

AFETO NO ENSINO DE FILOSOFIA: um caminhar pedagógico afrorreferenciado

Joseane de Mendonça Vasques

Resumo

Este artigo defende a importância do afeto no ensino de filosofia a partir de uma perspectiva decolonial, ora entendida como a assunção de referenciais e sentidos epistemológicos e pedagógicos contra hegemônicos. Considerando a afrodescendência majoritária da população brasileira e ressaltando o teor afetivo como importante traço das pedagogias afro-brasileiras (não-formais), objetiva problematizar a prevalência e o peso atribuídos às filosofias euro referenciadas pelos currículos escolares adotados no país. Partindo das observações e vivências experimentadas pela autora durante os anos de formação acadêmica e atuação profissional no magistério e dos estudos decoloniais realizados na pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais, o texto propõe uma reflexão crítica sobre a mera reprodução em sala de aula de saberes e metodologias exclusivamente vinculados ao cânone europeu (intelectualista) e, neste contexto, questiona os lugares comumente reservados ou interditados à abordagem da afetividade como conteúdo filosófico. Sugere, então, fundamentado nas contribuições de pensadoras/es não-europeias/europeus, sobretudo africanas/os e afrodiaspóricas/os, ao invés da uniforme adoção de práticas que usualmente rejeitam ou subestimam a dimensão afetiva do pensamento filosófico, a valorização da expressão dos afetos enquanto componentes inescapáveis de nossa humanidade e potencialidades filosóficas a serem lapidadas.

Palavras-chave: ensino de filosofia; afeto; pedagogias decoloniais.

AFFECT IN PHILOSOPHY TEACHING: an afro-referenced pedagogical journey

Abstract

This article defends the importance of affection in philosophy teaching from a decolonial perspective, understood as the assumption of counter-hegemonic epistemological and pedagogical references and meanings. Considering the majority afro-descendance of the brazilian population and highlighting the affective content as an important feature of afro-brazilian (non-formal) pedagogies, it aims to problematize the prevalence and weight attributed to euro-referenced philosophies by the school curricula adopted in the country. Based on the observations and experiences experienced by the author during the years of academic training and professional work in teaching and on the decolonial studies carried out in the postgraduate course in Education of Ethnic-Racial Relations, the text proposes a critical reflection on the mere reproduction in the classroom of knowledge and methodologies exclusively linked to the european canon (intellectualist) and, in this context, questions the places commonly reserved or prohibited for the approach of affectivity as philosophical content. It therefore suggests, based on the contributions of non-European thinkers, especially african and afro-diasporic thinkers, instead of the uniform adoption of practices that usually reject or underestimate the affective dimension of philosophical thought, the valorization of expression of affections as inescapable components of our humanity and philosophical potentialities to be honed.

Keywords: philosophy teaching; affection; decolonial pedagogies.

AFECTO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: un camino pedagógico con referencia afro

Resumen

Este artículo defiende la importancia del afecto en la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva decolonial, entendida como la asunción de referentes y significados epistemológicos y pedagógicos contrahegemónicos. Considerando la mayoría afrodescendiente de la población brasileña y destacando el contenido afectivo como una característica importante de las pedagogías afrobrasileñas (no formales), se pretende problematizar la prevalencia y el peso atribuido a las filosofías euroreferenciadas por los currículos escolares adoptados en el país. A partir de las observaciones y experiencias vividas por la autora durante los años de formación académica y trabajo profesional en la docencia y los estudios decoloniales realizados en el postgrado en Educación de las Relaciones Étnico-Raciales, el texto propone una reflexión crítica sobre la mera reproducción en el aula de saberes y metodologías exclusivamente ligadas al canon europeo (intelectualista) y, en este contexto, cuestiona los lugares comúnmente reservados o prohibidos para el abordaje de la afectividad como contenido filosófico. Sugiere, por tanto, a partir de las contribuciones de pensadores no europeos, especialmente africanos y afrodiaspóricos, en lugar de la adopción uniforme de prácticas que habitualmente rechazan o subestiman la dimensión afectiva del pensamiento filosófico, la valorización de la expresión de los afectos como componentes ineludibles de nuestra humanidad y potencialidades filosóficas a perfeccionar.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía; afecto; pedagogías decoloniales.

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 afetivo¹. 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.

¹ 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 os termos.

Isso não significa, contudo, que não haja dentro da tradição 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 (e o prazer); toda uma teoria dos afetos elaborada por Espinosa; os muitos aspectos investigados por Nietzsche em sua filosofia *humana, demasiado humana*...

Além disso, considero incontestável 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 introspecção 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 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.

Ampliemos a reflexão, somando a essas especificidades 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 na sociedade ocidental, dentro e fora dos ambientes institucionais. 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 da própria afetividade, restringida e *depreciada* como sendo *coisa de mulher*, quanto das mulheres, vistas sob tal prisma como seres inaptos ao exercício *puramente racional*. E não nos esqueçamos do caráter androcêntrico do cânone filosófico europeu, herdado, ao meu ver, com ainda maior intensidade pela filosofia acadêmica brasileira que insiste na prevalência e no prestígio da autoria masculina, seja entre as obras estudadas na universidade; entre os componentes dos livros e materiais didáticos; ou mesmo em reforçar o estereótipo/ideal do filósofo homem, já que afinal muitas pessoas, leigas ou não, ainda desconhecem ou subestimam a existência e a produção intelectual das filósofas.

