
ERUDIÇÃO MÚTUA E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: CONVERGÊNCIAS ENTRE ESPINOSA, PAULO FREIRE E BELL HOOKS

Marcio Francisco Teixeira de Oliveira, Naiely Vitória da Silva Pacheco***

RESUMO

O artigo discute a noção de erudição mútua como chave para compreender o caráter afetivo e relacional da formação. A partir de Espinosa, mostra que a erudição não se reduz ao conteúdo aprendido, mas envolve o cultivo de si e a ampliação da potência de agir, favorecida por encontros que geram afetações recíprocas. A análise dialoga com Paulo Freire, cuja defesa de uma prática docente encarnada evidencia a importância ética e afetiva do encontro pedagógico. Em bell hooks, destaca-se a dimensão comunitária e libertadora da educação, fundada na reciprocidade. Ao articular esses autores, o texto afirma a mútua erudição como horizonte formativo.

Palavras-chave: erudição mútua; afetividade; relacionalidade; potência de agir.

* Doutor em Filosofia (PPGFIL-UERJ). Professor adjunto na Faculdade de Educação da UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6346-023X>. Correio eletrônico: marcio.oliveira@uerj.br.

** Estudante de licenciatura na Faculdade de Filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista PIBIC-UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4774-2216>. Correio eletrônico: naielypacheco.uerj@gmail.com.

**MUTUAL ERUDITION AND AFFECTIVITY IN EDUCATION
CONVERGENCES BETWEEN SPINOZA, PAULO FREIRE AND BELL HOOKS**

ABSTRACT

This article discusses the notion of mutual erudition as a key to understanding the affective and relational character of formative experience. Drawing on Spinoza, it shows that erudition is not reducible to the content learned, but involves the cultivation of the self and the expansion of the power to act, fostered by encounters that generate reciprocal affects. This analysis enters into dialogue with Paulo Freire, whose defense of an embodied teaching practice highlights the ethical and affective importance of the pedagogical encounter. In the work of bell hooks, the communal and liberatory dimension of education, grounded in reciprocity, is emphasized. By articulating these authors, the text affirms mutual erudition as a formative horizon.

Keywords: *mutual erudition; affectivity; relationality; power of acting.*

2

**ERUDICIÓN MUTUA Y AFECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN
CONVERGENCIAS ENTRE SPINOZA, PAULO FREIRE Y BELL HOOKS**

RESUMEN

El artículo discute la noción de erudición mutua como una clave para comprender el carácter afectivo y relacional de la formación. A partir de Spinoza, muestra que la erudición no se reduce al contenido aprendido, sino que implica el autocultivo y la ampliación de la potencia de obrar, favorecida por encuentros que generan afecciones recíprocas. El análisis dialoga con Paulo Freire, cuya defensa de una práctica docente encarnada evidencia la importancia ética y afectiva del encuentro pedagógico. En bell hooks, se destaca la dimensión comunitaria y liberadora de la educación, fundada en la reciprocidad. Al articular estos autores, el texto afirma la erudición mutua como un horizonte formativo.

Palabras clave: *erudición mutua; afectividad; relacionalidad; potencia de obrar.*

1 INTRODUÇÃO

Em consonância com a compreensão de Paulo Freire sobre a pedagogia, para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47), pode-se dizer que as discussões contemporâneas sobre a educação trazem novos parâmetros para pensar a relação entre aluno e professor. Essa relação vai além da compreensão, presente no senso comum, de que a sala de aula se limita à matéria do dia. Ora, a própria aprendizagem da matéria resulta de relações e, portanto, de afetações. Ao pensar a sala de aula e a relação professor-aluno, a pedagoga bell hooks (2013) é uma dessas fontes contemporâneas de relevo para a discussão sobre o sentido e o alcance da tarefa formativa, afinal, suas experiências pessoais e seu papel como pedagoga nos fornecem reflexões que rompem com uma educação que oculta o corpo e os afetos.

A partir do campo fértil que é a teoria dos afetos de Espinosa, discutiremos a aprendizagem em seu alcance relacional, onde educação e afetividade andam lado a lado. Embora Espinosa não seja conhecido como teórico da educação, suas obras, como a *Ética*, oferecem ideias que nos ajudam a articular aprendizagem e afetividade. Como veremos, para o pensador, o alcance do conhecimento está articulado à conquista de uma potência maior e de uma vida mais alegre, elementos que se beneficiam da vinculação entre as pessoas e que são favorecidos com a amizade.

