

# *inquiétude*

Revista de Estudantes de Filosofia da UFG



**V. 15** | N. 01  
2024



Apoio:  
**FAFIL**  
**PPGFIL**

QUALIS B3

ISSN 2177- 4838

**INQUIETUDE**

**REVISTA DE ESTUDANTES DE FILOSOFIA DA UFG (V. 15, N. 1)**

Publicação semestral do corpo discente da Faculdade de Filosofia e

Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFG

Goiânia jan./jun. 2024 - ISSN 2177-4838

**CLASSIFICAÇÃO**

Qualis-Capes – B3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Reitora: Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor: Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitor de Graduação: Israel Elias Trindade

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Felipe Terra Martins

**FACULDADE DE FILOSOFIA**

Diretor: Anderson de Paula Borges

Vice-Diretor e Coordenador do Bacharelado: Wellington Damasceno de Almeida

Coordenadora da Licenciatura: Adriana Delbó

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

Coordenador: Fábio Ferreira de Almeida

Vice-Coodenador: Renato Moscateli

**IMAGEM DA CAPA**

*Prismático*

Artista: Ítalo de Andrade Soares

#### EDITORA-CHEFE

Martina Korelc (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

#### CONSELHO EDITORIAL

Adriano Correia (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Araceli Rosich Soares Velloso (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Carmelita Brito de Freitas Felício (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Claudia Drucker (UFSC, Florianópolis, SC, Brasil)

Desidério Murcho (UFOP, Ouro Preto, MG, Brasil)

Ernani Pinheiro Chaves (UFPA, Belém, PA, Brasil)

Gerson Brea (UnB, Brasília, DF, Brasil)

Hans Christian Klotz (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Helena Esser dos Reis (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Hilan Bensusan (UnB, Brasília, DF, Brasil)

José Gonzalo Armijos Palacios (UFG, Goiás, GO, Brasil)

José Ternes (PUC/GO, Goiânia, GO, Brasil)

Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahd (UFC, Fortaleza, CE, Brasil)

Marta Sofia Ferreira Faustino (NOVA, Lisboa, PEs, Portugal)

Miroslav Milovic (UnB, Brasília, DF, Brasil) – *in memoriam*

Odílio Aguiar (UFC, Fortaleza, CE, Brasil)

Oswaldo Giacoia Júnior (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)

#### CORPO EDITORIAL

Adriano Barreto Esperidião (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Arthur Brito Neves (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Emmanuel de Paula Ferreira Rocha (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Gabriel Telles dos Santos Burgarelli (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Hercules Garcia da Silva Neto (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Lara Gabriella Alves Carneiro (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Robson Caixeta Silva (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Sérgio Luis Alves Barbosa (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Victor Fiori Augusto (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

**CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO (PARECERISTAS)**

André Vinícius Dias Carneiro (UFG, Goiânia, GO, Brasil)

Carlos Wagner Benevides Gomes (UEC, Fortaleza, CE, Brasil)

Cristiane Maria Marinho (UECE, Fortaleza, CE, Brasil)

Daniela Giorgenon (UNIP, São José do Rio Preto, SP, Brasil)

Emanuelle Beserra de Oliveira (UFC, Fortaleza, CE, Brasil)

Felipe Gustavo Soares da Silva (FAST, Nazaré da Mata, PE, Brasil)

Juliana Moroni (Unesp, Marília, SP, Brasil)

Marcio Francisco Teixeira de Oliveira (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Marcelo Masson Maroldi (USP, São Paulo, SP, Brasil)

Pedro Rogério Sousa da Silva (UFC, Fortaleza, CE, Brasil)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**GPT/BC/UFG**

I58      Inquietude: revista de estudantes de filosofia da UFG [recurso eletrônico] /  
          editora chefe, Martina Korelc. - Vol. 15, n. 1. – Dados eletrônicos. –  
          Goiânia : Inquietude, 2024.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<https://revistainquietude.com.br/>

Semestral

ISSN: 2177-4838

Bibliotecária(o) responsável : Enderson Medeiros / CRB1: 2749

**CONTATOS**

Revista Inquietude

[revista.inquietude@gmail.com](mailto:revista.inquietude@gmail.com)

*inquietude*  
Revista de Estudantes de Filosofia da UFG

# Sumário / *Table of contents*

5 Editorial

7 Artigos / *Articles*

**8** Certa recepção brasileira da obra de Foucault: Três momentos / *A Brazilian reception of Foucault's works: Three moments* |

Felipe Luiz

**22** De Casearius ao *Collegium*: Contribuição espinosana para o ensino de filosofia / *From Casearius to the Collegium: Spinozan contribution to the teaching of philosophy* |

Fernando Bonadia de Oliveira

**45** *Fake news* e agência epistêmica na política da desinformação: Uma defesa da imprensa tradicional / *Fake news and epistemic agency in the politics of disinformation: A defense of the traditional press* |

João Batista Ferreira Filho

**58** A memória no ponto de relação entre sujeito e forma / *Memory at the point of relation between Subject and form* |

Luama Socio

71 Resenhas / *Reviews*

**72** Educação e emancipação: Problemas, perspectivas e resistências |

Luan de Oliveira Vieira

# Editorial

Inquietude,

Se começarmos a apresentar o número pela imagem, há muito da diversidade dos trabalhos que se fortifica no *Prismático* do artista. Não a reflexão, mas a transformação refratária em cores de um monótono feixe de luz, pode impressionar a dúvida imbricada numa ideia – na educação, na memória, na (des)informação, no “áspero” do ensino, na tradição...

Assim sendo, a polir a dúvida no sacrilégio do vilipêndio de um cânone contemporâneo, Felipe Luiz convida à leitura foucaultiana de um Foucault que, atravessando o prisma de *Certa recepção brasileira d[e sua] obra*, mostra-se mais diverso e colorido que talvez apenas um feixe de seu séquito assuma válido. Na realidade, problemas centrais – de ordem política e epistêmica – parecem insurgir quando se ignora ou busca negar, ocultar, aí sim, vilipendiar a temeridade de um autor ante contradições, suas próprias...

Quanto à *episteme* ou, antes, o processo formativo que ela implica ou com o qual implica, Fernando Bonadia de Oliveira demonstra, com a maestria de um professor de filosofia, o “aspr’o” da sala de aula, como se fosse um sertão, cuja espinheira da *Contribuição espinosana para o ensino de filosofia* deixa entrever em suas veredas os “rasto” de afeto, de vida por que se formam um entendimento, uma filosofia... Prudente, porém, inquieto, não nos deixemos enganar pela ilusão do Diabo roseano na terra do sol! Rosa, mas também Espinosa têm a ensinar como a figura de um erro pode não passar de um “vespero” que nos afeta, modula nosso engenho que mói o caminho à frente, de uma (in)disciplina que necessita tempo em seu espaço, espaço no seu tempo...

De modo a abrir novos caminhos no ensino-aprendizado da filosofia prismática que propomos, João Batista Ferreira Filho nos batiza com sua inquietante análise dos “trieiros” fechados – nem mesmo descaminhos! – das bolhas digitais que inflamamos, ao ponto que Fake news e agência epistêmica na política da desinformação tornam-se estratégia para minar, também enganar as mentes que não se conformam, mas que se desinformam e se deixam enformar pelo *status quo*, como se servissem de banquete, como o banquete mesmo de quem se deleita, e chafurda, na insalubre ecoante “opinião pública”. Uma das implicações que Ferreira Filho nos imprime é a de uma pretensa autonomia judicante do sujeito que, trágica ou comicamente, senão enquanto sátira de si mesmo, é levado a crer que sabe pela forma de sua fôrma...

Mas, bem, se tudo se resume à forma de um conjunto de memórias, experiências, abstrações... não caberia, minimamente, a dúvida como o contrapelo dessas bolhas cristalizadas em câmaras?

Ao menos essa pergunta nos faz crer necessária o trabalho aracniano de Luama Socio: o entrelaçamento de espaço-tempo na mente, em via da famigerada transumanidade, coloca-nos o desafio de lidar com novas compleições fisiopsicológicas que surgem na era das nuvens, da memória algorítmica, dos cristais de eco desinformado, aos quais escapa a filosofia que ainda duvida. Porém, com *A memória n[esse] ponto de relação entre sujeito e forma*, as relações parecem se dificultar no paradoxo apontado da autora, da necessidade de enrijecer a memória ante um fluxo informativo de todo refratário às tentativas de memorizar, quiçá as de relembrar uma história, a se reconfigurar a cada passo da aranha enclausurada *in vitro*, que busca se firmar em sua teia, à espreita de um ataque que a ajude a se alimentar, supondo consiga uma presa...

Não obstante, torna-se difícil perceber quem – ou o quê! – é afinal essa “aranha”. Contudo, não é como se não pudéssemos ver a refração multicolor dos Artigos na Resenha que nos apresenta Luan de Oliveira Vieira, da tecitura das várias formas de resistir à mera enformação do *status quo*, propostas na *Educação e emancipação* de Adorno. Aqui ganhamos novamente um vigor que nos impulsiona a romper a clausura totalitária, cujas paredes não podem ser o limite de uma vida que quer viver, não morrer sufocada, ou como vítima de um experimento baixo do controle total que, na verdade, está, ele mesmo, sujeito às crises e rupturas, quer as tenha planejado ou não...

Com o (des)prazer da dúvida,

A edição.

ARTIGOS



# Certa recepção brasileira da obra de Foucault: Três momentos

*Felipe Luiz*<sup>1</sup>

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar três momentos da recepção de Foucault no Brasil ao longo dos últimos quase sessenta anos, através da comparação de três autores de tradições distintas: o marxista Carlos Nelson Coutinho, o liberal José Guilherme Merquior e o progressista Ivan Domingues. O foco recai sobre a recepção e a crítica de *As palavras e as coisas*, mas outros elementos do pensamento de Foucault também são considerados. Por fim, aquilatando o valor das críticas, buscamos extrair um corolário filosófico de Foucault.

## PALAVRAS-CHAVE

Carlos Nelson Coutinho; José Guilherme Merquior; Ivan Domingues; Arqueologia do saber; Anarquismo.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8832004495537925>. E-mail: [gumapoldo51@yahoo.com.br](mailto:gumapoldo51@yahoo.com.br).

# A Brazilian reception of Foucault's works: Three moments

## ABSTRACT

The objective of the present paper is to analyze three moments of the reception of Foucault in Brazil in the last sixty years, through the comparison and perusal of three authors of different traditions: the Marxist Carlos Nelson Coutinho, the liberal José Guilherme Merquior and professor Ivan Domingues. The central issue is the reception and critique of *The order of things*, although other elements of Foucault's thought are considered. At last, measuring the value of the critiques, we seek to extract a philosophical corollary from Foucault, through the pointing out of his kinship with the anarchist branch of socialism.

## KEYWORDS

Carlos Nelson Coutinho; José Guilherme Merquior; Ivan Domingues; Archeology of knowledge; Anarchism.

*Recebido: 12/05/2024*

*Aceito: 14/05/2024*

*Publicado: 03/09/2024*

Doi: <https://doi.org/10.59780/vdco3116>

## **Introdução: Foucault na *terra brasilis***

François Dosse, famoso historiador francês, descreve como, nos píncaros do estruturalismo, um livro de Foucault foi um verdadeiro marco: *As palavras e as coisas* (1966). Segundo ele, Foucault vendeu como pãozinhos (Dosse, 1993a, p. 367). Nessa mesma época, o mestre francês já ecoava pelas terras tupiniquins. Ele estivera no país em 1965, na USP, dando um curso que, na verdade, descobriu-se depois, era um rascunho do que se tornaria o livro acima referido, o qual o lança Foucault à fama. Os relatos da época são claros<sup>2</sup>: em 1965, Foucault era um desconhecido, algo que coaduna com a descrição dos *Dits et écrits I* (Foucault, 1994a) e do próprio Eribon (1990). Foi no seguimento da publicação de *As palavras e as coisas* que Foucault se destacou dos demais intelectuais de sua época e adquiriu uma fama que, desde então, é crescente.

Essa asserção do referido livro enquanto esteio da celebridade foucaultiana é verdadeira para o Brasil também. O objetivo do presente trabalho é analisar a recepção dessa obra no país verde-amarelo a partir do exame de três diferentes momentos, exemplificados em três diferentes volumes de autores brasileiros. O primeiro é o livro de Carlos Nelson Coutinho (1943 – 2012), *O estruturalismo e a miséria da razão* (1972), onde o autor baiano dedica parte considerável da obra a se contrapor a Foucault em nome do marxismo. O segundo passa por José Guilherme Merquior (1941 – 1991), que produziu em 1985 um livro crítico ao pensador francês, chamado simplesmente *Foucault*, curiosamente publicado primeiro em inglês, mas que repercutiu nesta terra das palmeiras e dos sabiás; desta feita, a crítica faz-se em nome dos valores do Iluminismo. Por fim, o pequeno texto de Ivan Domingues (ainda atuante, professor da UFMG), *O continente e a ilha* (2017), onde se elabora uma avaliação crítica de Foucault, focado na mesma obra-prima.

A seleção dos textos a ser analisada compreende uma recepção que se prolonga por cinquenta anos, aproximadamente. Não pretendo ser exaustivo, mas pontuar autores, com formações filosóficas diferentes, que se debruçaram sobre as obras do autor francês, dando indicações de como o compreender. Tampouco selecionamos francos apologetas do pensamento do professor do *Collège de France*; ao contrário, buscamos nos apoiar em críticos, a fim de produzir um debate sobre o legado de Foucault. Assim, não cobrimos toda a produção brasileira de filão foucaultiano; seria tarefa hercúlea, vista a explosão de seguidores do

---

<sup>2</sup> Pode-se encontrar um breviário desses relatos no elegante artigo de Ricardo Parro e Anderson L. Silva: *Michel Foucault na Universidade de São Paulo* (2017).

pesquisador francês por estas bandas. Após a exposição das teses dos três autores, empreenderemos uma avaliação crítica das mesmas, ao aquilatar seu valor e pertinência.

### **Os marxistas e a arqueologia do saber: Carlos Nelson Coutinho**

Foi em torno desse exemplar, *As palavras e as coisas*, que se desencadeou uma polêmica nas terras brasileiras, ligada ao estruturalismo, nova moda intelectual chegada da Europa e que fazia sentir sua influência nestas paragens. No começo da década de 70, Carlos Nelson Coutinho lança um livro criticando essa corrente, com foco em Althusser, próprio à sua seara marxista, mas passando também por outros nomes dessa vertente do pensamento do Hexágono, como Lévi-Strauss e Foucault. Já tivemos a oportunidade de analisar detidamente<sup>3</sup> Coutinho, bem como seu mestre Lukács, referência principal da obra em questão, *O estruturalismo e a miséria da razão*. Destarte, somente retomaremos alguns pontos, dando indicações gerais.

Coutinho era simultaneamente lukacsiano e gramsciano, mas, no momento ora estudado, é a referência ao pensador húngaro o seu Norte. Adaptando a noção de Lukács, segundo a qual haveria um irracionalismo operante na filosofia, de Schelling a Hitler, Coutinho cunha a noção de *miséria da razão*. Para ambos os pensadores, o húngaro e o brasileiro, o auge da filosofia burguesa seria o pensamento hegeliano, o qual procede segundo três linhas distintas: o historicismo, a dialética e o humanismo. Conjugando essas três ideias, Hegel teria nos brindado com a antessala da verdade em filosofia, o materialismo histórico-dialético. Exatamente porque a filosofia do suábio trazia esse germe revolucionário, ela foi abandonada pelo escol social, especialmente após a Primavera dos Povos (1848) quando, segundo a tradição marxista, a burguesia deixa de ser uma classe revolucionária, ao menos na Europa, bandeando para os lados da reação. A Primavera dos Povos marca a liquidação final do feudalismo e de seus traços, quer dizer, opera uma mudança profunda nas tarefas populares. Se, até então, o proletariado poderia se aliar com a burguesia a fim de empreender as tarefas da assim chamada revolução burguesa, agora este mesmo proletariado – tornado classe autônoma, ademais dotada de uma *Weltanschauung*, pautada naquilo que seria a ciência mais avançada do período, o marxismo – teria que tocar as tarefas da revolução proletária e ensejar o socialismo. A burguesia, ciosa de seus privilégios, teria abandonado o outrora celebrado Hegel e aderido à mistificação idealista

---

<sup>3</sup> Cf. Felipe Luiz (2019).

reacionária e irracionalista, posto que abre mão da cúspide da razão, o materialismo histórico-dialético.

