

A EPISTEMOLOGIA DE SPINOZA COMO FUNDAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Mariana Figueira Secafim ¹

Mariana Honório de Alencastro Scannavino²

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre como os conceitos filosóficos de Baruch Spinoza podem contribuir para uma educação emancipadora. Frente a um cenário educacional em crise — marcado por fragmentação curricular, esgotamento docente e instrumentalização do ensino — retomar Spinoza representa uma possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas com foco na autonomia, liberdade e valorização da vida. A epistemologia spinozista, fundamentada nos gêneros de conhecimento (imaginação, razão e intuição), na união entre corpo e mente e na centralidade dos afetos, oferece uma visão integrada do conhecimento. Enquanto a imaginação está ligada a saberes fragmentados e crenças herdadas, a razão permite a formação de ideias adequadas e ações autônomas. Já a intuição representa um saber direto e libertador. Essa concepção não é apenas uma teoria do conhecimento, mas também uma ética da existência, com implicações fundamentais para a educação. Nesse contexto, o texto propõe práticas pedagógicas alinhadas com tais ideias, como rodas de conversa, projetos interdisciplinares, metodologias ativas, avaliação formativa e o fortalecimento das relações afetivas e corporais no processo educativo. Referências contemporâneas como António Damásio, Francisco Varela e Jorge Larrosa são mobilizadas para explorar o papel da corporeidade, da escuta ativa, da convivência democrática e da justiça restaurativa. As tecnologias digitais também são abordadas de forma ética e criativa, destacando seu potencial para ampliar a autoria e a colaboração. Por fim, o artigo conclui que a filosofia de Spinoza não deve ser aplicada de forma direta à prática educativa, mas sim ativada como inspiração crítica. Educação, nesse sentido, torna-se um ato de resistência e um exercício de ampliação da potência de existir em liberdade e coletividade.

Palavras-chave: Spinoza, Educação emancipadora, Afetos, Corpo e mente, Autonomia.

1. INTRODUÇÃO

A educação do século XXI se encontra em um território paradoxal: ao mesmo tempo em que acumula avanços no acesso, na diversidade de saberes e nas tecnologias, enfrenta desafios crescentes em relação ao sentido formativo da escola. As práticas pedagógicas muitas vezes se veem reduzidas à lógica da produtividade e do desempenho, desconectadas das experiências reais dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar. Multiplicam-se os sintomas dessa crise:

² Doutoranda em Educação na linha de pesquisa educação em ciências e educação matemática pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso



¹ Doutoranda em Educação na linha de pesquisa educação em ciências e educação matemática pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso



evasão escolar, desmotivação discente, esgotamento docente, fragmentação curricular e crescente tecnicismo na formação.

Nesse cenário, torna-se urgente recuperar perspectivas filosóficas que permitam ressignificar a educação como experiência ética, estética e política. É nesse movimento de reinvenção do ato de educar que a filosofia de Baruch Spinoza (1632–1677) adquire notável atualidade. O pensador holandês, ao conceber o conhecimento como potência de agir e libertação, nos convida a compreender que o saber não é apenas acúmulo de informações, mas transformação da existência. Educar, nesse sentido, é favorecer condições para que os sujeitos ampliem sua capacidade de compreender a si mesmos, os outros e o mundo que habitam.

Ao romper com a separação entre corpo e mente, Spinoza propõe uma ontologia da unidade, na qual o conhecimento emerge da relação entre razão e afeto, entre ideia e sensação, entre pensamento e corporeidade. Isso implica um reposicionamento do educador: não mais como aquele que transmite conteúdos prontos, mas como alguém que provoca, acolhe e potencializa os processos singulares de produção de sentido.

Expandindo essa perspectiva, autores como bell hooks (2013) também apontam para uma educação que rompe fronteiras, integrando dimensões afetivas, éticas e políticas do conhecimento. Em consonância, Sousa Santos (2020) defende uma pedagogia contra hegemônica, que reconheça os saberes plurais e os territórios epistemológicos esquecidos pela tradição ocidental. Ao lado de Spinoza, esses pensadores oferecem uma trama potente para reconectar a educação à vida.

Este artigo tem como objetivo discutir as implicações da epistemologia spinozista para a educação contemporânea, especialmente no que se refere à constituição de uma pedagogia emancipadora. Para tanto, percorre os principais conceitos de sua obra, sendo eles: os gêneros de conhecimento, a crítica ao dualismo mente-corpo e a centralidade dos afetos, e os articula com práticas pedagógicas que valorizam a integralidade do sujeito. A análise dialoga ainda com pensadores como Paulo Freire, António Damásio e outros, além de considerar os princípios da BNCC que orientam a formação integral dos estudantes na escola pública brasileira.