Em um horizonte que, por vias distintas, se aproxima daquele de Freire e hooks, Espinosa defende o alcance libertador que a educação pode proporcionar. Do ponto de vista biográfico, as cartas de Espinosa mostram modos singulares de se relacionar com seus interlocutores e aprendizes que reforçam seu compromisso com a proposta filosófica encontrada em suas obras. No Apêndice da quarta parte da *Ética*, Espinosa afirma que “nada existe que seja mais útil ao homem, para conservar o seu ser e desfrutar de uma vida racional, do que o homem que se conduz pela razão” (Spinoza, 2008, p. 353). E complementa apontando a importância da tarefa do educador ao dizer que “em nada pode, cada um, mostrar melhor quanto valem seu engenho e arte do que em educar os homens para que vivam, ao final, sob a autoridade própria da razão” (Spinoza, p. 353). Assim, a tarefa do educador é ensinar ao outro aquilo que o propicie viver sob a autoridade de si próprio, não para que o aprendiz se isole, mas para que também aprenda a se beneficiar da companhia daqueles que buscam a conservação de si. Há aqui uma circularidade em que mestre e aprendiz tornam-se

mutuamente colaboradores de uma potência singular e coletiva, em razão de uma *aprendizagem mútua*.

Ao tratar do encontro entre educador e educando, esse artigo buscará articular educação e afetividade a partir da dinâmica relacional da erudição mútua. Após explicar o que é “erudição mútua”, indicaremos a presença dessa dinâmica relacional entre Casearius e Espinosa. Feito isso, sugeriremos uma aproximação dessa perspectiva com o pensamento educacional de Paulo Freire e de bell hooks, respectivamente, nas obras *Pedagogia da Autonomia* e *Ensinando a Transgredir*. Ao fazer essa aproximação, este texto busca discutir filosoficamente a força da afetação recíproca na educação e a desconstruir a caricatura de que a educação se limita ao ensino de conteúdos a partir da transmissão de quem sabe para quem não sabe. Como ensejamos argumentar, pode haver variação recíproca de uma potência intelectual que não se limitaria ao aspecto cognitivo, pois também seria experimentada como aumento ou a diminuição da potência de agir (*conatus*), isto é, como variação dos estados afetivos dos indivíduos em relação.

2 DESENVOLVIMENTO

4

As questões e conceitos desenvolvidos por Espinosa indicam um interesse do autor pela discussão sobre a educação, ainda que ele não tenha produzido uma obra voltada explicitamente para essa temática. Sua obra contém elementos importantes para pensar a formação humana em sentido amplo e, especificamente, os processos formativos com enfoque pedagógico, o que expressa a força de seu pensamento para compor com as reflexões sobre o campo da educação. Isso pode ser visto tanto nas menções diretas que o autor faz em suas obras ao falar sobre o papel da educação para a formação da sociedade (apêndice da Parte IV da *Ética*; §§14-15 do *Tratado da Emenda*), como em passagens que evidenciam a preocupação dele com a responsabilidade formativa que havia assumido com seu aprendiz, Johannes Casearius (Carta 9, a Simon de Vries) e com a responsabilidade formativa que ele tinha consigo próprio e com seus interlocutores, como ocorre na carta em que aparece a expressão erudição mútua (Carta 21, a Blyenbergh) e, como interpreta Oliveira, nas cartas em que o filósofo enviava ao “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” (Oliveira, 2024, p. 27).

Quando li vossa primeira carta, acreditei que nossas opiniões estavam de acordo. A segunda (que me chegou no dia 21 de janeiro), porém, fez-me compreender que estamos bem longe disso, pois vejo que discordamos não somente quanto às consequências mais afastadas dos primeiros princípios, mas quanto a estes próprios princípios. Não creio, portanto, que nossa troca epistolar possa servir para nos instruirmos mutuamente (*erudirepossimus*) (Espinosa, 1973, p. 385, grifo nosso).

