

COLÉGIO PEDRO II

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO**

JOSEANE DE MENDONÇA VASQUES

**AFETO NO ENSINO DE FILOSOFIA:
UM CAMINHAR PEDAGÓGICO AFRRREFERENCIADO**

Rio de Janeiro

2021



JOSEANE DE MENDONÇA VASQUES

**AFETO NO ENSINO DE FILOSOFIA:
UM CAMINHAR PEDAGÓGICO AFRRREFERENCIADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das relações étnico-raciais no Ensino Básico, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das relações étnico-raciais no Ensino Básico (EREREBA).

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Barros da Silva
Freire

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

V335 Vasques, Joseane de Mendonça

Afeto no ensino de filosofia: um caminhar pedagógico afrorreferenciado / Joseane de Mendonça Vasques. - Rio de Janeiro, 2021.

35 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Silvia Barros da Silva Freire.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Educação básica. 3. Filosofia - Crítica. 4. Afeto. 5. Educação decolonial. I. Freire, Silvia Barros da Silva. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

JOSEANE DE MENDONÇA VASQUES

**AFETO NO ENSINO DE FILOSOFIA:
UM CAMINHAR PEDAGÓGICO AFRRREFERENCIADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das relações étnico-raciais no Ensino Básico, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das relações étnico-raciais no Ensino Básico (EREREBA).

Aprovado em: 15/12/2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sílvia Barros da Silva Freire
Colégio Pedro II
Orientadora

Profa. Ma. Michelle Botelho (Membro Interno)
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Aline Carmo (Membro Externo)
Colégio Pedro II

À minha mãe, minha primeira filósofa.
À Rosa Maria Dias, acadêmica do puro afeto.
Às minhas alunas e aos meus alunos,
que todos os dias me ensinam a aprender.

A todas nós, mulheres.
Ao que pensamos e sentimos,
Sabemos e intuímos.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Sílvia Barros, pela poesia viva, inspiração e delicada generosidade.

À professora, colega e avaliadora Aline Carmo, pelo apoio e a partilha afetivo-filosófica.

À professora e avaliadora Michelle Botelho, pelo sensível, alegre e potente olhar pedagógico.

A todo o corpo docente, às/os colaboradoras/res e colegas de estudos
e vivências do curso EREREBÁ.

*“Minha voz é minha abolição
Autoproclamada
Assinada pelas minhas irmãs.
Meu corpo é um continente
Onde vivem as ancestrais,
Onde derrubo
Os amuralhamentos da colonização.”*

Sílvia Barros

“E devemos encorajar constantemente umas às outras a nos aventurar nas ações hereges que nossos sonhos sugerem e que são desmerecidas por tantas das nossas ideias antigas.”

Audre Lorde

RESUMO

VASQUES, Joseane de Mendonça. **Afeto no ensino de Filosofia: Um caminhar pedagógico afrorreferenciado.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico / EREREBÁ) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho defende a importância do afeto no ensino básico de Filosofia sob uma perspectiva decolonial. Considera a afrodescendência majoritária da população brasileira e ressalta o teor afetivo como importante traço das pedagogias afro-brasileiras (não-formais); objetiva problematizar a prevalência e o peso atribuídos às filosofias eurorreferenciadas pelos currículos escolares. A partir das observações e vivências experimentadas pela autora durante os anos de sua formação acadêmica e atuação profissional no magistério (mais recentemente, como professora desta instituição) e dos estudos decoloniais realizados no Programa de Pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais – EREREBÁ, o presente texto propõe a reflexão e a intervenção sobre as meras aceitação e reprodução em sala de aula de saberes e metodologias exclusivamente vinculados ao cânone filosófico europeu e, neste contexto, questiona os lugares comumente reservados ou interditados à abordagem da afetividade como conteúdo filosófico. Propõe, ao invés da uniforme adoção de práticas que usualmente rejeitam ou subestimam a dimensão afetiva do pensamento filosófico, a valorização da expressão e a atenção aos afetos enquanto componentes inescapáveis de nossa humanidade e potencialidades filosóficas a serem lapidadas. Os argumentos, reflexões e propostas aqui apresentados são orientados e enriquecidos pelas elaborações teóricas acerca dos afetos pertinentes às pedagogias das pensadoras afro-estadunidenses Audre Lorde e bell hooks, pela poética filosófica da pensadora brasileira Conceição Evaristo e pelo pensamento do filósofo brasileiro Paulo Freire.

Palavras-chave: ensino de Filosofia; afeto; pedagogias decoloniais; educação básica.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 - Oxum [debora-de-oxum-23 UMOJABRASIL (wordpress.com)].....	11
Figura 2 - Adinkra / Sankofa [https://ipeafro.org.br/acervo-digital/imagens/adinkra/].....	36

SUMÁRIO

	PRÓLOGO.....	10
1	APRESENTAÇÃO: ‘SOBRE PENSAR E SENTIR’.....	11
2	A ARIDEZ AFETIVA DAS ABORDAGENS FILOSÓFICAS CANÔNICAS.....	15
3	AMOR PELA SABEDORIA: O AFETO COMO CAMINHO COLETIVO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES FILOSÓFICOS.....	22
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
	REFERÊNCIAS.....	35

PRÓLOGO

Este trabalho emerge de imprevistos e assombros. Além da complexidade da problemática das relações étnico-raciais, da vertigem dos pensamentos filosóficos, da delicada singularidade do fazer pedagógico afetivo – aspectos que desde o início procurei abraçar e que, por si só, já tornariam sua escritura uma experiência imprevisível e assombrosa –, estas páginas vêm à luz marcadas por algo muito mais profundo e sentido, atravessadas que são pela vivência abissal de uma pandemia. Nenhuma de nós sequer imaginava o que é sobreviver, (sobre)agir, (sobre)pensar e (sobre)amar em tempos pandêmicos. Interrompidas e cerceadas em nossas rotinas, relações e utopias por um vírus letal e insuspeito, precisamos, ainda assim, prosseguir... Na mutação abrupta do cotidiano, na necessidade imperativa do distanciamento social e, acima de tudo, na defrontação trágica com inestimáveis perdas e lutos, um novo olhar sobre o afeto *tem que* surgir. Este trabalho precisa, portanto, ser lido como um testemunho de uma espécie de sismo afetivo e (por consequência) intelectual, em que se desvelam, ao mesmo tempo, a fragilidade das *minhas* certezas e a força imensurável dos *nossos* laços de amor. *Não existe sobrevivência separada.*¹

¹ LORDE, Audre. “A poesia faz alguma coisa acontecer”. In: *Sou sua irmã*. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 107.

I- APRESENTAÇÃO: ‘SOBRE PENSAR E SENTIR’



Oxum - Imagem original: [deбора-de-oxum-23 | UMOJABRASIL \(wordpress.com\)](http://deбора-de-oxum-23|UMOJABRASIL.wordpress.com)

**Os patriarcas brancos nos disseram: “Penso, logo existo”. A mãe negra dentro de cada uma de nós – a poeta – sussurra em nossos sonhos: “Sinto, logo posso ser livre”.
(Audre Lorde)**

Entretanto, na faculdade de Filosofia, já na primeira década deste globalizado século vinte e um, estudávamos tão somente os tais “patriarcas brancos”. Professoras e professores (na Filosofia, todas/os brancas/os); alunas (poucas) e alunos; negras/os (pouquíssimas/os) e brancas/os, não importava quem conduzia as pesquisas ou propunha as questões: o *universo* filosófico abarcado era sempre o mesmo: masculino, branco, euro (e ego) centrado. Mais do que a primazia, a univocidade (e o valor e o poder intrínsecos a esse posto) dos saberes masculinos europeus ditava as regras no microcosmo do ‘Curso de Pensamento’ oferecido pela universidade brasileira, pública, laica, carioca, suburbana... debruçada sobre o Morro da Mangueira e o incessante fluxo miscigenado das linhas férreas em varandas que denunciam sua própria contradição. É preciso ter olhos de ver.