Apoiando-se nessa cadeia de raciocínios de Lukács, Coutinho nos brinda, conforme dito, com outras noções. Para ele, o estruturalismo marcaria, enquanto doutrina teórica, um novo momento do pensamento burguês. As mudanças pelas quais o capitalismo estaria passando, crescentemente apoiado em uma tecnocracia ascendente, indicariam que estamos no período do capitalismo manipulatório. A esse capitalismo, faltaria uma concepção de razão que lhe desse vazão. O estruturalismo, na medida em que se apoia na razão formal, e não na razão dialética, hipostasia essa faculdade em regras, ao mesmo tempo que tolhe a capacidade humana de apreensão do ser. Segundo a edição mais recente do livro de Coutinho, este teria tido acesso às noções ordenadoras da *opus magnum* de Lukács, a *Ontologia do ser social*, através de indicações deste na mídia da época. Assim, ele estaria desenvolvendo ideias posteriormente presentes nesse volume antes mesmo de sua publicação. O estruturalismo, compartimentando a razão, e Foucault, ao defender a existência de uma *episteme*, de um sistema de ideias pré-reflexivas, as quais nos limitam no contato com a realidade, castraria a práxis criativa humana, ao reduzi-la a procedimentos técnicos e impedindo, em último caso, que os humanos façam a história, ou seja, eles ficam à mercê de estruturas. Além disso, essa razão formal veta a elaboração de uma autêntica ontologia, tomando qualquer tentativa deste calibre como metafísica. Conforme a interpretação lukacsiana, uma das maiores inovações de Marx teria sido justamente a elaboração de uma ontologia que coloca o pôr teleológico do trabalho, a criação de meios para a satisfação das necessidades humanas, no centro da teoria, o que endireita o idealismo, e torna-o pensamento plenamente ligado com a substância mesma da vida social.

Em resumo, é correto afirmar que Coutinho concordaria com Sartre quando este afirma que o estruturalismo é a última barreira da burguesia contra a revolução. Ideologia do capitalismo avançado, retira do homem sua capacidade criadora, tolhe seu contato com a realidade, engendra um homem politicamente dócil e economicamente útil, para utilizar a expressão do próprio Foucault em *Vigiar e punir*, ademais incapaz de alterar as plagas de sua realidade social.

### **José Guilherme Merquior e a crítica liberal-iluminista a Foucault**

O diplomata J. G. Merquior, dotado de uma inteligência lúcida e perspicaz, ademais muito bem informada, teve uma carreira intelectual abreviada por doença. Leandro Konder nos

brinda com o retrato desse jovem pensador em constante evolução, que se deixou marcar por autores como Heidegger e Lévi-Strauss, para finalmente se autodenominar um “liberal neoiluminista” (Konder, 1991, p. 103-9) As faculdades intelectuais de Merquior, atinadas com os problemas do tempo, não deixaram passar em branco as correntes intelectuais então em voga, dedicando livros ao marxismo, ao liberalismo e, também, ao estruturalismo e pós-estruturalismo.

Contudo, Merquior se demorou especialmente sobre um dos maiores influenciadores dessa última corrente, em seu livro *Foucault* (1985), redigido enquanto nosso compatriota servia à diplomacia brasileira na terra do chá das cinco. O texto se beneficia da morte de Foucault: falecido, não haveria mais acréscimos à sua obra, embora esta ainda estivesse sendo estabelecida e compilada, dando à lume, anos depois, as edições dos cursos no *Collège de France* e a coletânea dos *Dits et écrits*. O livro de Merquior foi traduzido para o português com um subtítulo: *Foucault ou o niilismo de cátedra*, certamente com a anuência do próprio autor, evocando as palavras finais deste volume: “Foucault foi [...] o pai fundador do niilismo de cátedra” (1985, p. 190). O livro cobre toda a produção livresca de Foucault. Deter-me-ei especificamente na avaliação que Merquior faz da parte arqueológica, focado na crítica ao livro *As palavras e as coisas*.

Antes, um panorama do livro. Conforme dito, é em nome dos valores do Iluminismo que Merquior critica Foucault. Dentre esses valores, salienta-se a ciência, a verdade e a defesa do sujeito ou, ainda, da liberdade, nas três versões que ele expõe no livro: a lockeana, a rousseauiana e a do idealismo alemão, nas formas dos direitos civis, da autonomia e da liberdade de consciência, respectivamente. Os momentos na obra de Foucault, como a tradicional divisão em arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia da ética, são majoritariamente ignorados; por trás das aparências, diz Merquior, o mesmo *pathos* nietzschiano. O diplomata e pensador é particularmente cioso da importância da ciência nas sociedades ocidentais, por ele tão prezadas, e se propõe a contrapor as proposições foucaultianas com a avaliação dos especialistas nas diferentes áreas. Assim, elabora uma crítica feroz do pensamento do autor francês.

*As palavras e as coisas* seria um livro essencialmente estruturalista, comprometido com o cerne do movimento, a crítica do sujeito enquanto fundamento transcendental do conhecimento. No lugar desse, um *on* impessoal caracterizaria a exposição de Foucault. *On*, em francês, é um pronome pessoal que equivale à primeira pessoa do plural em português, mas que conjuga o verbo na terceira pessoa do singular. É uma construção de impessoalidade: “se diz, se faz, se pensa”. Esse artifício do professor do *Collège de France* em evitar a colocação em

jogo de um agente na história, substituído por estruturas e arranjos que despersonalizam, seria marca não só d'*As palavras e as coisas*, mas de outras obras. O sujeito e o projeto de sua emancipação são o coração do Iluminismo; seria um dos valores que ele despreza. Além disso, ele relativiza a ciência. *As palavras e as coisas*, não custa lembrar, é um livro na fronteira entre epistemologia e história das ciências, no caso, das humanidades. Mas ele não nos apresenta um modelo de ciência mais correto, ou, em outros termos, a cientificidade faltante nos três campos científicos analisados – vida, linguagem e trocas econômicas. Ao contrário, ele relativiza a verdade, diz Merquior, sem nos oferecer outra melhor. Foucault se contenta em destruir os valores do Iluminismo. As velhas ciências que o pensador francês analisa, como a História Natural, não foram abandonadas porque apresentavam problemas em termos de fundamentação científica, diz ele, mas, sim, por mudanças em uma *episteme*, uma estrutura de saber, que teria sofrido seu ocaso. Ele é cesuralista, trabalha com cesuras históricas absolutas. Todo o velho edifício do saber clássico teria ruído, de modo que nada se aproveitou. A moderna biologia seria completamente nova, erigida sobre uma nova *episteme*, que não guarda relações com a passada. Desse modo, Foucault defende uma descontinuidade radical na história.

O diplomata brasileiro observa que especialistas no assunto criticam o *modus operandi* do mestre francês. Primeiro, porque este quer construir uma narrativa sobre as ciências ignorando os *savants* da área. Foucault praticamente não faz referências aos acadêmicos que estudam o período abordado; caso tivesse se preocupado em conhecer os estudos dos especialistas teria se poupado de muitos erros, segundo Merquior. Além disso, a bibliografia escolhida por ele é sobrevalorizada. O crítico brasileiro repete várias vezes os problemas relativos à Aldrovandi (1522 – 1605), que Foucault coloca no centro de seus estudos; este seria, mesmo no período estudado, um autor marginal, segundo os *scholars* no assunto – ou seja, não serve como modelo da ciência produzida no período.

Além disso, haveria outra problemática: segundo o francês, haveria uma única *episteme*, ou seja, haveria uma lei do saber, um núcleo organizador deste, que vetaria produções que lhe escapassem. Ocorre que Foucault nos apresenta a *episteme* da Renascença como organizada em torno da noção de similitude; nesse ínterim, os trabalhos de Aldrovandi se encaixariam. Já em meados do século XVII outra *episteme* teria emergido, desta vez organizada em torno da noção de representação. Ele nos dá como exemplo de que todo o saber dessa época seria ordenado por essa noção através do famoso quadro de Velásquez, *Las meninas* (1656), em uma análise que se tornou famosa. Merquior fornece exemplo de como, anos depois desse quadro, o pensamento mágico, do gênero daquele empunhado por Aldrovandi, persistia na Europa, ou seja, ultrapassaria o período assinalado pelo francês como sendo seu *locus*, onde, dado o limiar da

*episteme* da Renascença para o da assim chamada Idade Clássica (séculos XVII – XVIII), esse pensamento já não seria mais possível, segundo o cânone foucaultiano.

Conforme dito, cada época possui apenas uma *episteme*. Merquior aponta o seguinte fato: como explicar a discrepância de saberes produzidos em um período – por exemplo, o Renascimento de pensadores tão distintos como Paracelso e Copérnico –, como dotar-lhes de unidade? A dar-lhe razão, a teoria do francês seria, ainda por este motivo, insustentável. Essa crítica também é sustentada por Coutinho; diz, Foucault, que a *episteme* da Idade Clássica se organizaria em torno da noção de representação. Coutinho indaga como encaixar nessa *camisole de force* as teorias de Vico, por exemplo, incompatíveis com a asserção foucaultiana. Uma dificuldade adicional, sem dúvidas.

### **Domingues e a filosofia continental**

Vivo e operante, as informações biográficas sobre Domingues escasseiam. Ele tem se notabilizado como pesquisador da epistemologia das ciências humanas e, mais recentemente, como estudioso da filosofia brasileira, com um grosso volume abordando o tema metafilosoficamente, indicando, segundo estas coordenadas, saídas e prognósticos da filosofia no Brasil e da filosofia brasileira. Além disso, ele publicou um *Festschrift* especialmente dedicado ao jubileu d'*As palavras e as coisas*, tema que mais me importa por ora.

Um dos comentários de Domingues a Foucault se dá em um pequeno livro que se debruça sobre as duas grandes tradições filosóficas no Ocidente, a anglo-saxã (ou analítica) e a continental. Comparando ambas, Domingues intenta criar pontes entre essas escolas de pensamento, sendo seu livro um estudo propedêutico. Nestes marcos, Foucault foi escolhido como camafeu de certo fazer filosófico francês, e *As palavras e as coisas*, tomada como exemplo de obra da tradição continental, mais especificamente daquela francesa. Assim, o primeiro passo do estudioso brasileiro em seu texto é contextualizar o francês, ao inscrevê-lo no esteio da escola francesa de filosofia, junto com outros autores sobejamente conhecidos, como Bachelard, Koyré e Canguilhem, além de Cavailles. O papel dessa escola de epistemologia na formação do pensamento do professor do *Collège de France* foi estudado por muitos autores, e é um deles a principal pilastra que sustenta o argumento de Domingues: o professor estadunidense Gary Gutting (1942 – 2019), estudioso da filosofia francesa, com foco nos trabalhos de Foucault. Mas o professor brasileiro não se limita a comentar Gutting; ele



expõe posições próprias, e empreende uma análise cuidadosa, embora lacônica, do pensamento do autor d'*As palavras e as coisas*.

O brasileiro elabora observações críticas, primeiramente, quanto ao estilo de Foucault. Lembramos que seu texto é uma comparação entre a filosofia analítica e a continental. Em perspectiva relativamente àquela, o fato de o francês se apoiar em textos literários, pinturas ou imagens – como *Las meninas*, de Velásquez, *Dom Quixote* ou Marquês de Sade – causaria certo desconforto aos filósofos adeptos de um pensamento talvez mais árido, mas *a fortiori* mais rigoroso, mais atento à argumentação. Os floreios teóricos de Foucault podem, caso se exagere Domingues, ganhar em beleza o que perdem em acurácia. Mas ele vê nesses *tournants* estilísticos mostras da inventividade foucaultiana e da construção, talvez, de um jeito próprio de se fazer, até mesmo de seu charme, como diz Deleuze.

Mas o filósofo mineiro não se restringe a questões técnicas de escrita. Ele compara, como sói ocorrer, a verve foucaultiana arqueológica com aquela genealógica, e entende que há uma unidade, malgrado marcada por uma forte inflexão. Essa unidade se daria através de uma mesma asserção fundamental: os problemas filosóficos se resolvem na história. Assim, *As palavras e as coisas* e *Vigiar e punir* guardariam esse parentesco subterrâneo, além, é claro, de tomarem por crivo um recorte temporal similar: o surgimento da modernidade e, mais ainda, a emergência das ciências humanas.

No livro em questão, Domingues anuncia o seu livro sobre Foucault a vir a lume, o *Festschrift* ao qual aludimos. Mas adianta alguns elementos da crítica que empreenderá, não sem antes indicar que, em textos pregressos, já tinha operado mudanças nas propostas relativas ao francês, concernentes, por exemplo, ao estatuto epistemológico das ciências humanas, que o autor da *História da loucura* trata como pseudociências n'*As palavras e as coisas*, caso da sociologia.

Segundo Domingues, as falhas de Foucault se espraiam por todo o livro. Ele nota, por exemplo, que ao tratar da *episteme* renascentista, querendo dar-lhe como estofa a noção de semelhança, ele ignora o cerne mesmo da produção do período, os *Studia Humanitatis*, próprio do humanismo renascentista, cuja origem pode ser recuada até os confins da Baixa Idade Média. O mestre mineiro assinala, além disso, a ausência de pensadores importantes do período, como Hobbes, que Foucault simplesmente ignora sem dar maiores explicações. Outra falha seria a ausência da História, já na *episteme* moderna. Nesta ainda, ele teria esvaziado as referências a dois gigantes da sociologia, Weber e Durkheim, pensadores no coração do surgimento da sociologia como ciência ou pretendente à ciência, como quer Foucault.

Citando Gutting, Domingues anuncia alguns erros que Foucault cometeu. Foucault coloca, conforme dito, no centro da *episteme* da Renascença, pensadores da tradição hermética, ao mesmo tempo que ignora outros muito mais centrais, como Copérnico. A importância que Foucault concede a Port Royal e a exclusão de Adam Smith da *episteme* moderna são pontuadas pelo mineiro como erros crassos.

Haveria ainda outras questões capazes de inviabilizar a obra. Segundo Domingues, confusões e injustiça “ainda em maior proporção, elas estão espalhadas ao longo da obra” (2017, p. 137). Uma confusão seria, por exemplo, a cronologia que Foucault adota, sua famosa Idade Clássica, a qual ele teria trazido da história da arte francesa, com pouca possibilidade de aplicação a outras sociedades, muito menos ao conjunto da Europa, como quer Foucault. Outra injustiça seria relativa ao supracitado Aldrovandi, cuja obra o professor do *Collège de France* secciona, esquecendo que aquele contribuiu com várias ciências, por exemplo a ornitologia.

Domingues pondera que as imperfeições da obra de Foucault são múltiplas e severas, concernindo o seu coração. Não se trata, portanto, de perfumaria, mas de tomar que as ideias centrais do francês estão apoiadas em erros. Dito isso, nosso professor mineiro aponta que os trabalhos do pensador francês ainda não encontraram rivais no Ocidente em termos de abrangência e de capacidade de engendrar posições novas. Conforme ele mesmo nota, no ano em que *O continente e a ilha* foi publicado, Foucault era o autor mais citado nas ciências humanas, apesar de seus erros, ou, até mesmo, por causa destes. Domingues encerra o trecho dedicado a Foucault com um gracejo: “[c]omo Foucault estava equivocado, e como ele foi fértil” (2017, p. 139).

### **Apontamentos e conclusões**

As três críticas que arrolamos sobre Foucault podem ser ordenadas, basicamente, em dois tipos: científicas e filosóficas. Coutinho se empenha nessas últimas, Merquior mescla ambas, já Domingues se fia naquelas do primeiro tipo. Em conjunto, o dito final de Domingues parece guardar certa verdade. *As palavras e as coisas* suscitaram vivo debate já quando lançadas, no auge da vaga estruturalista e foram criticadas por todo o espectro teórico, assim como livros na vitrine são os que atraem o leitor. Mas são justas, as críticas? E Foucault se defende delas?