O trecho acima refere-se à Carta 21 de Espinosa à Blyenbergh. Nela aparece a expressão latina *erudire possimus*, cuja tradução mais próxima seria “erudição mútua”, embora apareça vertida como instrução, ensino, aprendizagem. São palavras que, no vocabulário filosófico, não carregam necessariamente as diferenciações que, em contextos educacionais, costumam ser atribuídas a esses termos. Nesses contextos, erudição remete a um envolvimento com fontes consideradas como culturalmente relevantes; instrução aproxima-se da ideia de treinamento; e ensino e aprendizagem indicariam processos de formação e obtenção de saber. De toda maneira, o que essas traduções têm em comum é mostrar o desejo de Espinosa de estabelecer uma troca mutuamente útil para a formação dos correspondentes. No caso dessa carta em particular, o próprio filósofo expressa uma frustração por ver que ele e seu interlocutor não poderiam se beneficiar dessa troca:

[...] a ocorrência de *erudire* se dá quando Espinosa afirma a Blyenbergh que a correspondência entre os dois deveria ser encerrada pelo fato de que ambos não partilhavam princípios comuns e que, com isso, o intercâmbio epistolar ali mantido não serviria para que eles pudessem se “erudir mutuamente”.

O verbo *erudire* vem sendo sistematicamente traduzido por “instruir” [cf. CHAUÍ, 1979, p. 379] ou “ensinar” [cf. DOMINGUES, 1988c, p. 192], o que não é absolutamente impróprio; neste trabalho, todavia, optou-se por uma tradução mais literal (“erudir”), a fim de – em primeiro lugar – conservar a distinção do termo em relação aos demais e, portanto, assegurar sua precisão e – em segundo lugar – a fim de manter (na tradução de *erudire*) o radical *rud-*, que também está presente no termo *rudis*, que é o adjetivo dado por Espinosa àquele homem que (no *Tratado Político*, “Capítulo 6”, §7) não recebeu educação (Oliveira, 2008, p. 96-97).

Adotaremos a expressão erudição mútua por duas razões. A primeira se ancora em um aceno de correspondência desse texto com os trabalhos de Fernando Bonadia de Oliveira (2008, 2024), autor que se dedica aos estudos sobre Espinosa e a educação, argumentando, entre outras coisas, que Espinosa usava das correspondências com o objetivo de estabelecer tanto uma erudição mútua (2008), como um acompanhamento mútuo do erro (2024). A segunda considera o estudo de Cristiano Novaes de Rezende (2013), segundo o qual a educação que Espinosa propõe pode ser entendida como cultivo de si. Rezende lembra que no parágrafo 49 do Capítulo VIII do *Tratado Político* Espinosa critica as universidades de seu tempo, instituídas “[...] não tanto para *cultivar* os engenhos como para os coartar” (Espinosa,

2017, p. 118, grifo nosso). E nesse mesmo parágrafo o filósofo afirma que “numa república livre, tanto as ciências como as artes serão otimamente *cultivadas*” (Espinosa, 2017, p. 118, grifo nosso). Com isso, Espinosa contrapõe a educação conduzida pela coação à educação conduzida pelo cultivo dos engenhos.

Considerando as contribuições de Bonadia e Rezende sobre o léxico em discussão, olhamos para a palavra e-rudição (não rude) como contraposição ao termo rude, aproximando-a à contraposição presente entre os termos culto e inculto. Com isso, buscamos tratar o erudito, isto é, o culto, como aquele que cuida de si e da sua própria potência de agir. Como aquele que, em vez de se isolar, se beneficia da mútua erudição na relação com outros que também queiram cultivar a própria potência. Ressalta-se aqui a existência de um desejo recíproco que acompanha a mútua erudição, desejo de mútua afetação que colabore para o cultivo da própria potência. Pode-se dizer que a relação entre Casearius e Espinosa mostra bem esse desejo.

Como se sabe, Johannes Casearius era estudante da Universidade de Leiden e estava morando com Espinosa, de quem recebia lições sobre a filosofia cartesiana. Givigi (2023) chama a atenção para o trabalho formativo que Espinosa assumiu com Casearius, destacando como a obra *Princípios da Filosofia Cartesiana* (única obra que Espinosa publicou em vida em seu próprio nome), resultou do processo de formação de seu aprendiz, tendo sido expressão de uma erudição mútua e de uma relação cuja afetividade esteve tão presente quanto a intelectualidade. Não se tratava de um contato asséptico entre Espinosa e seu aprendiz, mas de uma relação cheia de afetos. E isso não quer dizer cheia de amor e acolhimento, apenas, mas de incômodo e evitação: Espinosa diz na Carta 9, a Simon de Vries, que o jovem lhe causa incômodo e evitação, mas que reconhece que isso se deve à imaturidade do jovem e que se sente impelido a amá-lo (Spinoza, 2014).