Dito isto, acho importante que eu me apresente. Para os objetivos aqui almejados, acho importante, inclusive, que eu me apresente formalmente, expondo assim as ditas ‘credenciais’ que, em certa medida, me autorizam a dizer o que digo deste meu ponto de vista, assim como

me auxiliaram a tornar-me quem hoje sou: abrindo portas, atalhos e algumas feridas, ao longo de uma trajetória que é acadêmica, profissional e *sempre pessoal*. Certamente, o mais importante virá depois: que eu me apresente informalmente, ou seja, que mostre o que me constitui como pessoa concreta, singular e coletivamente, enquanto matéria viva e afetividade. Essa segunda apresentação se fará amiúde, intencional e inevitavelmente, encarnada nas palavras que compõem o presente texto.

De volta às credenciais, elas são e sempre serão importantes para mim. Gratificantes, relembram os esforços e apontam para os conteúdos que pulsam nesta pessoa que sou e também para aqueles que não possuo e para aquilo que, definitivamente, não sou. Por isso mesmo, precisam ser vistas, enxergadas e pensadas para além de seu poder de validação e de seu brilho de artifício, precioso aos olhos de alguns... Sou professora de Filosofia – licenciada, mestra e doutora pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – com ênfase em filosofia moderna e contemporânea (europeia); linha de pesquisa Estética e Filosofia da Arte (europeias); com trabalhos sobre os temas: Cultura e Educação; e a problemática do Corpo no pensamento do filósofo (europeu) Friedrich Nietzsche (1844-1900). Considero-me uma *inautêntica* filha da academia. Vejamos por quê...

Sou uma mulher negra brasileira? Na expressão do predicado, dou preferência à *pergunta filosófica*, pelo tanto de implicações, reflexões e afetos que a procura por respostas pode suscitar. Pois toda vez que a refaço e a re-respondo me imponho a necessidade de pensar o que é ser mulher, o que é ser negra e o que é ser brasileira... E, assim, fazer filosofia uma vez mais. Nasci numa família miscigenada e sincrética, fui criada na região do Irajá, no subúrbio do Rio de Janeiro. Descendo principalmente de africanas/os escravizadas/os e indígenas dispersadas/os; ambas origens que venho tentando encontrar e compreender através da mirada no espelho, das memórias parentais e dos poucos registros remanescentes nos cartórios e igrejas das serras centro-fluminenses. Meus avós tiveram muito pouco acesso à educação formal; meus pais não cursaram faculdades. Descendo também de homens brancos portugueses.

No curso de graduação, apesar do meu fascínio pelo movimento das ideias na imensa constelação filosófica, fui uma aluna *deslocada*, por assim dizer. Meu histórico inclui dois trancamentos de matrícula, alguns abandonos de disciplinas, sem contar outros diversos fatores que, afinal, me levaram a concluir apenas a Licenciatura (e não o Bacharelado): o que à época significava optar por não defender uma monografia – trabalho ‘inaugural’ da pesquisa acadêmica para a maior parte das/os estudantes. Fato é que, sem saber bem por quê, nunca me senti muito à vontade no ambiente ou ‘desempenhando os papéis’ acadêmicos mais tradicionais, apesar dos bons resultados alcançados nas atividades e avaliações.

Por outro lado, foi como bolsista do hoje extinto programa de extensão LerUERJ que pude viver uma das experiências decisivas na minha formação universitária: não somente por ter sido de fato meu primeiro contato real com a educação (embora não exatamente com o ensino de Filosofia), mas principalmente pelo caráter afetivo, aberto e plural do programa, vivenciado tanto no trabalho coletivo, cooperativo e multidisciplinar, como em função da natureza das atividades desempenhadas – que iam desde o planejamento e a divulgação dos eventos, até a atuação como ‘agente incentivadora de leitura’. Na prática, levávamos literatura, contações de histórias, diálogos e brincadeiras a pessoas desconhecidas, muitas vezes em situações de vulnerabilidade, em locais como creches públicas, hospitais, maternidades e a Universidade da Terceira Idade (UnATI). Assim era a UERJ para mim: um *pluriverso*² vivo, multifacetado, rico em possibilidades e desconfortos, diversidades e contradições.

Em 2004, ingressei no magistério da rede pública estadual do Rio de Janeiro, onde permaneci trabalhando como professora no ensino médio, predominantemente no turno da noite, durante seis anos. No estado, devido às limitações de recursos e dificuldades enfrentadas por grande parte do alunado, trabalhar com a disciplina Filosofia foi um grande e, por vezes, sofrido desafio que me forçou a desenvolver práticas mais atrativas e um olhar mais crítico sobre os conteúdos e métodos usuais de ensino e aprendizagem, em especial com estudantes de nível médio. Naquela época e naquele contexto, algumas situações quase chegaram a me convencer de que houvesse obstáculos ao pensar filosófico que fossem intransponíveis para a maioria das/os jovens e adultas/os pobres e trabalhadoras/res. Eu não conseguia então perceber que muito do desinteresse e das dificuldades apresentadas por estas/es estudantes se devia ao engessamento curricular e à insistência numa perspectiva filosófica restritiva e distante das realidades daquelas pessoas.

Foi só bem mais tarde, precisamente a partir de 2014, ao tornar-me professora efetiva do Colégio Pedro II (essa nossa casa tão contraditória quanto potente!), que minha visão sobre a educação escolar e o ensino de Filosofia em nível médio começou a se alterar – principalmente, minha compreensão sobre o que é ser uma professora de Filosofia, mulher, negra, a trabalhar numa escola pública brasileira, com alunas/os diversas/os e imersas/os numa sociedade profundamente desigual e estruturalmente racista e numa escola que, queiramos ou não, espelha muito desta sociedade. Nesse contexto, destaco o papel fundamental desempenhado pelo EREREBÁ, que cada vez mais vem contribuindo com a formação docente antirracista e afrorreferenciada e o letramento racial, tão significativos e urgentes em nosso país. A partir do

² Numa despreziosa referência ao conceito de “pluriversalidade” formulado pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose e incorporado ao pensamento do filósofo brasileiro Renato Nogueira.

ingresso neste curso de pós-graduação, pude conviver com pessoas comprometidas e atuantes na prática educativa antirracista; conhecer seus trabalhos tão sólidos quanto transformadores, as pesquisas e propostas pedagógicas de professoras e professores intensamente dedicados aos estudos e à divulgação de nossos saberes e daqueles pertinentes às nossas ancestralidades indígena, africana e afrodiaspórica, numa experiência singular de aprimoramento íntimo e acadêmico.

Considero importantíssimo enfim ressaltar que, felizmente, ao longo destas últimas décadas, muitas coisas se alteraram no panorama educacional de nosso país no que tange a problemática racial, especialmente a partir de 2003, com a promulgação das leis 10639 e 11645, que incluem nos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade das temáticas Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Indígena, além da consolidação das políticas de cotas raciais. Tudo isso graças à luta e ao empenho coletivo de muitas pessoas, dentro e fora dos ambientes acadêmicos/escolares. É certo que ainda há muito o que caminhar, desconstruir e reinventar, se o que buscamos como professoras/es é de fato acolher as pessoas, suas ideias, sentimentos e criações, garantir seu lugar de expansão pelo mundo e estimular genuinamente o pensamento e a ação. É sobre uma das possíveis trilhas nessa busca pedagógica que pretendo falar nas próximas páginas: o caminho do afeto.

II- A ARIDEZ AFETIVA DAS ABORDAGENS FILOSÓFICAS CANÔNICAS

Quando encaramos a vida sob o olhar europeu, apenas como um problema a ser resolvido, confiamos unicamente nas ideias para nos libertar, pois os patriarcas brancos nos disseram que somente as ideias eram valiosas. Entretanto, conforme aprofundamos o contato com nossa ancestralidade, com nosso modo antigo e original não europeu de encarar a vida como uma situação a ser experimentada e com a qual interagimos, aprendemos a valorizar nossos sentimentos e a respeitar essas fontes profundas e ocultas do nosso poder, das quais nasce o verdadeiro conhecimento e, portanto, a ação duradoura. [...]. (LORDE, 2020, p. 108)

A organização temática convencional da filosofia ocidental, consolidada especialmente a partir da Modernidade europeia, ao menos sugere a ênfase na investigação filosófica de objetos que (supostamente) se distanciam do âmbito afetivo³. De acordo com esta classificação, os desenvolvimentos teóricos da metafísica, da lógica, da epistemologia, da política e da ética recortam e sistematizam aspectos do mundo e da vida, passando a dedicar suas análises a determinados assuntos (o real; a inteligibilidade; o conhecimento verdadeiro; princípios políticos e institucionais; normas de ação...) em que não se misturam, ou não se deveriam misturar, sob a égide da ‘racionalidade’, os componentes de nossa dimensão afetiva, mantendo-se a esfera da sensibilidade e dos afetos restrita quase que exclusivamente ao campo das artes, ou, de modo um pouco mais amplo, à estética.