Foucault era um polímata, versado em várias áreas e detentor de grande erudição e disposição para escrever, ademais com o bom hábito ou vezo, a gosto do freguês, de se dedicar a obras empoeiradas, que ninguém mais lê, cujo único interesse que guardam é o de serem

monumentos de um passado findo. Enquanto polímata, escreveu sobre variados temas, embora alguns tentem encontrar um novelo, como aquele que Ariadne deu a Teseu, no labirinto de sua produção, conforme mostrado. Este tema não me ocupará no presente texto. Saliento o fato de que seria natural que as teses históricas que Foucault sustenta encontrassem contraditores; a multiplicidade de compreensões e o contraditório são próprios das ciências, tanto mais das *Geisteswissenschaften*, onde paradigmas explicativos distintos convivem no interior de uma mesma ciência. Isso não quer dizer leniência nem uma adaptação científica de Dostoievsky: se não há verdade, então vale tudo.

Conforme nota Merquior, Foucault denuncia as relações de poder nas ciências, em um projeto claramente anti-iluminista, mas ao mesmo tempo busca se apoiar em fatos, em documentos. Mas o que o diplomata não poderia saber, visto que os cursos do francês não estavam disponíveis à época, é que Foucault pretende erigir uma anticiência; as genealogias são anticiências, na medida em que pretendem unir o “saber erudito com os saberes sujeitados” e lutar contra os efeitos de poder das ciências; estamos nos anos 1970, e as propostas de história a contrapelo, embora já de considerável idade, ainda não estavam tão difundidas como hoje; além disso, a homossexualidade era considerada doença, os loucos estavam no asilo, o papel da sociologia foi um dos esteios da revolta de maio, etc. – as ciências estavam ligadas a um projeto claro de manutenção da ordem. Já a arqueologia não encontra sede nata em nenhuma das ciências então existentes. Foucault toma especial cuidado para seccioná-la das modalidades historiográficas então existentes, como a história das ideias, dedicando boa parte d’*Arqueologia do saber* a fazê-lo. Para Domingues, no entanto, arqueologia e genealogia devem ser escritas na epistemologia e na história das ciências, respectivamente.

O problema é que, segundo os autores consultados, as teses arqueológicas d’*As palavras e as coisas* não se sustentam em sua maior parte. Mas uma das ideias centrais, a de *episteme*, talvez possa resistir; afinal, parece mesmo óbvio que o campo do saber seja permeado por uma unidade na disparidade, pressupostos comuns compartilhados pelos cientistas, filósofos e até mesmo gente comum de um mesmo período. O problema começa caso queiramos justamente fazê-la perdurar. Isto porque Foucault afirma que a *episteme* não indica uma *Weltanschauung*, ou seja, não é totalizante (1996, p. 206). Ao mesmo tempo, para ele, dada época só possui uma única *episteme*. Contradição? Segundo Foucault, não; ou seja, não haveria problema no fato de ele ter excluído Copérnico: a escolha teria sido deliberada, ele afirma na mesma passagem. Isto porque a *Weltanschauung* suporia uma unidade, um centro diretor, dito e claro, uma espécie de *arché*, e é contra isso que a arqueologia se opõe. Mas, a meu ver, afirmar que não se quer totalizar e afirmar que cada época tem uma só *episteme* é uma patente contradição. Talvez,

esses embaraços intelectuais tenham jogado água no moinho, no sentido de levar Foucault a reorientar seu projeto arqueológico para o genealógico. Curiosamente, esta contradição não chama atenção dos críticos ora abordados, mas para nós, que entendemos que Foucault abandonou a arqueologia pelas suas limitações inerentes, é mais um sinal de sua inviabilidade teórica.

Se falta fundo científico às *Palavras e as coisas*, como apontam os autores em foco, e quanto à ossatura filosófica — foco de Coutinho e à qual se dirige Merquior também? Este último, em última instância, diz a Foucault que ele erra por não ser marxista como o próprio Coutinho, o que seria natural: defender suas próprias ideias contra a de adversários. As posições filosóficas de Foucault, o niilismo que tão argutamente critica Merquior, eram necessárias para o seu próprio projeto. Afinal, somente negando ou desconfiando de valores estabelecidos, em uma sociedade cuja influência do Iluminismo, em partidários ou inimigos, é nodal, poder-se-ia criticar as próprias ciências, núcleo desse projeto. Podemos invocar Aristóteles na *Metafísica*: a filosofia começa com o maravilhamento diante do ser. Este maravilhamento somente pode se produzir se estranharmos o ser, o ente, o existente. Foucault causa esse estranhamento, essa vertigem, como diz Bruni (2006). A empreitada científica ou anticientífica de Foucault depende de seu niilismo, de sua crítica interna à noção de verdade como vinculada a um projeto de poder, no caso, da modernidade iluminista. Assim, expoentes de duas correntes herdeiras do Iluminismo – marxistas, com Coutinho, e liberais com Merquior – vão se opor ao projeto anti-iluminista de Foucault.

Como observa Merquior, no entanto, o corolário de Foucault é vago. Por não propor um programa positivo, mas um inteiramente crítico, não oferece saídas. Como costumamos dizer: Foucault nos fornece meios de elaborar uma analítica das estratégias, e uma radical, exatamente por seu niilismo, mas não nos brinda com nenhuma estratégia, à exceção de textos menores. Um caso clássico é a famosa discussão com os maoístas (Foucault, 1994b, p. 340-69): neste texto, ele critica a proposta de um tribunal popular; instado a sugerir uma alternativa, Foucault diz que não a possui. E mesmo sua militância junto ao GIP: deixar que os presos falem, mas sem propor alternativas à prisão ou à situação carcerária. Bruni sugere que Foucault se recusava a falar pelos outros, nos mostrando a indignidade disso. Além disso, em repetidas ocasiões ele afirma a existência do intelectual específico, contra a ideia de um intelectual universal, capaz de falar em nome de todos. Claramente isso pode ser interpretado como uma crítica à ideia leninista de vanguarda enquanto parte mais consciente da classe. Por outro lado, a recusa de falar em nome dos outros também pode ser lida como a aplicação da noção de que a tarefa de libertação compete aos oprimidos, não aos seus sucedâneos intelectuais, que podem apoiar,

claro, mas sem se propor como representantes de um povo, de uma nação. A tensão anarcoide ou, antes, libertária, radicalmente contra as formas de representação política, é patente. Essa posição dá azo para ainda outro gênero de interpretação do pensamento de Foucault, protagonizado, por exemplo, pelas feministas negras, ditas pós-modernas, menos como forma de identificação com uma corrente e mais à moda pejorativa: um exemplo é Djamila Ribeiro e sua noção, adaptada das feministas estadunidenses, de lugar de fala (2017).

Por ser anti-iluminista (ou um iluminista com reservas), Foucault abandona o horizonte de luta pela autonomia deste, radicalizada no socialismo, em suas múltiplas facetas. Sendo crítico ao sistema soviético, ele entrou na mira dos marxistas, e sendo acerbo inimigo das instituições da democracia liberal, se tornou alvo dos liberais. Tentaria Foucault constituir uma terceira via? A modernidade produziu muitas teorias políticas, mas que compartilham raízes em sua diversidade. Liberalismo, marxismo, fascismo e anarquismo são as principais. Ora, conforme dito, Foucault renega tanto o liberalismo quanto o marxismo, dedicando cursos, notas e livros contra ambos; além disso, é contra estas correntes entendidas como científicas que ele escreve, mostrando a fragilidade de suas construções. Tampouco pode ser identificado como fascista: além das análises nos cursos condenando a teoria e a prática fascista, escreveu uma introdução ao livro de Deleuze e Guattari onde nos propõe uma vida não-fascista (1994c, p. 133-6). Somente restaria o anarquismo, como defende Merquior, mas um anarquismo transformado. Essa veia anarquista ou libertária de Foucault é debatida há muitos anos.

Sendo criptoanarquista ou anarcoide, não surpreende que seja criticado seja por marxistas, seja por liberais, e *a fortiori* por conservadores. Além disso, sua proposta de poder que nega o Estado como origem, espraia pela sociedade as lutas a serem travadas, lutas nas quais muitos anarquistas vêm se empenhando. Os parentescos são patentes, embora também as diferenças. Daí que Merquior fale em *neoanarquismo*, enquanto outros falam em pós-anarquismo. Retomando o fio de nossa meada, as teses filosóficas de Foucault, o que decidirá, nesse caso, se estão certos marxistas, liberais, anarquistas ou fascistas, enquanto projetos políticos, propostas diferentes de sociedade, não de ser as lutas que advirão, não um postulado *a priori*, visto que existem modelos de sociedade de cada um desses tipos que sobreviveram no tempo. Então, a arma dos argumentos vira o argumento das armas, e as batalhas não de decidir – uma ideia certamente muito foucaultiana.

À guisa de conclusão, recapitulemos. Mostramos três críticas tupiniquins ao pensamento de Foucault, focados, mas não restritos, ao seu pensamento arqueológico, mais especificamente, seu carro-chefe no período e *best-seller* *As palavras e as coisas*. De forma geral, pesados os argumentos, defendo que a arqueologia possuía falhas internas, que, a médio prazo, a

inviabilizaram, mas que sua estrutura filosófica podia ser salva, o que Foucault empreendeu através da genealogia. Foucault guardaria parentescos com o pensamento anarquista, seu verdadeiro corolário, o que, muitas vezes, passa despercebido a muitos críticos e comentadores.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M.; MISKOLCI, R.; SCAVONE, L. *O legado de Foucault*. São Paulo: EDUNESP, 2006.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Paulus, 2002.

BRUNI, J. Foucault: o silêncio dos sujeitos. In: ALVAREZ, M.; MISKOLCI, R.; SCAVONE, L. *O legado de Foucault*. São Paulo: EDUNESP, 2006.

COUTINHO, C. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DOMINGUES, I. *O continente e a ilha: duas vias da filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 2017.

ERIBON, D. *Michel Foucault: uma biografia*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits 1954-1988: I 1954-1969*. Paris: Gallimard, 1994a.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits 1954-1988: II 1970-1975*. Paris: Gallimard, 1994b.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits 1954-1988: II 1976-1979*. Paris: Gallimard, 1994c.

FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1996.

KONDER, L. *Intelectuais brasileiros e marxismo*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1991.

LUIZ, F. Miserável ou irracional: os marxistas brasileiros recepcionam Foucault. *Cadernos de ética e filosofia política*, v. 2, n. 35, p. 70-82, 2019. <https://doi.org/10.11606/>.

LUKÁCS, G. *El asalto a la razón*. México: Fondo de Cultura Económica, 1959.

MERQUIOR, J. *Foucault*. London: Fontana Paperbacks, 1985.

PARRO, R.; SILVA, A. Michel Foucault na Universidade de São Paulo. *Discurso*, v. 47, n. 2, p. 205-23, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2017.141441>.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

# 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 *Casuarius*) 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 árido 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.

# ***Fake news* e agência epistêmica na política da desinformação: Uma defesa da imprensa tradicional**

*João Batista Ferreira Filho*<sup>1</sup>

## **RESUMO**

Neste trabalho, discutirei como o fenômeno *fake news*, recorrente numa diversidade de cenários políticos contemporâneos, se apresenta como sintoma de uma quebra sistemática de protocolos epistêmicos normativos dos processos de avaliação da informação que mina o rigor dos critérios de juízo orientados para a verdade factual. Com isso, assumimos que a imprensa, isto é, os meios de produção e transmissão de informação historicamente estabelecidos como bons informantes, goza de um status de credibilidade epistêmica privilegiado no que diz respeito a informar sobre verdades factuais e de como, na política da desinformação, esse status é não só negligenciado como, por vezes, prejudicado, promovendo um estado de insalubridade da opinião pública com efeitos sociopolíticos danosos. Por fim, também comento como o fugaz trânsito de informação na era da internet e das redes sociais configura ambiente fértil para a agência epistêmica defeituosa e pulverizada empreendida pelo fenômeno *fake news*.

## **PALAVRAS-CHAVE**

*Fake news*; Epistemologia social; Imprensa.

---

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4399895619886775>. E-mail: [proxyjoe@proton.me](mailto:proxyjoe@proton.me). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2808-5851>.

# ***Fake news* and epistemic agency in the politics of disinformation: A defense of the traditional press**

## **ABSTRACT**

In this paper, I will discuss how the *fake news* phenomenon, recurrent in a variety of contemporary political scenarios, presents itself as a symptom of a systematic breakdown of normative epistemic protocols of the information evaluation processes that undermines the rigor of criteria of judgment oriented towards factual truth. Therefore, we assume that the press, that is, the means of production and transmission of information historically established as good informants, has a privileged status of epistemic credibility with regard to reporting on factual truths and how, in the politics of disinformation, this status is not only neglected but, at times, undermined, creating a state of unhealthiness in the public opinion with harmful sociopolitical effects. Finally, I also comment on how the fleeting flow of information in the age of the internet and social networks creates a fertile environment for the defective and fragmented epistemic agency advanced by the *fake news* phenomenon.

## **KEYWORDS**

Fake news; Social epistemology; Press.

*Recebido: 20/09/2023*

*Aceito: 21/09/2023*

*Publicado: 03/09/2024*

Doi: <https://doi.org/10.59780/junx4082>

## Introdução: uma definição para *fake news*

Apesar de sua aparente obviedade, parece lugar comum daqueles que se dedicam ao trabalho teórico sobre *fake news* que seu primeiro movimento seja definir o conceito. Não fugiremos da regra. No entanto, evitarei uma exaustiva investigação sobre as condições necessárias que devem ser atendidas para caracterizar o conceito como o faz Axel Gelfert em *Fake news: a definition*, uma vez que o objetivo deste trabalho não é fornecer parâmetros prescritivos para *fake news*, mas inscrevê-lo como ente social influente nos recentes eventos globais a partir de seus efeitos na agência epistêmica. Ainda assim, algumas considerações de Gelfert parecem adequadas e serão relevadas para elaborarmos um conceito operacional de *fake news*.

Para Gelfert, “*fake news* são a apresentação deliberada de declarações (tipicamente) falsas ou enganadoras *como notícias*, onde essas declarações são intencionalmente enganadoras” (Gelfert, 2018, p. 108).<sup>2</sup> Os dois destaques de Gelfert na definição do conceito merecem atenção visto que é acordo geral que são fundamentos do que podemos chamar de *fake news*: são afirmações que agem *como notícias* e que são *fabricadas* para enganar, ou, melhor dizendo, desviar o receptor da verdade. Noutra momento, o autor também esclarece que é possível haver afirmações falsas sobre notícias verdadeiras. O exemplo recorrente em Gelfert é o frequente ato de fala acusatório de Donald Trump sobre notícias de oposição ao seu governo: neste caso, Trump acusa como *fake news* não só notícias verdadeiras, mas os veículos de imprensa que as produzem, conduta que pode resultar em prejuízo para a credibilidade epistêmica de fontes de informação razoavelmente seguras. Entretanto, essas acusações de falsidade sobre notícias verdadeiras *não são apresentadas como notícias*, isto é, não têm a forma de notícia, tampouco falseiam notícias verdadeiras, o que as torna apenas outro procedimento de política de desinformação. Assim, além de se referir a notícias deliberadamente falsas, *fake news* também pode se referir ao ato acusatório, isto é, um dispositivo retórico usado para desacreditizar bons informantes ou neutralizar testemunhos verdadeiros.

No conceito de *fake news* Gelfert sugere que há um elemento de intencionalidade que subjaz o ato de informar: se *fake news* são notícias deliberadamente falsas, informar verdadeiramente supõe a intenção de informar verdadeiramente. Caracterizo “notícias verdadeiras” ou “notícias factualmente verdadeiras” como testemunhos sobre eventos socialmente relevantes, tipicamente oferecidos por agente epistêmico fiável cuja razão de ser é

---

<sup>2</sup> N.T.: As citações neste artigo são tradução livre do autor.



informar o grande público. Argumentarei, na terceira seção deste trabalho, que a imprensa se constituiu historicamente como um agente epistêmico fiável sobre eventos socialmente relevantes, pois a intenção de informar verdadeiramente é sua razão de ser; e como a crise da credibilidade epistêmica da imprensa está associada com a proliferação de *fake news*.