Trata-se, portanto, de reconhecer que a filosofia pode e deve ocupar lugar no debate educacional. Ao tomar Spinoza como interlocutor, não buscamos aplicar uma teoria ao campo da pedagogia, mas ativar sua potência como provocação. Porque, como nos ensina o próprio





filósofo, pensar é também um modo de viver. E educar, talvez, seja uma das formas mais potentes de pensar e viver com os outros.

2. FUNDAMENTOS DA EPISTEMOLOGIA DE SPINOZA

O projeto filosófico de Baruch Spinoza parte de um princípio radical: compreender a realidade, inclusive o próprio ser humano, como expressão da Natureza única e infinita, que ele chama de Deus *sive* Natura. Não há, em sua ontologia, espaço para transcendência, separação ou hierarquia entre alma e corpo, entre razão e emoção, entre teoria e vida. Tudo o que existe é parte de uma única substância e o conhecimento é um modo pelo qual essa substância se reconhece em sua complexidade.

Dentro dessa perspectiva, a epistemologia spinozista organiza-se em três gêneros de conhecimento: o conhecimento por imaginação, o conhecimento por razão e o conhecimento por intuição. Esses três modos não são meras categorias cognitivas, mas modos de existência, formas pelas quais os indivíduos se relacionam com o mundo e consigo mesmos.

O primeiro gênero, a imaginação, é o modo mais comum de conhecer. Ele se constrói a partir de experiências empíricas, de imagens, opiniões e crenças socialmente compartilhadas. É nesse nível que se formam os preconceitos, as superstições e os afetos tristes que paralisam a ação. Trata-se de um saber fragmentado, que nos torna mais suscetíveis à passividade. Essa dimensão é especialmente sensível no contexto educacional contemporâneo, percorrido por fake news, bolhas informacionais e discursos de ódio amplificados pelas redes sociais. A escola, nesse sentido, precisa atuar como espaço de superação do conhecimento imaginativo não por sua negação, mas por sua crítica consciente e sua elevação ao plano da razão.

O segundo gênero, a razão, representa um salto qualitativo: trata-se da capacidade de formar ideias adequadas, ou seja, de compreender as causas dos fenômenos e de perceber as conexões entre os acontecimentos. O conhecimento racional é aquele que permite ao sujeito tornar-se ativo, isto é, agir com base em sua própria compreensão da realidade. Esse tipo de conhecimento está diretamente conectado ao que a BNCC chama de pensamento científico, crítico e criativo. Práticas pedagógicas investigativas, como a resolução de problemas reais, o trabalho com projetos e a análise crítica de dados, são formas de cultivar a razão como potência formativa.





Por fim, o terceiro gênero, a intuição, é o mais elevado. É um saber direto das essências singulares das coisas, um tipo de iluminação intelectual que conduz à liberdade interior e à beatitude. Esse tipo de conhecimento não é místico, como em certas tradições religiosas, mas fruto do próprio esforço racional do indivíduo em compreender-se como parte da ordem necessária da natureza. Para Spinoza, "tanto o esforço de conservar-se a si mesmo quanto o esforço de aumentar a própria potência são uma e a mesma coisa" (Spinoza, 2009, p. 107). Conhecer, portanto, é ampliar a própria capacidade de existir.

Em termos pedagógicos, isso significa que ensinar é mais do que transmitir conteúdos, é ativar no estudante a vontade de compreender, de se transformar, de agir com liberdade. A intuição, nesse horizonte, pode ser associada às experiências de aprendizagem transformadoras, como os projetos de vida, a mentoria entre pares e os itinerários formativos que respeitam a singularidade dos estudantes. Há aqui também uma proximidade com autores como Varela, Thompson e Rosch (2003), que, ao discutirem a mente incorporada, enfatizam a cognição como ação situada e afetiva.

Portanto, os três gêneros de conhecimento spinozistas não apenas delineiam uma teoria do saber, mas oferecem uma cartografia pedagógica para uma escola que deseje cultivar sujeitos autônomos, éticos e críticos, capazes de resistir à alienação e de atuar no mundo com discernimento e alegria de compreender.