Tal não significa, contudo, que não haja dentro do conjunto da produção filosófica ocidental reflexões importantes sobre a afetividade humana e uma gama considerável de textos que investigam a consistência dos afetos sob diferentes perspectivas – cabe destaque ao esforço de autocompreensão dos gregos antigos, em especial no tocante a seu *pathos* trágico, frequentemente revisitado ao longo dos tempos; e, entre exemplos de textos canônicos de diferentes épocas, o célebre discurso sobre o amor de Diótima de Mantinéia, apresentado no Banquete de Platão; a Carta de Epicuro sobre a felicidade; toda uma teoria dos afetos elaborada por Espinosa; os muitos aspectos investigados por Nietzsche em sua filosofia “humana, demasiado humana”... Além disso, considero inconteste o fato de que o exercício do filosofar sempre tenha requerido, desde todas as suas origens e em todas as suas vertentes, um movimento de introspeção pessoal e a atenção não apenas às ideias e aos raciocínios, como também à intimidade dos sentimentos, apesar da inegável dificuldade em abarcá-los sob as

³ Assumo neste trabalho um sentido geral de afetividade / afetos que abarca todo o conjunto de nossos sentimentos, emoções e paixões, sem me ater às possíveis diferenças conceituais entre estes tipos de afecções.

fórmulas intelectuais; e que ‘olhar no espelho da razão’ signifique necessariamente reconhecer a integralidade do que nos constitui como seres humanos.

Ainda assim, penso que, na mera adesão ao cânone, a aceitação acrítica daquela referida compartimentação/nomenclatura, que também podemos conceber como uma forma de hierarquização dos saberes, reproduz implicitamente a ideia de que é possível separar o conhecimento (valioso) da afetividade (banal), como se todos os aspectos da vida e do mundo humanos não fossem profundamente complexos, indivisivelmente ‘interdisciplinares’ e, portanto, irrevogavelmente afetivos.

Considerando minhas próprias vivências e observações sobre a filosofia universitária, sempre achei intrigante que os temas mais prestigiados (os ‘mais difíceis’, ou os ‘mais importantes’) costumassem passar ao largo das investigações sobre o campo da afetividade humana. Do mesmo modo, sempre pareceu-me evidente que os pensamentos filosóficos sobre os afetos não fossem em geral considerados suficientemente ‘valiosos’, ou ‘intelectuais’ pela comunidade acadêmica – herdeira, em nosso país, de um ideário importado e moldado por instituições a princípio articuladas com um projeto elitista e colonizatório, convém ressaltar –, e que certas concepções filosóficas que dicotomizam afeto e intelecto, preconizando o exercício de um raciocínio pretensamente depurado das emoções humanas, além do forte acento cientificista e do paradigma da ‘objetividade’, tenham encontrado lugar privilegiado entre nossos parâmetros filosóficos. São traços que naturalmente repercutem sobre o ensino de Filosofia em nível básico, já que as/os professoras/res tendem a abordar prioritariamente os conteúdos apreendidos durante sua formação universitária e a neles pautarem suas práticas docentes: desde a escolha de temas, autorias e materiais, até as metodologias e formas de avaliação da aprendizagem.

Ampliemos a reflexão, somando a estes referidos aspectos, específicos da Filosofia enquanto disciplina universitária e escolar, outras duas tendências mais gerais, mas igualmente influentes sobre os modos como concebemos e valoramos a afetividade no âmbito do pensamento filosófico, e que carregam em seu bojo pré-conceitos tão danosos quanto recorrentes, expressivos das opressões e discriminações vigentes há séculos dentro e fora dos ambientes institucionais e acadêmicos. Em primeiro lugar, o machismo persistente em nossa sociedade acarreta frequentemente a consideração superficial e preconceituosa das relações entre a afetividade e o feminino, num nítido sentido de ‘desqualificação’ tanto das próprias mulheres, vistas sob tal prisma como seres inaptos ao exercício ‘puramente racional’, quanto da própria afetividade, restringida e ‘depreciada’ como sendo ‘coisa de mulher’. Não nos esqueçamos do caráter androcêntrico marcante do cânone filosófico europeu, herdado com

ainda maior intensidade pela filosofia brasileira... A este respeito, valem-nos as palavras de Audre Lorde sobre o poder do erótico⁴:

Fomos ensinadas a suspeitar desse recurso, demonizado, maltratado e desvalorizado na cultura ocidental. Por um lado, o erotismo superficial tem sido estimulado como um sinal da inferioridade feminina; por outro, as mulheres têm sido submetidas ao sofrimento por se sentirem ao mesmo tempo indignas de respeito e culpadas pela existência desse erotismo.

Num pulo, podemos passar dessa ideia para a falsa crença de que apenas com a supressão do erótico em nossa vida e nossa consciência é que as mulheres podem ser verdadeiramente fortes. No entanto, essa força é ilusória, pois é criada de acordo com os modelos masculinos de poder. (LORDE, 2020, p. 67-68)

Ao mesmo tempo e em sentido análogo, o racismo pressupõe a inferioridade dos modos de vida, pensamento e conhecimento não europeus (especialmente os pertinentes às populações indígenas, africanas e afrodiáspóricas), reiterando o apagamento e a desvalorização dos pensamentos elaborados por tantas culturas que se assentam sobre outros valores – inclusive no que diz respeito à vivência, à expressão e à compreensão dos afetos humanos. Neste ponto, sobretudo no que nos compete, cabe recordarmos a sentença dada pelo filósofo britânico Charles Mills, ao afirmar ser “a filosofia a mais branca dentre todas as áreas no campo das humanidades” (MILLS, 1999, p. 13)

Tratam-se, sem dúvida, de visões equívocas ou mal intencionadas, mas que se encontram presentes não apenas no senso comum (como muitas vezes se pretende fazer crer) e que contribuem decisivamente para a manutenção de um *status-quo* opressivo, alienante e enfraquecedor do potencial humano em sua multidimensionalidade. As palavras da filósofa nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí sintetizam a conjugação de tais vertentes, desvelando as bases do panorama epistêmico excludente que se vincula ao projeto colonial:

Uma característica marcante da era moderna é a expansão da Europa e o estabelecimento de hegemonia cultural euro-americana em todo o mundo. Em nenhum lugar isso é mais profundo que na produção de conhecimento sobre o comportamento humano, história, sociedades e culturas. Como resultado, os interesses, preocupações, predileções, neuroses, preconceitos, instituições sociais e categorias sociais de euro-americanos têm dominado a escrita da história humana. Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como fonte de conhecimento, e os europeus, como conhecedores. Na verdade, o privilégio de gênero masculino como uma parte essencial do *ethos* europeu está consagrado na cultura da modernidade. (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 1)

⁴ Em “Usos do erótico: o erótico como poder”, o ‘erótico’ é concebido pela autora como “uma dimensão entre as origens da nossa autoconsciência e o caos dos nossos sentimentos mais intensos”.

Este projeto naturalmente se desenvolve apoiado sobre a educação escolar, instituindo um ideário oficial donde devem partir as concepções e práticas pedagógicas difundidas – influenciando, assim, a prevalência de determinados modos de eleger e valorar conteúdos e competências –, e de maneira ainda mais intensa no âmbito do ensino de Filosofia, já que as concepções filosóficas possuem, no caso, uma dupla função: são, por um lado, norteadoras da construção do currículo; ao mesmo tempo em que constituem os conteúdos propriamente ditos a serem trabalhados nas aulas com as/os estudantes.