Outro ponto a se destacar, nessa definição, é que Gelfert descreve *fake news* como afirmações *tipicamente* falsas. Há, pelo menos, três formas de desinformação intencional de conteúdo verdadeiro: a primeira diz respeito ao viés do falso equilíbrio (onde a um fato verdadeiro é atribuída relevância desproporcional para opor outro fato também verdadeiro, conduta a que servem, por vezes, pesquisas estatísticas) (Dentith, 2017, p. 72); a segunda diz respeito a certo tipo de distorção hermenêutica onde uma notícia verdadeira é interpretada e redistribuída a partir de pressupostos falseantes (um exemplo paradigmático desse fenômeno pode ser a entrevista que a senadora Gleisi Hoffmann concedera à rede de tv árabe *Al-Jazeera* em abril de 2018, onde fez defesa do ex-presidente brasileiro Luiz Inácio “Lula” da Silva, então preso pela justiça federal sob acusação de corrupção ativa: houve uma certa comoção social após a entrevista motivada pela alegação de que a senadora fazia apelo a uma célula terrorista, alusão ao grupo *Al-Qaeda*). Por fim, há casos em que certos veículos informativos são acusados de atenderem a agendas ideológicas em particular: neste caso, mesmo se legítima a acusação, atender a uma agenda ideológica não é condição suficiente para a falsidade do que é noticiado pelo veículo (consideremos o viés de repetição), isto é, não se trata necessariamente de *fake news*, mas de partidarismo.

A distinção central que temos até o momento sobre o fenômeno *fake news* é: (a) acusação de falsidade sobre notícias verdadeiras ou informantes fiáveis, e (b) notícias genuína e intencionalmente falsas. É o segundo elemento que nos interessa aqui, visto que o primeiro não é condição necessária do fenômeno em todos os cenários. Uma característica adicional fundamental de *fake news* não examinada por Gelfert – por seu cuidado em evitar o risco de fornecer um conceito definitivo demasiadamente restritivo – é que, padrão observável até mesmo nos exemplos levantados pelo autor, seja nas eleições presidenciais estadunidenses em 2016, ou brasileiras em 2018, ou casos extremados como a guerra fria, *fake news* são *tipicamente (mas não exclusivamente) orientadas por motivação política* (fato que pode explicar a razão das *fake news* emularem a forma de notícias verdadeiras).

Considerando (b), estabeleçamos uma definição operacional de *fake news*:

(1) *Fake News* são afirmações que têm a forma de notícia, mas de conteúdo completa ou parcialmente falso, outrora irresistíveis à evidência, orientadas por motivação política e

*intencionalmente fabricadas para desinformar ou enganar a fim de manipular a opinião pública.*

Como um testemunho socialmente relevante completa ou parcialmente falso pode ser resistível à evidência? Essa é outra característica fundamental de *fake news* que recebeu pouca atenção de Gelfert: são, na maior parte dos casos, resistíveis à evidência, pois as *fake news* não operam como argumento para a formação ou suspensão de crenças, mas para a sustentação de tendências doxásticas preexistentes, conduta conhecida nos estudos cognitivos como *viés de confirmação*. Segundo Gelfert, o viés de confirmação é “a tendência quase-universal de favorecer evidências novas que confirmam nossas crenças ou teorias prévias” (Gelfert, 2018, p. 111). O que foi possível notar nas eleições presidenciais brasileiras de 2018 é que, mesmo no caso de notícias evidentemente falsas produzidas por agentes epistêmicos sem reconhecida credibilidade epistêmica,<sup>3</sup> a difusão virtual de *fake news* não foi interrompida, mas, em muitos casos, intensificada.

Em linhas gerais, o viés de confirmação é entendido como uma tendência cognitiva natural em que o apego psicológico às convicções preexistentes no indivíduo o faz atribuir maior peso às evidências que confirmam ou reforçam tais convicções e rejeitar ou deflacionar evidências que desafiam suas convicções. Assim, embora o viés de confirmação seja um vício cognitivo natural, ele torna oportuna a proliferação de *fake news*, uma vez que a *episteme* do agente está comprometida a avaliar assimetricamente as evidências disponíveis. Noutras palavras, o viés de confirmação é condição necessária para o sucesso das *fake news*.

### **Agência epistêmica e propagação de *fake news***

Quais são as condições epistêmicas para a proliferação de *fake news*? Falamos agora há pouco sobre uma condição necessária referente aos agentes – isto é, o viés de confirmação. Nos resta ainda compreender condições ambientais, por assim dizer, que “fertilizam” a propagação de *fake news*, como o fenômeno que diz respeito às bolhas epistêmicas e câmaras de eco. Nas palavras de C. Thi Nguyen:

---

<sup>3</sup> Na tentativa de atender a demanda por credibilidade das fontes de informação, *Facebook* adicionou, ainda em 2018, um botão indexado às postagens que fornece informações sobre as páginas de artigos de notícias veiculadas na rede social. Ainda em razão do fluxo massivo de *fake news* nas eleições brasileiras de 2018, o jornal *O Estadão* criou um canal de comunicação direta no *WhatsApp* para denúncia pública de notícias colocando-se a serviço para conferir a veracidade destas – o *Estadão Verifica*, ainda em funcionamento.

[u]ma bolha epistêmica é uma estrutura epistêmica social na qual outras vozes relevantes foram deixadas de fora, talvez acidentalmente. Uma câmara de eco é uma estrutura epistêmica social da qual outras vozes relevantes foram ativamente excluídas e desacreditadas. Membros das bolhas epistêmicas não têm tido exposição a informações e argumentos relevantes. Os membros das câmaras de eco, por outro lado, foram levados a desconfiar sistematicamente de todas as fontes externas. Nas bolhas epistêmicas, outras vozes não são ouvidas; nas câmaras de eco, outras vozes são ativamente prejudicadas. É crucial manter esses fenômenos distintos. Primeiro, as câmaras de eco podem explicar os fenômenos da pós-verdade de uma forma que as bolhas epistêmicas não conseguem. Em segundo lugar, cada tipo de estrutura requer uma intervenção distinta. A mera exposição a evidências pode quebrar uma bolha epistêmica, mas pode na verdade reforçar uma câmara de eco (Nguyen, 2018, p. 1).

A distinção que Nguyen faz é relevante para a compreensão de dois ambientes epistêmicos onde a dinâmica do fluxo de informação é constituída de formas distintas e que, por isso, devem receber tratamentos epistemológicos distintos. As bolhas epistêmicas são formações naturais de comunidades epistêmicas resultantes de círculos de interação primária e um alcance epistêmico curto que se tornam também círculos de informação – o fornecimento de informação a estas comunidades é enfraquecido, não corrompido. A fragilidade da constituição das bolhas epistêmicas está em que as interações dentro dessas comunidades são prioritariamente de caráter imediato com acesso limitado a fontes de informação diversificadas. Logo, muito embora as bolhas epistêmicas produzam fluxo de informações deficitário de diversidade de fontes de informação, a credibilidade epistêmica de fontes razoavelmente seguras não é ativamente minada, há apenas uma *deficiência na topologia informacional* de uma comunidade com conectividade fraca (Nguyen, 2018, p. 2). Neste caso, podemos considerar até mesmo que o viés de confirmação se manifeste de forma mais branda e que evidências de segunda ordem em potencial são ponderadas.

Enquanto bolhas epistêmicas são comunidades epistêmicas formadas espontaneamente pela falta de contato com a diversidade de fontes de informação, câmaras de eco são comunidades epistêmicas sustentadas artificialmente pela rejeição à diversidade de fontes de informação com efeito *desinformacional* e prejuízos epistêmicos intencionais. Nas câmaras de eco, há uma *rejeição ativa* à diversidade de fontes de informação (consideremos como *rejeição passiva* de fontes de informação uma conduta orientada por imperativos de economia de atenção, tempo, etc.; a rejeição ativa e a passiva podem operar simultaneamente nas câmaras de eco, entretanto, somente a primeira causa um estado de resistência à evidência que é característico do fenômeno *fake news*). Embora câmaras de eco possam se desenvolver a partir de bolhas epistêmicas, somente a primeira manifesta e se mantém pela rejeição ativa à diversidade de informação. Nesse tipo de comunidade epistêmica, o viés de confirmação produz um fluxo de informação intencionalmente predeterminado para o sectarismo ideológico. Com

efeito, a corrupção do fluxo de informação gera uma conduta epistêmica que desloca a credibilidade epistêmica de fontes de informação razoavelmente confiáveis (como, por exemplo, a imprensa tradicional) para fontes validadas dentro da câmara de eco: isto é, a agência epistêmica do bom informante passa a ser justificada pelo viés de confirmação.<sup>4</sup>

Considere dois cenários: (1) uma comunidade rural onde seus membros têm acesso limitado ou nenhum aos meios de informação comuns no mundo externo, como a *web*: os testemunhos sobre eventos e fatos do mundo externo os alcança de forma muito lenta quando sequer os alcança e, por consequência, seu banco de informações permanece deficitário; e (2) uma comunidade virtual onde os membros se identificam por partilharem as mesmas convicções e crenças, onde a unidade da comunidade depende da validação recíproca das crenças de seus membros, isto é, onde é necessário haver um policiamento permanente das ameaças externas às crenças que mantém essa comunidade. É possível, com uso adequado de contraevidências, enfraquecer as convicções da comunidade (1) (assim como gerar crenças quando não há nenhuma atitude doxástica, isto é, oferecer evidências para um fato negligenciado pelo fluxo limitado de informações para aquela comunidade). Em contrapartida, o uso de contraevidências não só não tem efeito epistêmico na comunidade (2), mas tende a reforçar a rejeição às fontes externas.

Em redes sociais digitais, a *algoritmização* das preferências dos usuários baseada em princípios de neuroeconomia tem conduzido a uma emergência cada vez mais acentuada de bolhas epistêmicas e câmaras de eco. O tráfego de conteúdo tem sido direcionado pelas preferências do usuário e, conseqüentemente, o contato com a diversidade de informações, reduzido. Assim, as redes sociais têm potencializado o viés de confirmação ou, como diz David Braucher, “redes sociais funcionam como esteroides para esses vieses”.<sup>5</sup> Com isso, somos inevitavelmente levados a formar bolhas epistêmicas, uma vez que os mecanismos de personalização de conteúdo operam como facilitadores para seu surgimento. Entretanto, a dispensa voluntária de certas fontes de informação na internet pode não ser necessariamente prejudicial, uma vez que a exposição assídua a veículos e conteúdos de desinformação pode danificar a nossa atribuição de credibilidade epistêmica: noutras palavras, a seleção de fontes epistemicamente confiáveis é tão natural quanto necessária, desde que observada a

---

<sup>4</sup> Sobre a deliberada atribuição de credibilidade epistêmica a fontes de *fake news*, Dentith comenta em nota sobre a recusa de confiabilidade do atual presidente estadunidense Donald Trump sobre veículos tradicionais como o canal CNN em detrimento de veículos como *Breitbart* e *Infowars*.

<sup>5</sup> O artigo completo de Braucher, *Fake news: why we fall for it*, está disponível em: [www.psychologytoday.com](http://www.psychologytoday.com).

sensibilidade à evidência e a adequação de credibilidade epistêmica e autoridade racional. No caso das câmaras de eco, percebemos condições diferentes.

Como se cria uma câmara de eco? Há duas condições destacadas. A primeira, já discutida, é o viés de confirmação; o segundo diz respeito à nossa pretensa expectativa de autonomia epistêmica: Nguyen lembra que seres humanos são irremediavelmente dependentes uns dos outros na formação de nosso “banco informacional”, isto é, a manutenção da espécie humana enquanto tal requer uma interdependência baseada na confiança. A intencionalidade fundamental das câmaras de eco parece exigir esses dois elementos na constituição de sua agência epistêmica. É naturalmente necessário selecionar em que informantes devemos confiar, assim como destacado pela epistemóloga Miranda Fricker:

[c]onhecimento, então, está consagrado na figura do bom informante. Nosso conceito de conhecimento como distinto da mera crença verdadeira surge do imperativo humano fundamental de identificar pessoas que dirão a verdade sobre *p*. [...] O conceito do bom informante é oferecido como uma explicação do *núcleo comum* do conceito de conhecimento, a fim de iluminar o ponto fundamental que o conceito tem em nossas vidas. Casos onde atribuímos conhecimento sobre *p* a pessoas que, no entanto, não podem ser qualificados como bons informantes de *p* apresentam usos perfeitamente genuínos do conceito; mas tais usos são parasíticos da base da prática de informar bem, o que dramatiza a essência do que é saber (Fricker, 1998, p. 163-4).

Fricker escreve que uma das condições necessárias para a confiança epistêmica é um bom “histórico” como informante de verdades factuais – exigência plausível da interdependência epistêmica. Na configuração da câmara de eco, essa condição, assim dada por Fricker, não é atendida. Neste sentido, não há efetivamente uma confiança epistêmica. No entanto, parece possível pensar na emergência de um certo tipo de *confiança epistêmica da desinformação* na conduta epistêmica dos agentes numa câmara de eco. Isto é, considerado o imperativo do viés de confirmação na conduta epistêmica dos *agentes desinformantes*, é possível pensar uma confiança epistêmica necessária para a manutenção da câmara de eco atribuída àqueles que repetidamente apresentam informações que endossam as expectativas do viés de confirmação, ignorado o valor de verdade da informação apresentada: o histórico de bom informante, para aqueles inscritos em câmaras de eco, é determinado pela correspondência entre o testemunho oferecido e as convicções dos agentes receptores. As câmaras de eco são lugar de ascensão e proliferação de *fake news* por excelência na topologia informacional, pois seus informantes são consistentes em atender às expectativas do viés de confirmação.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Tal “lugar epistêmico” – câmaras de eco –, para fazer alusão à noção de topologia informacional, é pulverizado, isto é, não localizado e condensado: só é possível imaginá-lo a partir de redes (virtuais, como parece ser mais comum) de vieses compartilhados por agentes que podem muitas vezes não estar inseridos numa mesma comunidade geográfica.

## Agência epistêmica e imprensa tradicional

Em *The social epistemology of blogging*, Alvin Goldman explora o prejuízo da produção e tráfego de informação na era da internet para a democracia, em oposição à autoridade da imprensa e sua responsabilidade em fornecer verdades factuais, considerando o acesso à verdade factual um bem epistêmico necessário para corretas decisões políticas. Segundo ele:

[...] [é] responsabilidade dos repórteres e editores procurar e publicar a verdade sobre questões de Estado porque, como argumentado acima, o conhecimento da verdade pelos cidadãos é crucial para que tomem decisões corretas [...]. Para que ocorra a aquisição de conhecimento não basta que haja uma imprensa livre que publique ou divulgue as verdades relevantes. É igualmente crucial que o público receba e acredite nessas verdades. Se as verdades forem publicadas, mas não lidas, ou publicadas e lidas, mas não acreditadas, o público não possuirá a informação (ou conhecimento) que é importante para a tomada de decisões corretas (Goldman, 2018, p. 3).

Em regimes democráticos, então, é fundamental para a correta decisão política que os agentes deliberativos (no caso de corridas eleitorais, o eleitorado) tenham acesso e que acreditem em verdades factuais. Dito de outro modo, para a saúde da democracia é necessário que a verdade seja democratizada. Quanto a isso, a imprensa se apresenta como um agente epistêmico privilegiado para a distribuição da verdade uma vez que este deve ser seu *dever epistêmico* como agente: a reputação de veículos de imprensa e, conseqüentemente, sua credibilidade epistêmica, depende do seu cuidado em preservar sua confiança epistêmica na opinião pública, do contrário, há um risco de prejuízo de audiência. Dentith vai um pouco além e sugere que o fim último da imprensa é promover uma espécie de paridade epistêmica sobre questões de relevância pública:

[...] nós esperamos que as reportagens sobre temas controversos sejam equilibradas, porque – no final das contas – é importante para o bem público que todas as partes estejam bem informadas. Nesse sentido, o propósito da reportagem equilibrada auxilia na tarefa de nos tornar pares epistêmicos em relação ao assunto em questão (Dentith, 2017, p. 71).