Ainda que resguardando-se dos reais perigos de seu tempo e também das estultícias juvenis de Johannes Casearius, Espinosa diz sentir-se convidado a amá-lo, estabelecendo com este uma relação de aprendizagem mútua cujo resultado são os *Princípios de Filosofia Cartesiana*, obra que, segundo muitos de seus comentadores, constitui-se até hoje como uma das melhores demonstrações da filosofia de Descartes, sobretudo no que diz respeito ao apontamento de suas imperfeições. Ou seja, antes de se constituir numa obra didática que visasse o ensino (um modelo, como o era o método cartesiano), esta é em si mesma o resultado de uma experiência educativa ou, num termo utilizado pelo próprio Espinosa, a resultante de um modo de “erudir-se mutuamente” (Givigi, 2023, p. 56).

Como procuraremos desenvolver ao longo do trabalho, falar sobre erudição mútua é uma forma de falar, também, sobre a força da afetação mútua. Espinosa colabora para pensar sobre a temática a partir de uma prática que ele mesmo teria experimentado na relação com Casearius. A erudição mútua é uma das consequências possíveis do encontro entre pessoas em relação em processos formativos, dentro e fora da escola. Para entendermos melhor esses processos, abordaremos a força da teoria da afetividade de Espinosa, especificamente sobre o que diz respeito ao exercício do *conatus* e à variação de sua potência. Como procuraremos sustentar, a educação que colabora para o aumento da potência de agir em termos de erudição é acompanhada de um alcance relacional e afetivo.

O núcleo central do que estamos falando está na teoria dos afetos de Espinosa, desenvolvida na terceira parte da *Ética*. Ao argumentar que o ser humano não tem uma natureza especial, não sendo um “império num império” (Spinoza, 2008, p. 161), o autor afirma que a afetividade humana só existe porque as afecções – isto é, as modificações que um corpo tem ao entrar em contato com outros corpos – são constitutivas de todas as relações presentes no mundo. Isso tira a excepcionalidade da afetividade humana e ajuda a entender que os afetos experimentados são consequência de uma causalidade afetiva travada entre todas as coisas, isto é, causalidade relativa a essas afecções experimentadas.

A definição dada por Espinosa para os afetos é a seguinte: os afetos são “[...] as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou inibida, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2008, p. 163). Assim, os afetos são estados afetivos que corroboram para aumentar ou diminuir a potência de cada ser. Trata-se, aqui, do *conatus*, que é um esforço para aumentar essa potência. O aumento da potência é experimentado como alegria e sua diminuição é experimentada como tristeza. Diferentemente do que se poderia supor, a afetação pode ser experimentada por todas as coisas, sejam humanas ou não.

Nas palavras de Espinosa (2008, p. 175), “o esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência atual”. Como o *conatus* de todo ente é uma afirmação da própria existência, nada é destruído em razão de sua estrutura interna, mas sempre em razão de um conflito com uma causa. Disso decorre que o *conatus* é ímpeto de preservação e resistência àquilo que oferece risco de aniquilação e de variação negativa da própria potência na relação com outras coisas. Portanto, todos os seres finitos necessariamente exercem uma força afirmativa da própria potência e resistem ativamente àquilo que ameaça sua existência.

Bove (2023) propõe que todo *conatus* é estratégico. Ele lembra que o conceito de estratégia tem um alcance marcial. E é justamente esse alcance que Bove quer destacar ao propor que “a condição do corpo – de maneira mais urgente ainda que a das sociedades – é uma condição de guerra total e ninguém escapará, por fim, à morte” (Bove, 2023, p. 29). E o uso do corpo é bem-vindo para mostrar que o ímpeto estratégico, geralmente entendido como recurso exclusivamente reflexivo e deliberativo do estrategista, é um impulso compartilhado por todo e qualquer corpo. Tal guerra é uma disputa de potências nos encontros, não um programa bélico. E essa dinâmica de guerra é não metafórica, porque, de fato, cada coisa exerce um ímpeto de resistência ativa do próprio *conatus* diante do risco de aniquilação advindo de forças externas mais potentes. Por isso cada coisa se alia a tudo o que conserva e expande a própria existência e se opõe a tudo o que a ameaça.