A consideração da Filosofia em seu aspecto temático, por básica que possa parecer, mostra-se, portanto, como sendo de grande importância para a compreensão do lugar do afeto em nossa sociedade, já que revela um modo muito característico de nossa cultura enxergar a realidade: selecionar, focalizar e dignificar determinados assuntos como sendo aqueles sobre os quais de fato interessa pensar com rigor e profundidade, aqueles que todas/os pretendemos (ou deveríamos pretender) conhecer e precisamos compreender. Deste modo, a parca consideração filosófica de nossa afetividade diz muito sobre quem somos, sobre nossos valores e propósitos mais diletos, indicando mesmo pelo silêncio uma outra intenção escusa, sob o verniz dos padrões culturais e dos conhecimentos consagrados pela tradição. Intenção esta denunciada com precisão pelas palavras de Audre Lorde:

Dentro das estruturas sob as quais vivemos, definidas pelo lucro, por uma linha plana e contínua de poder e pela desumanização institucional, nossos sentimentos não deveriam sobreviver. Deveriam ser mantidos ao nosso redor como acessórios inevitáveis ou passatempos prazerosos. Deveriam se curvar ao pensamento como as mulheres deveriam se curvar diante dos homens. As mulheres, porém, têm sobrevivido, assim como nossos sentimentos. [...] (LORDE, 2020, p. 108)

Por outro lado, a premência em se pensar e valorizar filosoficamente a afetividade salta aos olhos quando atentamos às novíssimas configurações de mundo, num cenário contemporâneo de profunda crise ética (afetiva), em que a difusão da “Internet das Coisas” (ASHTON, 2009) assume papel preponderante, alterando drasticamente as formas de interação humana (social, profissional, política, etc.), a partir do que se configura como a 4ª Revolução Industrial. Nesse contexto, diante do esgotamento de nossos referenciais e da imposição de modelos de vida, convivência e trabalho ainda mais fragmentários e desumanizantes, urge a reflexão sobre o que nos constitui humanamente e o que pode garantir nossa sobrevivência enquanto pessoas senscientes, conscientes e íntegras. A este respeito, as ponderações do pensador Muniz Sodré são bastante elucidativas:

A emergência de uma nova Cidade humana no âmbito de novas tecnologias do social nos impõe, não apenas no plano intelectual, mas também nos planos territoriais e afetivos, terminar com um velho contencioso da metafísica que se irradiou para o pensamento social: a oposição entre o *logos* e o *pathos*, a razão e a paixão. Nessa dicotomia, a dimensão sensível é sistematicamente isolada para dar lugar à pura lógica calculante e à total dependência do conhecimento diante do capital.

É uma oposição que perde progressivamente a sua radicalidade diante do desafio que os novos modos operativos da ciência e da técnica lançam ao racionalismo platônico, velha garantia entre o sensível das imagens e a verdade inteligível do mundo. (SODRÉ, 2018, p. 12)

Assim, numa sociedade globalizada e profundamente desigual, fortemente condicionada pelo (ter ou não) dinheiro e tecnologia, torna-se crucial, do ponto de vista ético-filosófico, a busca pela compreensão das sempre novas formas de viver, pensar e sentir e das funções doravante assumidas por tais faculdades. Necessidade ainda agravada pela emergência de configurações de poder e domínio que cada vez mais se apropriam das forças mobilizadoras inerentes à sensibilidade e aos afetos humanos, num outro modo estratégico de despotencialização. Não por acaso, a despeito dos renitentes discursos persuasivos sobre o valor e o poder ‘ilimitados’ da razão calculista, são de fato as vozes do medo, da solidão, da vaidade, da paixão, da euforia, da revolta... que gritam onipresentes nas ruas, nas mídias e nas postagens das redes sociais; sentimentos que a sorradeira manipulação reconduz quando diante das mais importantes ações e escolhas coletivas.

Contudo, se os rumos e acontecimentos da vida contemporânea evidenciam aos olhos mais atentos a potência da natural intercessão, em lugar do que tradicionalmente se concebeu como uma oposição, entre o intelecto e a sensibilidade, as teorias e práticas mais usuais em nossa educação escolar continuam e conservam uma tradição que subestima a importância da abordagem dos afetos e que prescinde de uma lida pedagógica que deliberadamente e responsabilmente inclua entre os seus componentes a afetividade. Cabe sublinhar o aprofundamento desta depreciação quanto mais avançamos nas etapas escolares (em especial a partir do segundo segmento do ensino fundamental; tanto mais em nível médio), já que o compulsório abandono da ‘precariedade da infância’ e a aproximação do ‘mundo do trabalho’ requerem, segundo a mentalidade (ainda) corrente, o predomínio da ‘seriedade’, da ‘frieza’ e da ‘imparcialidade’ de indivíduos capacitados (e devidamente anestesiados).

Sob este prisma, a educação escolar acaba sendo muitas vezes reduzida, confundida com a mera instrução, associada à preparação ou ao treinamento para o sistema de produção. Na passagem que se segue, Audre Lorde detalha com perspicácia o caráter do que nomeia por “sociedade antierótica”, da qual penso ser o referido ‘mundo do trabalho’ um dos ramos mais sólidos e ensombrecedores na composição de um sistema que constantemente alveja nossa

humanidade, exilando-nos de nossos sentimentos mais genuínos e da possibilidade de uma vida potente e satisfatória:

O horror maior de qualquer sistema que define o que é bom com relação ao lucro, e não a necessidades humanas, ou que define as necessidades humanas a partir da exclusão dos componentes psíquicos e emocionais dessas necessidades – o horror maior de um sistema como esse é que ele rouba do nosso trabalho o seu valor erótico, o seu poder erótico e o encanto pela vida e pela realização. Um sistema como esse reduz o trabalho a um arremedo de necessidades, um dever pelo qual ganhamos o pão ou o esquecimento de quem somos e daqueles que amamos. (LORDE, 2020, p. 69)

No âmbito mais específico das pesquisas pedagógicas, a afroestadunidense bell hooks foi uma das autoras que mais desenvolveram e publicizaram reflexões e propostas educativas afetivas. Inspirada em Paulo Freire, a pensadora desenvolveu sua “pedagogia engajada” – abordagem educativa holística que procura sempre resguardar o lugar prioritário das singularidades e afetividades de docentes e discentes, visando o despertar da consciência, mas também do entusiasmo e da alegria implicados por um processo “amoroso” de ensino-aprendizagem. Na passagem abaixo, bell hooks fala-nos sobre a aridez afetiva vivenciada no ambiente acadêmico que frequentou como estudante e professora universitária, dirigindo suas considerações numa direção convergente àquela apontada por Muniz Sodré em seu já referido comentário sobre o dualismo instrumental – razão *versus* afeto. Cabe a nós, educadoras/res pensarmos em que medida semelhantes concepções fragmentárias, redutoras dos seres humanos e de suas formas de elaboração da vida, vigoram entre os ideais filosóficos e pedagógicos do atual contexto educacional brasileiro, a despeito das velozes transformações e das profundas rupturas existenciais de nosso tempo:

[...] Por sorte, durante o curso de graduação comecei a distinguir entre a prática de ser um intelectual/professor e o papel de membro da academia. Era difícil continuar fiel à ideia do intelectual como uma pessoa que buscava ser íntegra – num contexto em que pouco se ressaltava o bem-estar espiritual, o cuidado da alma. Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização. Esse apoio reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais. A ideia de busca do intelectual por uma união de mente, corpo e espírito tinha sido substituída pela noção de que a pessoa inteligente é intrinsecamente instável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico. (HOOKS, 2017, p. 28-29)

Cumpramos ainda ressaltar que os processos de ensino-aprendizagem de Filosofia na educação básica, embora estreitamente articulados à universidade, são significativamente distintos daqueles desenvolvidos em nível acadêmico (superior e pós-graduação), possuindo

marcantes peculiaridades éticas, estéticas, afetivas, epistêmicas e políticas que devem sempre ser consideradas pelas/os professoras/res. Sendo assim, torna-se ainda mais crucial articular cuidadosamente as questões sobre as temáticas e abordagens especificamente filosóficas a outros aspectos como a contextualização, a metodologia, as interfaces com outros saberes e a pertinência dos conteúdos diante das várias trajetórias possíveis a serem escolhidas pelas/os estudantes...