Temos alguns contornos sobre a agência epistêmica da imprensa até aqui. Muito embora ocorram erros de cobertura de fatos sociais pelos veículos de imprensa – como destaca Gelfert –, é sabido que, para evitar o risco anteriormente mencionado, a imprensa costumeiramente recorre à retratação pública para preservar sua credibilidade epistêmica. Nesse caso, a admissão do erro de reportagem pode não só preservar a credibilidade epistêmica, mas também servir para reafirmar a consistência de sua confiabilidade como agente de produção de verdades factuais. Não só a preservação da reputação orienta o rigor da cobertura de verdades factuais:

consideremos também que o que é noticiado por veículos de imprensa é previamente avaliado e filtrado por pares, por um corpo editorial que pondera a relevância do conteúdo, a partir de sua relevância pública, e sua forma, a partir das expectativas de verdade do público sobre o veículo. Além disso, é prática comum do jornalismo investigativo diversificar suas fontes. Assim, mesmo que conteúdo falseado ou impreciso consiga passar pelo filtro avaliativo do corpo editorial na imprensa contemporânea, ainda se pode contar com a retratação pública. Logo, parece plausível admitir que um efeito desse rigor orientado para a *justiça com a verdade* seja a constituição de uma paridade epistêmica sobre verdades factuais necessária para a saúde da opinião pública e a democracia. Noutras palavras, a imprensa tem o dever de ser um bom informante, pois a verdade é um bem político, e a falha em atender a esse dever é uma ameaça existencial à imprensa.

É possível argumentar que a motivação da imprensa no mundo contemporâneo está corrompida: a imparcialidade e a objetividade esperadas da agência epistêmica da imprensa no mundo capitalista foram comprometidas por interesses pecuniários e ideológicos, deteriorando a confiabilidade desses agentes. É uma crítica razoável, porém, não é uma objeção à razão de ser da imprensa e, sim, às condições existentes sob as quais esses agentes operam.

A defesa que faço aqui, entretanto, não é da agência da imprensa, mas de um tipo de conduta epistêmica que é esperada desse agente em particular. É sabido que nem todos os veículos informativos cumprirão com tal expectativa de dever epistêmico; porém, estes casos sugerem um defeito na conduta epistêmica do veículo, não no dever epistêmico *per se*: mais que isso, só é possível identificar tais defeitos de conduta epistêmica se tivermos como critério certa expectativa de dever epistêmico em mente. Tal critério de juízo é pervertido nos casos de câmaras de eco, isto é, temos o problema de quando o viés de confirmação se torna condição necessária para a seleção voluntária de fontes e informações e rejeita-se a sensibilidade à evidência e à observância do dever epistêmico dos veículos informativos na avaliação de sua credibilidade.

Com o advento da internet (e das redes sociais virtuais, em particular), houve uma democratização do discurso público. Embora a possibilidade de tornar as opiniões individuais globalmente públicas possa sugerir benefícios à diversidade necessária para a democracia, esse advento não foi acompanhado por um correto ajuste das condutas epistêmicas: há o exercício do discurso sem a orientação adequada do pensamento. Quanto às câmaras de eco, a agência epistêmica da imprensa parece ter sido debilitada. Como lembra Nguyen, “[...] segmentos inteiros da população consideraram os grandes meios de comunicação corruptos e indignos de confiança” (2018, p. 1). Suspeitar de veículos informativos sugere que nossos parâmetros de

avaliação de sua conduta epistêmica é nossa expectativa sobre a vigília de seu dever à opinião pública. Nas câmaras de eco, este parâmetro de avaliação é superado pelo viés de confirmação.

Considere o cenário: dois veículos informativos noticiam asserções radicalmente diferentes sobre fato X. Uma destas é deliberadamente *fake news*. Para os membros da câmara de eco, a crença ou não na notícia falsa está condicionada a ela atender as expectativas do viés de confirmação, isto é, tanto a confiança no informante quanto a aceitação do que é informado dependem de sua adequação às convicções prévias dos membros da câmara de eco. O caso se torna mais complexo na conduta epistêmica dos membros da *bolha epistêmica*. Cenários prováveis: os membros da bolha epistêmica, em face da circunstância de duas proposições contraditórias sobre fato X, recorrem a uma evidência de segunda ordem: checagem de fontes. Numa situação ideal, os membros da bolha epistêmica podem descobrir que um dos agentes informantes não tem autoridade racional sobre fato X e não atribuem credibilidade epistêmica sobre a proposição P. Entretanto, isso não assegura que a proposição rejeitada é falsa. Além disso, nas palavras de Goldman, “[...] cidadãos menos polarizados serão mais passivos; eles não dedicarão tanta energia à coleta de evidências ou não se preocuparão em transmiti-las pela internet [...]” (Goldman, 2018, p. 10). Noutra situação, os membros da bolha epistêmica podem descobrir que a autoridade racional de ambos agentes está justificada por credenciais. Poderíamos delongar ainda mais em variações hipotéticas desse cenário, mas, em resumo, a questão aqui é sobre que consequências o problema de atribuição de peso evidencial a *fake news* e notícias verdadeiras têm para a credibilidade epistêmica de agentes informantes razoavelmente confiáveis.

Como tenho tentado sugerir, alguns prováveis efeitos do encontro com *fake news* em bolhas epistêmicas – ou agentes epistêmicos não condicionados a câmaras de eco em geral – é a tendência à suspensão de juízo – ou até mesmo desqualificação – sobre a credibilidade epistêmica da imprensa em função de condutas epistêmicas defeituosas potencializadas pelas redes sociais digitais; o prejuízo para a confiança epistêmica de uma fonte razoavelmente confiável cujo dever epistêmico é a distribuição de verdades factuais; a suspeita sobre o bom informante da opinião pública historicamente consolidado que pode resultar em danos para a razão pública e, conseqüentemente, para a promoção da democracia. A saúde da opinião pública demanda a democratização da verdade, e o fenômeno *fake news* ameaça à integridade de bens epistêmicos fundamentais para a democracia.



## Conclusão

Neste trabalho, procurei examinar aspectos epistêmicos do fenômeno *fake news* e, a partir disso, oferecer razões para a confiabilidade da imprensa tradicional. Em resumo, *fake news* são um fenômeno socioepistêmico contemporâneo dificilmente rastreável com consequências danosas para a democracia. Enquanto testemunhos parcialmente ou totalmente falsos, o sucesso das *fake news* é explicável pelo viés de confirmação – a tendência a favorecer evidências que confirmam nossas crenças prévias. Dois ambientes epistemicamente defeituosos são identificáveis no fluxo de informações: as bolhas epistêmicas e as câmaras de eco. A primeira se caracteriza como sendo uma comunidade epistêmica com acesso limitado à diversidade de informação, o que tende a tornar seu banco de informações deficitário e suas crenças homogeneizadas. Entretanto, as crenças dos membros de bolhas epistêmicas podem ser derrotadas por contraevidências (assim como crenças podem ser geradas). As câmaras de eco são resistentes à evidência: são comunidades epistêmicas onde o critério de avaliação de informação e de informantes é a adequação destes às convicções prévias de seus membros, convicções que são necessárias para a existência da própria comunidade. Assim, nas câmaras de eco o viés de confirmação opera como imperativo do que é confiável. Consequência disso, testemunhos que contradizem as crenças dos membros das câmaras de eco são ativamente rejeitados e informantes outrora confiáveis são silenciados.

A imprensa tradicional surge historicamente como agente epistêmico cuja razão de ser é informar verdadeiramente o público geral sobre questões socialmente relevantes. Embora o comportamento da imprensa tradicional no mundo contemporâneo falhe muitas vezes em atender essa expectativa por motivações ideológicas ou mercadológicas, a perda da credibilidade epistêmica enquanto bom informante é uma ameaça existencial à imprensa tradicional, risco que outros agentes epistêmicos não correm, como propagadores de *fake news*. Tal aspecto normativo sobre a imprensa tradicional deveria orientar nossas expectativas sobre bons informantes, mas é corrompido nas câmaras de eco, onde a adequação às convicções pessoais derrota a expectativa de dever epistêmico de informar verdadeiramente como critério para avaliação de testemunhos e informantes. Assim, propagadores de *fake news* estão em permanente desvantagem socioepistêmica em relação à imprensa, visto que recebem atribuição de confiança epistêmica sem atenderem a critérios epistêmicos ou risco existencial. Para o funcionamento adequado da democracia, é necessário que os agentes envolvidos estejam igualmente bem informados, o que não é possível com cenários de câmaras de eco, onde o testemunho de bons informantes não tem efeito epistêmico. Por fim, falhar em atender ao dever

epistêmico de ser um bom informante impõe uma ameaça existencial à imprensa tradicional, o que oferece um critério forte para avaliação de bons informantes e, conseqüentemente, para a manutenção do mundo democrático.

## REFERÊNCIAS

BRAUCHER, D. Fake news: why we fall for it. Don't believe everything you read! *Psychology today*, 2016. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/>. Acesso em: 20 set 2023.

DENTITH, M. The problem of fake news. *Public reason*, v. 8, n. 1-2, p. 65-79, 2017.

FRICKER, M. Rational authority and social power: towards a truly social epistemology. *Proceedings of the Aristotelian Society*, v. 98, n. 1, p. 159-78, 1998. <https://doi.org/10.1111/1467-9264.00030>.

GELFERT, A. Fake news: a definition. *Informal logic*, v. 38, n. 1, p. 84-117, 2018. <https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>.

GOLDMAN, A. The social epistemology of blogging. In: VAN DEN HOVEN, J.; WECKERT, J. (Ed.). *Information technology and moral philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018, p. 111-22. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511498725.007>.

NGUYEN, C. Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, v. 17, n. 2, p. 41-61, 2020. <https://doi.org/10.1017/epi.2018.32>.

RINI, R. Fake news and partisan epistemology. *Kennedy Institute of Ethics journal*, v. 27, n. 2, p. 43-64, 2017. <https://doi.org/10.1353/ken.2017.0025>.

# A memória no ponto de relação entre sujeito e forma

*Luama Socio*<sup>1</sup>

## RESUMO

Nosso objetivo é investigar o conceito de memória no ponto de relação entre sujeito e forma através de um percurso reflexivo começando no escopo da teoria do conhecimento de Berkeley, Locke e Kant – no que convergem quanto à questão da ideia do conhecedor e do sujeito da razão –, passando a dialogar com traços da psicanálise de Lacan, da psicologia de Krishnamurti, da educação para autistas de Deligny e do transumanismo explicado por Flusser. A metodologia parte de uma base filosófica histórica sobre o tema e se desenvolve em aproximações autônomas sobre a questão. Se tradicionalmente as considerações sobre a percepção da forma conduzem à conclusão de que esta é o resultado da repetição, seus limites e significados, ou seja, “memória”, e que o processo de intenção de domínio e fixação da forma, seja do sujeito ou de qualquer outra figura do conhecimento, é estabelecido pelo próprio pensamento, pode-se prever que uma certa reverência à forma expressaria uma rigidez espiritual que se diria análoga a uma antifilosofia no sentido de uma antidúvida. A dúvida, como recusa do pensamento estabelecido, assegura a filosofia como o próprio ser que, embora forje e origine o pensamento e, conseqüentemente memória, é transcendente a ele. Assim resta à filosofia se furtar ao enrijecimento da memória tendo de lidar com o paradoxo de se haver com ela.

## PALAVRAS-CHAVE

Memória; Sujeito; Forma; Filosofia; Psicologia.

---

<sup>1</sup> Professora na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9753517040257731>. E-mail: [luamasocio@gmail.com](mailto:luamasocio@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1837-2166>.

# Memory at the point of relation between subject and form

## ABSTRACT

Our objective here is to investigate the concept of memory at the point of relation between subject and form through a reflective path starting within the context of Berkeley-Locke-Kant's theory of knowledge and entering to dialogue with traits of Lacan's psychoanalysis, Krishnamurti's psychology, education for autistic people by Deligny and transhumanism explained by Flusser. The methodology starts from a historical philosophical basis and develops into autonomous approaches to the issue. If considerations about the perception of form traditionally lead to the conclusion that this is the result of repetition, its limits and meanings, that is, "memory", and that the process of intention and fixing the form, whether of the subject or of any other figure of knowledge, is established by thought, one can predict that a certain reverence for form would express a spiritual rigidity that would be said analogous to an anti-philosophy in the sense of an anti-doubt. Doubt, as a refusal of established thought, secures philosophy as the very being that, although it forges and originates thought and, consequently, memory, is transcendent to it. So, it remains for philosophy to avoid the rigidification of memory by having to deal with the paradox of dealing with it.

## KEYWORDS

Memory; Subject; Form; Philosophy; Psychology.

*Recebido: 13/05/2020*

*Aceito: 04/05/2022*

*Publicado: 03/09/2024*

Doi: <https://doi.org/10.59780/kpam4530>

## Introdução

As considerações que seguem, a respeito da memória, nascem do entrelaçamento entre filosofia e psicologia, adentrando-se em reflexões sobre a computadorização do século XXI. Num determinado momento constatei, ao participar de um congresso filosófico, que havia, dentre os participantes, um grande interesse pelos simpósios sobre psicanálise e, por outro lado, pouca gente interessando-se por teoria do conhecimento e filosofia da ciência. Próximo, numericamente, ao interesse pela psicologia, destacava-se o interesse pelo transumanismo. Posto isso, conduzo algumas reflexões filosóficas surgidas no escopo da teoria do conhecimento (Berkeley-Locke-Kant), dialogando com traços da psicanálise de Lacan, da psicologia de Krishnamurti, da educação para autistas de Deligny e do transumanismo explicado por Flusser, sobre a memória no ponto de relação entre sujeito e forma. Como é possível perceber pelos nomes citados, utilizamos uma metodologia livre de justificação da conexão histórica e teórica entre pensadores de contextos tão diferentes entre si, embora com intencionalidades aproximáveis em seus discursos, a saber, as intencionalidades pedagógica e terapêutica de uns e filosóficas de outros. Portanto, o que segue é uma reflexão por princípio livre de compromisso com uma linhagem específica da história da filosofia – sobre a relação entre memória, sujeito e forma –, porém, conectando referências aos pensadores citados, propondo serem lidos em aproximação contributiva numa investigação filosófica autônoma da questão.

## A questão do sujeito

A questão do sujeito, que se pode depreender da extensão da leitura de Lacan sobre o inconsciente freudiano, leva à consequência de se considerar a opinião linguística como base – tanto do inconsciente quanto do sujeito – perfeitamente válida, porque o inconsciente é homólogo ao sujeito:

[a] todos esses inconscientes sempre mais ou menos afiliados a uma vontade obscura considerada como primordial, a algo de antes da consciência, o que Freud opõe é a revelação de que, ao nível do inconsciente, há algo homólogo em todos os pontos ao que se passa ao nível do sujeito – isso fala e funciona de modo tão elaborado quanto o do nível consciente, que perde assim o que parecia seu privilégio (Lacan, 1988, p. 29).

O padrão dos significantes, da fala, das palavras, das expressões via verbo, vai sendo desvendado pelo analista tendo como centro esse falante sujeito, esse paciente junto a ele. Cada

uma dessas pessoas, a saber, o analista, o paciente, são como uma paisagem singular no país da linguagem.

Numa certa perspectiva, a concepção do eu como um fato linguístico já está presente em Kant desde sua *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Aí Kant parece nos mostrar que a noção da subjetividade aparece apenas depois de uma quantidade suficiente de experiências ter ocorrido na vida de alguém que, então, poderá conduzi-las e ampliá-las sob a unidade indicada pela expressão linguística “eu”:

[q]ue o ser humano possa ter o eu em sua representação, eleva-o infinitamente acima de todos os demais seres que vivem na terra. É por isso que ele é uma *pessoa*, e uma e mesma pessoa em virtude da unidade da consciência em todas as modificações que lhe possam suceder [...] assim como todas as línguas têm de pensá-lo quando falam na primeira pessoa [...]. Mas é notável que a criança que já sabe falar suficientemente bem comece, no entanto, bastante tarde a falar por meio do eu [...]. Antes simplesmente *sentia* a si mesma, agora *pensa* em si mesma. [...] A observação de que uma criança não dá demonstração nem de choro, nem de riso antes do quarto mês [...] é o começo ainda rudimentar do avanço das *percepções* (apreensão da representação sensorial), que serão ampliadas em *conhecimento* dos objetos dos sentidos, isto é, da *experiência*. [...] A *lembrança* dos anos da infância não chega, porém, nem de longe a essa época, porque não foi a época das experiências, mas simplesmente a época de percepções dispersas ou ainda não reunidas sob o conceito do objeto (Kant, 2006, p. 28).