Segundo Costa (2017), a articulação entre Spinoza, Freire, Adorno e autores decoloniais amplia o horizonte crítico da educação. Freire, ao propor uma pedagogia do diálogo e da autonomia, articula-se com a ideia spinozista de que conhecer é ampliar a potência de existir. Adorno, por sua vez, ao criticar a racionalidade instrumental e a barbárie da repetição, também defende uma formação que emancipe o sujeito. Uma educação emancipada requer, portanto, um pensamento integrador, que cruze razão e afeto, corpo e história, teoria e território.

3. CORPO E MENTE: POR UMA PEDAGOGIA DA UNIDADE

Ao contrário de Descartes, que afirmava a cisão entre res cogitans (substância pensante) e res extensa (substância extensa), Spinoza afirma que corpo e mente são dois modos de expressão da mesma substância. Essa concepção é profundamente revolucionária para a educação, pois implica uma visão integral do indivíduo, isto é, o estudante não é apenas razão, nem apenas emoção, mas uma totalidade indivisível em constante devir.





Na célebre proposição "a ordem e a conexão das ideias é a mesma que a ordem e a conexão das coisas" (Spinoza, 2009, p. 84), o filósofo aponta para uma identidade estrutural entre pensamento e realidade. Isso significa que o que afeta o corpo afeta também a mente, e vice-versa. A aprendizagem, portanto, não pode ser compreendida de forma descolada da experiência sensível, dos afetos, do movimento e do desejo.

Essa unidade mente-corpo encontra eco na neurociência contemporânea, especialmente nas obras de Damásio (2000), que demonstram que os processos cognitivos mais sofisticados são inseparáveis das emoções. Não se pensa sem sentir. Logo, uma pedagogia que valoriza apenas a razão abstrata e ignora os afetos está fadada ao fracasso.

Essa visão integrada tem desdobramentos importantes na prática pedagógica. A escola pode se beneficiar de abordagens como a educação somática, o *mindfulness* e a educação física crítica, que propõem práticas de escuta do corpo, percepção sensível e consciência do movimento como partes do processo de aprendizagem. Essas propostas estão alinhadas a experiências interdisciplinares que envolvem arte, dança, música e práticas contemplativas, promovendo o engajamento ativo dos estudantes e favorecendo a aprendizagem significativa.

Na escola, essa concepção pode se traduzir em práticas que integrem o corpo ao processo de aprendizagem: oficinas de expressão corporal, jogos dramáticos, atividades lúdicas, produção artística e metodologias que valorizem o protagonismo do estudante. Como nos lembra Merleau-Ponty (1999), o corpo não é apenas objeto do mundo, mas condição de possibilidade para o mundo aparecer.

Além disso, escolas que adotam práticas integradoras têm reportado melhorias na atenção, no clima escolar e na autoestima dos estudantes. Um exemplo são os projetos de integração curricular que articulam artes visuais com filosofia e educação física com meditação, desenvolvendo competências socioemocionais e cognitivas em paralelo. Essas abordagens não são apenas inovações metodológicas, mas expressam um reposicionamento ético e epistemológico sobre o que significa educar.

Assim, superar o dualismo cartesiano é não apenas uma tarefa filosófica, mas pedagógica. Trata-se de reconhecer a criança, o jovem ou o adulto não como aluno no sentido passivo do termo, mas como um sujeito vivo, sensível, criador de sentidos. Isso rompe com práticas escolares que ainda se baseiam na obediência corporal e na disciplina rígida, e abre caminho para uma educação mais ética, estética e afetiva.





4. AFETOS, LIBERDADE E EDUCAÇÃO

Se há um conceito que atravessa toda a filosofia de Spinoza, esse conceito é o de afeto. Afetar e ser afetado não é uma exceção, mas a condição existencial de todo ser. Os afetos, segundo o autor, são variações na potência de existir. Podem ser ativos, quando brotam do próprio entendimento, ou passivos, quando somos dominados por causas externas que não compreendemos.

Para Spinoza, o maior inimigo da liberdade não é a ignorância em si, mas a submissão aos afetos tristes: medo, ódio, ressentimento, inveja. São essas forças que nos mantêm em estado de servidão, sem clareza sobre nossas ações e reações. Em contrapartida, os afetos alegres, ativos, nascem do conhecimento adequado e ampliam a potência de agir.

Essa concepção é extremamente potente para a educação. Perguntar-se sobre quais afetos circulam na escola é perguntar-se sobre quais forças mobilizam ou imobilizam os processos de aprendizagem. O medo da reprovação, o desinteresse, a vergonha, a apatia, muitas vezes não são sinais de incapacidade intelectual, mas efeitos de um ambiente escolar que reprime, silencia e hierarquiza.