Não podemos negligenciar o fato de que educação básica possui enorme impacto sobre as escolhas vivenciais, escolares e profissionais de pessoas geralmente ainda muito jovens, provenientes das mais diversas realidades e aspirantes aos mais diversos objetivos. Para além da escolha dos temas e conteúdos, precisamos constantemente pensar e reelaborar práticas afinadas com os contextos e finalidades desta etapa, procurando tornar o aprendizado do filosofar uma experiência efetivamente significativa e potencializadora. Deste modo, pensar *os* afetos e *com os* afetos na educação básica tem, ao meu ver, um significado singular e precioso, principalmente porque nesta etapa da educação formal lidamos com uma maioria de adolescentes, em um momento de reconhecimento e elaboração de suas identidades, afetividades e trajetórias pessoais.

III- AMOR PELA SABEDORIA: O AFETO COMO CAMINHO COLETIVO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES FILOSÓFICOS

**É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.
É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos [...]
(Conceição Evaristo)**

Conceição Evaristo, autora dos versos acima, procura ao longo da produção de sua obra expressar e construir o que denomina por “escrevivência”: um misto de testemunho, sentimento e (re)invenção na lapidação de uma escritura viva de si mesma em forma de texto. Penso que a proposta poética defendida pela escritora pode também ser entendida como uma elaboração conceitual-pedagógica (pois, segundo a própria Conceição, “a escrevivência serve também para as pessoas pensarem”) que pode fornecer diretrizes aos nossos percursos educativos e filosóficos – permeados que são por vivências pessoais, registros, afetos, pensamentos, memórias e invenções.

Afinal, em que consiste ensinar as pessoas a filosofar *basicamente*? Eis uma questão profundamente filosófica que, portanto, certamente admitirá vários desdobramentos e possíveis soluções. Em meu (inacabável) esboço de resposta, proponho algumas ‘pistas didático-existenciais’ que tenho procurado seguir em minha atuação docente e que me parecem úteis não apenas ao ensino da Filosofia – onde, certamente, adquirem dimensão e significado muito peculiares – mas também, nalguma medida, à compreensão geral sobre a qual se firma qualquer prática pedagógica *básica*.

Em termos oficiais, a Lei Nacional de Diretrizes e Bases estabelece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Procurando aproximar do espírito da lei minha abordagem filosófica e a perspectiva pedagógica adotada no presente trabalho, opto inicialmente por considerar a referida noção de “desenvolvimento da/o educanda/o”, a qual somente consigo conceber num

sentido de construção da autonomia e que, portanto, fatalmente implicará o autoconhecimento e a autoexpressão das/os estudantes, bem como, correlativamente, o reconhecimento da alteridade, o respeito aos diversos modos de viver e de pensar, a compreensão da natureza e do todo de que somos parte inextricável.

Nesta etapa básica da educação escolar, em especial, penso que ensinar a filosofar inclui necessariamente ensinar formas interpretativas-expressivas de si, do mundo e do texto, um tipo de domínio das linguagens; mas também possibilitar a invenção de novos sentidos para as ideias, as palavras, os conhecimentos e a vida. E, na medida em que a filosofia é concebida em sua ligação indissociável com nossos afetos, tal processo, formador e criativo, também pode se constituir como uma espécie de ‘poética pedagógica’. Neste intuito, ressalto a importância fundamental da leitura (em seu sentido mais amplo, *freireano*: leitura da palavra indissociável da leitura do mundo) e da escritura como fontes potencializadoras da compreensão e da produção filosófica pelas/os estudantes. Faz-se necessária, portanto, a abordagem filosófica de materiais textuais que instiguem, para além do mero raciocínio, a percepção, a sensibilidade, a imaginação e a criatividade, a partir de um repertório significativo ao alunado, com imprescindíveis representatividades femininas, negras e indígenas nas várias literaturas, nas poesias, nas artes, em textos científicos, jornalísticos, etc., buscando contribuir para a reversão do quadro persistente de apagamento e desvalorização das contribuições destas populações pelas esferas oficiais de produção e divulgação dos saberes.

A pensadora e psicanalista afroportuguesa Grada Kilomba, na primeira parte de seu *Memórias da Plantação*, ressalta a crucialidade da expressão no processo através do qual alguém “torna-se sujeito”. Segundo a autora, é somente narrando e nomeando a si mesma – pela fala, pela escrita, pela expressão – que uma pessoa pode chegar a compreender e elaborar sua subjetividade, sua memória, seus afetos, ideias, ações e desejos, e assim de fato existir e ocupar seu lugar no mundo. A experiência traumática da escravização promovida pelo colonialismo europeu a partir do século XV, em seu violento intuito de apropriação de corpos e mentes, impingiu sobre a maioria de nossos ancestrais – no caso brasileiro, sobre africanos e indígenas – um processo de desterritorialização, fragmentação, silenciamento e distorção, que persiste como trauma (afeto) latente entre suas/seus descendentes. No capítulo I do referido livro, Kilomba descreve com linguagem poética lapidar a profundidade deste processo, assim como o significado de sua transmutação pela linguagem:

Há uma máscara da qual eu ouvi falar muitas vezes durante minha infância. A máscara que *Anastácia* era obrigada a usar. Os vários relatos e descrições minuciosas pareciam me advertir que aqueles não eram meramente fatos do passado, mas memórias vivas enterradas em nossa psique, prontas para serem contadas. Hoje quero recontá-las. Quero falar sobre a *máscara do silenciamento*. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do *sujeito negro*, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores *brancos* para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “*Outras/os*”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p. 33)

Sob tal prisma, sublinho a função primordial dos afetos, constitutivos das *bases* sobre as quais se assentam nossas existências materiais e simbólicas; as construções de nossas corporeidades e personalidades; nossa expressividade e nosso senso coletivo. Encontramos na Psicologia, desde há mais de um século, a afirmação incontestada do componente afetivo de nossas bases psíquicas⁵. Teorias que podem ser corroboradas pela observação empírica da atualidade vivenciada por todas e todos nós, onde se evidenciam as drásticas consequências de nossa histórica (ocidental/capitalista) má lida com os afetos – próprios e alheios – em todos os campos da vida em sociedade, e de modo ainda mais severo entre as populações negras e indígenas, alvos do racismo, da discriminação e da brutal negligência afetiva, cabe frisar. Por outro lado, estes são dados que também sugerem, pelo menos como possibilidade, o aprimoramento qualitativo de nossas vivências individuais e coletivas como resultantes do cuidado afetivo que se passe a considerar e praticar.

A poética de Conceição Evaristo dirige-se a esta mesma direção. No belíssimo texto *Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita*, a escritora exalta a função da leitura-escritura num processo de desenvolvimento e afirmação análogo ao implicado pela fala como caminho de construção da subjetividade a que se referia Grada Kilomba:

⁵Fundamentação encontrada também em Fanon (2008): “O homem não é apenas possibilidade de recomeço, de negação. Se é verdade que a consciência é atividade transcendental, devemos saber também que essa transcendência é assolada pelo problema do amor e da compreensão. [...] O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo.” [...]

Se a leitura desde a adolescência foi para mim um meio, uma maneira de suportar o mundo, pois me proporcionava um duplo movimento de fuga e inserção no espaço em que eu vivia, a escrita também, desde aquela época, abarcava estas duas possibilidades. Fugir para sonhar e inserir-se para modificar. Essa inserção para mim pedia a escrita. E se inconscientemente desde pequena, nas redações escolares eu inventava outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida, aos poucos fui ganhando uma consciência. Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de autoafirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra. (EVARISTO, 2007, p. 16-21)

Numa reflexão complementar, penso que esta jornada afetiva de autocompreensão também sempre nos conduz a movimentos filosóficos extrospectivos, despertando-nos para as questões filosóficas fundamentais acerca das relações entre o nosso ‘universo interior’ e tudo o mais que nos cerca; para as questões *básicas* da filosofia acerca da presença humana no mundo, recorrentemente visitadas e reelaboradas através dos tempos e dos vários caminhos forjados ao longo da história do pensamento. Em síntese, refiro-me às insolucionadas perguntas sobre ‘quem somos?’, ‘de onde viemos?’ e ‘para onde vamos?’. E basta uma olhada estreita sobre a trajetória filosófica de qualquer povo ou cultura para que possamos notar o eterno retorno de filósofos e filósofas a essa busca pela compreensão do mistério e da consciência humana, de suas angústias e plenitudes, sempre irrecusavelmente articulados, de maneira mais ou menos explícita, às vivências, ao senso de pertencimento e à intercomunicação, quero dizer, a alguma forma de experiência da afetividade.