Neste caso é interessante notar que Daniel Omar Perez enfatiza o ângulo do caráter puramente linguístico da noção de “eu” exposta acima:

[...] a particularidade é que *eu* é um tipo de representação da qual temos conhecimento pela linguagem. Não seríamos mais do que kantianos se afirmássemos a proposição *conhecemos o eu porque temos linguagem*. Trata-se de uma representação do entendimento (segundo o plano proposto pela filosofia), mas conhecida por observações na linguagem da vida cotidiana. [...] Assim, podemos ver o funcionamento desta representação como a unidade que articula outras representações (Perez, 2009, p. 386).

E assim pensamos que uma espécie de jogo constituído pela conversão de objetivo em subjetivo e vice-versa através da leitura do discurso, parece configurar o próprio infinito do vir a ser da condição humana entrevista na *Antropologia*. Jogo sustentado por essa espécie de neutralidade do espaço do “eu” como uma mera função a ser ocupada por um sujeito e, quando ocupada, imediatamente colorida pela subjetividade constituída de certa forma pela memória das experiências de uma dada circunstância.

No caso da psicanálise, um problema que se apresenta é a tentativa de conjugar esse método da singularidade, esse princípio, esse ponto de partida, que é o sujeito (língua e memória) com um discurso teórico composto obviamente de descrições tipológicas com

objetivo de orientar a terapia, o que conseqüentemente generaliza e formaliza procedimentos, como qualquer outra teoria, e converte-se em mapa ou padronagem por entre as mãos dos analistas. Ao analisado há um percurso de discernir a personalidade e não se esquecer quem se é: memória como figura.

A própria *Antropologia* já é uma espécie de mapa, embora não nitidamente psicológico, posto que seja anterior aos inícios da psicanálise, mas constitui uma fundamentação do imaginário para o conceito de homem, e sua composição expressa um método de observação antropológica alinhado ao método científico, a saber: a descrição do funcionamento dos sentidos em contato com o mundo, concomitante ao funcionamento da razão. Foucault interpreta a relação do conhecimento (memória) com a subjetividade na *Antropologia*:

[n]ão é decerto possível dar valor transcendental aos conteúdos empíricos nem os deslocar para o campo de uma subjetividade constituinte sem dar lugar, pelo menos tacitamente, a uma antropologia, quer dizer, a um modo de pensamento onde os limites do direito do conhecimento (e, por consequência, de todo o saber empírico) são ao mesmo tempo as formas concretas da existência tais quais se apresentam precisamente nesse mesmo saber empírico (Foucault, 1974, p. 326).

E então poderemos ler, na *Antropologia*, a representação do ser racional em geral na dimensão “interior” do objeto (o humano), perdurando numa leitura possível de hoje conduzindo ao transcendental (o além da forma), enquanto a dimensão “exterior” do objeto, a qual refere-se à *aplicação* moral, vincula-se a estatutos históricos culturais. Assim, embora exista modificação na cultura ao longo da história, tal mapa da disposição antropológica expressa a possibilidade da emergência de um sujeito anunciado.

Um exemplo de mapa psicológico relacionado com a problemática do processo de conhecimento e pensamento anunciado pelo método de mapeamento que vimos ser introduzido pela *Antropologia* – o qual é discernido, em toda a sua contextura, em codependência a uma filosofia da linguagem – e que margeia o conceito de sujeito, é a popular compilação de “vieses cognitivos” que podem ser encontrados facilmente pela internet,<sup>2</sup> ilustrativos do mau funcionamento da faculdade da razão, explicados como tendências mentais que podem levar a desvios sistemáticos de lógica e a decisões irracionais, frequentemente estudados em psicologia

---

<sup>2</sup> O campo de pesquisa sobre vieses cognitivos iniciou-se na década de 1970, quando psicólogos começaram a estudar os erros no raciocínio humano que acreditavam ser consequência do uso de heurísticas. Amos Tversky e Daniel Kahneman foram os primeiros a estruturar os estudos existentes sobre o assunto em um programa de pesquisa sobre heurísticas e vieses, na obra seminal *The psychology of intuitive judgment: heuristics and biases*, de 1982 (Ambros; Lodetti, 2019, p. 9). Um exemplo de viés cognitivo é o viés de confirmação: “[o] viés de confirmação é um fenômeno generalizado que afeta, com intensidade variável, qualquer ser humano (inclusive, é claro, cientistas). Esse viés ocorre quando escolhemos ou supervalorizamos evidências que apoiam nossas opiniões, expectativas e hipóteses. Simultaneamente, depreciamos ou ignoramos evidências que apontam para direções diferentes” (Bini, 2016).

e economia comportamental, os quais nitidamente relacionam-se com a faculdade da memória, podendo-se concluir que tais vieses são “modos” da memória em suas virtudes e seus erros.

Diga-se de passagem, pela constatação dos vieses cognitivos como fruto da memória que dispensa a atualização da razão revelando sedimentos inconscientes, reacende-se o entusiasmo pela ideia de que a filosofia, para não ser apenas um modo da memória, mas sim uma atividade espiritual mais abrangente, é justamente filosofia porque duvida. A dúvida coloca em xeque a memória como valor e abre a possibilidade do novo.

### **A questão da memória**

Coloca-se então com isso, a questão de que se esse movimento, da memória à dúvida, configura-se como atividade do pensamento, e filósofos empiristas sabem que pensamento é tempo (Berkeley-Locke)<sup>3</sup> – pois que se faz pela sucessão das ideias, sendo que ideias são representações, portanto fenômenos secundários e posteriores às percepções –, e tempo é memória, então, segundo o pensador indiano Krishnamurti, representante de uma vertente de psicologia oriental, o próprio pensamento, em sua natureza, será sempre memória.

Se, por um lado, os psicanalistas parecem ver o inconsciente freudiano como sujeito, ou verdade – ou suas pistas –, por outro, a memória motora, (ou seja, a sequência perceptiva da construção do conhecimento iniciada pelo funcionamento das faculdades dos sentidos corporais, enfatizada pelos empiristas) demonstra a repetição como pressuposto da forma do sujeito: memória e figura serão termos intercambiáveis. No nível motor, o processo de aprendizado, revisão e estabelecimento da figura ocorre automaticamente, no funcionamento do cérebro na relação da memória com a utilidade, por exemplo. Nesse nível o utilitarismo aparecerá como disfarce do hábito, uma racionalização para justificar o já estabelecido, tratando-se, no fundo, apenas de uma opinião: construção da memória que poderá ou não ser válida para alguma finalidade. Dir-se-ia uma memória discernida como base da indução, uma espécie de derivação da universalização dedutiva imobilizada em figura na anterioridade do projeto. Ilustramos o funcionamento da figura com a explicação de Auerbach:

---

<sup>3</sup> “Não sendo o tempo coisa alguma, abstraído da sucessão de nossas ideias, segue-se que a duração de um espírito finito deve medir-se pelo número de ideias ou ações sucessivas no mesmo espírito. Consequentemente a alma pensa sempre. E na verdade não parece fácil tarefa tentar separar nos pensamentos ou abstrair a *existência* do espírito, da sua *cognição*” (Berkeley, 1984 – § 116). “Parando a sucessão de ideias, para com elas a nossa percepção de duração” (Locke, 1991, p. 57).



no sistema figural, a interpretação vem de cima, os acontecimentos são considerados não em sua relação indivisível com um outro, mas separados individualmente, cada um deles em relação com uma terceira coisa que, apesar de prometida, ainda não se tornou presente (1997, p. 50).

A memória como materialidade da psicanálise é eficaz no processo de conhecimento do sujeito se ela puder ser representada precisamente por palavras com significado (referentes, representações, e vontade de representação do eu). Inclui-se também nesse escopo linguístico as terapias que envolvem a construção da representação não-verbal, as quais podem ser eficazes em promover sentidos capazes de sedimentar uma segurança simbólica na qual pacientes muito fragmentados em suas psiques se estabilizariam no nível identitário (ou seja, com suas memórias) do sujeito. Porém, mesmo as representações não-verbais aqui funcionam como linguagem.

Vê-se aí uma psicanálise que transita também pelas linguagens da visão e do tato, mas ela se comunica a nós, os analisadores da psicanálise, pela palavra, irremediavelmente. Pois existe o fato persistente da conexão entre palavra e memória como o nível mais refinado da memória, expresso pela noção da superioridade do espírito que pensa e tece a colcha dos pensamentos que irá estampar as teorias.

Podemos discernir a ausência de sujeito como forma ou figura do ponto de vista do analisado e surgido com figuras metafóricas nos escritos do professor de crianças autistas Fernand Deligny, que fala da existência de uma memória que ele chama “aracniana” (o autor substitui a palavra memória pela palavra aracniano). Nessa perspectiva ausenta-se a noção de que a memória que perdura poderá ser utilizada como elemento de cura ou ordem num processo terapêutico ou educativo. A coerência como padrão de construção identitária não faz sentido no contexto autista. Depreende-se de Deligny que o aracniano é a condição da incoerência. Aqui a memória é desordem no paciente, mas perdura como ordem no nível do sujeito terapeuta.

Para Krishnamurti, o que pode ser qualificada de ordenadora é a percepção de uma força existencial neutra comparada à memória da subjetividade da personalidade, à figura central da narrativa da personalidade, a qual consiste numa forma específica justamente pela conformação de sua inerente parcialidade existencial, figural, da não-neutralidade. A subjetividade existe como pano de fundo da atuação de uma força sem forma; o sujeito tem uma existência, para essa força, análoga à experiência da territorialidade física externa sobre a qual move-se, mas sem que a força existencial neutra necessariamente se perca ou se desgaste nessa territorialidade; a subjetividade parece ser uma parte de um corpo que possui funcionalidade, mas não espírito. Berkeley diria dessa subjetividade, ideia. Ou seja, o inerte. O “para” o espírito. Os cinco sentidos comunicam a natureza do mundo, o ouvido é infinito, assim também a visão,

porém, as distâncias já são obras das ideias, das formas, barreiras geográficas ou abstratas, matemáticas, razão.

Um ponto central da filosofia de Berkeley é a “passividade” das ideias. Memória é passividade, seria equivalente ao “morto”. Na estrutura dual espírito-matéria, o espírito é ativo. Ou seja, há a não-memória, a não-imagem. Há algo fora da imagem:

[...] a filosofia de Berkeley supõe o pensamento, tanto quanto a percepção, como condição inerente à natureza humana, pressuposto esse que fundamenta a possibilidade da certeza ou da verdade no pensamento e na percepção, independentes de uma “personalidade”. O que sobressai das suas constatações sobre o sujeito é que, por considerar o “espírito ativo” como ser percipiente, justamente por isso, ele não pode ser representado. Tem-se dele apenas “noção” [...]. Portanto, ao percipiente não se aplica nada do que se refere às ideias. [...] Para Berkeley existe uma clara distinção entre a passividade das ideias e a atividade do ser ativo, que é quem faz e desfaz as ideias, combinando-as e separando-as (Socio, 2015, p. 41, 80).

O espírito, o pensador, o que observa, escapa à memória, a direciona, independe dela ou se esconde nela. Essa não-memória é que permite o movimento fora da inércia ou dos limites da figura. O próprio movimento não é nenhum número da série, nem mesmo o um (o primeiro). Nessa perspectiva, uma filosofia da memória, ou a extingue como verdade, ou constitui-se apenas como pseudofilosofia: manual de ilustração histórica da trajetória da filosofia. Por certo o transumanismo, nesse sentido, não chega a ser uma filosofia. Trata-se até mesmo de uma antifilosofia, em sua operação, por excluir a dúvida: trata-se do império da memória.

### **A questão da forma**

A não-forma, uma espécie de vazio, ocultado pela subjetividade, talvez seja aquilo que despreza a si como fator determinante do presente, numa visão do físico e filósofo David Bohm, por exemplo, para quem a memória é necessária para ordenar. Presente, nesse caso, significa presença aos sentidos, e passado significa memória. Espírito é intenção, qualidade que escapa a essa estrutura dualista entre personalidade e vazio, que pressupõe uma figura de paralelismo de proporções de ideias, as quais perdem o significado assim que integram a figura. A integração em figuras desgasta o conceito e impede significados nítidos que possam dar sentido a múltiplas teorias. A noção, ideia, ou percepção da multiplicidade é, no entanto, proveniente da capacidade da memória. Memória como capacidade e, conseqüentemente, função.

Segue um trecho do diálogo entre Krishnamurti e Bohm:

K: Pergunto a você, como cientista: o universo baseia-se no tempo?  
DB: EU diria que não, mas veja, geralmente...  
K: Isso é tudo que eu quero. Você diz não! E pode o cérebro, que evoluiu no tempo...?  
DB: Bem, ele evoluiu no tempo? Na verdade, ele se emaranhou no tempo. Pois o cérebro é parte do universo, que, como dissemos, não se baseia no tempo.  
K: Concordo.  
DB: O pensamento emaranhou o cérebro no tempo.  
K: Tudo bem. Poderia esse emaranhamento ser desenredado, libertado, de modo que o universo seja a mente? Entende? Se o universo não pertence ao tempo, poderá a mente, que se emaranhou no tempo, libertar-se dessa trama e, dessa forma, ser o universo? Você entende o que estou querendo dizer?  
DB: Sim.  
K: Isso é ordem (1985, p. 257).

A perspectiva da psicologia oriental representada por Krishnamurti salienta, por contraste, o problema da psicanálise que vai se fazendo pelo discernimento de figuras ou arquétipos, o qual se constitui no impulso de se “configurar” as personalidades descritas ou analisadas. Esse problema envolve a questão dos limites dessas figuras como instrumento de reconhecimento tipológico e a concomitância da eficácia terapêutica. Talvez os psicanalistas se esbarrem nesses limites. Esse é o típico problema de *desordem* decorrente da ideia de função do *passado* como elemento ordenador da mente no sentido psicológico. Trata-se do problema do transbordamento do modelo e da falta de linguagem para abordar as novas formas que se esboçam numa compleição do caos.

Posto isso, relacionarei exemplos de transbordamento a seguir, através de ideias escritas por Fernand Deligny e Vilém Flusser, as quais referem-se, num caso, à descrição do autismo e, no outro, à inteligência artificial.

Os relatos e reflexões do professor francês de crianças autistas, Fernand Deligny, em *O aracniano*, vão revelando, numa série descritiva, como o olho do professor procura os rastros da memória como elemento ordenador na educação das crianças, e como isso é frustrado pelo elemento “aracniano” predominante na esfera psicológica dos alunos, análogo à plástica dos movimentos das aranhas introduzidas em lisos recipientes de vidro escorregadio, ou então às metáforas que seguem abaixo:

[d]ez ou doze aranhas à espreita, na mesma teia, isso nos diferencia da aranha, cada um de nós estando provido, como devido, de seus projetos pensados. Tais projetos apoiam-se na rede, ou então esses projetos suportam a rede, como aquelas tantas boias, se a rede for de pesca [...]. O que se pode tramar entre uns e outros é, rigorosamente falando, inimaginável [...]. Melhor seria falar de atração pelo vago [...]. Eis então a liberdade à deriva sem ter nada mais a ver com o menor projeto (Deligny, p. 147-85).

Quando se associa o conceito de memória à ordem, isso ocorre principalmente baseado no fato de que o uso da memória pelas bases dos sentidos e das experiências respalda projetos

para o futuro, cursos de ações. A ordem é engenharia. Sim, nesse sentido há a memória na acepção de subsídio para a ordenação do fazer. O oposto pode-se dizer da memória subjetiva, a memória relacionada à história da personalidade, à qual, no caso de apresentar-se descontínua, insuficiente ou demoníaca, é atribuída a função da desordem. No entanto, concomitantemente, a subjetividade também é considerada base para subsidiar projetos para o futuro. Essa não é a visão da computação transumana. Para o ponto de vista computacional a subjetividade é pressuposto técnico da fabricação de lucro pela coleta dos traços das personalidades engajadas na alimentação dos arquivos das memórias. Ou seja, a memória como fundamento do ser da personalidade não é levada a sério no sentido ontológico ou existencial, mas tem função quantitativa de capital técnico, pressuposto pelo próprio termo “computação”.

