua doçura, o seu corpo, o seu aroma, o picante que o gás lhe empresta... Do mesmo modo, os alunos mantidos tranquilos na sala, formam um todo aparentemente homogêneo a cujo conhecimento é difícil aceder. Porém, libertos pelo toque da campainha, transformam-se também numa saudável torrente fervilhante de uma energia que estava oculta, porque reprimida. As suas características manifestam-se então de uma forma bem explícita, abrindo-se, oferecendo-se à possibilidade de se deixar conhecer. Pode assim admitir-se que conhecer os alunos seria mais fácil se, em vez de reprimidos, de domesticados, de homogeneizados, estivessem activos nas aulas usufruindo de um espaço (simbólico) maior para manifestar os seus gostos, as suas iniciativas, os seus interesses, possibilidade essa que, habitualmente, só podem gozar em momentos não ligados a actividades curriculares (Cortesão, s/d, p. 2-3).

A perspectiva colocada por Cortesão tem em vista discutir o trabalho escolar no qual a atividade dos estudantes se manifesta prioritariamente como vigor corporal e movimentação física. No caso que estamos a explorar, o ensino de Filosofia em lente espinosana, embora o corpo do educando deva ser considerado como central, este vigor pode ser pensado como vigor do pensamento, e a movimentação como movimentação das ideias. Ao colocar as ideias dos estudantes em movimento pela exposição de um argumento filosófico e ao atentar simultaneamente à resposta que eles dão, o professor pode levá-los àquela abertura, pela qual eles se deixam conhecer.

A passagem de uma perspectiva do acompanhamento vertical dos vícios pueris dos estudantes à concepção do acompanhamento horizontal implica, no trabalho pedagógico envolvido no estudo da Filosofia, um esforço por se conhecer o engenho do estudante ao qual nos dirigimos ou o engenho das turmas que seguem nosso curso. A temporalidade e a espacialidade constituem dimensões que devem ser entendidas para que o docente possa dosar de maneira adequada a intensidade com a qual trabalha os conteúdos, cedendo ou não a cada um dos interesses mobilizados. Há certos tópicos do conteúdo que exigem mais tempo de exposição em uma turma do que em outra. Em certo grupo, por exemplo, ceder a cada uma das manifestações de certos estudantes pode representar uma armadilha para que os temas do curso

parem de avançar; diversamente, em outro grupo, mais inibido às sensações provocadas pelos assuntos que estão sendo tratados em uma unidade didática, uma única questão, por mais frívola que pareça, ganhará muito se se desdobrar, pela mediação do professor, a um campo novo de interesses que, embora não se relacione muito com o tema momentaneamente tratado, pode mobilizar estudos futuros e outras aulas sobre temas da mesma natureza.

A intenção da segunda parte deste artigo foi relacionar o exemplo de Caseário e o dos amigos com a aspereza da sala de aula contemporânea, local onde transcorre o ensino de Filosofia. Com isso, foi feito um exercício típico de Filosofia da Educação que buscou refletir sobre as dimensões do tempo e do espaço nas relações entre mestre e aprendiz. O que resta investigar, sobretudo para os estudiosos de Espinosa, é o que permitiu ao filósofo converter-se nesse tipo de educador ou professor. A pergunta, mais corretamente formulada, até poderá ser: como foi talhado o engenho do próprio Espinosa para que ele se fizesse, como educador, tão atento ao desenvolvimento de seus estudantes na Filosofia? A resposta a isso provavelmente passará por compreender qual tipo de discípulo foi Espinosa,<sup>24</sup> um tema que foi aqui mencionado apenas de passagem.

## REFERÊNCIAS

BUYSE, F. Spinoza, Boyle, Galileo: was Spinoza a strict mechanical philosopher? *Intellectual History Review*, n. 22, mar. 2013. <https://doi.org/10.1080/17496977.2012.737990>.

CHAUI, M. Depoimento. In: FURTADO, J.; CORDEIRO, D. (Org.). *Arte da aula*. São Paulo: SESC, s/d, p. 141-54.

CHAUI, M. Ideologia e educação. In: *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 73-94.

CLAPARÈDE, É. *A educação funcional*. Trad. J. B. Damasco Penna. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1940.

CORTESÃO, L. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. In: *Cadernos de organização e gestão curricular*, Lisboa, s/d.