Prosseguindo com a investigação acerca da consistência do ensino de Filosofia a partir do fio condutor dado pela lei no que se refere à educação básica, podemos aqui também pensar no que sugere a ideia de uma “formação filosófica comum indispensável ao exercício da cidadania”. Acho sempre muito difícil determinar o que pode ser considerado “comum e indispensável” dentro do vastíssimo *pluriverso filosófico* de lugares e tempos, povos e culturas, autores, livros, conceitos e questões... O que será, então, realmente indispensável para que alguém seja ou torne-se cidadã/o: pessoa que coabita e convive, coopera e compartilha? Talvez possamos tomar como parâmetros os sentidos da própria palavra *exercício* (já que a cidadania é, por definição, uma forma de atuação). Ensinar a filosofar basicamente talvez seja também ensinar a constantemente *exercitar* o pensamento nas suas múltiplas possibilidades e expressões, sempre resguardando o lugar da diferença, da mudança, do saber e do não saber, do inacabamento e da busca como brechas para a reinvenção duma tal ‘cidade’ em que todas/os exerçam a cidadania...

Penso que, especialmente no contexto da educação básica, o exercício democrático do filosofar em sala de aula pressupõe a articulação entre o ensino-aprendizagem e as vivências

estudantis na sua integralidade, com problemas e reflexões importantes e contextualizados, referentes ao autoconhecimento, à admiração, à curiosidade, ao entusiasmo de aprender, ao riso, ao choro, ao corpo... aos afetos que nos instigam o intelecto... e mobilizam a participação. Pois querer pensar é também querer participar. Tratam-se de questões que, na verdade, muito nos aproximam do âmago da filosofia entendida como experiência vital. Permito-me aqui livremente apropriar da etimologia grega da palavra filosofia: *philia* = amizade, amor fraternal; *sophia* = sabedoria, para propor o reposicionamento da afetividade neste *pluriverso* da educação escolar e, mais especificamente no âmbito do ensino de Filosofia. Enfatizemos em nossa prática pedagógica uma filosofia amorosa, mais viva e calorosa, uma sabedoria dinâmica e sempre coletiva. Assim, um dos principais sentidos do exercício de filosofar será, ao meu ver, precisamente o do engajamento pela afetividade – pelo assombro, pela inquietude – a ser resgatada enquanto problema filosófico e também incorporada como ‘ferramenta metodológica’ propiciadora do enriquecimento da experiência existencial por parte das/os estudantes.

Por contraditória que possa parecer esta aproximação entre a noção de método – planejado, controlado e sistemático –, tão cara à filosofia ocidental canônica, e o afeto – espontâneo, imponderável e imprevisível –, quero aqui sugerir justamente a assunção da dimensão afetiva por docentes e discentes, a atenção sobre e a compreensão desse fluxo vital, constante e inevitável, raiz dos seres que somos, como um *caminho*, ao mesmo tempo intencional e inventivo, para a interconexão, o exercício da empatia, o reconhecimento e, sobretudo, a efetiva comunicação, tão profundamente filosófica: “uma troca íntima que acontece quando o verdadeiro aprendizado – e também o ato de ensinar – acontece, de sentir quem sou, a percepção e a reação aos sentimentos de outros seres humanos” (LORDE, 2020, p. 104). Quando essa cumplicidade do pensamento e da expressão é alcançada, filosofar torna-se contagioso e irresistível como uma dança coletiva espontaneamente harmoniosa.

A pluralidade de conteúdos e formas do filosofar espalhados pelas diversas geografias e histórias humanas, atestam o caráter imponderável e livre da filosofia. A admiração diante do vasto mundo e da natureza, como também o assombro do auto-reconhecimento são recorrentes, e é também sempre possível um novo mergulho nas ideias, um olhar mais atento ao reflexo especular, a lapidação das indagações e dos conceitos por meio das nossas falas, dos nossos atos e escritos... Nossa tão peculiar condição humana, de seres potencialmente conscientes de si, mas somente a partir e através dos outros (e, primordialmente, *do afeto* dos outros); de seres tão singulares quanto plurais, necessariamente interligados e interdependentes... essa condição ‘especial’ torna inescapável a partilha de nossos filosofares, de nossos mais preciosos lampejos

de humanidade. Certo é que o exercício de filosofar, inaprisionável por definição, sempre resguardará o lugar daquelas indagações arquetípicas, assim como perseguirá a compreensão dos mais diversos temas e fenômenos. Entretanto, no âmbito institucional e em sua aplicação na educacional formal, o peso sedimentar das estruturas das instituições, dos processos, dos sistemas de avaliação, dos critérios para a produção acadêmica, dos vestibulares... tende a cristalizar um suposto ‘modo correto de filosofar / modo correto de ensinar filosofia’. Este complexo e rígido aparato muitas vezes se converte num engessamento das práticas pedagógicas adotadas em nível básico, conferindo uma feição predominante à Filosofia entendida como disciplina escolar.

Minha defesa da importância do afeto no ensino básico de Filosofia sob uma perspectiva decolonial funda-se principalmente na urgente validação das contribuições dos saberes legados pela afrodescendência majoritária da população brasileira e do teor afetivo enquanto traço essencial das pedagogias afro-brasileiras (não-formais) – desde as práticas educativas quilombolas, das heranças culturais trazidas pelos povos bantos e iorubás, passando pelos ensinamentos dos terreiros, a preeminência da comunicação oral, da música, e a importância crucial da corporeidade⁶.

Neste sentido, quero aqui problematizar a prevalência e o peso atribuídos às filosofias euroreferenciadas pelos currículos escolares, propondo a reflexão e a intervenção sobre as meras aceitação e reprodução em sala de aula de saberes e metodologias exclusivamente vinculados ao cânone filosófico europeu e questionando os lugares comumente reservados ou interditados à abordagem da afetividade como conteúdo filosófico. Audre Lorde, na elaboração de sua pedagogia poética (ou poética pedagógica), diz que “à medida que os conhecemos e os aceitamos, nossos sentimentos, e o ato de explorá-los com honestidade, se tornam santuários e campos férteis para as ideias mais radicais e ousadas. Eles se tornam um abrigo para aquela divergência tão necessária à mudança e à formulação de alguma ação significativa” (LORDE, 2020, p. 47). Então, por que seriam ‘menos filosóficas’ a atenção aos afetos e a valorização de sua expressão enquanto componentes inescapáveis de nossa humanidade, verdadeiras potencialidades filosóficas a serem lapidadas, quando comparadas à uniforme adoção de práticas que rejeitam ou subestimam a dimensão afetiva do pensamento filosófico?

⁶ Nesta temática, apoio-me em leituras dentre as quais destaco os textos de Lélia Gonzalez sobre os papéis das mulheres negras na cultura brasileira, compilados em: *Primavera para as rosas negras* (Ed. Filhos da África, 2018) ; os livros de Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino: *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas* (Mórula Editorial, 2018) , e *Pedagogia das Encruzilhadas* (Mórula Editorial, 2019).

Diante desta problemática, considero fundamental repensar os sentidos da comunicação (que é sempre afeto) enquanto um dos suportes mais próprios do pensamento filosófico, e cuja importância se atesta pela observação das mais diversas vertentes filosóficas: vemos, por exemplo, entre africanas/os e afrodiáspóricas/os, a sacralidade da palavra do griô; entre amerígenes, ressalta-se a função primordial do ‘som do ser’ e das entoações originárias⁷, além da pronúncia como componente ontológico; no pensamento europeu, desde as tradições mediterrâneas, observamos o valor da palavra falada entre os gregos, das dialéticas (re)elaboradas ao longo das diversas épocas, e de uma extensa sistemática de interlocuções e argumentações que tão bem caracteriza a estruturação do pensamento academicamente validado.