O projeto ético de Espinosa é constituído na convergência dos eixos ontológico, gnosiológico e afetivo. Espinosa sustenta uma ontologia da imanência segundo a qual as coisas estão imersas num jogo de relações inescapável, a partir do qual a potência de agir de todas as coisas finitas passa por variações. Nesse jogo, o humano não tem um status ontológico compulsoriamente privilegiado em relação às demais coisas, mas compartilha da variabilidade da potência e do ímpeto estratégico, como diz Bove.

Espinosa coloca em questão a afetividade humana não porque tenha algo de excepcional, mas porque o próprio fazer filosófico é estratégico. É estratégico pôr em reflexão a passagem da passividade para a atividade experimentada ao longo da vida. Tal reflexão pode compor o jogo de circunstâncias que irá favorecer a variação positiva da própria potência. Assim, a erudição pode ser considerada uma forma de resistência ativa. Em termos afetivos, essa passagem é da tristeza para a alegria; em termos gnosiológicos, da ignorância para a sabedoria.

No Espinosismo, conhecimento e desejo coincidem. A busca pelo conhecimento está sempre acompanhada de um desejo de satisfação. Assim, o conhecimento não combina com a esterilização dos impulsos, mas está sempre articulado com a busca pela maior potência possível, experimentada como alegria. E é evidente que nem sempre o que se imagina ser o mais útil para o cuidado de si, de fato o será, de modo que indivíduos e grupos também somam forças para se aliar àquilo que pode vir a ser causa da própria destruição. Espinosa afirma que é lícito e natural que cada indivíduo se esforce para realizar aquilo que considera útil para alcançar uma vida racional, já que é esta vida que coincide com a vida mais potente, mas que “são raros os que vivem segundo os preceitos da razão” (SPINOZA, 2008, p. 355) (Oliveira, 2023, p. 15-16).

E, sobre essa passagem da ignorância para a sabedoria, é importante destacar que ela não é unidirecional e que pode ser experimentada em graus diversos: como a vida é marcada pela variação da potência de agir, essa passagem não é compulsória ou irreversível, mas sempre disputada nas relações de força. No início do *Tratado da Emenda*, Espinosa (2015, p. 27) reconhece a importância de uma assídua reflexão filosófica sobre as variações da vida afetiva, pois isso ajudaria a lidar com “[...] tudo aquilo que no mais das vezes ocorre na vida e que junto aos homens é estimado como sumo bem”.

É nesse horizonte de variações que se pode compreender, como destaca Deleuze (2002), um plano comum de imanência. Para Deleuze, a filosofia de Espinosa anuncia esse plano, segundo o qual a realidade não é determinada em função de fins pré-estabelecidos, não havendo um plano finalista e moralista, mas um plano de imanência em que os indivíduos afetam-se mutuamente, em que as afecções experimentadas constituem um plano de relações de causas e efeitos, isto é, um plano geométrico em que as circunstâncias de afetação podem ser lidas “[...] como se fossem uma questão de linhas, de superfícies ou de corpos” (Spinoza, 2008, p. 163).

E não é por ser geométrico que ignoraria os afetos, pois trata-se de um plano constituído justamente de circunstâncias afetivas reguladas pelos encontros entre coisas que afetam e são afetadas, sem valores transcendentais ou hierarquias morais *a priori* que determinem a importância e alcance dos afetos a serem experimentados. Os encontros que se dão nesse plano de imanência são sentidos como alegrias e tristezas, de formas e intensidades variadas. E tudo o que é sentido deve ser sentido em razão de uma exigência causal e não de uma obrigação moral prévia.

Pode-se dizer que os indivíduos são complexos afectivos, no sentido de que sua constituição, sempre relacional, é inseparável das afecções pelas quais passam e dos afetos que os movem. Os corpos que constituem esse plano de imanência são complexos de relações formados por corpos mais simples, e as mentes são complexos de relações de ideias correspondentes a esses corpos. Em uma abordagem não-dualista, a filosofia de Espinosa afirma a unidade entre corpo e mente, segundo a qual “a ordem e a conexão das ideias é a mesma que a ordem e a conexão das coisas” (Spinoza, 2008, p. 87). Em razão do *conatus*, cada indivíduo buscará conservar a potência do complexo que o constitui e, sempre que possível, ampliá-la.