Não obstante o paradoxo do senso comum que se constitui em ser obsessivo com a memória – porque estamos na era dos computadores – e desprezá-la conscientemente, com escolha do que lembrar, do que esquecer, e por fim transgredi-la, ou então em absoluto não ter capacidade de fazer isso; não obstante este paradoxo, a memória se discerne facilmente como elemento estruturador do aspecto moral. Nesse sentido, fala-se da memória a partir desse ponto de relação, do sujeito da memória, com o utilitarismo da memória, computação e ganância, etc.

O filósofo Vilém Flusser descreve argumentos de defesa da memória eletrônica – análoga ao que entendemos hoje como inteligência artificial no nível científico, técnico e também no popular das redes de comunicação e controle – conhecido por todos: durabilidade, fidelidade, acumulação disciplinada de informações, recombinação de informações armazenadas, recuperação cômoda de informações desejadas e mais: “as novas memórias libertarão os cérebros da necessidade de serem sobrecarregados de informações e os tornarão disponíveis para o processamento das informações armazenadas eletronicamente” (Flusser, 1998, p. 177).

É interessante observar essa perspectiva de defesa da memória eletrônica que, por ter tais qualidades, seria desejável. Nessa perspectiva nos perguntamos o que significará “tornar disponível” os cérebros humanos para alguma coisa. Esse estranho utilitarismo combinado à metafísica parece ser o centro do dilema ético do transumanismo. A contradição é que as memórias como sujeitos forjam justamente a liberdade das mentes que as criaram, ou seja, forjam a própria morte e isso, obviamente, surge diante do espírito como uma imensa impostura auxiliada pelo sequestro da linguagem “computacional” para um plano, digamos, esotérico.

Flusser faz uma leitura muito bela desse aspecto que estou denominando como utilitarista: “o primeiro aspecto sugere que a história, enquanto processo de acúmulo de informações, mudará de forma, e o segundo aspecto sugere que estamos no limiar de uma

verdadeira explosão de criatividade” (Flusser, 1998, p. 177). O poder da memória eletrônica é a alavanca de uma revolução cultural sem precedentes; isso se associa a um juízo quantitativo – operado pela comparação da eficiência das memórias – sentenciando a imperfeição da memória natural e histórica em suportes orgânicos, biológicos e objetos culturais (instrumentos). Ele explica que a estrutura transumana é essa nova cultura depositada num armazém comum disposto eletronicamente sobre o planeta. Essa nova ordem transumana desarticula as antigas memórias, ancoradas em objetos específicos das culturas localizadas em territórios geográficos específicos.

Aproximando a perspectiva religiosa do Talmude, Flusser faz uma analogia dessa condição transumana a uma descrição da condição de desapego do mundo terrestre necessário à ascensão celeste, a qual coincide com o conceito de memória, porém, localizado num grau mais alto da hierarquia das potências explicativas contidas nos mapas mitológicos e psicológicos da cultura judaica. A imortalidade é então identificada com a existência da própria memória universal, que pode ser reconhecida através da limitada memória terrestre. De modo que o outro, que é a memória, também é o morto, embora agora revivido.

A memória transumana teria, adicionalmente, uma potencialidade para rede de diálogo no sentido de uma rede cristã, de aproximação do outro, reconhecimento do outro. O empecilho para a pertinência dessas analogias metafísicas com a era dos computadores, no entanto, é apontado por Flusser como a “confusão” entre suporte e memória na teoria transumana. Para Flusser uma distinção é necessária: memória significaria quantidade de informações armazenadas, ou seja, suporte, e a memória eletrônica seria, na verdade a potencialidade de ação advinda da existência desse armazém: “*memória* se revela substantivo do verbo *armazenar cumulativamente informações adquiridas*. Seria mais prudente (se isso fosse possível), abandonar o termo *memória* e substituí-lo pelo termo *memorizar*, ou *processo de armazenamento*” (1998, p. 184). E nesse caso até o conceito de “alma” poderia ser reconstituído: “um indivíduo seria tanto mais alma quanto maior o número de informações por ele processadas, e seria tanto mais *imortal* quanto maior a quantidade de informações por ele memorizadas em algum suporte” (Flusser, 1998, p. 184). O espanto com essa concepção quantitativa da alma, segundo Flusser, resulta na interessante questão filosófica metafísica desse ponto de relação do sujeito com a memória porque acentua “o mistério”, operando uma desideologização de conceitos ontológicos e teológicos tradicionais.

Vê-se nesse posicionamento, talvez pela perspectiva do negativo, da ausência (no plano discursivo), a operatividade da abstração da forma pela supressão dos argumentos do corpo das percepções sensoriais. Trata-se da insuspeitada visão das coisas na perspectiva da *Guerra pura*

de Paul Virilio, no sentido de que a explosão atômica que acabou com o planeta e com toda a percepção da corporeidade terrestre já aconteceu: “entre o poder explosivo inventado pelos chineses antigos e o da bomba atômica, realmente não existe muita diferença. A diferença está nos vetores, nos veículos de destruição. Agora possuímos vetores de velocidade absoluta, de destruição absoluta” (Virilio, 1984, p. 36).

Inexiste, pelas perspectivas transumanas, a consideração das formas da terra, do corpo, enfim, como forma da memória a ser configurada. Nesse imenso armazém, incluindo os padrões caóticos e monótonos dos lixões, fragmentos de restos das grandes cidades, está a memória da transumanidade. Os utilitaristas, os grandes poderes nomeados econômicos conduzem as grandes computações.

Se por certo, tradicionalmente, as considerações sobre a percepção da forma conduzem à conclusão de que esta é o resultado da repetição, seus limites e significados, ou seja, “memória”, e a manipulação com intenção de domínio e fixação da forma, repetida sem modificação ou sem erro, é estabelecida pelo próprio pensamento, agora, uma certa reverência à forma expressaria uma rigidez espiritual que se diria análoga a uma antifilosofia no sentido de uma antidúvida. Nesse sentido o transumanismo empurra a filosofia para a metafísica no caso de se considerar o humano como o ser do conhecimento (filosófico), portanto, ser espiritual.

O pensador sabe do pensamento pela percepção de uma sucessão, uma estruturação entendida como tempo. Se a dúvida é um não-pensamento, aqui aponta-se à instância metafísica: o asseguramento da filosofia como o próprio ser que, embora forje e origine o pensamento, é transcendente a ele. A raiz do pensamento é na verdade uma não-raiz. É na verdade um não-momento que aparece como um apagamento, se considerado do ponto de vista da memória. É assim que a filosofia pode se furtrar, por enquanto, à máquina, e até mesmo à língua, ou seja, à rigidez das figuras, contraparte da fragmentação computacional.

## REFERÊNCIAS

AMBROS C.; LODETTI, D. Vieses cognitivos na atividade de inteligência: conceitos, categorias e métodos de mitigação. *Revista brasileira de inteligência*, n. 14, 2019. <https://doi.org/10.58960/rbi.2019.14.157>.

AUERBACH, E. *Figura*. São Paulo: Atica, 1997.

BERKELEY, G. *Tratado sobre os princípios do conhecimento humano*. Trad. Antônio Sérgio. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores)

BINI, L. Viés de confirmação e publicação científica. *Jornal UFG*, 2016. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/>. Acesso em: 1 set 2024.

BOHM, D.; KRISHNAMURTI, J. *A eliminação do tempo psicológico*. Diálogos entre J. Krishnamurti e David Bohm. Trad. Claudia Gerpe Duarte. São Paulo: Cultrix, 1985.

DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1, 2015.

FLUSSER, V. *Ficções filosóficas*. São Paulo: Edusp, 1998.

FOUCAULT, M. *Gênese e estrutura da Antropologia de Kant*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Loyola, 2011.

KANT, I. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Trad. Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

LACAN, J. *O seminário*. Livro 11. Versão de M. D. Magno. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores)

PANCOW, G. *O homem e sua psicose*. Campinas: Papirus, 1989.

PEREZ, D. A antropologia pragmática como parte da razão prática em sentido kantiano. *Manuscrito*, v. 32, n. 2, p. 357-97, jul./dez. 2009.

SOCIO, L. *Mente, ideia e linguagem: o imaterialismo de Berkeley no Tratado sobre os princípios do conhecimento humano*. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VIRILIO, P. *Guerra pura: a militarização do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RESENHAS



# Educação e emancipação: Problemas, perspectivas e resistências

*Luan de Oliveira Vieira*<sup>1</sup>

*Recebido: 08/03/2024*

*Aceito: 09/03/2024*

*Publicado: 03/09/2024*

Doi: <https://doi.org/10.59780/uyug7791>

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

Nascido em Frankfurt, Theodor Adorno (1903 – 1969) foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão. Escreveu, entre outras questões, sobre a identidade do homem contemporâneo e suas amarras ao poder econômico. Devido à ascensão do Nazismo, foi para os Estados Unidos na década de 1930. Retornou à Alemanha após o fim da Segunda Guerra Mundial e participou da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica. Embora detenha fortes relações com a sociologia, é graduado em filosofia com tese sobre Hegel, possuindo inspirações também em Walter Benjamin, Sigmund Freud e Immanuel Kant.

*Educação e emancipação* é um livro sobre o direcionamento da educação após Auschwitz. Publicado originalmente em 1970, o conteúdo do livro são registros de gravações de conferências e entrevistas de Adorno. Essas gravações foram produzidas em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen (região central da Alemanha), com estreia durante os anos de 1959 e 1969 no programa de rádio “Questões Educacionais da Atualidade”. Portanto, é um livro que surge de um esforço de diálogo com o grande público,

---

<sup>1</sup> Mestrando em História pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0283789362289698>. E-mail: [luanvieira765@gmail.com](mailto:luanvieira765@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-0749>.

por meios de comunicação de massa, sobre os problemas da pedagogia prática na sociedade ocidental.

A obra chegou ao Brasil pela editora Paz e Terra. O título original *Erziehung zur Mündigkeit* foi traduzido, assim como o restante do livro, por Wolfgang Leo Maar. Ao total, o livro conta com duzentas e oito páginas, divididas em prefácio, introdução e oito capítulos. Quatro capítulos são conferências redigidas pelo próprio Adorno e os outros quatro capítulos são conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach.

No primeiro capítulo, “O que significa elaborar o passado”, a intenção é encerrar a questão do passado. O texto foca em como o terror da Segunda Guerra Mundial é um trauma que permanece, mesmo que na sombra, vivo na psique de nossa sociedade. Essa exposição serve de amparo para o argumento de que o passado pôde manter-se até hoje porque continuam existindo as suas causas (Adorno, 2023, p. 31-53).

No segundo capítulo, “A filosofia e os professores”, a preocupação do autor parte de um contexto específico do Estado de Hessen. A proposta principal é debater a eficiência desse sistema de ensino. Na perspectiva de Adorno, é um modelo retrógrado, especialmente em sua pretensão de objetividade (2023, p. 55-79).

No terceiro capítulo, “Televisão e formação”, há um debate sobre o uso da televisão na formação de adultos. O capítulo se desenvolve no intuito de discutir o conjunto de questões pedagógicas, metodológicas e até mesmo epistemológicas relacionadas a esse debate. A conclusão apela para a necessidade de produzir conteúdos apropriados a esse veículo, e não impostos a ele a partir de seu exterior (2023, p. 81-103).

No quarto capítulo, “Tabus acerca do magistério”, Adorno traçará uma reflexão sobre como o ser professor é interpretado pela sociedade. O autor define “tabus” como um conjunto de representações inconscientes que, nesse caso, descrevem um candidato ao magistério. O autor desenvolve o impacto desses tabus, propõe soluções e deseja a conscientização do pesado legado que a escola carrega (2023, p. 105-28).

No quinto capítulo, “Educação após Auschwitz”, a questão fundamental é o que a educação precisa para que Auschwitz não se repita. Adorno destaca a falha da educação ao aludir que a barbárie do nacional-socialismo poderia ter sido vencida anteriormente se houvesse maior consciência por parte dos indivíduos. De modo conciso, a resposta à questão fundamental, inspirada nos ideais de esclarecimento de Kant, está em uma maior preocupação com a formação da consciência dos indivíduos (2023, p. 129-50).

No sexto capítulo, “Educação – para quê?”, somos introduzidos com um contexto de expansão quantitativa na educação alemã – aumento de números e condições materiais – e em

seguida indagados sobre a ausência de expansão qualitativa – melhoria no conteúdo e no sentido do ensino. O descompasso entre ambos é base para averiguar sobre o propósito da educação em nosso tempo. A sugestão final é que a educação deve privilegiar a originalidade em detrimento da semelhança entre os estudantes (2023, p. 151-68).

No sétimo capítulo, “A educação contra a barbárie”, o problema é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Os apontamentos para a luta contra a barbárie enfatizam que a escola precisa revisar sua contribuição no processo de sublimação desse impulso de destruição. Ao longo do capítulo, é salientado que uma série de elementos da escola – a competitividade, a cultura e a autoridade – precisam ser revistos em nome da desbarbarização (2023, p. 169-84).

No oitavo capítulo, “Educação e emancipação”, será proposto um relacionamento entre educação emancipatória e sociedade democrática. A discussão central do capítulo é a definição de emancipação, sua relação com a autoridade e o que resta à educação. Ao fim, o livro descreve uma educação que seria capaz de transformar o mundo em um ambiente mais democrático, todavia, essa educação emancipadora precisa lidar com esforços da “contrarrevolução”: uma potência avassaladora do existente que atua contra tais transformações (2023, p. 185-202).

Após essa breve apresentação do livro, fica evidente que esta resenha seria incapaz de esgotar as reflexões que surgem ao ler a obra; contudo, acreditamos que seria contundente desenvolver com mais cuidado alguns elementos que consideramos centrais. Começaremos, nessa empreitada, com o oitavo capítulo e a definição de emancipação.

## **Sobre a Emancipação**

A definição de Adorno sobre emancipação dialoga com Kant ao passo que elege o conceito como a ultrapassagem da menoridade, isto é, a capacidade para obter um entendimento de modo autônomo, sem orientação de outrem (Adorno, 2023, p. 185). Por esse viés teórico, a emancipação é a “a libertação do indivíduo das relações que são alheias à natureza humana, relações estas baseadas na contradição social e na heteronomia, ou seja, na sujeição de uma vontade externa” (Torres, 2017, p. 1277). Nesse sentido, sua interpretação de emancipação pode ser vista como uma oposição a um modelo universal de entendimento, dado que o desenvolvimento emancipatório preconiza o dinamismo, um vir-a-ser, próprio da individualidade dos sujeitos (Adorno, 2023, p. 198).

Em termos práticos, em função de um mundo que parece levar ao unilateral, o autor

prescreve à educação um aprendizado apoiado na diversidade (Adorno, 2023, p. 186). Justamente, seu objetivo é rejeitar a pretensão de captar a totalidade do real, algo que os sistemas antigos e modernos foram imbuídos de realizar, mas acabaram por expulsar tudo o que fizesse oposição à razão dominante. Na perspectiva de Adorno, devemos ser críticos em relação ao processo que poderíamos chamar de “identificante” – um imperialismo que torna igual o desigual, sacrifica o heterogêneo em nome do homogêneo, reduz o mundo a uma lógica da unanimidade totalitária – enquanto esse processo fundamenta o discurso e a prática da exclusão (Oliveira, 2009, p. 37-8).

Adorno, conforme exposto, detém uma complexa relação com o pensamento Ocidental: é formado por ele e, ao mesmo tempo, é um de seus maiores críticos. O autor percebe que a “grande” filosofia mantém um zelo paranoico de não tolerar nada além de si própria. Sua solução, por assim dizer, é apresentar uma filosofia dialética-analítica, uma perspectiva que busca captar as contradições da dialética sem as sínteses que tradicionalmente se derivam desse método. Podemos classificar essa postura de Adorno como ontologia subjetivista, não reconhecendo síntese, mediação ou conciliação em suas reflexões (Oliveira, 2009, p. 39).

Em hipótese, essa postura pode ser consequência do ambiente no qual Adorno desenvolveu suas ideias. Depois de Hitler, pouco importa se compreendemos a realidade via a transcendência ou imanência, o imperativo é que devemos organizar o pensar e a ação social para que Auschwitz não se repita. Por isso, a reflexão sobre a escola torna-se essencial para nossa sociedade, em razão de que a educação emancipatória possibilita compreender a realidade de forma não-fascista.