O pensador indígena Ailton Krenak diz que “enquanto você puder conversar, dialogar, você está adiando um fim de mundo [...], talvez na própria convivência entre as pessoas, porque se as pessoas estiverem conversando umas com as outras, o mundo fica melhor” (KRENAK, 2020). Essa é uma ideia que estimo profundamente, muito em função de seu significado perene e, ao mesmo tempo, por sua pertinência à nossa contemporaneidade hiperconectada, saturada em informação, amplamente aberta à comunicação, ao mesmo tempo que atravessada por absurdos conflitos, pela intolerância, e pela surdez irracional das prepotentes ‘bolhas’ sociais e internáuticas. A Filosofia pode ser uma grande aliada na revitalização da nossa vocação dialógica e do nosso senso de coletividade, quiçá nos auxiliando a desenhar trilhas menos tortuosas e mais favoráveis à conciliação, a saberes e viveres mais compreensivos e solidários. Filosofia é palavra; palavra é para o outro. Nisto importa considerar a potência da palavra enquanto símbolo, poética, ferramenta, sem nunca perder de vista suas plurais funções e intenções... No âmbito filosófico, como na vida, são múltiplos os usos das palavras. Há palavras expressivas, explicativas, persuasivas, subversivas... há palavras ditas, escritas, memorizadas e inventadas... E, em atenção às peculiaridades dos pensamentos e das formas de expressão filosófica originariamente brasileiros, considero valioso sublinhar que:

No Brasil, tanto as populações africanas em diáspora, quanto as populações indígenas locais apresentavam formas de organização em que a transmissão dos conhecimentos e técnicas, bem como cosmogonias e a própria história e memória das comunidades eram transmitidas de forma oral e se baseavam na experiência do mundo. Ainda que o processo de colonização tenha investido na subalternização dessas culturas, por meio de estratégias de dominação do colonizado pelo colonizador, muitas práticas foram recriadas no contexto colonial resistindo a processos de etnocídio. Olúmúyiwá Anthony Adékòyà, em seu livro “Yorùbá: tradição oral e história”, se debruça sobre o que o autor chama de “continuidades e inovações” encontradas nos mitos e ritos no

⁷ Este tema é apresentado de modo detalhado em: JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: História indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 2020.

culto à divindade Ògún no candomblé dos Nagôs brasileiros resultantes desse processo de “transformação e/ou interpretações das tradições Yorùbá no Brasil”. O autor demonstra a importância das palavras na tradição Yorùbá, já que elas não apenas “promovem o encontro dos homens com o sagrado, mas agem como construtoras da personalidade e como manifestações das forças vitais”. Assim, as palavras na cosmogonia Yorùbá revelariam o mundo concreto e a identidade cultural do grupo: ‘uma vez que, a voz e a respiração constituem importantes instrumentos, tendo em vista que a oralidade das palavras é apreensão dos conhecimentos ao homem, a fim de que este encontre seu respectivo lugar e função na vida social.’ (COSTA, 2014)

Com efeito, apesar da função hegemônica da escrita e do valor atribuído à autoria individual pelas tradições filosóficas de matriz europeia, a dimensão intercomunicativa do filosofar também assumiu importância inquestionável no âmbito desta tradição de pensamento, tendo, por conseguinte, seu lugar igualmente assegurado no ambiente escolar. Podemos, por exemplo, observar com certa frequência a adoção da prática pedagógica dos debates – em que se requisita às/os estudantes que elaborem e apresentem oralmente suas proposições e argumentos, ou nalguma medida procura-se reconstituir algumas dinâmicas dialógicas formuladas por diversas/os pensadores (o método dialético de Sócrates ou os silogismos Aristotélicos, por exemplo). Mas não há dúvidas de que resta ainda um pluriverso a explorar...

É muito importante que evitemos o equívoco, grave e comum, ao meu ver, de identificar nas modalidades dialógicas europeias canônicas a natureza mesma de *todo e qualquer* diálogo filosófico, reiterando os componentes de *uma* perspectiva dominante como sendo as regras legitimadoras do caráter filosófico de qualquer conversação e resumindo o filosofar a um leque restrito de modos de pensamento e expressão. Preocupa-me, por exemplo, o risco de uma excessiva ênfase sobre o caráter competitivo dos debates filosóficos, ou que se condicione a pertinência do que é dito à estrita sujeição das proposições e conteúdos a determinadas regras formais, instituindo assim como critérios absolutos a ‘competência filosófica’ individual e a hábil repetição do cânone, em detrimento de quaisquer outros modos filosóficos do pensamento e da expressão. Num diálogo, ouvir para compreender pode ser muito mais interessante e enriquecedor do que ouvir para replicar e ‘vencer’; e certamente existem inúmeras formas de expressar ideias filosoficamente relevantes.

Além disso, diante das evidentes consequências deletérias do predomínio de uma mentalidade vorazmente competitiva e instrumentalizante no mundo ocidental, torna-se crucial resgatar a importância da comunicação enquanto construção afetivo-filosófica – em que todos os lados implicados podem mutuamente, ao se exporem e implicarem pessoalmente – se aprimorar de forma compreensiva, a partir de erros, acertos e da permanente possibilidade de mudança dos pontos de vista. A renitência de uma dada orientação filosófica tradicional (e colonial) refratária aos filósofos não-canônicos negligencia a pluralidade e desperdiça

vivências profundamente filosóficas, tais como a atenção a si e ao outro, à presença física, aos sentidos, vozes e gestos, a cumplicidade do pensamento compartilhado... Perde-se, deste modo, a oportunidade de trabalhar coletivamente e cooperativamente valores como a sensibilidade, a solidariedade, a compreensão, a empatia e o respeito, tão cruciais ao aprimoramento ético e à efetiva construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa, indo além dos aspectos meramente formais e do desempenho individual.

Considero, enfim, indispensável, especialmente em se tratando das escolas brasileiras, ricas e múltiplas em suas raízes culturais e epistêmicas, que se estimule a intercomunicação e a troca filosófica entre as/os estudantes (e docentes), ampliando e aproveitando ao máximo a riqueza de trajetórias e vivências disponíveis ao intercâmbio. Isso sem perdermos de vista as perversas implicações do nosso histórico apagamento das populações subalternizadas, em especial das/os negras/os, indígenas e pobres, cujas vozes foram e ainda são forçosamente silenciadas, menosprezadas e distorcidas, cuja dignidade dos lugares de narrativa, autodeterminação, da produção dos saberes e da beleza foi sistematicamente negada, e cuja legitimidade de reivindicação e intervenção cidadãs foi repetidamente questionada. Agrava-se, pois, a necessidade de uma educação filosófica que exercite a expressão e a lapidação dos diversos falares como pressupostos pedagógicos que favoreçam uma efetiva reparação, bem como o livre desenvolvimento de pessoas conscientes de si e dos outros, de seus afetos, ideias, ações e propósitos.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as coisas que não se concluem...

A interrupção desta escritura, na qual formulo minhas considerações pedagógicas a partir dos fluxos afetivos e intelectuais suscitados durante o curso EREREBÁ, vem curiosamente coincidir com o momento em que se consolidam, após quase dois anos de intensas tribulações, as principais ‘retomadas pós-pandêmicas’ em nosso país. Hoje, muitas/os de nós regressamos aos movimentos amplos, aos encontros e ao labor presencial; cautelosamente retomamos as manifestações de afeto mais próximas e calorosas... E se na introdução do presente trabalho ressaltai seu caráter eminentemente testemunhal, finalizo-o agora diante do mesmo espelho, olhando no fundo dos meus próprios sentimentos e ideias, no brilho dos olhos refletidos em mescla de alívio e tristeza, por mais esta sobrevida concedida a muitas/os de nós, quando tantas/os outras/os se foram, levadas/os pelas doenças do corpo e da alma. Miro também meu corpo, com suas novas cicatrizes, os surgentes cabelos brancos e as pequenas atrofia de carne-nervo-músculo, privado que foi da liberdade de ação e convivência por tempo demasiado longo. Avarias talvez compensadas, ao menos contrapesadas, pela intensificação dos movimentos interiores, do sentir e do pensar. São plurais também os resultados de uma pandemia cujas dimensões ultrapassam o alcance do contágio viral.