Como cada indivíduo é um complexo afectivo constituído pelo desejo de ampliação das circunstâncias de fruição da própria felicidade, a educação pode ser entendida como

processo de formação de circunstâncias que afetam o exercício da potência, o que passa também pela negociação com os desejos de outros indivíduos, cujos corpos e ideias podem oferecer circunstâncias de composição e de oposição. É possível dizer que essa perspectiva filosófica pode ser útil para pensar práticas formativas que valorizem a força dos afetos sobre a formação dos indivíduos e da sociedade.

Porque afetamos e somos afetados, podemos interferir na ampliação e diminuição da potência de outros indivíduos. Isso pode ser pensado em dinâmicas afetivas para indivíduos, mas também coletivamente. Individualmente, as relações que temos podem aumentar ou diminuir nosso *conatus*. E, além de ter uma dimensão individual, o *conatus* tem alcance coletivo, o que permite pensar sobre as dinâmicas relacionais constituídas na vida em sociedade.

Cada ser tem naturalmente tendência – na busca pelo seu útil próprio – a se conformar aos modelos estabelecidos por seus semelhantes. Esforçamo-nos para realizar tudo o que imaginamos conduzir à alegria, e nos esforçamos “também” (*etiam*) para fazer tudo aquilo que imaginamos que os homens verão com alegria. O *conatus* individual é assim determinado pelo *conatus* global do corpo social que ele ajuda, por imitação, a construir (Bove, 2023, p. 96).

10

As múltiplas maneiras pelas quais afetamos e somos afetados nos nossos círculos sociais, convívios em diversos graus de proximidade e contexto (família, trabalho, vizinhança etc.) interferem significativamente na constituição do corpo social. A própria imitação afetiva desempenha um papel importante na constituição do corpo social, isto é, quando imaginamos corpos semelhantes ao nosso reagindo de certa maneira, tendemos a agir de forma semelhante: se consideramos alguém parecido conosco sofrendo ou se alegrando, tendemos, respectivamente, ao sofrimento e à alegria. Espinosa enuncia esse espelhamento nos seguintes termos “[...] por imaginarmos que uma coisa semelhante a nós e que não nos provocou nenhum afeto é afetada de algum afeto, seremos, em razão dessa imaginação, afetados de um afeto semelhante” (Spinoza, 2008, p.195). A imitação afetiva mostra que o *conatus* individual está em relação com as práticas coletivas, o que permite pensar também um *conatus* global.

Pensar a educação sob a perspectiva aqui abordada leva à valorização do corpo e da afetividade como componentes a serem considerados nas discussões sobre os processos formativos. A educação tem um alcance individual, já que todo *conatus* busca experimentar a maior potência singular possível; e um alcance coletivo, afinal, a realização dessa potência singular pode ser beneficiada das composições com o entorno. Como argumenta Bove (2023),

o *conatus* individual está em articulação com o *conatus* global graças ao princípio de busca por prazer e à imitação afetiva de todo *conatus*. Pode-se dizer que a educação é feita por muitos corpos que se afetam e que podem vir a erudir-se mutuamente.

Em consonância com essa perspectiva espinosista, Paulo Freire destaca o caráter relacional e encarnado da experiência docente. No capítulo 2 de *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996, p. 21) afirma o seguinte:

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. [...] Este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – [...] precisa ser constantemente testemunhado, vivido. [...] O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação.

Como se pode ver, embora Freire não fale de uma relação estritamente mútua, pois dá destaque à responsabilidade do ensino docente, o processo formativo que ele descreve é necessariamente relacional, pois exige do professor abertura à presença do estudante e atenção às perguntas e silêncios que emergem no encontro. Para Freire, a lida com o conhecimento requer do docente um engajamento afetivo com sua própria tarefa, requer uma prática formativa encarnada. A ênfase na presença, na escuta e na responsabilidade do educador no encontro com o estudante converge, ainda que por outro caminho, com o horizonte espinosista de que toda formação é constituída de afetações e de variações de potência. É justamente esse caráter relacional, ético e encarnado do ensino que será aprofundado por bell hooks, que amplia a dimensão afetiva e comunitária da prática educativa e se aproxima mais diretamente da noção de erudição mútua trabalhada no presente texto.

bell hooks, em *Ensinando a transgredir*, apresenta uma posição convergente com a ideia de erudição mútua. Propondo uma concepção que privilegia o engajamento em fontes coletivas e a reciprocidade afetiva entre professores e estudantes, a autora busca romper com uma ideia de educação marcada pela hierarquização e pelo isolamento.