A pedagogia emancipadora, inspirada em Spinoza, é aquela que cultiva afetos ativos: a curiosidade, a alegria de descobrir, o prazer de pensar, o desejo de transformar. É o que Freire (1996) chamava de Pedagogia da Esperança, fundada na confiança no outro e na possibilidade de aprender em diálogo. Essa proposta dialoga diretamente com os princípios da BNCC, que propõe o desenvolvimento da empatia, da escuta, da autonomia, da colaboração e da responsabilidade social. Essas competências não são meramente técnicas: envolvem um trabalho afetivo profundo, que exige do professor sensibilidade, ética e compromisso com a formação integral do estudante.

Podemos pensar, por exemplo, em práticas como rodas de conversa, projetos interdisciplinares baseados em problemas reais, produção de narrativas pessoais, análise crítica de notícias e espaços de escuta ativa. Essas metodologias não apenas transmitem conhecimento, mas também criam vínculos, ativam o desejo de aprender e fazem com que o estudante se sinta parte de algo maior: uma comunidade de pensamento e de vida.





Expandindo essa reflexão, é necessário considerar os afetos como ferramentas também de resistência. Em um cenário marcado por violências simbólicas e estruturais, como racismo, machismo, LGBTfobia e capacitismo, o espaço escolar precisa tornar-se um território de proteção e acolhimento. A escuta ativa, a construção de vínculos seguros e o reconhecimento da diversidade são condições para que os afetos ativos floresçam.

Experiências de mediação de conflitos, círculos de cultura e práticas de justiça restaurativa vêm sendo implementadas com êxito em diferentes redes escolares. Essas ações se ancoram na ética do cuidado e na pedagogia da presença, como propõe bell hooks (2013), ao compreender o ensino como prática de liberdade. Nessas práticas, o educador deixa de ser um mero transmissor de normas e passa a ser um articulador de relações significativas, comprometido com a transformação dos vínculos sociais.

Nesse sentido, pensar os afetos na educação é também reivindicar um currículo que não ignore a dimensão emocional, histórica e política dos sujeitos. Uma escola emancipadora, sob inspiração spinozista, não pode ser neutra frente às estruturas de opressão: ela precisa convocar a liberdade como prática cotidiana e coletiva, como afeto que mobiliza, conecta e resiste.

Sob uma perspectiva spinozista, a educação pode ser compreendida como a arte dos bons encontros, aqueles que ampliam a potência de agir e pensar dos sujeitos. Mais do que a transmissão de conteúdo, educar torna-se um ato de encontro entre corpos e ideias que se afetam mutuamente. De acordo com Garbin (2018) para Spinoza, a potência de existir cresce quando somos afetados por ideias e corpos que nos mobilizam para a ação ativa e para a alegria de compreender. Assim, rodas de conversa, projetos interdisciplinares, momentos de escuta mútua ou ações coletivas dentro da escola são experiências que configuram bons encontros. Essas práticas não apenas ativam o desejo de aprender, como também reconfiguram a escola como um espaço de experimentação, criação e abertura à alteridade.

No entanto, é preciso reconhecer que as possibilidades desses bons encontros e afetos ativos estão profundamente condicionadas pelas estruturas sociais que atravessam a escola pública brasileira. Violência urbana, racismo institucional, evasão escolar, precarização docente e exclusão digital afetam diretamente a potência de aprender. Não se trata apenas de desafios didáticos, mas de realidades que moldam o cotidiano escolar, limitando ou fortalecendo as experiências formativas.





Nesse contexto, a escola torna-se não apenas um espaço de aprendizagem, mas também um território de resistência, de vínculos e de cuidado. Como destaca Spinoza, resistir é perseverar na existência com inteligência e afeto. Criar redes de solidariedade, práticas de acolhimento e ações coletivas de enfrentamento das injustiças são formas de afirmar a vida em meio à adversidade. Uma educação emancipada exige, portanto, não apenas práticas afetivas, mas também um olhar atento para as condições históricas e políticas que sustentam ou ameaçam essas práticas.

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS: EXEMPLOS E PROPOSTAS

Trazer a epistemologia de Spinoza para o cotidiano escolar não significa aplicar um modelo filosófico à sala de aula de forma mecanicista. Pelo contrário, trata-se de inspirar práticas pedagógicas que favoreçam a produção de sentidos, o fortalecimento da autonomia e o cultivo de afetos ativos. A seguir, propomos algumas experiências e metodologias que ressoam com os princípios spinozistas e podem ser desenvolvidas no contexto da escola pública brasileira.