Durante esse período de ressignificações, a afetividade foi certamente um de nossos mais resistentes pilares de sustentação, ou, no mínimo, uma importante força propulsora na busca pela superação das grandes dificuldades imprevistas. Prevaleceram os afetos: do temor, da carência, da saudade... na luta pela autocura, na pequena alegria amplificada pelas áridas circunstâncias, no cuidado mútuo, na emoção pelo reencontro, na urgente vontade de vida real, sob o sol e sob a chuva... preferencialmente de mãos dadas. Diante dessa experiência concreta do espanto visceral (algo análoga ao *thauma* de que nos falavam os antigos gregos?) deparamo-nos com a instabilidade de tudo o que nos parecia mais sólido à antevisão racional – certezas cotidianas ou mesmo científicas –, ao mesmo tempo em que enxergamos com ofuscante nitidez a preponderância dos nossos sentimentos: ‘Pode-se então fazer filosofia; pode-se então (re)educar o pensar?’ Respondo que sim, e de modo ainda mais potente e profundo. Para mim, a adoção de uma perspectiva filosófica afetiva foi muito favorável à prática docente durante o dificultoso período de ensino remoto, demonstrando sua eficácia nos resultados de muitos dos

trabalhos elaborados pelas/os estudantes em respostas às atividades realizadas em nossas aulas de Filosofia.

Propus então algumas tarefas ‘experimentais’, como: 1) a elaboração de uma árvore genealógica ilustrada, a partir de relatos de parentes e pessoas próximas – considerada a situação de confinamento e o fortalecimento dos vínculos no período pandêmico, visando o aprofundamento da compreensão da origem e da própria identidade, dos sentidos de pertencimento e coletividade. Este trabalho foi especialmente gratificante, contando com vários relatos pessoais sobre singelas descobertas familiares, sobre a (re)compreensão de si e da efetiva participação numa grande rede de coletividade e História; 2) a produção de obras artísticas através das quais as/os estudantes apresentaram suas leituras filosóficas sobre determinadas questões em diversos formatos estéticos, desprivilegiando assim a univocidade do texto verbal/escrito/dissertativo como formato legítimo da expressão filosófica e estimulando a ampliação da percepção/expressão sensível e da criatividade. Nesta tarefa, tivemos surpreendentes apresentações, com destaques para esmeradas ilustrações gráficas; instalações e fotografias criativas realizadas em ambientes domésticos; muitas poesias e rimas; além do impactante registro filmográfico de uma coreografia de balé. 3) promoção de debates cooperativos/não competitivos (por *chat*) especialmente a partir de filosofias não-canônicas (mulheres filósofas; epistemologias femininas; filosofias dos povos amerígenos; problemáticas indígenas do Brasil atual...), onde a maioria se sentiu motivada a participar, muito em função da informalidade da dinâmica, da contextualização e da pertinência dos temas. Todas/os puderam concordar, discordar e, principalmente, complementar as falas de colegas de forma livre, numa verdadeira construção solidária, ao fim da qual muitas/os verbalizaram a satisfação com o próprio engajamento e por poderem juntas/os alcançar uma compreensão mais ampla sobre as questões levantadas.

As observações apresentadas fortalecem minha convicção em que filosofar é também pensar com o corpo e suas afecções, com todos os seus devires e reveses, confirmando assim o conjunto de ‘hipóteses e concepções’ aqui defendidos. São resultados que naturalmente apontam para um caminho pedagógico afetivo significativo a ser seguido e constantemente reelaborado. Mas, ao mesmo tempo e devido ao teor mesmo destas constatações, é preciso sempre pensar à sombra do inacabamento, como defendia Paulo Freire. Já sabemos do quanto se faz útil e necessário vislumbrar o mundo à ‘luz da razão’. Que não se perca de vista, contudo, o permanente contraste da incerteza, da imprecisão, da fugacidade, do mistério e da ignorância – que é sempre indispensável *filosoficamente* admitir.

Permito-me, pois, falar também sobre aquilo que não se conclui. Falar desta dimensão que nos fragiliza, tornando os outros afetivamente imprescindíveis, e também que nos mobiliza em direção ao que de melhor podemos criar. É dela que emanam nossos sentimentos, nossas intuições e as mais sinceras curiosidades, emergem afinidades e repulsas irresistíveis, afetos que precisamos reconhecer e acolher, percebendo onde e como nos tocam, compreendendo-os como importantes sintomas, ou obstáculos a transpor, na construção de uma integral autonomia. Educar o pensamento afetivamente consiste em admitir nossa integralidade humana e natural, condicionada ao mesmo tempo pela precariedade e pela potência – ambas sempre inconclusivas. Sugiro, pois, o exercício de uma filosofia afetiva que conjugue a definição e a evanescência; a organização e a insolitude; pondo em jogo, conscientemente, um tipo de decifração-inventiva de pistas dadas pelo inconsciente (de um sujeito ou de um povo), presentes na memória encarnada, como trauma, sim, mas, muito mais resistente como criatividade.

O que tomamos por ‘resultados’ filosóficos pode e deve extrapolar o sentido estrito de uma conclusão em termos formais, ao pedagogicamente validar, por exemplo, a ampliação dos horizontes; a habilidade da mudança de perspectiva ou da flexibilidade na adoção de pontos de vista diversos, fomentando a compreensão da complexidade do mundo e da vida por parte de discentes e docentes. Finalizo, pois, este trabalho sublinhando também a sua necessária abertura à inconclusão. Em muitos e diversos sentidos. Inconclusão em parte imposta pelo cansaço dos meses de tensão e estranhamento pandêmicos, na busca diária de forças e ideias, por vezes escassas diante do medo e da angústia... há ocasiões, como nesta, em que o término de um trabalho se impõe, ainda que reste tanto por explorar. E nisso refiro-me também à inconclusão como uma posição escolhida, acolhida da condição irrecusável que constitui nossa humanidade, e que aqui quero existencial e pedagogicamente afirmar.

No processo de pesquisa subjacente a este texto, a cada leitura e elaboração dos tópicos aqui abordados, pude repetidamente dimensionar a grandeza da busca e dos aprendizados que é preciso perseguir. Ressalvo que muito, muito mais poderia ser dito partindo das mesmas questões e dos mesmos pressupostos aqui elencados. Ocorrem-me, por ora, a possibilidade de uma abordagem muito mais profunda sobre a psique humana como fonte primordial do afeto; ou ainda uma consideração mais detida sobre a constante re-construção afetiva da linguagem, e a conseqüente necessidade de inserção dos plurais modos de dizer e de escrever filosoficamente dentro dos espaços de uma educação formal que se disponha ao compromisso com a construção democrática dos saberes. Sobre estes pontos, espero ainda poder me debruçar e contribuir com minhas reflexões. Certamente, há inúmeras outras promissoras possibilidades... Enfim, desejo que as ideias aqui compartilhadas valham a todas as pessoas

como lampejos de pensamento e afeto instigantes à produção de ideias e práticas pedagógicas libertárias e ao exercício dialógico que é ensinar-aprender a filosofar de modo afetivo, íntegro e sempre plural.

REFERÊNCIAS

ASHTON, Kevin. That ‘Internet of Things’ thing. Publicado no *RFID Journal*, 2009. Disponível em: <https://www.rfidjournal.com/that-internet-of-things-thing-3> Acesso em 04 out. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em nov. 2021.

COSTA, Ana Carolina Francischette da; LIMA, Mestre Alcides de. “Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil”. In: *Revista Diversitas*. São Paulo, 2014.

EVARISTO, Conceição. Disponível em: [CONCEIÇÃO EVARISTO - “A escrivência serve também para as pessoas pensarem” | Itaú Social \(itausocial.org.br\)](https://www.itausocial.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem) Acesso em nov. 2021.

EVARISTO, Conceição. “Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita”. In: *Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Marcos Antônio Alexandre (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p 16-21. [Texto apresentado na Mesa de Escritoras Afro-brasileiras, no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 2005.]

EVARISTO, Conceição. “Tempo de nos aquilombar”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escritores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702> Acesso em nov. 2021.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: História indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. Entrevista concedida ao canal Assembleia de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-o8IunpqqXY&t=133s> Acesso em nov. 2021.

- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LORDE, Audre. “A poesia faz alguma coisa acontecer”. In: *Sou sua irmã*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- LORDE, Audre. “A poesia não é um luxo”. In: *Irmã outsider*. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- LORDE, Audre. “A transformação do silêncio em linguagem e ação”. In: *Irmã outsider*. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- LORDE, Audre. “Usos do erótico: o erótico como poder”. In: *Irmã outsider*. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- NOGUERA, Renato. “Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade”. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, (18), 62–73. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523> Acesso em nov. 2021.
- NOGUERA, Renato. *Ensino de filosofia e a lei 10639*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. “Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas”. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. “Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies”. In: *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms*. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