A respeito da estigmatização da mulher e do erótico, em face dos pretensos paradigmas de poder e racionalidade (masculinos), valem-nos as palavras de Audre Lorde²:

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

² O *erótico* é concebido pela autora como “[...] uma dimensão entre as origens da nossa autoconsciência e o caos dos nossos sentimentos mais intensos”. (Lorde, 2020, p. 68)

verdadeiramente fortes. No entanto, essa força é ilusória, pois é criada de acordo com os modelos masculinos de poder. (Lorde, 2020, p. 68)

Ao mesmo tempo e em sentido análogo, o racismo pressupõe a inferioridade dos modos de vida, pensamento e conhecimento não europeus, em especial dos pertinentes às populações indígenas, africanas e afrodiáspóricas, reiterando o apagamento e a desvalorização dos saberes 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 jamaicano Charles Mills, ao afirmar ser “[...] a filosofia é uma das mais brancas dentre todas as áreas no campo das humanidades” (Mills, 1997, p. 2). 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. 1-8)

Tal projeto naturalmente se desenvolve apoiado sobre a educação escolar, instituindo um ideário oficial donde devem partir as concepções e práticas pedagógicas difundidas e favorecendo, assim, a prevalência de determinados modos de eleger e valorar conteúdos e competências. Processo que se desenvolve de modo ainda mais intenso no âmbito do ensino de filosofia, já que as concepções filosóficas possuem, nesse 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 seus desdobramentos temáticos, por inofensiva que possa parecer, mostra-se, portanto, muito importante 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. Desse 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. 109)

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 sencientes, 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, 2016, 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 sorrateira 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 deliberada e responsavelmente 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* (hooks, 2017) – 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 nos fala sobre a aridez afetiva vivenciada no ambiente acadêmico que frequentou como estudante e professora universitária, conduzindo suas considerações em direção convergente àquela apontada por Muniz Sodré no 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. (hooks, 2017, p. 28-29)

Cumpra 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. Desse modo, pensar *os* afetos e *com os* afetos na educação básica tem, a 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.

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 [...]
(Evaristo, 2019)*

Conceição Evaristo, autora desses versos, 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” (Evaristo, 2019) – 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 basicamente ensinar as pessoas a filosofar? 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 a abordagem filosófica e a perspectiva pedagógica adotadas 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.

Nessa etapa 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*. Nesse intuito, ressalto a importância fundamental da leitura (em seu sentido mais amplo, *freireano*: leitura da palavra indissociável da “leitura do mundo” (Freire, 1989) e da escritura como fontes potencializadoras da compreensão e da produção filosófica pelas/os estudantes.

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* (Kilomba, 2019). 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 desse 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 incontestável do componente afetivo de nossas bases psíquicas³. 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, esses 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.

³Fundamentação encontrada também em Fanon: “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.” [...] (Fanon, F. 2008, p. 26).

A poética de Conceição Evaristo caminha nesta 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 similar ao implicado pela fala como caminho de construção da subjetividade a que se referia Grada Kilomba:

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)

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 na 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* (Nogueira, 2012) de lugares e tempos, povos e culturas, autores, livros, conceitos e questões... O que será, então, realmente indispensável para que alguém seja ou se torne 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...

Considero 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 nesse *pluriverso* da educação escolar e, mais especificamente no âmbito do ensino de Filosofia.

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 autorreconhecimento, é recorrente, 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 filósofos, 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*. Esse 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 justifica-se, principalmente, pela 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 corporeidade⁴.

Nesse contexto, penso ser 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 afrodiaspóricas/os, a sacralidade da palavra do griô; entre os ameríndios, ressalta-se a função primordial do *som do ser* e das entoações originárias (Jecupé, 2020, p. 28), 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 internauticas. A filosofia pode ser uma grande aliada na revitalização da nossa vocação dialógica e do nosso senso de coletividade,

⁴ Sobre esta temática, destaco os textos de Lélia Gonzalez sobre os papéis das mulheres negras na cultura brasileira, compilados em: *Primavera para as rosas negras* (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).

quicá 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. Nisso 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.’ (Costa, Lima, 2015, p. 230)

É muito importante que evitemos o equívoco, grave e comum, a 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.

A renitência de uma dada orientação filosófica tradicional (e colonial) refratária aos filosofares 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, desse 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. 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 engajarem pessoalmente – se aprimorar de forma compreensiva e coletiva, a partir de erros, acertos e da permanente possibilidade de mudança dos pontos de vista.

REFERÊNCIAS

ASHTON, Kevin. ‘That ‘Internet of Things’ thing. *RFID Journal*, 2009. Disponível em <https://www.rfidjournal.com/that-internet-of-things-thing-3>. Acesso em 8 mar. 2025)

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. *Diversitas*. São Paulo, n. 3, p. 216-245, mar, 2015.

EVARISTO, Conceição. *Agência de Notícias*. Disponível em <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em 8 mar. 2025

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. *Representações Performáticas 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-escretores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em 08 mar. 2025)

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

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=-o8IunpqgXY&t=133s>. Acesso em 08 mar. 2025

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 08 mar. 2025

LORDE, Audre. *Sou sua irmã*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MILLS, Charles. *The racial contract*. New York: Cornell University Press, 1997.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, n. 18, p. 62-73, maio-out. 2012. Disponível em <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>. Acesso em 08 mar. 2025

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução por Juliana Araújo Lopes para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms*. CODESRIA Gender Series. Dakar, v. 1, p. 1-8, 2004.

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.

Submetido em 9 de abril de 2024
Aprovado em 17 de março de 2025

Informações da autora

Joseane de Mendonça Vasques
Colégio Pedro II – EREREBÁ (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico)
E-mail: joseanevasques@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3627-8001>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0299281562118590>