Contudo, segundo Adorno, a existência de uma educação emancipatória preconiza uma sociedade livre. Segundo essa tese, a educação se relaciona com uma dimensão política, ou, por outra, poderíamos dizer que uma determinada forma de organizar a sociedade pode fabricar barreiras contra a emancipação. Em nosso caso, como nossa sociedade é parte de um mundo administrado, a educação fica restrita a difundir um conhecimento limitado, distante da autonomia (Adorno, 2023, p. 186-7). Em última instância, mesmo que a educação não deixe de provocar certa resistência e contradição, a educação se limitará a formar sujeitos em uma sociedade onde prevalece as condições materiais que geraram a barbárie (Torres, 2017, p. 1277).

Como consequência direta dessa configuração imposta à escola, o campo de atuação da experiência democrática é igualmente restrito. De acordo com Adorno, sem uma educação emancipatória, não há uma democracia plena, restando uma forma política que, a despeito de condicionar certos direitos políticos, atua com tendências ao autoritarismo (2023, p. 185). Esse paradoxo é aprofundado na medida em que há oposição direta entre autoritarismo e democracia,

mas o mesmo não acontece com emancipação e autoridade.

Em vertente de inspiração freudiana, entende-se que a autoridade viabiliza a identidade dos sujeitos, ocasionando uma ambivalência no desenvolvimento do indivíduo: se por um lado, para formar uma identidade é necessária uma autoridade, por outro lado, não existe emancipação sem independência em relação a essa figura. Isto posto, emancipação e autoridade não fazem oposição, pelo contrário, para um indivíduo alcançar a maioridade é preciso, em primeiro lugar, uma autoridade que possibilite sua formação como indivíduo. Seguindo esse raciocínio, Adorno poderia argumentar que a tendência ao autoritarismo é um destino inevitável. Todavia, o autor distingue diferentes posicionamentos em relação à autoridade, estabelecendo que a passagem da condição de menoridade para a maioridade reside em uma transformação significativa: é o momento em que o indivíduo alcança um entendimento menos idealista da autoridade. Para exemplificar, romper com um ideal interiorizado de uma figura paterna – por meio de um processo marcante, doloroso e libertador – é um caminho para se emancipar (Adorno, 2023, p. 193-4).

Interpretamos que a emancipação, para o autor, não é entendida somente como um desvincular da orientação de outrem, mas está, sobretudo, nesse ato de romper com um idealismo. Talvez não seja possível, se assumirmos como verdade essas necessidades psicológicas, nos desvincularmos da autoridade por completo. Dessa maneira, restam dois caminhos: continuamos com o idealismo, próprio da condição de menoridade e do autoritarismo, ou rompemos com o idealismo, rumo à emancipação e, por consequência, à democracia plena.

Em suma, Adorno defende que indivíduos afirmem sua singularidade no mundo concreto mediante a crítica de um ideal previamente estabelecido de pensamento ou agência. A emancipação possibilita retomar para si o próprio destino, resultando em contestações e resistências ao mundo unilateral (2023, p. 200-2).

Devemos pontuar, por agora, que a definição de emancipação, desenvolvida pelo filósofo alemão, é fundamental para a compreensão da presente obra, não obstante, é necessário considerar que não se trata de um conceito isolado, pelo contrário, ele está em diálogo com o conjunto do projeto conceitual adorniano. Assim, essa noção de emancipação precisa de sua antítese, a alienação, para ser compreendida por completo.

## **Sobre a Alienação**

Na introdução da obra, Adorno versa sobre a cultura. O autor reflete sobre o

posicionamento do indivíduo em relação a ela, determinando que esse posicionamento sofre alterações por meio de determinadas relações sociais. Em aprofundamento, o autor postula que nossa relação com a cultura não é necessariamente ordenada pelos princípios da racionalidade humana, pelo contrário, nossa relação com a cultura pode ficar restrita a reproduzir termos do trabalho social (Adorno, 2023, p. 15). Com isso, enfatizamos que Adorno não trata da alienação de maneira abstrata, pois apresenta a influência do funcionamento do trabalho em nosso relacionamento com a cultura para definir a alienação.

Esse encadeamento, em nossa interpretação, está baseado em uma configuração específica do trabalho, um trabalho regido pela acumulação de capital. É possível que, sobre esse tópico, Adorno seja influenciado por György Lukács, o filósofo marxista que escreveu sobre a dimensão ontológica do trabalho. Em hipótese, a indicação de Lukács, sobre as diversas maneiras de instrumentalizar o trabalho, pode ter levado Adorno a pensar que a humanidade poderia atribuir outra finalidade ao trabalho. Para nós, o trabalho é quem atribui finalidade à humanidade, eis o problema. Isso se aprofunda ao passo que, em teoria, nossa formação cultural não deveria ser determinada por uma finalidade. Nosso diálogo com a cultura é uma questão de sentimentos a serem livremente relacionados e apropriados na consciência, em um princípio não-utilitário. De maneira breve, a formação cultural não se constitui como um resultado fixo que os candidatos devem adquirir (Adorno, 2023, p. 68). Por esse motivo, a obra realiza uma forte crítica à precarização dos alunos em um estado intelectual que parte de um princípio utilitarista que, ao corroer a formação cultural para longe da consciência plena, cria a alienação necessária para a concepção de trabalho nas atuais sociedades (Adorno, 2023, p. 62-3).

Nesse ponto, convém aprofundar sobre o lugar da educação nessa discussão, ou melhor, o propósito da educação em nossa sociedade. Para Adorno, o propósito da educação deveria ser formar individualidades que são capazes de se desvincular da hegemonia vigente, mas sem descartar uma formação com utilidade social. Assim sendo, há uma efetiva contradição, entre originalidade e função na sociedade, evidenciando um paradoxo que não aparenta ter solução; no máximo, pode ser conscientizado (2023, p. 167).

Ainda assim, a proposta de Adorno realiza uma exigência de que a educação, não obstante sua função de fornecer “óculos” para pessoas enxergarem a imagem de um determinado mundo, deve perseguir maneiras para essas pessoas conseguirem uma postura crítica a esse mundo, captando o movimento para além do estático-imagético, em um horizonte histórico para além do estabelecido, discursado ou visível. Nesse sentido, a educação não deveria se limitar à proposta de criar indivíduos que se conformem com o *status quo* do mundo (Adorno, 2023, p. 156). É um processo dialético onde, por um lado, a educação é um

instrumento para refletir sobre o desvanecer das condições de possibilidade estabelecidas e, por outro lado, a educação também deve operacionalizar uma compreensão de mundo, um periscópio das condições de possibilidade estabelecidas. No diagnóstico de Adorno, a educação contemporânea não segue mais esse processo dialético. O conjunto da estrutura educacional é influenciado por pressões do mundo administrado, um modelo de governo contemporâneo que, em sua tendência ao global, transforma negativamente a educação (2023, p. 163).

Em específico, a educação sofre com a criação de um gigantesco aparato da indústria cultural. Em uma de suas faces, tal indústria funciona como um instrumento de manipulação de consciências, usada para conservar, manter e submeter os indivíduos. A sua operação impõe que o homem deve se adaptar, sem reflexões, a uma mentalidade comum. Em síntese, por meio da ideologia da indústria cultural, em um mundo administrado, a adaptação toma o lugar da consciência (Oliveira, 2009, p. 39-40). A consequência dessa indústria cultural é a tendência à barbárie.

Em um resumo, a partir do capital surge um novo relacionamento com o trabalho. Com a difusão de uma sociedade de mercados, as relações sociais passam a determinar a finalidade do ser humano, operando um recorte em sua formação cultural, uma alienação. Como vimos, uma maneira de definir a alienação é como recorte epistemológico, exemplificado na organização do conhecimento que o mercado de trabalho suscita. Entretanto, é possível desenvolver que, em termos pragmáticos, um recorte na formação cultural é necessário por conta da utilidade social que uma especialização acarreta. A educação, dessa forma, segue uma dialética entre expandir a formação cultural e promover a inserção do indivíduo na sociedade global. No entanto, a educação pode perder sua função de incentivar o pensamento crítico devido à indústria cultural, restando apenas a preocupação com a inserção do indivíduo na sociedade, por consequência, retomamos, a adaptação toma o lugar da consciência. Essa mercantilização da consciência, no final das contas, leva à barbárie. Uma maneira de definir a barbárie, por sua vez, é como uma pulsão por destruição, exemplificada nos feitos da 2ª Guerra Mundial. Para Adorno, a luta contra a barbárie é a finalidade mais premente da educação. A sua conceitualização sobre a educação, como foi dito, mantém proximidade com o idealismo transcendental kantiano, revelando a ideia de que a educação é um esforço para construção de consciências liberas que, em última instância, permitem consolidar uma democracia plena (Torres, 2017, p. 1276). Entretanto, esse projeto educacional seria possível?

## A resistência

Mesmo que exista verdade nas constatações de Adorno, devemos ponderar se o modelo escolar universalizante objetiva esse estado de consciência plena em seus alunos. Essa questão, em partes, é um tema tratado por José Gimeno Sacristán (2001), quando aborda os desafios da educação obrigatória em relação à diversidade de sujeitos singulares. Sacristán escreve sobre a contradição de uma educação que se encarrega de uma socialização homogeneizadora e, paralelamente, de diferenciações individualizadoras. O autor constata que a diversidade deveria ser estimulada, entretanto, o funcionamento dominante da escola regularmente realiza exclusões, obtendo um fracasso ao lidar com uma população de diferentes ritmos, quer dizer, heterogênea do ponto de vista psicológico, social e cultural. A partir do que foi assinalado por Sacristán, podemos propor a perspectiva que, historicamente, a escola não tem como finalidade primordial a consciência plena. Na verdade, a consciência plena se torna um elemento de oposição em relação ao propósito universalizante das escolas, ou, pelo menos, ao propósito universalizante concebido nas escolas ocidentais no decorrer de sua experiência histórica. Assim, revela-se algo que aparenta ser implícito ao processo: o relacionamento entre certa concepção de ensino universal e o desenvolvimento de certa concepção de trabalho.

Ao que tudo indica, de forma alguma os professores solucionam o problema político-econômico que é alicerce para o trabalho alienante. Karl Marx e Friedrich Engels consideraram que isso seria possível via superação do modo de produção capitalista. Para ambos o projeto educacional está diretamente ligado a um projeto social revolucionário, visto que seres humanos com *práxis* transformam a realidade. Em todo caso, os professores são marginais ao processo, uma vez que somente uma transformação radical na estrutura econômico-social poderia dissolver as velhas relações sociais desiguais (Torres, 2017, p. 1278-9). Mesmo assim, os escritos de Adorno funcionam como advertência ao professor, enfatizando que a atuação docente é um importante elemento para disputar a formação de consciências em uma instituição que, ao longo da história, não detém como finalidade principal a emancipação. Logo, a principal função de um educador, segundo o autor, é demonstrar as contradições desse processo dialético próprio da educação, que envolve a emancipação e a alienação.

Dessa forma, os educadores devem lutar para que a educação não perca a capacidade de conscientizar acerca das contradições, não pare de atuar no intuito de remontar um mundo para além do estabelecido, sobretudo, não se esqueça de seu propósito maior: não permitir que a humanidade fique presa em um propósito, em outros termos, não deixar de emancipar a humanidade.



Adorno coloca em pauta a possibilidade de uma educação direcionada para a resistência. Nesse sentido, alerta que uma educação pautada pela insensibilidade, melhor dizendo, pelo autoritarismo, resultaria na continuidade da barbárie. O ensino deve incentivar a conquista da autonomia, não a se curvar diante de normas e compromissos de obediência cega (Oliveira, 2009, p. 42).

Em suma, o livro abre uma porta para problematizar em que direção os educadores desejam caminhar. Ressaltamos ser um livro ótimo para todos, mas em especial para entender os professores, e principalmente para professores que estão abertos à reflexão crítica sobre questões complexas e à promoção de estratégias de inclusão nas tradições pedagógicas (Adorno, 2023, p. 93). É um livro “[...] [para] que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade” (2023, p. 74).

Consequentemente, essa obra pode também ser usada para formação de professores. A nosso ver, poderá contribuir com diversos debates em sala de aula, pois a atividade docente é extensamente problematizada. Os escritos de Adorno não descrevem o professor como um guia inquestionável para a verdade, mas, sim, como um participante ativo de processos dialéticos. Uma função um tanto quanto complexa, mas que é peça fundamental na construção de uma sociedade democrática.

## **A resistência no Brasil**

Em nossa conclusão, será contrastado o ímpeto de resistência dos professores com as suas condições materiais. Esse exercício anseia demonstrar, por fim, como essa obra pode ser utilizada para problematizar a educação existente em um determinado espaço-tempo. No Brasil de 2024, por exemplo, um professor da rede pública do Estado de São Paulo precisa trabalhar conforme uma série de condições estabelecidas por órgãos governamentais. O professor poderia, como insistimos, atuar como um importante agente da difusão do pensamento crítico, um dos pilares sociais contra a barbárie. Todavia, em nossa realidade, a finalidade dos currículos nacionais é marcada por referências culturais, relações de poder e disciplinas ordenadoras que dialogam com a finalidade do capitalismo (Toledo, 2017, p. 177-8), impondo um campo de atuação para o professor restrito ao ensino tecnocrata.

Apenas para contextualizar um aspecto da questão, e longe de esgotar as problemáticas, no Brasil contemporâneo, o debate sobre o currículo nacional resultou em uma proposta para

dissolver as disciplinas em quatro áreas do conhecimento, com suposta garantia de interdisciplinaridade, estruturado em dualidade entre bases nacionais comuns e por temas transversais ou genéricos (por exemplo, matérias de empreendedorismo). Ademais, qualquer modificação de conteúdo no currículo só ocorreria com autorização do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Para exemplificar, um professor da rede estadual de São Paulo, distante de um poderoso instrumento de reflexão crítica, deve operar como uma espécie de apresentador, ou repetidor, de conteúdos preestabelecidos pelo governo. Por consequência, não há mais necessidade de debates pedagógicos envolvendo a posição do professor como um participante ativo da formação cultural dos alunos, não precisamos mais de discussões sobre transposição didática ou mediação didática, em suma, não há mais autonomia docente para promover uma educação emancipatória. Uma das implicações desse ensino precarizado é a retirada da consciência plena dos alunos. Nesse cenário, a escola perde uma finalidade primordial, romper a alienação, e se transforma apenas em um veículo de inserção de indivíduos na sociedade, formando e deformando as identidades conforme as pressas de um princípio técnico-capital.

Alheio à busca por transformação social, é um projeto educacional que funciona para legitimar o *status quo*. Enfim, apenas uma imagem, de uma crise em movimento, que representa como a educação brasileira está em direção oposta às advertências de Adorno, já que segue um caminho, aberto pela Ditadura Civil-Militar, que é praticamente um manifesto contra a educação de qualidade (Toledo, 2017, p. 187-8).

A maior advertência desse livro é que o propósito maior da educação é fazer com que Auschwitz não se repita (Adorno, 2023, p. 129), deste modo, é uma leitura indispensável para refletir sobre quais caminhos a educação deve seguir para emancipar nossa sociedade de repetir os erros do passado. Mesmo que tal leitura funcione como inspiração para diversos professores, o sistema educacional brasileiro parece caminhar em outra direção. O intuito dessa resenha sobre a obra, além de simples exposição, é convidar todos os interessados a refletirem sobre essa direção, afinal, ela pode levar à crise.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BITTENCOURT, C. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos avançados*, v. 32, n. 93, p. 127-49, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.

GARCIA, I.; MOREIRA, E. A categoria trabalho em Lukács segundo a dialética marxista. *Direito e práxis*, v. 11, n. 2, p. 854-79, 2020. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/47652>.

OLIVEIRA, P. Educação e emancipação: reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno. *Theoria*, v. 1, n. 1, p. 37-44, 2009.

SACRISTÁN, J. *A educação obrigatória – seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOLEDO, M. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: MACHADO, A.; TOLEDO, M. *Golpes na história e na escola – o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez, 2017.

TORRES, C. Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. *HISTEDBR*, v. 17, n. 4, p. 1266-82, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i4.8645854>.