A escuta ativa é um dos pilares de qualquer processo educativo emancipador. Inspiradas em práticas de Paulo Freire, as rodas de conversa são espaços em que os estudantes podem compartilhar suas experiências, emoções, inquietações e descobertas. Nesses encontros, o professor atua como mediador, promovendo a expressão dos afetos e a construção coletiva do conhecimento.

Ao invés de fragmentar os saberes, os projetos interdisciplinares permitem que os estudantes compreendam fenômenos complexos do mundo por múltiplas perspectivas. Por exemplo, um projeto sobre saneamento básico pode mobilizar conhecimentos de Ciências, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que estimula o senso crítico e o engajamento social, elementos diretamente ligados à ampliação da potência de agir.

Dramatizar uma situação de conflito ou produzir performances artísticas são práticas que articulam mente e corpo no processo de aprendizagem. Como aponta Larrosa (2002), a experiência se constitui no atravessamento do sujeito pelo mundo. As linguagens expressivas permitem que esse atravessamento se manifeste de forma criadora e libertadora.





Inspirada por autores como Larrosa (2002), a pedagogia da presença reconhece que a aprendizagem se dá no encontro entre indivíduos. Isso exige do educador mais do que domínio de conteúdo, exige disponibilidade, sensibilidade e abertura para o que o outro traz. A presença, nesse contexto, não é mera coexistência física, mas uma forma de escuta atenta e de afetação recíproca.

Um dos efeitos mais nocivos da escolarização moderna é a aceleração do tempo e a padronização das experiências. Inspirar-se em Spinoza é também resistir à lógica produtivista e criar ambientes onde o tempo do aprender seja respeitado. Isso implica aceitar que a compreensão verdadeira exige maturação, que a dúvida é produtiva e que errar faz parte do processo formativo.

Em tempos de massificação tecnológica, é urgente repensar o papel das mídias digitais na educação. Não se trata de substituir o professor por plataformas, mas de utilizar os recursos tecnológicos de forma crítica, criativa e colaborativa, ampliando as formas de expressão, investigação e autoria dos estudantes. Ferramentas como portfólios digitais, podcasts, mapas mentais interativos e redes de aprendizagem podem ser integradas a projetos educativos com intencionalidade emancipadora.

Diversas escolas públicas e privadas no Brasil têm experimentado formas inovadoras de organização curricular, gestão democrática e práticas pedagógicas transformadoras. Escolas que adotam princípios de educação integral, projetos de vida, assembleias escolares, mentorias afetivas e redes de cuidado entre estudantes e professores demonstram que é possível criar ambientes de aprendizagem mais humanos, éticos e potentes.

Essas práticas não são exaustivas nem exclusivas, mas indicam um horizonte possível para a reinvenção da educação como espaço de produção de liberdade. Em todas elas, o papel do professor deixa de ser o de "ensinador" e passa a ser o de provocador de mundos, ou seja, alguém que cria condições para que os estudantes se afetem, se transformem e se tornem agentes de sua própria história.

Nesse sentido, a seguir são destacados alguns exemplos de práticas pedagógicas inspiradas na filosofia de Spinoza, que articulam corporeidade, afetos, autoria e engajamento social:

Tabela 1: Práticas Inovadoras Inspiradas na Filosofia de Spinoza

Categoria	Exemplos práticos
-----------	-------------------



Corporeidade e afeto	Educação somática, dança, oficinas de arte, mindfulness, teatro, yoga escolar
Intervenção social	Projetos comunitários, hortas escolares, mutirões estudantis, grêmios e ações de engajamento cívico
Tecnologias emancipadoras	Podcasts, portfólios digitais, documentários escolares, plataformas colaborativas (como Padlet ou Canva)
Justiça restaurativa e escuta	Rodas de escuta, círculos de cultura, assembleias escolares, mediações de conflitos com foco restaurativo
Cultura e protagonismo juvenil	Slams de poesia, saraus escolares, produções audiovisuais autorais, redes de cuidado entre pares

Fonte: Elaborada pelas autoras

Essas experiências, muitas vezes desenvolvidas em escolas públicas de periferia ou em contextos de vulnerabilidade, demonstram que é possível produzir uma educação potente, ética e criadora mesmo diante das adversidades. Elas revelam que práticas educativas emancipadoras não dependem apenas de grandes recursos, mas de uma mudança de olhar: ver a escola como território de invenção coletiva, onde a vida pulsa, resiste e se reinventa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, argumentamos que a epistemologia de Baruch Spinoza oferece ferramentas potentes para repensar a educação em tempos de crise e transformação. Sua filosofia, centrada na ideia de que conhecer é libertar-se e que corpo e mente formam uma unidade indissociável, propõe um projeto ético de fortalecimento da vida, ou seja, um projeto que tem muito a dizer à escola contemporânea.