DELEUZE, G. *L'abécédaire Gilles Deleuze*. Entrevista e roteiro: Claire Parnet. França, 1988. Disponível em: <https://www.archive.org/details/Deleuze>. Acesso em: 12/10/2021.

---

<sup>24</sup> A condição de Espinosa como educando foi explorada, principalmente, a partir da relação com Van den Enden. No entanto, para a continuação desse estudo (tendo agora como foco conhecer as vivências que permitiram ao nosso filósofo atentar ao engenho de seus educandos), é essencial pensar o lugar que ele ocupou, quando jovem, como um “bom discípulo” da comunidade amsterdanesa. Sobre o sentido de bom aluno aqui aludido, ver as conclusões do estudo de Homero Santiago (2018, p. 341; 346-7).

- DEWEY, J. *Educação e vida*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- DOMÍNGUEZ, A. Introducción. In: SPINOZA, B. *Ética*. Trad. Atilano Domínguez. Madrid: Trotta, 2009.
- ESPINOSA, B. *Os pensadores*. Vários tradutores. São Paulo: Abril, 1973.
- ESPINOSA, B. Carta 48. Trad. Fernando Bonadia de Oliveira. *Trilhas filosóficas*, Caicó, n. 1, p. 113-4, jan./jun. 2008.
- ESPINOSA, B. *Tratado político*. Trad. Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ESPINOSA, B. *Breve tratado sobre Deus, o homem e seu bem-estar*. Trad. Emanuel Fragoso e Luís César Oliva. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ESPINOSA, B. *Princípios da filosofia cartesiana & Pensamentos metafísicos*. Trad. Homero Santiago e Luís César Oliva. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.
- ESPINOSA, B. *Ética demonstrada em ordem geométrica*. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Edusp, 2015b.
- ESPINOSA, B. *Tratado da emenda do intelecto*. Trad. Cristiano Novaes de Rezende. Campinas: Editora da Unicamp, 2015c.
- ESPINOSA, B. *Correspondência entre Espinosa e Oldenburg*. Trad. Samuel Thimounier Ferreira. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LUZURIAGA, L. *História da Educação Pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- MÉCHOULAN, H. *Dinheiro e liberdade: Amsterdã no tempo de Espinosa*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- MEINSMA, K. O. *Spinoza et son cercle*. Trad. S. Roosenburg. Paris: Vrin, 1983.
- NADLER, S. *Espinosa – vida e obra*. Trad. Espadeiro Martins. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.
- NEGRI, A. *A anomalia selvagem: poder e potência em Spinoza*. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- OLIVEIRA, F. B. A amizade entre Espinosa e Simon de Vries. *Conatus*, n. 18, p. 29-39, 2019.
- RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAVÀ, A. A pedagogia de Espinosa [1933]. Trad. Emanuel Fragoso, Homero Santiago, Kácia Barros, Fernando Oliveira. *Filosofia e Educação*, Campinas, n. 5, p. 261-76, 2013. <https://doi.org/10.20396/rfe.v5i1.8635419>.

REZENDE, C. A gênese textual da doutrina da educação das crianças. *Filosofia e Educação*, Campinas, n. 5, p. 52-110, 2013. <https://doi.org/10.20396/rfe.v5i1.8635411>.

SANTIAGO, H. Em torno do Herem de Espinosa: a autonomia estudiosa. In: FRAGOSO, E.; GOMES, C. W.; LIMA, F.; SILVA, H. L. (Org.). *VI Colóquio Benedictus de Spinoza*. Fortaleza: EdUECE, 2018, p. 291-351.

SILVA, W. Sobre a filosofia no “aspr’o”: do romance acadêmico às veredas da sala de aula. In: SANCHEZ, L.; SILVA, W. (Org.). *Filosofia presente: ensaios para novas transformações*. Rio de Janeiro: Paco, 2021, p. 81-102.

SPINOZA, B. *Opera*. Ed. Carl Gebhardt. 4 v. Heidelberg: Carl Winter, 1925.

SPINOZA, B. *Correspondencia*. Trad. Atilano Domínguez. Madrid: Alianza, 1988.

SPINOZA, B. *Correspondência completa e vida*. [Obra Completa II] Org. J. Guinsburg, Newton Cunha e Roberto Romano. Trad. J. Guinsburg e Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica [1979]. *Verve*, São Paulo, n. 2, 2000, p. 175-84.