Quando a educação é a prática de liberdade, os alunos não são os únicos a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2013, p. 35).

Ao valorizar a troca de conhecimentos e de experiências entre professores e estudantes, a autora entende que isso oportuniza o crescimento de todos os envolvidos na prática pedagógica. Tal visão pressupõe a abertura do professor para compartilhar as suas questões, colocando-se não apenas como enunciador de teorias, mas como alguém que está disposto para a troca e que confia em seus interlocutores. Isso seria uma educação libertadora, tanto para educadores como para estudantes.

Mas hooks também admite a existência de processos formativos que ignoram a troca de experiências, que são causa de fechamento de ideias novas e levam à reprodução de violências. Para ela, a academia também pode ser um lugar que impede a experimentação de uma educação para a potência. Ao longo de *Ensinando a Transgredir*, a pensadora fala do desprezo de alguns professores pelos estudantes e das barreiras impostas pelo sistema educacional, sobretudo no ambiente universitário. Assim, fazendo coro com o alerta feito por Espinosa no *Tratado Político*, o de que a universidade pode ser instrumento de coação e de impedimento do cultivo da potência de agir, hooks alerta contemporaneamente para a contribuição perniciosa do meio acadêmico na redução desta potência ao afastar o educando da liberdade que provém do exercício do pensamento crítico e do conhecimento que deste resulta.

12

Apesar das experiências negativas que o mundo acadêmico pode proporcionar, hooks insiste em afirmar – como também fizera Espinosa – que a educação “aumenta nossa capacidade de ser livres” (hooks, 2013, p. 13). Lida em termos espinosistas, essa seria a capacidade de ampliação da potência de agir, de viver e de se alegrar, constituída nas relações e nos afetos alegres que podem marcar presença no encontro entre educadores e educandos. Para isso acontecer, a autora sugere que a atuação do educador não deve se restringir à mera transmissão de conteúdos na sala de aula, mas precisa de um envolvimento ativo com um aprendizado transformador dos modos de vida. Educadores e educandos nem sempre partilham os benefícios de uma erudição mútua; muitas vezes, a dinâmica em sala de aula assume um caráter unilateral. É nesse horizonte que bell hooks propõe uma prática pedagógica voltada ao reconhecimento da presença de cada estudante, sublinhando que cada indivíduo é portador de uma contribuição singular para o processo de aprendizagem. Tal prática não se limita à postura docente, mas convoca igualmente o educando a assumir seu papel ativo na formação que se realiza em grupo. Como afirma a autora:

para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala (hooks, 2013, p. 18).

A erudição mútua implica uma afetividade mútua e encontra na amizade entre professores e estudantes uma de suas formas mais fecundas. Sublinhando a centralidade da vinculação humana, Espinosa afirma que “nada é mais útil ao homem do que o próprio homem” (Spinoza, 2008, p. 287). Ele destaca a convergência afetiva, sobretudo a que resulta precisamente da amizade (*Ética* IV, ap. cap. 12; *Tratado Político* 2 §13; Carta 19 à Blyenbergh), como estratégia de ampliação de forças. Quando duas pessoas são conduzidas pela razão e pelo conhecimento, tornam-se mutuamente precursoras de bons afetos e do que lhes é comum, afetando-se de modo a promover o aumento recíproco da potência. Nesse horizonte, Espinosa enfatiza ainda a importância da concordância entre todos, o que amplia a força da afetação mútua entre estudantes, entre grupos de professores e em toda a comunidade acadêmica. E essa concordância se estende às múltiplas vinculações possíveis entre o que acontece no espaço acadêmico e na vida da cidade.

Pode-se dizer que temos aqui um ponto de chegada em que hooks e Espinosa se encontram, pois os dois defendem, cada um a seu modo e com as questões de seu tempo, o cultivo de si e do outro nas práticas formativas.