Educar, à luz do pensamento spinozista, é criar as condições para que os indivíduos deixem de ser passivos diante das ideias, dos afetos e das estruturas sociais. É cultivar a razão sem desprezar os afetos; é reconhecer o corpo como meio de conhecimento; é favorecer a alegria de compreender como antídoto à pedagogia do medo. É, em última instância, assumir o ato educativo como produção de liberdade.

Esse projeto não ignora os desafios concretos enfrentados pelas escolas públicas: precarização, violência, desigualdade, falta de reconhecimento profissional. Pelo contrário, é



justamente nesse contexto que Spinoza nos ensina que resistir é agir com inteligência e afeto. É criar, mesmo nas fissuras do sistema, espaços de afirmação da vida.

O educador, nesse cenário, torna-se figura central. Não como um herói solitário, mas como agente de transformação que atua em rede, forma-se continuamente e se reconhece como parte de uma coletividade. Como propõe Nóvoa (2019), é preciso construir uma nova profissionalidade docente, pautada no cuidado, na colaboração e na ética da presença. O professor não apenas ensina conteúdos, mas convoca sentidos, escuta singularidades e alimenta projetos de mundo.

Além disso, valorizar a formação continuada, o autocuidado e a articulação entre saberes acadêmicos e populares é condição para que o trabalho docente se torne espaço de potência e não de exaustão. Em diálogo com bell hooks (2013), ensinar exige coragem, escuta, alegria e engajamento com a dignidade do outro.

Reaproximar filosofia e educação é mais do que um exercício teórico, é um gesto político. Em um mundo em que a ignorância é, muitas vezes, cultivada como estratégia de dominação, o ato de conhecer torna-se, por si só, um gesto de resistência. E a escola, ao reconhecer o estudante como ser ético, afetivo e pensante, torna-se um dos últimos redutos da esperança e da liberdade.

Assim, ao final desta reflexão, reafirmamos que retomar Spinoza não é um retorno ao passado, mas um passo adiante na construção de uma educação mais humana, mais alegre e mais potente. Uma educação que, como queria Freire, ensine não a repetir o mundo, mas a transformá-lo.

A defesa da liberdade para pensar e ensinar, central em Spinoza, implica uma política pedagógica baseada na autonomia. Em sua própria trajetória, Spinoza recusou um cargo acadêmico para preservar sua independência intelectual, gesto que expressa seu compromisso com o direito de filosofar e a liberdade de pensamento. Esse princípio inspira uma educação que desafia estruturas autoritárias, valorizando a autonomia docente e discente como condições para que o conhecimento tenha sentido e potência emancipadora. Em contextos escolares marcados por normativas rígidas e avaliações padronizadas, retomar essa ética da liberdade é afirmar a escola como espaço político de resistência e criação.

Por fim, cabe ressaltar a importância de investigações futuras que articulem a epistemologia spinozista a práticas pedagógicas emergentes, como as pedagogias da escuta, do





sensível e da decolonialidade. Iniciativas como os coletivos escolares de mediação de conflitos, escolas com currículo integrado à cultura local ou experiências de educação intergeracional merecem ser sistematizadas e analisadas como pistas para novos caminhos. É necessário articular saberes acadêmicos e populares, razão e emoção, técnica e sensibilidade, para expandir os modos possíveis de existir e conviver em liberdade.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2025.

COSTA, Ricardo R. **Epistemologia, emancipação e educação em perspectiva crítica.** Linhas Críticas, v. 23, 2017.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARBIN, Tarcísio. **Educação para a potência ou a arte dos bons encontros:** três ou quatro notas sobre Spinoza. Revista Brasileira de Educação, 23, 2018.

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

LARROSA Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação:** novos desafios, novas práticas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. São Paulo: Cortez, 2020.





SPINOZA, Baruch. **Ética demonstrada segundo a ordem geométrica.** Trad. Tomás da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada:** ciência cognitiva e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