3 CONCLUSÃO

A partir do percurso desenvolvido, pode-se dizer que a noção de erudição mútua coloca em evidência uma dimensão fundamental da experiência formativa, a saber, todo processo educativo depende de um campo de relações afetivas no qual as potências dos envolvidos variam em função dos encontros que estabelecem. Em Espinosa, a erudição não se reduz ao domínio de conteúdos aprendidos, mas vincula-se ao cultivo de si que visa ampliar a própria potência e evitar a coação. A erudição mútua nomeia a força que o encontro entre professores e estudantes pode proporcionar para a variação positiva da potência de ambos, quando há desejo recíproco de composição.

Em *Pedagogia da Autonomia*, ao insistir em uma prática docente encarnada e na abertura do professor ao outro, Paulo Freire reforça que o ato de ensinar demanda uma

presença ética e afetiva, incompatível com a separação entre discurso e vida. Ainda que não formule a reciprocidade no sentido espinosista, sua concepção de prática formativa pressupõe uma relação constitutiva entre educador e educando, relação na qual a responsabilidade docente não elimina a importância das afetações vividas no encontro pedagógico.

bell hooks amplia esse horizonte ao colocar a prática educativa em diálogo com as questões de nosso tempo e ao sustentar a força da reciprocidade entre docentes e estudantes. Ao reconhecer que a aprendizagem pode fortalecer simultaneamente estudantes e professores, e ao denunciar as formas de coação que atravessam o espaço acadêmico, ela converge com a crítica de Espinosa às instituições que sufocam o cultivo da potência. Em outro vocabulário, a defesa de bell hooks de uma pedagogia da liberdade coincide com o entendimento espinosista de que o conhecimento floresce em relações que aumentam a alegria e favorecem a composição entre modos de vida.

Assim, Espinosa, Freire e hooks – cada qual a partir de suas preocupações e contextos – indicam que a educação é inseparável da força dos encontros. Se toda vida é atravessada por afecções, e se toda prática educativa é também uma prática afetiva, a educação pode ser pensada tanto como espaço de ampliação da potência de agir quanto como espaço de experimentação de imposições que levam à sua diminuição. Sugerir que a educação seja prática de mútua erudição é propor que o conhecimento seja construído considerando os múltiplos e, muitas vezes, difíceis encontros que fazem variar a potência, para que cada um – docente e estudante – assuma a difícil tarefa de cultivar a si próprio nas relações que estabelece. A erudição mútua pode ser lida, nesse sentido, como uma contribuição espinosista que converge com as posições de Freire e hooks ao propor uma formação que não se limita à transmissão unilateral de saberes, mas abre espaço para o cultivo da potência de si e do outro, para que os vínculos experimentados no espaço formativo possam conduzir a uma vida mais feliz.

14

REFERÊNCIAS

BOVE, Laurent. **A estratégia do conatus**: afirmação e resistência em Espinosa. São Paulo: Politeia, 2023.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Tradução de Daniel Lins e Fabien Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

ESPINOSA, Baruch. **Correspondência**. Tradução de Joaquim José Rocha e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ESPINOSA, Baruch. **Tratado da emenda do intelecto**. Ed. bilíngue (latim-português). Tradução de Cristiano Novaes de Rezende. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

ESPINOSA, Baruch. **Tratado político**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIVIGI, Luiz. **Espinosa educador**: pistas para uma pedagogia política da multidão. Fortaleza: EdUECE, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Fernando. De Casearius ao *Collegium*: contribuição espinosana para o ensino de filosofia. **Inquietude**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 22-44, 2024. DOI: <https://doi.org/10.59780/axjc5116>. Acesso em: 14 jul. 2025.

OLIVEIRA, Fernando. **O lugar da educação na Filosofia de Espinosa**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, Marcio. Os modelos de formação desejados e a variação da potência de agir em Espinosa. **Philosophos – Revista de Filosofia**, Goiânia, v. 28, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5216/phi.v28i2.77025>. Acesso em: 4 jul. 2025.

REZENDE, Cristiano Novaes de. A gênese textual da doutrina da educação das crianças no *Tratado da emenda do intelecto* de Espinosa. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 52-110, abr./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v5i1.8635411>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Edição bilíngue (latim-português). Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Recebido em: 5 fev. 2026.

Aceito em: 12 maio 2026.